ALCALIBE

Revista
Centro Asociado a la UNED
"*Ciudad de la Cerámica*"

Talavera de la Reina
Nº 17 - 2017

ÍNDICE

A MANERA DE PRESENTACIÓN _____ 4

Enrique Martínez de la Casa Rodríguez

VIDA ACADÉMICA

MEMORIA ANUAL DEL CURSO 2016/17 _____ 7

Adolfo Sánchez Benito

APERTURA DEL CURSO 2017-2018. LA FIGURA DEL PADRE JUAN DE MARIANA _____ 54

Jacinto Rivera de Rosales

EDUCACIÓN

INCORPORACIÓN DE DRAMATURGAS ESPAÑOLAS CONTEMPORÁNEAS AL CURRÍCULO DE BACHILLERATO (1982-2017) _____ 64

Alejo Salas Corcho

"LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL". USO DE LAS TICS Y REDES SOCIALES EN LA PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA _____ 102

Agustín Gonzalo Mass Rivera

HISTORIA

ABASTOS Y REVUELTAS SOCIALES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVII: EL TUMULTO DE 1698 EN TALAVERA DE LA REINA _____ 133

César Pacheco

DE PETROGRADO A MADRID. ECOS DE LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA EN EL MOVIMIENTO OBRERO ESPAÑOL _____ 154

Lucía Rivas Lara

SINDICALISMO Y VIOLENCIA POLÍTICA. DE RIOTINTO A TALAVERA DE LA REINA ___ 173

David Morales Díaz

FILOLOGÍA INGLESA

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE FORMULAICO A TRAVÉS DE LAS LETRAS DE CANCIONES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA _____ 194

Jesús Mª Chacón Sierra

ART AS A SOCIAL WEAPON IN THE GREAT DEPRESSION-ERA _____ 230

Ángel López Gutiérrez

INFORMÁTICA

SERVICE BUILDER, SOFTWARE QUE ESCRIBE Y EVOLUCIONA APLICACIONES BASADAS EN LIFERAY PORTAL _____ 266

Manuel de la Peña Peña

COMUNICACIÓN

TRASFORMACIÓN EN EL SISTEMA MEDIÁTICO ESPAÑOL. UN ESTUDIO DE CASO: EL DIARIO EL PAÍS._____ 340

Víctor Riesgo Gómez

MISCELÁNEA

PROPUESTAS PARA LA DIFUSIÓN Y PUESTA EN VALOR DE LA CERÁMICA HALLADA EN TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO): LAS PRODUCCIONES ENTRE LA PREHISTORIA Y LA EDAD MEDIA_____ 394

Sergio de la Llave Muñoz

Alberto Moraleda Olivares

Ana Escobar Requena

APORTACIÓN A LA EPIGRAFÍA ROMANA DE CAESAROBRIGA: NUEVAS INSCRIPCIONES _____ 407

César Pacheco

A MANERA DE PRESENTACIÓN

Enrique Martínez de la Casa Rodríguez
Director del Centro Asociado de la UNED en Talavera de la Reina

La Universidad Nacional de Educación a Distancia va a cumplir cuarenta años de presencia en la provincia de Toledo a través de su Centro Asociado de Talavera de la Reina. Esta capitalidad universitaria que muchas veces pasa desapercibida en los discursos públicos ha permitido la formación de generaciones de graduados que gracias a su tesón y perseverancia han logrado proyectar en su entorno la preparación humana y profesional recibida.

Prácticamente todas las firmas que aparecen en este número de Alcalibe son o han sido tanto alumnos como tutores de nuestro Centro. Alcalibe sirve así de altavoz a la preparación investigadora de la que dota les dota la UNED. Debe ser un orgullo tanto para nuestro comunidad universitaria como para la región. Los presupuestos que las instituciones que forman el Consorcio aportan al Centro tienen muchas maneras de visualizarse pero sin duda esta es una de las que más orgullo nos hacen sentir.

Gran parte del material que aquí aparece no son sino resúmenes de los Trabajos Fin de Máster que nuestros alumnos han realizado y aprobado. Su temática se aleja algo de nuestras inquietudes territoriales pero se acercan y mucho a nuestras inquietudes académicas. Hago notar la presencia de artículos en inglés porque creo que este dominio de idiomas de las nuevas generaciones de españoles les aleja de generaciones anteriores que recibieron una deficiente educación en ese aspecto.

Hace poco escribía un prólogo para un libro que recoge pequeñas semblanzas de talaveranos ilustres. Dos alumnos nuestros han sido los encargados de su elaboración lo que refuerza este componente de investigación que Alcalibe ha ayudado a fortalecer.

Los artículos que aquí recogemos para su conocimiento y difusión se refieren a múltiples áreas del conocimiento, si bien lo relacionado con nuestra Talavera y

su comarca siguen ocupando un lugar de honor y profundizan el conocimiento que los investigadores van mostrando de nuestro pasado.

Es de agradecer que los jóvenes investigadores tengan una visión tan amplia de las disciplinas universitarias e intenten ampliar el bagaje de conocimientos científicos que deben adornar a una institución académica como es el Centro Asociado de la UNED en Talavera de la Reina. El número 17 de esta revista muestra también su fortaleza. No han sido tiempos fáciles para poder presupuestar el coste de la revista pero hemos logrado mantener esta llama viva porque creemos que juega un papel crucial en la historia de nuestro Centro.

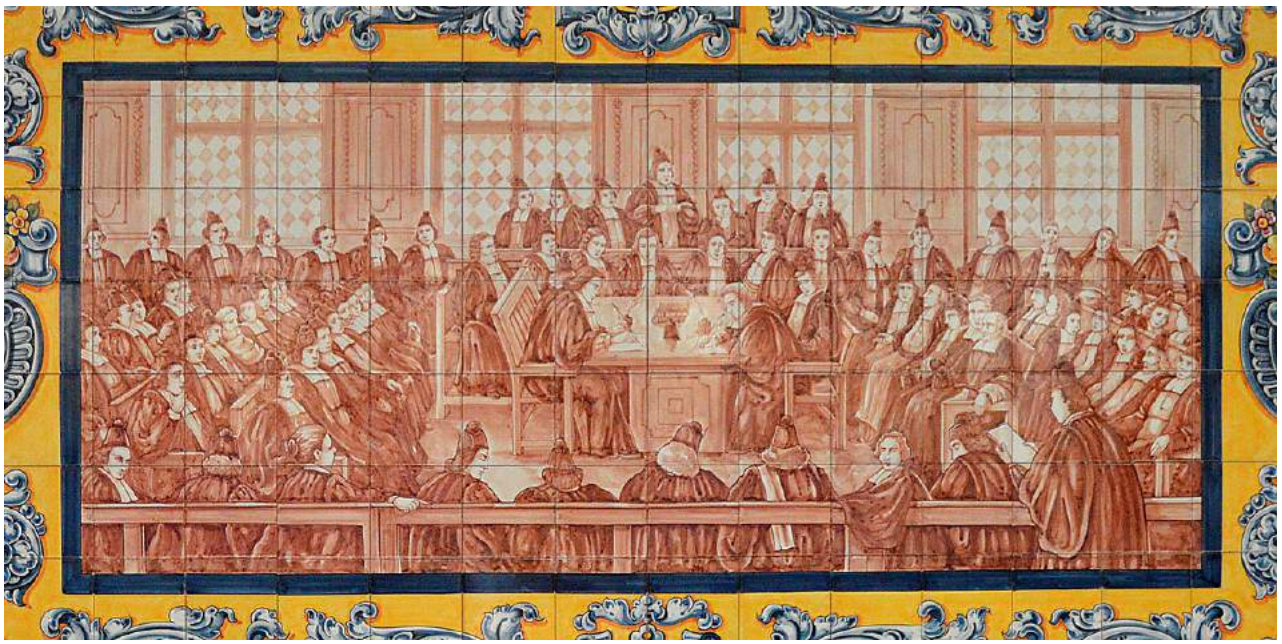
Este número publica dos trabajos relacionados con las dos grandes conmemoraciones que hemos realizado durante el año pasado: El Congreso Internacional sobre la figura del Padre Juan de Mariana, una de las personalidades locales más destacadas y otra del ciclo de conferencias sobre el centenario de la Revolución Rusa y la Gran Guerra.

La perseverancia de la revista es la de los hombres y mujeres que contribuyen a su vida a través de los artículos científicos. En esta Talavera actual donde prima el negativismo cuando no directamente la falsificación del pasado, hay que aplaudir y apoyar el interés que se sigue mostrando año tras año por tener un poco más conocimiento de lo que hemos sido y de lo que somos.

Este número de Alcalibe y los que le seguirán si nada trunca el futuro viene a unirse a los números pasados y a una lista ya amplia de estudios sobre historia local que están permitiendo conocer de primera mano la ciudad y su comarca. Muchos de estos trabajos están protagonizados por egresados de la UNED o tutores de nuestro Centro. Es un orgullo que esta capitalidad universitaria a la que me refería al principio, dé estos frutos científicos.

Espero que la revista y sus trabajos sigan sirviendo.

VIDA ACADÉMICA



MEMORIA ANUAL DEL CURSO 2016/17

Adolfo Sánchez Benito
Secretario

Autoridades, señoras y señores:

En este acto de inauguración del nuevo curso académico como Secretario paso a la exposición del resumen general de la memoria del curso 2016-17, donde se recogen brevemente las actuaciones más importantes del curso que acaba de finalizar.

La presentación de la Memoria es un ejercicio de transparencia en la gestión y una radiografía del trabajo a lo largo del curso, que sirve de reflexión para revisar el cumplimiento de los objetivos y acciones que se han marcado en el Plan de Gestión Anual, consolidar nuestros retos y desarrollar nuevas iniciativas y proyectos.

Antes de comenzar a desgranar los aspectos más importantes de la gestión me gustaría dar las gracias a todos los miembros de la anterior Junta Rectora por su labor al frente del Consorcio, que han cesado con la aprobación de los nuevos Estatutos.

Uno de los aspectos más interesantes de esta nueva etapa es el cambio de naturaleza jurídica que experimentó el Centro al pasar de Patronato a Consorcio. La razón de estos cambios hay que buscarla en la Ley 40/2015 del Régimen Jurídico del Sector público y otras medidas legislativas. Esto significa que a partir de este momento las cuentas del Centro se consolidan con las de la UNED Central y van a ser auditadas todos los años por la Intervención General del Estado.

Seguimos las líneas básicas marcadas por la UNED Central con una claro enfoque al compromiso de calidad que hemos asumido desde hace dos años cuando nos concedieron el certificado de calidad y al compromiso de la responsabilidad social basado en ofertar servicios educativos y transferencia de

conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente y promoción de los valores ciudadanos.

En el ámbito académico somos conscientes de que el estudiante es nuestra razón de ser y por tanto todos los esfuerzos deben ir destinados a ese objetivo. Los profesores tutores de los Centros Asociados son los que en última instancia materializan a través de su docencia la preparación y el aprendizaje del estudiante.

El curso pasado, después de los dos plazos de matrícula, se matricularon casi 1400 alumnos en los diferentes estudios de Grado, Máster, Formación Permanente, CUID, UNED Senior y Curso de Acceso para mayores de 25 y 45 años. Entre los estudios de Grado más demandados sobresalen los de Psicología, Derecho y ADE.

En las enseñanzas de idiomas se consiguió el objetivo que nos marcamos en el Plan de Gestión Anual con la implantación del francés en A1, A2, B1 y B2.

En cuanto a los estudios de Máster destacan principalmente los de Secundaria y Psicología.

Siguiendo el plan de mejora al estudiante, la Junta Rectora del Consorcio aprobó la impartición del segundo curso de Psicología en las Aulas Universitarias de Mora, Illescas y Torrijos.

Respecto a las enseñanzas de UNED Senior continúan impartiéndose en las Aulas universitarias de Torrijos y Quintanar de la Orden.

Todas estas enseñanzas son atendidas por 104 profesores tutores con venia docendi o interinos (Anexo I) que se distribuyen por las aulas de la siguiente forma:

Talavera	75
Illescas	7
Mora	7*
Quintanar	10
Torrijos	9*

* Algunos comparten con otras aulas.

Como en otros cursos académicos se publicó la convocatoria de 5 plazas para venia docendi ante la necesidad de nuevos tutores debido a las jubilaciones, bajas o fallecimientos (Anexo II).

En el apartado de jubilaciones queremos reconocer y agradecer el esfuerzo y trabajo del profesor tutor D. Benjamín Martínez Yáñez y del tutor y ex director D. José Cardona Andújar por toda su trayectoria como docente y directivo de este Centro.

Igualmente trasladamos el agradecimiento por su dedicación docente a Dña. Elisabeth Fernández Martín, Dña. Esther Mayo García, Dña. Cristina Sánchez Figueroa, D. Ángel Alonso Fernández, D. Pedro Rojo Yáñez, D. José Luis González Plaza y D. Javier Ludeña López al solicitar la baja voluntaria.

Y desgraciadamente en este verano nos dejaron nuestros compañeros D. Pedro Luis Martín y D. Jesús Javier Rodríguez, que estas líneas sirvan para rendirles homenaje en su memoria.

El reconocimiento a la labor y dedicación de los profesores tutores y del personal de administración y servicios se recoge en el reglamento de honores y en este curso la concesión de la medalla de plata por los 30 años de servicio se le hace entrega a la profesora tutora Dña. Beatriz Díaz Rato y la placa por los 25 años al profesor tutor D. César Pacheco Jiménez

También queremos transmitir la felicitación a Dña. María Soledad García Gómez, al haber sido elegida representante de los profesores tutores, a Dña. Beatriz Ibáñez Calatrava por su nombramiento como representante de estudiantes y a todos los profesores tutores, estudiantes y personal de administración y servicios que componen el nuevo Claustro tras las elecciones celebradas durante el pasado curso.

La formación es un objetivo prioritario dentro del Plan de Gestión Anual, puesto que es uno de los aspectos que más ha impulsado la UNED en los últimos años

debido a los cambios metodológicos, derivados de la necesidad de dar respuesta a la adaptación al EEES y basados en las TIC. Los profesores tutores han participado activamente en los cursos FIT, AVIP y EEES, el personal de administración y servicios en la formación de Akademos, Akademos Bolonia, Unedassis y Seguridad y Salud en oficinas y el personal de informática en los cursos de INTECCCA .

Otro de los aspectos que hemos impulsado dentro de la mejora al estudiante ha sido la búsqueda de la máxima colaboración académica con otros centros e instituciones.

Mantenemos la colaboración para las tutorías virtuales y telemáticas con campus e intercampus y también hemos continuado con la firma de convenios de colaboración con empresas para las prácticas profesionales de algunos grados universitarios.

La participación en la trigésima edición de la feria del libro organizada por el Ayuntamiento de Talavera ha sido otra forma de colaboración institucional al margen de la académica.

En las pruebas presenciales, de febrero, junio y septiembre se han realizado más de 5500 exámenes con la valija de retorno virtual y hemos colaborado con tres profesores tutores en los tribunales de las pruebas.

La aprobación de los nuevos Estatutos por la Junta Rectora del Consorcio ha sido el aspecto más destacado de la gestión interna. Pero también este órgano ha tomado decisiones de gran importancia como la aprobación de la gestión económica, la autorización de la implantación de las enseñanzas de francés del CUID, el Plan de Organización Docente, el Plan de Gestión de Calidad del 2017, la convocatoria de plazas de profesores tutores para venia docendi, el Plan de actividades culturales y de extensión universitaria, los convenios de colaboración con otros organismos, la climatización del aula de exámenes y la inscripción del edificio en el Registro de la Propiedad a nombre del Centro.

Desde el punto de vista económico la Junta Rectora del Consorcio aprobó el presupuesto económico de 2017 con unos ingresos de 787.627,00 €, siendo la UNED Central, la Diputación de Toledo y el Ayuntamiento Talavera los máximos contribuyentes.

También tenemos que mencionar dentro de la gestión interna el resultado favorable de dos auditorías externas: la auditoria intermedia de mantenimiento de la Certificación de Calidad por la Cátedra de Calidad de Tudela y la auditoria económica del año 2016 por la Intervención General del Estado en Castilla la Mancha.

Los compromisos de tener la biblioteca abierta desde primera hora de la mañana hasta la finalización de la jornada diaria, la apertura por las tardes la 2ª quincena del mes de Agosto para favorecer el estudio con vistas a las pruebas de septiembre, la convocatoria de una beca de biblioteca para nuestros estudiantes y la realización de una campaña sobre derechos de autor forman parte del plan de mejora al estudiante.

La renovación de los equipos informáticos es otro de los objetivos marcados por el Plan de Gestión Anual, ya que los medios tecnológicos son imprescindibles actualmente para que las enseñanzas de la UNED lleguen a todos los rincones de nuestra provincia.

Desde el COIE se han llevado a cabo numerosas actuaciones dirigidas a los estudiantes que van desde las jornadas de acogida o los talleres de planificación y técnicas de estudio para estudiantes noveles hasta la información de salidas laborales y profesionales para los estudiantes de los últimos cursos.

Las actividades culturales y de extensión universitaria se han centrado en el Aula de Otoño y de Primavera con un amplio programa que va desde congresos y conferencias a representaciones teatrales o presentaciones de libros u obras poéticas. Pero por encima de todas sobresalen dos Congresos. El Congreso de “El agua en la provincia de Toledo” y el Congreso Internacional “La actualidad del Padre Juan de Mariana”.

Resumo algunas de las actividades culturales:

Conferencia: “La prohibición de la fiesta de los toros a través de la historia”, por Dª. Beatriz Badorrey en el acto de inauguración del curso académico.

Conferencia: “el comer y el beber en la obra de Cervantes”, por Antonio Illán Illán.

Representación teatral “Las Criadas” a cargo de la Escuela de Cine y Teatro “Joaquín Benito de Lucas” de Talavera de la Reina.

Conferencia “El Flamenco, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad” por Víctor Vázquez Sánchez.

Presentación del libro poemario inédito “De mi cartera de valores” por Francisco Castaño.

Conferencia “Didáctica de Dios en la Pedagogía Poética” por D. José Cardona Andújar.

Conferencia “Recuperación del Patrimonio Cultural durante los últimos 25 años en Talavera de la Reina” por D. Alberto Moraleda Olivares.

Conferencia sobre “Los minerales raros en los teléfonos móviles” por Dña. Ana Mª Plata González.

Y dos Ciclos de conferencias bajo el título “Ventana a la Esperanza 2017” en los centros penitenciarios Ocaña I y Ocaña II.

La publicación de dos boletines informativos semestrales por la Dirección y la revista Alcalibe.

Muchas gracias por su atención y enhorabuena a todos los graduados y licenciados (Anexo III).

ANEXO I

1. RELACIÓN DE PROFESORES TUTORES POR FACULTADES CURSO 2016/17

GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES

Alonso	Álvarez	Rafael - Ángel
Barroso	Corrochano	Estela
Bernal	Martínez	Gustavo
Enríquez De Salamanca	Sánchez – Cámara	Álvaro
Fernández - Pampillón	Cesteros	Jaime
Mayoral	Navas	José María
Pastor	Díaz	Ana
Pérez del	Campo	Julio
Ramiro	García	Israel
San Joaquín	Polo	Luis Eduardo
Vargas	Sanz	Silvia

FACULTAD DE CC ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

Alonso	Álvarez	Rafael - Ángel
Espadas	Manzanas	Ana Isabel
García	Gómez	María Ángeles
García	Gómez	María Soledad
García	Rincón	José Luís
González	Plaza	José-Luis
González	Valdepeñas	Francisco Javier
Hidalgo	Díaz	Luis Enrique
Parrón	Jiménez	Ángel José
Pérez	Sobrinos	Mª Isabel
Ramiro	García	Israel
Rodrigo	Vázquez	Pedro
Rodríguez	Ortega	Antonio
Rodríguez	Ortega	Nieves
Sánchez	Benito	Adolfo
Vargas	Sanz	Ana
Vargas	Sanz	Silvia

FACULTAD DE CC. POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Blázquez	Hernández	Martiniano
García	Carballo	Mª Cristina
Hernández	Márquez	Lorenzo
Martínez De La Casa	Rodríguez	Enrique
Merino	Barrio	Antonio
Monar	García	Ignacio
Muñoz	Flores	Guillermo
Pérez	Sobrinos	Mª Isabel
Riesgo	Gómez	Victor
Vargas	Sanz	Silvia

FACULTAD DE DERECHO

Blázquez	Hernández	Martiniano
de la Cruz	Andrade	Ángel Demetrio
García	Carballo	Mª Cristina
García	Gómez	María Ángeles
Gómez	García	Juan Antonio
Hernández	Márquez	Lorenzo
Hernández	Peña	Luis
Mateo	Yuncal	Vicente
Monar	García	Ignacio
Monroy	Pérez	Belén
Muñoz	Flores	Guillermo
Pérez	Sobrinos	Mª Isabel
Pozo	Fajarnes	José Luis
Rodrigo	Vázquez	Pedro
Rodríguez	Justo	Lucía
Rodríguez	Ortega	Nieves
Saldaña	Gómez	Pablo
Sevilla	Parra	José Antonio
Vargas	Sanz	Silvia
Villaseñor	Rodríguez	José Eduardo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

de la Encina	Martín	Maria Ángeles
García	Ibáñez	Anastasio
Martín	Cuadrado	Ana María
Mateo	Yuncal	Vicente
Merino	Barrio	Antonio
Sevilla	Parra	José Antonio
Viedma	Martín	Tamara

E.T.S. DE INGENIERÍA INFORMÁTICA

Alonso	Álvarez	Rafael - Ángel
García	Rincón	José Luís
Mayoral	Navas	José María
Ramiro	García	Israel
Sánchez	Ortiz	José Ángel
Sánchez	Rufo	Mª. Del Pilar

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Blanco	Martín	Gregorio
García	Buendía	María del Pilar
García	Gómez	María Soledad
González	Valdepeñas	Francisco Javier
Hormigos	González	Ana
Mateos	Gutiérrez	Rodolfo
Pozo	Fajarnes	José Luis
Rojas	Sánchez	Pablo

FACULTAD DE FILOSOFÍA

Cámara	Orgaz	Fernando
Espadas	Manzanas	Ana Isabel
Martín	Prada	Juan-Luís
Merino	Barrio	Antonio
Monar	García	Ignacio
Pozo	Fajarnes	José Luis
Sánchez	Sánchez	Imelda

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Álvarez	Delgado	Mª Yasmina
Cámara	Orgaz	Fernando
Espadas	Manzanas	Ana Isabel
García	Gómez	María Soledad
Huerta	García	Florencio
Martín	Prada	José-Luis
Mateos	Gutiérrez	Rodolfo
Merino	Barrio	Antonio
Moraleda	Olivares	Alberto
Morales	Díaz	David
Nicolás	Villalba	Ana María
Pacheco	Jiménez	César
Peñalver	Ramos	Luis-Francisco
Sánchez	Sánchez	Imelda
Uzquiano	Ollero	Paloma
Uzquiano	Valdivieso	Raquel

CURSO DE ACCESO

Alonso	Álvarez	Rafael - Ángel
Álvarez	López	Alberto Augusto
Blanco	Martín	Gregorio
Buendía	Capellá	Mónica
Canora	Fernández	Mª Ángeles
Cid	Arnanz	Belén
Contento	Ortega	Rafael
Corrochano	Pineño	José Manuel
de la Guía	Benítez	María Soledad
de Paz	Tante	Francisco
Diezma	Jiménez	Alfonso
García	Blanco	María del Mar
García	Gómez	María Ángeles
García	Gómez	María Soledad
Godino	Durán	Pedro Antonio

Hortolano	Ramírez	Mª. José
López de la Llave	Rodríguez	Lourdes
Mayoral	Navas	José María
Merino	Barrio	Antonio
Nicolás	Villalba	Ana María
Ramos	Barroso	Laura
Redondo	Solano	Mª Isabel
Rodríguez	Justo	Lucía
Rodríguez	Rodríguez	Jesús
Sánchez	Benito	Adolfo
Sánchez	García-Silvestre	Gemma
Uzquiano	Valdivieso	Raquel
Vargas	Sanz	Ana
Vargas	Sanz	Silvia
Vázquez	Cano	Esteban

ANEXO II

2. RELACIÓN DE PROFESORES QUE HAN OBTENIDO PLAZA EN EL CONCURSO DE VENIA DOCENDI PARA EL CURSO 2017-18.

1.- ELENA MARCÉN GUILLÉN
GRADO EN HISTORIA DEL ARTE:
Asignaturas: Historia del Arte Contemporáneo: S. XIX, curso 2º
Historia del Arte Contemporáneo: S. XIX, curso 2º

2.- NURIA MONTSERRA FARRÉ BARRIL
GRADO EN HISTORIA DEL ARTE:
Asignatura: Órdenes y espacios en la arquitectura de los s. XV al XVIII, curso 3º.

3.- LUIS ENRIQUE HIDALGO DÍAZ

GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS:
Asignatura: Economía mundial, curso 1º.

4.- RODOLFO MATEOS GUTIERREZ
GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS
Asignatura: Textos literarios del Siglo de Oro, curso 1º.

5.- TAMARA VIEDMA MARTÍN
GRADO EN PEDAGOGÍA
Asignatura: Didáctica General, curso 1º.

ANEXO III

3. RELACIÓN DE LICENCIADOS, GRADUADOS Y MÁSTERES EN EL CURSO 2016-17

FACULTAD	TITULACIÓN		
	FACULTAD DE		
FACULTAD DE CIENCIAS	**MASTER**		
	FIGUERAS	FLORES	RAMIRO
FACULTAD DE CC ECON. Y EMP.	**GRADO EN ADE**		
	NOMBELA	GONZALEZ	ANA MARÍA
	GRADO EN		
	GARCÍA	RODRÍGUEZ	CRISTINA
	GRADO EN		
	RALERO	MONJE	MONICA
FACULTAD DE CC POLÍTICAS Y SOC	**GRADO EN CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN**		
	GIL	ADRADOS	MARÍA PILAR
FACULTAD DE DERECHO	**GRADO EN CC. JURÍDICAS DE LAS ADMINISTRACIONES**		
	MARTIN	CORROCHANO	VICTOR RAMON
	LICENCIATURA		
	BERMÚDEZ	CARRASCO	ANA
	GALGAU		VOICHITA MARÍA
	GRADO EN		
	FDEZ-MARCOTE	RUANO	CONCEPCION
	LOZANO	VICARIO	MARÍA
	PATIÑO	CARRERAS	JESÚS
	RUIZ	GARCÍA	JOSÉ
	SASTRE	FERNÁNDEZ	JORGE
	TOFIÑO	RODRÍGUEZ	ISABEL
	VELASCO	MORALES	MANUEL
	GRADO EN		
	AMOR	BLAZQUEZ	AUGUSTO
	MASTER		
	ALONSO	SOLANCE	REBECA
	DE JUAN	BEJARANO	JESUS VALENTIN
	LEMA	VALAREZO	WILSON ROLANDO
FACULTAD DE EDUCACIÓN	**LICENCIATURA PEDAGOGIA**		
	JIMÉNEZ DE	CASTRO	CAROLINA

	LÓPEZ-CORTÉS	MANCERA	RUTH
	GRADO EN PEDAGOGIA		
	GIL	PÉREZ-HIGUERAS	MIRIAN
	MASTER		
	ARNANZ	RIVAS	ALVARO
	BALAZS		ANNAMARIA
	DECHADO	MARTIN	PABLO
	DIAZ	CENAMOR	MARIA CARMEN
	ENCINAR	VALVERDE	ELENA
	MASS	RIVERA	AGUSTÍN
FACULTAD DE FILOLOGÍA	**LICENCIATURA FILOLOGIA HISPÁNICA**		
	RUIZ	GARCIA	MARIANA
	GRADO EN LENGUA LITERATURA ESPAÑOLA		
	JIMENEZ	LOPEZ	ANTONIO MARIA
	LICENCIATURA FILOLOGÍA INGLESA		
	CABALLERO	RODRÍGUEZ	VANESA
	GRADO EN ESTUDIOS INGLESES		
	GOMEZ	ESCOBAR	LUIS JACINTO
	GOMEZ	REIBEL	CLAUDIA CRISTINA
FACULTAD FILOSOFÍA	**GRADO EN FILOSOFIA**		
	DÍAZ	MARTÍN	SIXTO
FACULTAD DE GEOGRAFÍA E Hª	**GRADO EN GEOGRAFIA E HISTORIA**		
	AGÜERO	MARTÍN	SILVIA
	CABAÑAS	LUNA	ISIDORO
	GARCÍA	GALÁN	NICOLÁS
	JIMÉNEZ	PARDO	REBECA
FACULTAD HISTORIA DEL ARTE	**GRADO EN HISTORIA DEL ARTE**		
	DEL VALLE	MARTÍN	LAURA
	FERNANDEZ	MUÑOZ	ADRIAN
	ÁLVAREZ	PEDREIRA	AMOR HERMOSO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA	**GRADO EN PSICOLOGIA**		
	BARQUIN	FERNANDEZ	MARTA
	CAÑAS	ANDRES	JOSE
	CHICO	RUFO	VICTOR MANUEL
	GALVEZ	CARMENA	CRISTINA MARIA
	GARCÍA	MAGÁN	Mª DEL PILAR
	LAGUNA	SANCHEZ	MARIA YOLANDA
	LOPEZ	CARMENA	MARIA BELEN
	LÓPEZ	MORÁN	SARAY
	MARTÍNEZ	HIDALGO	YOLANDA

	MONTORO	CANO	ANGÉLICA
	PEREZ	FERNANDEZ	FERNANDO
	PRIETO	CALVO	JUDITH
	SANCHEZ	MUÑOZ	ANA GLORIA
	VALLE	CALATRAVA	PATRICIA DEL
	RODRIGUEZ	LOPEZ	OSCAR
ESCUELA T. SUP. INFORMÁTICA	**MÁSTER**		
	DE LA PEÑA	PEÑA	MANUEL

MEMORIA ESTADÍSTICA

4. BIBLIOTECA CURSO 2016/2017

1. INTRODUCCIÓN

Los datos que a continuación se presentan corresponden al curso académico 2016/2017 del Servicio de Biblioteca de la sede del Centro Asociado a la UNED en Talavera de la Reina.

2. FONDO

Servicio de Biblioteca de la sede del Centro Asociado a la UNED en Talavera de la Reina.

2.1. Colección bibliográfica

Monografías	21347
Publicaciones periódicas (Títulos)	136
Mapas	12
Material proyectable (diapositivas)	566
Registros sonoros	5292
Videos y DVD	918
CD-ROM	309
Música impresa	1
NÚMERO TOTAL DE DOCUMENTOS A 30 DE JUNIO DE 2017	28581

2.2. Nuevas adquisiciones 1 de julio de 2016 a 30 de junio de 2017:

Monografías	403
Videograbaciones (DVD)	9
TOTAL NUEVAS ADQUISICIONES	**412**

Crecimiento de la colección (nuevas adquisiciones, menos ejemplares expurgados): 1,42%

3. USO DE LA BIBLIOTECA

3.1. USUARIOS A 31/6/2017

3.1.1. Usuarios potenciales (estudiantes, tutores y PAS): **1404**

3.1.2. Usuarios reales (con carné vigente): **477** (33,97% de la comunidad universitaria)

3.2. PRÉSTAMOS A USUARIOS

3.2.1. Número total de préstamos domiciliarios durante el curso 2016/2017: **4791**

Jul16	Ago16	Sep16	Oct16	Nov16	Dic16	Ene17	Feb17	Mar17	Abr17	May17	Jun17
232	204	403	710	541	342	393	520	563	324	353	206

Media: 4791/204= 23,84 préstamos por día de apertura.

3.2.1.1. Ratio de préstamos por usuarios potenciales (alumnos, tutores y PAS): 4791/1404= 3,41 préstamos por usuario potencial y año

3.2.1.1. Ratio de préstamos por usuarios reales (con carné vigente): 4791/477= 10,04 préstamos por usuario al año

3.3 RESERVAS

Durante el curso 2016/2017 se han tramitado 350 reservas de documentos prestados (más de 1,5 reservas por día de apertura).

3.4. PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO

Número total de peticiones tramitadas 191

Préstamo interbibliotecario curso 2016/2017	Número de peticiones	Respuestas negativas
Biblioteca como peticionaria	**162**	**5**
Documentos originales pedidos en préstamo	149	4
Reproducciones solicitadas	13	1
Biblioteca como proveedora	**29**	**0**
Documentos originales enviados en préstamo	29	0
Reproducciones enviadas	0	0
Total	**191**	**5**

La efectividad del servicio asciende a un 97,38% de las peticiones han obtenido respuesta positiva (186)

3.5. ATENCIÓN EN SALA

	Visitas	Atención telefónica
Julio 2016	113	57
Agosto 2016	379	56
Septiembre 2016	765	87
Octubre 2016	1032	151
Noviembre 2016	1137	146
Diciembre 2016	496	101
Enero 2017	1125	124
Febrero 2017	1116	193
Marzo 2017	1149	158
Abril 2017	648	89
Mayo 2017	1248	134
Junio 2017	271	62
TOTAL	**9479**	**1358**

Media de usuario/día de apertura: 46 personas por día

3.6. ATENCIÓN POR OTROS MEDIOS

Media de llamadas atendidas por día de apertura 6,66 llamadas por día

Número de mensajes de texto enviados: 10 SMS

Las comunicaciones por SMS se han sustituido por correos electrónicos (985) en el caso de los usuarios con teléfonos inteligentes o Smartphone.

3.7. APERTURA EXTRAORDINARIA EN HORARIO DE TARDE LA SEGUNDA QUINCENA DE AGOSTO DE 2016.

A petición de la Delegación de Estudiantes y por quinto año, la Biblioteca ha prestado servicio de lectura en sala, consulta al catálogo y préstamo, en horario extraordinario de tarde durante la segunda quincena de agosto de 2016, no se han prestado el resto de servicios (préstamo interbibliotecario, desideratas, etc.)

En este horario especial de tarde hemos atendido a una media de 29 usuarios/día.

4. COMPROMISOS DE CALIDAD.

1. Ofrecer una atención personalizada y cordial tanto presencial como remota.

De las 12544 interacciones con el público contabilizadas (atención en sala, telefónica y telemáticas) no hemos recibido ninguna queja.

Grado de cumplimiento: 100 %

2. Atender en 24 horas consultas de información general y derivar o responder en un máximo de 5 días las preguntas de información bibliográfica especializada.

Hemos respondido a 29 demandas de información general, 14 de información específica.

Grado de cumplimiento: 100 %

3. Responder en un plazo de 24 horas las quejas, sugerencias y felicitaciones recibidas.

Hemos recibido ocho quejas:

- Dos sobre la climatización de la sala,
- Dos quejas por el horario de apertura
- Tres felicitaciones por la atención o calidad del trabajo ofrecido.

El 100% fueron respondidas en el plazo establecido.

4. Adquirir la bibliografía básica de los grados impartidos presencialmente en el centro.

TITULACIÓN	TOTAL DE TÍTULOS	TÍTULOS EN BIBLIOTECA	2015/16 %	2014/15 %
Curso de Acceso	28	27	96,43	96
G. en Administración y dirección de Empresas.	62	62	100,00	100
G. Antropología	73	63	86,30	95
G. CC. Ambientales	49	49	100,00	95
G. CC. Jurídicas y de la Administración	46	45	97,83	96
G. Ciencia Política y de la Administración	49	49	100,00	93
G. Derecho	63	57	90,48	100
G. Economía	71	65	91,55	98
G. Educación Social	75	71	94,67	96
G. Estudios Ingleses	85	83	98,91	96
G. Filosofía	121	121	100,00	99
G. Geografía e Historia	132	127	96,21	97
G. Historia del Arte	67	67	100,00	95
.G. Ing. En Tecnologías de las Información	49	48	97,96	98
G. Ing. Informática	48	47	97,92	98
G. Lengua y Literatura Esp.	122	118	96,72	99
G. en Pedagogía	58	57	98,28	100
G. en Psicología	62	60	96,77	96
G. en Sociología	75	74	98,67	95
G. en Trabajo Social	76	74	97,38	95
G. en Turismo	78	77	98,72	97
			96,89	96,86

En cinco titulaciones contamos con el 100% de la bibliografía básica, en doce entre el 99 y el 95%, en tres entre el 94 y 90% y una inferior al 90% del total de la bibliografía básica.

Grado de cumplimiento: 96,89%

5. Posibilitar la reserva y renovación de documentos a los usuarios.

Hemos gestionado 350 reservas y 435 renovaciones en web.

Grado de cumplimiento: 100 %

6. Contestar a las solicitudes de los préstamos interbibliotecarios en un plazo máximo de 48 horas.

De las 191 peticiones de préstamo interbibliotecario tramitadas, todas han obtenido respuesta en un plazo máximo de dos días hábiles.

Grado de cumplimiento: 100%

Avisar al peticionario en un máximo de 24 horas desde la recepción del documento.

Los peticionarios de los 191 documentos recibidos en concepto de préstamo interbibliotecario han sido avisados en 24 horas desde la recepción del documento.

Grado de cumplimiento: 100 %

7. Obtener el 90% de los documentos no disponibles en la biblioteca por préstamo interbibliotecario.

De las 162 peticiones cursadas a otras bibliotecas, 157 han obtenido respuesta positiva.

Efectividad en el servicio de préstamo interbibliotecario es de 96,91 %

8. Suministrar los documentos solicitados por otras bibliotecas en concepto de préstamo interbibliotecario en un máximo de 7 días.

Las 29 peticiones de préstamo interbibliotecario con respuesta positiva tramitadas como biblioteca prestataria han sido suministradas en un periodo inferior a 7 días.

Grado de cumplimiento: 100 %

Talavera de la Reina, 29 de noviembre de 2017.

MEMORIA ANUAL DEL COIE DEL CENTRO ASOCIADO TALAVERA DE LA REINA

María Antonia Cano Ramos
COIE del Centro Asociado

ÍNDICE

1. Introducción
2. Recursos del COIE disponibles en este curso académico
3. Acciones y actividades realizadas
3.1. Nivel de implementación de las acciones
3.2. Datos cuantitativos
3.2.1. Perfil de consultas atendidas
3.2.2. Indicadores sobre consultas atendidas
3.2.3. Indicadores de prácticas y empleo
3.2.4. Indicadores de emprendimiento
3.3. Datos cualitativos
4. Evaluación de las acciones realizadas en el COIE
5. Otras actividades realizadas
6. Limitaciones y dificultades encontradas al implementar las acciones del COIE
7. Sugerencias y comentarios para el COIE central
8. ¿Cómo definiría el perfil de estudiantes de su CA y cuáles son las principales necesidades y demandas que tiene?
9. Anexos

1. INTRODUCCIÓN

Breve resumen de las novedades, problemas o dificultades encontradas y no previstas en el proyecto anual de este curso académico, que han afectado al desarrollo de las acciones previstas en el COIE.

Se realizaron los 6 talleres programados con desigual número de asistentes a cada uno de ellos.

2. DATOS CUANTITATIVOS

Se solicita la frecuencia de datos en relación a los indicadores cuantitativos de las acciones del COIE.

Perfil de consultas

Perfil del usuario	Nº
Estudiantes	96
Empresas	2
Tutores	
PAS	
PDI	
Otros	106
TOTAL	204

Modalidad de consulta	Nº
Personalmente	71
Formulario	8
Email	23
Teléfono	102
Otros	
TOTAL	204

Curso/Situación	Nº
Futuro estudiante	92
Curso >25, 40 y 45 años	10
1º	16
2º	8
3º	5
4º	9
Doctorado	
Posgrados/Formación continua	5
Titulado universitario	59
Otros	
TOTAL	204

Tipo de estudios	Nº
GRADOS	
G. Antropología social y cultural	
G. Estudios ingleses: lengua, literatura y cultura	4
G. Filosofía	
G. Geografía e historia	6
G. Historia del arte	8
G. Lengua y literatura españolas	1
G. Ciencias ambientales	
G. Física	1
G. Matemáticas	
G. Química	
G. Psicología	25
G. Administración y dirección de empresas	7
G. CC. Jurídicas de las administraciones públicas	1
G. Ciencia política y de la administración	
G. Derecho	17
G. Economía	6
G. Educación social	5

G. Pedagogía	3
G. Sociología	
G. Trabajo social	7
G. Turismo	3
G. Ing. En Electrónica industrial y automática	1
G. Ingeniería eléctrica	
G. Ingeniería en tecnologías de la información	
G. Ingeniería en tecnologías industriales	
G. Ingeniería informática	2
G. Ingeniería mecánica	
MASTER (cómputo global)	6
TOTAL	**103**

Las personas que contactan con el COIE, frecuentemente son atendidas en más de un tema. A continuación, se solicita aportar el nº de aspectos consultados por los usuarios. Para cumplimentar estas tablas, es necesario sumar: a) Consultas presenciales, b) Consultas recibidas por el formulario de Quinnova, c) Consultas recibidas por email, d) Consultas recibidas por teléfono

Indicadores sobre consultas atendidas

1. ORIENTACIÓN ACADÉMICA	N
Adaptación e integración académica	56
Elección y planificación de estudios	51
Competencias y técnicas de estudio	35
Asesoramiento sobre opciones formativas (cursos, posgrados, etc)	78
Becas	17
Otros:	
TOTAL	**237**

2. PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES /EMPLEO	N
Consultas sobre ofertas de prácticas	7
Consultas sobre ofertas de empleo	23
Extranjero (prácticas, empleo, estudios)	
Gestión de prácticas	5
Tutorización de las prácticas (estudiante, empresa, tutor)	5
Prospección de empresas	
Otros:	
TOTAL	**40**

3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y PARA EL EMPLEO	N
Evaluación del potencial profesional	11
Salidas profesionales y perfiles profesionales	29
Asesoramiento del Proyecto Profesional	1
Orientación para la toma de decisiones	17
Otros:	
TOTAL	**58**

4. INSERCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	N
Información sobre el mercado laboral (tendencias, empresa, directorios…)	15
Técnicas de búsqueda de empleo (CV, carta, entrevista, búsqueda 2.0…)	26
Reorientación de la carrera profesional	
Asesoramiento en transiciones profesionales	
Otros:	
TOTAL	**41**

Indicadores de prácticas y empleo

PROSPECCIÓN DE EMPRESAS	2016/17
Nº de visitas y/o contactos con empresas	5
Nº actividades conjuntas con empresas (describir en *Anexo*)	
Nº de empresas/instituciones nuevas con convenio de prácticas firmado (describir en *Anexo*)	2
Nº acumulado de empresas con convenio de prácticas activo (describir en Anexo)	2
Otros:	

PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES	2016/17
Nº de ofertas de prácticas publicadas	
Nº de preselecciones realizadas sobre las ofertas recibidas	
Nº de convenios de prácticas gestionados	5
Nº de estudiantes que han realizado prácticas extracurriculares	5
Nº de estudiantes tutorizados en prácticas extracurriculares	5
Remuneración promedio de las prácticas (si es el caso)	
Otros:	

CÓDIGO	TITULACIONES	Nº ofertas 2016/17	Nº ofertas 2016/17
GRADOS			
Artes y Humanidades			
7002	G. Antropología social y cultural		
6402	G. Estudios ingleses: lengua, literatura y cultura		
7001	G. Filosofía		
6701	G. Geografía e historia		
6702	G. Historia del arte		
6401	G. Lengua y literatura españolas		
Ciencias			
6101	G. Ciencias ambientales		
6104	G. Física		
6102	G. Matemáticas		
6103	G. Química		
Ciencias de la Salud			
6201	G. Psicología	2	
Ciencias Sociales y Jurídicas			
6502	G. Administración y dirección de empresas		
6601	G. CC. Jurídicas de las administraciones públicas	1	
6901	G. Ciencia política y de la administración		
6602	G. Derecho	1	
6501	G. Economía		
6301	G. Educación social		

6302	G. Pedagogía	1	
6902	G. Sociología		
6603	G. Trabajo social		
6503	G. Turismo		
Ingeniería y Arquitectura			
6802	G. Ing. En Electrónica industrial y automática		
6801	G. Ingeniería eléctrica		
7102	G. Ingeniería en tecnologías de la información		
6804	G. Ingeniería en tecnologías industriales		
7101	G. Ingeniería informática		
6803	G. Ingeniería mecánica		
MASTER	Cómputo global		
	TOTAL	**5**	

3. DATOS CUANTITATIVOS

Se solicita la enumeración de las acciones específicas realizadas, en su caso, en cada uno de estos aspectos.

3.1 Difusión del COIE

Indique las actividades de difusión en las que colabora del COIE) (se ofrecen algunos ejemplos)

Act ivi	Descripción/Título	Nº asistentes	Fecha/s
Jornadas de Acogida	Jornada de Acogida	60	03/10/201
Sesiones informativas en IES			
Participación en programas de radio y otros medios de			
Web y redes sociales	Página web @COIEUNEDTal Facebook		
BICI			
Otros:			

3.2 Elaboración de materiales

Indique los materiales elaborados para apoyar la labor del COIE (se ofrecen algunos ejemplos)

Material	Responsable	Objetivo	Destinatario	Canales de difusión
Material de formación	Coordinadora	Ayudar al estudiante en la gestión de su proyecto profesional	Estudiantes	COIE
Guías, directorios…				
Presentaciones	Coordinadora	Facilitar información relevante sobre la UNED y el COIE	Estudiantes	Jornadas de acogida, Jornada Postgrados
Sesiones grabadas				
Trípticos, dossier…	Coordinadora	Ofrecer los servicios del COIE al estudiante	Estudiantes	Web, Redes sociales, expositores
Otros:				

3.3 Formación de estudiantes

Indique los cursos que ha organizado o colaborado el COIE (se ofrecen algunos ejemplos)

Curso	Horas	Nº asistentes	Modalidad (presencial/virtual)	Nº cursos y Fecha/s
Técnicas de trabajo intelectual Taller Planificación del estudio	1	10	Presencia	1 taller 09/11/2016
Taller Técnicas de Estudio	1	13	l	1 taller 09/11/2016
Taller Búsqueda de Información	1	10	Presencia	1 taller 11/11/2015
Taller de Presentación de trabajos	1	3	l Presencia	1 taller 30/11/2016
Taller de preparación de	1	60	l	1 taller 14/12/2016
Técnicas de inserción laboral	1	5	Presencial	1 taller 05/07/2017
Técnicas de mentoría				
TIC				
Emprendimiento				
Curso aLF				
Otros:				

3.4 Tareas de coordinación

Indique las tareas de coordinación que ha realizado, colaborado o asistido como Coordinador de COIE (se ofrecen algunos ejemplos)

T	Asist
Reunión anual de COIE	Coordinadora (por webconferencia)
Reuniones del CA	
Comisiones	
Reuniones con empresas	
Reuniones con estudiantes	
Otros:	

3.5 Iniciativas y actividades de evaluación de acciones realizadas en su COIE

Indique las actividades de evaluación que ha llevado a cabo para llevar el seguimiento de algunas acciones del COIE (se ofrecen algunos ejemplos)

Instrumento de evaluación	Qué evalúa
Cuestionario de evaluación de las prácticas	Satisfacción del estudiante con las prácticas
Cuestionario de evaluación de las prácticas	Satisfacción de la empresa con la gestión y
Cuestionario de evaluación de curso formación	Satisfacción del estudiante con la formación recibida
Ficha de valoración del servicio	Satisfacción del usuario con la atención
Otros:	

4. EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS EN EL COIE

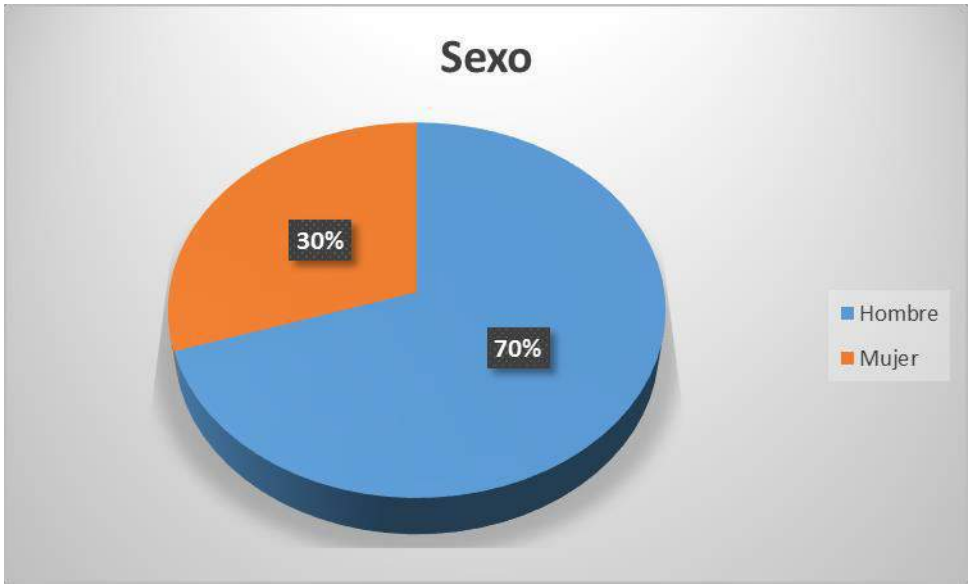
En caso de que se hayan evaluado las acciones del COIE, describir los resultados.

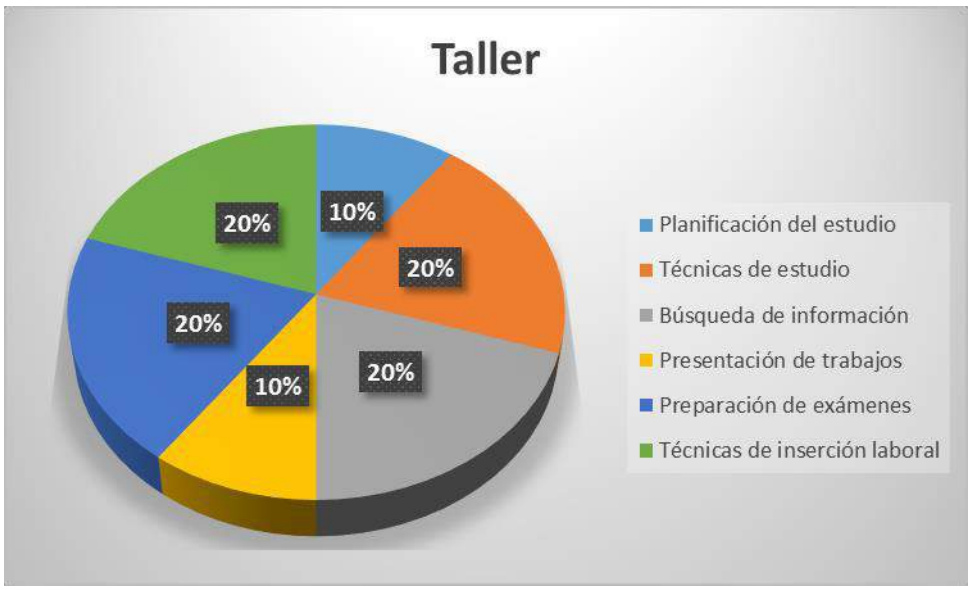
Cuestionario de evaluación de la formación

Se facilitaba, una vez que finalizaba cada taller, por correo electrónico el enlace al cuestionario a los estudiantes que participaron en ellos. El enlace al cuestionario https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSenV2Y01tGLJoyfCl3zUkBYKsIQz0Cd1s3PF4w7n wv-ND8iKA/viewform

En los anexos se adjunta captura del Excel generado en Google Drive. En total respondieron 10 estudiantes.

Resultados:


Sexo
30%
70%
Hombre
Mujer


Taller
10%
20%
20%
20%
10%
20%
Planificación del estudio
Técnicas de estudio
Búsqueda de información
Presentación de trabajos
Preparación de exámenes
Técnicas de inserción laboral

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bastante	10%	10%	10%	0%	10%	0%
Totalmente	0%	10%	10%	10%	10%	20%
Total	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	0%	0%	0%	0%	10%
Bastante	0%	20%	10%	10%	10%	0%
Totalmente	10%	0%	10%	0%	10%	10%
TOTAL	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bastante	10%	20%	10%	10%	10%	20%
Totalmente	0%	0%	10%	0%	10%	0%
TOTAL	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	10%	0%	0%	0%	0%
Bastante	10%	10%	0%	0%	0%	10%
Totalmente	0%	0%	20%	10%	20%	10%
TOTAL	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bastante	0%	10%	0%	0%	0%	10%
Totalmente	10%	10%	20%	10%	20%	10%
TOTAL	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

	Planificación del estudio	Técnicas de estudio	Búsqueda de información	Presentación de trabajos	Preparación de exámenes	Técnicas de Inserción laboral
Nada	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Algo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Suficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bastante	0%	10%	10%	10%	10%	10%
Totalmente	10%	10%	10%	0%	10%	10%
TOTAL	**10%**	**20%**	**20%**	**10%**	**20%**	**20%**

5. LIMITACIONES Y DIFICULTADES ENCONTRADAS AL IMPLEMENTAR LAS ACCIONES DEL COIE

Falta de apoyo.

6. SUGERENCIAS Y COMENTARIOS PARA EL COIE CENTRAL

¿Cómo definiría el perfil de estudiantes de su CA y cuáles son las principales necesidades y demandas que tiene?

7. ANEXOS

Si lo desea, puede describir las acciones que ha realizado e informado cuantitativamente. Asimismo, indicar el listado de empresas.

Listado de empresas/instituciones nuevas con convenio de prácticas firmado	Listado de empresas con convenio de prácticas activo

INFORMÁTICA CURSO 2016/2017 MEMORIA ESTADÍSTICA

1. Datos.

2. Usuarios en las aulas de informática.
    2.1. Estadísticas de usuarios totales
    2.2. Asistencia en periodo de matriculación
        2.2.1. Tramitación de matrículas
        2.2.2. Tramitación de becas
    2.3. Acceso a la red inalámbrica

3. Videoconferencias.

4. Adquisición de nuevo equipamiento.

5. Valija Virtual.
    5.1. Páginas impresas
    5.2. Páginas escaneadas
    5.3. Avisos y actuaciones durante los exámenes
    5.4. Exámenes adaptados
    5.5. Otros exámenes

6. Datos estadísticos de nuestro sitio web.
    6.1. Actualizaciones y cambios realizados
    6.2. Visitas
    6.3. Páginas vistas
    6.4. Formularios para tutores

7. Otros datos.
    7.1. Servicio en Biblioteca

1. DATOS.

Los datos de esta memoria estadística corresponden a los doce meses del curso 2016/2017, tomando como punto de partida el mes de septiembre de 2016, ya que fue el mes en el que se empezaron a recopilar datos, en el año 2009.

Se han intentado registrar las cifras con la mayor exactitud posible, posiblemente la cantidades reales son un poco superiores, ya que hay momentos en los que

debido al mayor volumen de demanda del servicio resulta muy difícil realizar el seguimiento y registro de todos los datos.

USUARIOS EN LAS AULAS DE INFORMÁTICA.

2.1. ESTADÍSTICAS DE USUARIOS TOTALES.

	Curso 2014 / 2015			Curso 2015 / 2016			Curso 2016 / 2017		
	usuarios	días de apertura	media diaria	usuarios	días de apertura	media diaria	usuarios	días de apertura	media diaria
Septiembre	377	20	18,85	275	21	13,10	226	20	11,30
Octubre	531	22	24,14	353	18	19,61	252	17	14,82
Noviembre	337	18	18,72	229	20	11,45	153	20	7,65
Diciembre	257	13	19,77	115	11	10,45	73	11	6,64
Enero	241	17	14,18	122	16	7,63	117	17	6,88
Febrero	299	19	15,74	203	19	10,68	176	18	9,78
Marzo	213	16	13,31	170	16	10,63	158	20	7,90
Abril	225	17	13,24	196	19	10,32	118	13	9,08
Mayo	225	17	13,24	184	19	9,68	115	19	6,05
Junio	154	20	7,70	120	20	6,00	71	21	3,38
Julio	45	15	3,00	42	11	3,82	40	15	2,67
Agosto	25	5	5,00	56	10	5,60	24	6	4,00
Totales	**2.929**	**199**	**14,72**	**2.065**	**200**	**10,32**	**1.523**	**197**	**7,73**
% crecimiento	**-18,27%**		**-19,91%**	**-29,50%**		**-29,89%**	**-26,25%**		**-25,10%**

2.2. ASISTENCIA EN PERIODO DE MATRICULACIÓN.

2.2.1. TRAMITACIÓN DE MATRÍCULAS.

	Curso 2013 / 2014	Curso 2014 / 2015	Curso 2015 / 2016	Curso 2016 / 2017
Usuarios ayudados en el proceso de matriculación	205	178	137	128

Además de ayudar con los trámites puramente burocráticos y/o técnicos, los usuarios y usuarias demandan asesoramiento académico en general sobre el funcionamiento de la UNED (metodología de estudio, convalidaciones, precios, inclusión o no de materiales en el precio, temario de cada asignatura, método de evaluación de cada asignatura, entrega de trabajos, descarga de exámenes de cursos anteriores, etc.).

2.2.2. TRAMITACIÓN DE BECAS.

	curso 2014 / 2015	**curso 2015 / 2016**	**curso 2016 / 2017**
Usuarios ayudados en el proceso de solicitud de beca	29	16	4

Descenso notable en el número de ayudas prestadas para tramitar becas, motivado principalmente por dos razones: se ha simplificado bastante el proceso a través de la web del Ministerio de Educación y por otro lado se han endurecido las condiciones, imposibilitando incluso continuar con el trámite en caso de que las condiciones del usuario no sean las requeridas, por ejemplo cuando ya tiene una titulación similar a la que se va a matricular.

2.3. ACCESO A LA RED INALÁMBRICA

	Curso 2014 /2015	Curso 2015 /2016	Curso 2016 /2017
Septiembre	22	19	13
Octubre	45	43	28
Noviembre	26	20	8
Diciembre	21	8	10
Enero	18	13	22
Febrero	19	20	12
Marzo	30	11	36
Abril	20	33	15
Mayo	18	20	19
Junio	11	7	7
Julio	2	2	2
Agosto	3	3	2
Totales	**235**	**199**	**174**
% crecimiento	**7,30%**	**-15,32%**	**-12,56%**

VIDEOCONFERENCIAS

	Curso 2014 / 2015	Curso 2015 / 2016	Curso 2016 / 2017
Tutorías emitidas por webconferencia	131	88 *(**)*	75 *(**)*
Tutorías emitidas por videoconf. AVIP	9	-	-
Tutorías recibidas por videoconf. AVIP	-	-	-
Tutorías intercampus	8	6	3
Otras videoconferencias	35	27	34
Grabaciones disponibles en Cadena Campus	62	45 *(**)*	30 *(**)*
Totales	**245**	**166**	**142**
% crecimiento	**9,86%**	**-32,24%**	**-14,46%**

(*) Este servicio se puso en marcha en el segundo cuatrimestre del curso 2009/2010

(**) Estimaciones aproximadas

ADQUISICIÓN DE NUEVO EQUIPAMIENTO.

	Curso 2014 / 2015	Curso 2015 / 2016	Curso 2016 / 2017
Ordenadores sobremesa	0	6	0
Ordenadores portátiles	0	0	1
Impresoras	0	0	1
Componentes internos	1	3	6
Periféricos	5	18	9
Otros dispositivos y accesorios	7	2	3
Videoproyectores	0	1 (**)	1
Totales	**13**	**30**	**21**

(*) Se incluye en este apartado la reparación de 2 impresoras

(**) Se incluye la reparación de un proyector

Una de las principales mejoras en cuanto equipamiento tecnológico ha sido el cambio de la centralita telefónica física por una centralita virtual en la nube.

Con la instalación de un proyector nuevo en el techo del Aula 2.2 sigue aumentando el número de aulas con esta capacidad. Además contamos con un proyector portátil para dar servicio en el resto de espacios en caso de necesidad.

También se ha adquirido una nueva impresora para ser utilizada principalmente como reserva durante las semanas de exámenes, por si surgiera cualquier contratiempo con las impresoras habituales.

Por otro lado, a mediados de curso se han renovado por 5 años más los contratos de los servidores de las páginas web publicadas por el centro: “alcalibe.es” y “unedtalavera.es”.

VALIJA VIRTUAL.

5.1. PÁGINAS IMPRESAS.

	Curso 2014 / 2015			Curso 2015 / 2016			Curso 2016 / 2017		
	enero/febo	mayo/junio	septiembre	enero/febo	mayo/junio	septiembre	enero/febo	mayo/junio	septiembre
Estudiantes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exámenes realizados	2.463	2.467	1.500	2.160	2.250	1.342	1.845	1.859	1.185
Páginas en negro	9.952	10.760	6.517	8.884	9.957	6.291	7.974	8.983	5.496
Páginas en color	126	123	60	101	144	64	93	95	45
Hojas de examen	1.500	1.750	1.000	1.750	1.750	1.750	1.500	1.250	1.000
Certificados de	356	357	476	620	720	460	320	178	323
Total páginas impresas	**11.934**	**12.990**	**8.053**	**11.355**	**12.571**	**8.565**	**9.887**	**10.506**	**6.864**

Desde la convocatoria de junio 2013 se está llevando un seguimiento exhaustivo de las copias impresas y de las copias digitalizadas durante las sesiones de exámenes, para prever el gasto de tóner y de las piezas reemplazables de las impresoras y escáneres y obtener también datos cuantitativos exactos en cada convocatoria.

Las cifras de “hojas de examen” y “certificados de asistencia” son aproximadas, ya que se suele usar la misma impresora para ambas tareas, por lo que conocemos el total exacto de páginas impresas pero no a qué fin se destinó cada página.

5.2. PÁGINAS ESCANEADAS.

	curso 2014 / 2015			curso 2015 / 2016			curso 2016 / 2017		
	enero/febrero	mayo/junio	septiembre	enero/febrero	mayo/junio	septiembre	enero/febrero	mayo/junio	septiembre
Total páginas escaneadas	5.960	5.614	3.292	4.711	5.277	3.011	4.177	3.993	2.685

5.3. AVISOS Y ACTUACIONES DURANTE LOS EXÁMENES.

	curso 2013 / 2014	curso 2014 / 2015	curso 2015 / 2016	curso 2016 / 2017
Actuaciones	18	45	25	87
Valija de emergencia	0	0	0	0
Totales	**18**	**45**	**25**	**87**

Las 2 ocasiones en que hubo de utilizarse la valija de emergencia fueron provocadas por cortes en el suministro eléctrico, solucionado a finales de 2009 y mejorado durante el curso 2014/15 gracias a la instalación de un generador de corriente alterno.

Se sufrieron muchos contratiempos en septiembre de 2016 debido a las altas temperaturas que provocaban saltos en los diferenciales y los consiguientes cortes de luz. Solucionado con la sustitución de los 4 aparatos de aire acondicionado del aula de exámenes por otros más eficientes en su consumo eléctrico. También hubo bastantes problemas de lectura de las tarjetas de los miembros del Tribunal, que irán siendo sustituidas por otras nuevas a nivel nacional.

5.4. OTROS EXÁMENES Y EXÁMENES ADAPTADOS.

Algunos exámenes con adaptaciones requieren de un equipo informático, al que en ocasiones se le debe instalar software especializado como aumentadores de pantalla o lectores de textos para invidentes.

En el Grado de Estudios Ingleses hay varias pruebas que se hacen de forma oral, mediante un equipo conectado on-line. Normalmente estas pruebas las hace el estudiante desde casa, aunque gracias al servicio de informática también se presta apoyo a aquellos alumnos que por cualquier causa se desplazan a nuestro Centro para completarlas, usando el equipamiento disponible.

	curso 2014 / 2015	curso 2015 / 2016	curso 2016 / 2017
Exámenes realizados a través de medios técnicos	43	33	41

Con la implantación del Centro Universitario de Idiomas a Distancia (CUID) en el curso 2013/14 también se han realizado varios exámenes y grabaciones a través del equipamiento tecnológico de nuestro Centro Asociado.

DATOS ESTADÍSTICOS DE NUESTRO SITIO WEB.

6.1. ACTUALIZACIONES Y CAMBIOS REALIZADOS.

	curso 2014 / 2015	curso 2015 / 2016	curso 2016 / 2017
Septiembre	54	63	35
Octubre	45	77	49
Noviembre	45	63	27
Diciembre	21	29	12
Enero	15	17	22
Febrero	11	27	7
Marzo	16	46	36
Abril	29	69	25
Mayo	28	39	36
Junio	28	28	48
Julio	6	21	44
Agosto	31	6	5
Totales	**329**	**485**	**346**
media de actualizaciones diarias	1,65	2,42	1,76

La puesta en marcha de la nueva web del Centro Asociado en su propio dominio unedtalavera.es ha supuesto un aumento de las tareas de mantenimiento, organización del contenido, diseño estético, revisión constante de los enlaces, etc.

6.2. VISITAS.

	2014	2015	2016	2017
Enero	1.726	1.476	4.593	5.153
Febrero	1.872	1.648	6.927	6.259
Marzo	1.435	1.439	4.308	3.556
Abril	1.149	2.798	4.276	3.043
Mayo	1.309	3.419	5.406	4.782
Junio	1.363	3.860	4.333	4.207
Julio	1.090	2.390	2.830	2.993
Agosto	1.057	2.319	2.826	2.573
Septiembre	2.444	6.944	6.140	*sin datos*
Octubre	2.485	8.935	7.144	*sin datos*
Noviembre	1.696	4.783	4.205	*sin datos*
Diciembre	1.082	3.062	3.040	*sin datos*
Totales	**18.708**	**43.073**	**55.998**	**32.566**

Gracias a la nueva página web alojada en su propio dominio unedtalavera.es y al contador de visitas de Google integrado en ese dominio, volvemos a tener cifras fiables del tráfico y el interés general que genera nuestra institución en la red.

En una búsqueda genérica de la palabra “uned” en Google, nuestro Centro Asociado suele aparecer entre las posiciones 20 y 25, por delante de muchos otros Centros más grandes, pertenecientes a ciudades con más habitantes.

6.3. PÁGINAS VISTAS

	2014	2015	2016	2017
Enero	3.256	2.758	8.301	8.430
Febrero	3.429	3.261	14.411	10.047
Marzo	2.708	2.685	8.653	6.661
Abril	2.409	5.327	8.206	5.646
Mayo	2.492	6.190	10.204	9.409

Junio	2.488	7.042	8.103	7.890
Julio	2.225	4.731	5.710	7.024
Agosto	2.153	5.223	5.249	5.261
Septiembre	7.607	17.588	13.157	*sin datos*
Octubre	7.950	19.952	14.208	*sin datos*
Noviembre	3.781	8.692	8.564	*sin datos*
Diciembre	2.063	5.293	5.251	*sin datos*
Totales	**42.561**	**88.742**	**110.017**	**60.368**

6.4. FORMULARIOS PARA TUTORES.

	curso 2014 / 2015	**curso 2015 / 2016**	**curso 2016 / 2017**
Septiembre	3	0	0
Octubre	7	13	20
Noviembre	14	20	21
Diciembre	18	15	18
Enero	10	5	12
Febrero	12	14	15
Marzo	17	15	22
Abril	15	25	17
Mayo	7	4	12
Junio	*no lectivo*	*no lectivo*	*no lectivo*
Julio	*no lectivo*	*no lectivo*	*no lectivo*
Agosto	*no lectivo*	*no lectivo*	*no lectivo*
Totales	**103**	**111**	**137**

Se aprecia un crecimiento constante en el número de formularios de uso interno rellenados por parte de los tutores de nuestro Centro. En los 7 cursos que lleva en funcionamiento, ya se han tramitado un total de 613 solicitudes enviadas a

través de los formularios que tenemos habilitados online, con una media de 76,62 solicitudes por curso.

OTROS DATOS.

7.1. SERVICIO EN BIBLIOTECA.

	curso 2014 / 2015	**curso 2015 / 2016**	**curso 2016 / 2017**
Servicio prestado en Biblioteca	5	4	4

Se refleja en este cuadro el número de veces que el informático suple al bibliotecario mientras éste asiste a reuniones de la Junta Rectora, reuniones del Consejo de dirección, etc.

APERTURA DEL CURSO 2017-2018. LA FIGURA DEL PADRE JUAN DE MARIANA

Jacinto Rivera de Rosales
Catedrático de Filosofía en la UNED
Centro Asociado de la UNED en Talavera de la Reina

Como seguramente Ustedes saben, durante los días 22, 23 y 24 de marzo de este año, tuvo lugar en este Centro Asociado de la UNED y en el Centro Cultural El Salvador el Primer Congreso Internacional dedicado al Padre Juan de Mariana. Tuve la suerte de participar en ese evento, que fue muy interesante y productivo, prometiendo incluso continuación, y de ahí vino la invitación del Director del Centro, D. Enrique Martínez de la Casa, a que les transmitiera a Ustedes en este inicio del curso algo de lo que allí se dijo.

Y en verdad que en el Congreso se hablaron de muchas cosas, pues el Padre Mariana, como polígrafo renacentista, trató también de muchos temas:

A. Escribió abundantemente sobre la Biblia, interpretaciones e informes sobre traducciones, en un tiempo en que la Reforma de Lutero la había puesto en el centro de la vida cristiana.

B. Publicó en 30 tomos una monumental *Historia General de España* la primera que se escribía, y que fue leída hasta finales del s. XIX.

C. Atacó la alteración de la moneda que llevó a cabo el Conde de Lerma, valido del Rey Felipe III, considerándolo como un impuesto injusto al pueblo, por lo que en 1610 estuvo encerrado cuatro meses en el convento de San Francisco de Madrid. Así que en el congreso hablamos de economía política.

D. Escribió también sobre su propia orden religiosa, la Compañía de Jesús, y lo hizo muy críticamente, señalando lo que a su juicio eran defectos en su gobierno.

E. Pero quizás la obra más famosa y la que se sigue leyendo y estudiando hoy es la titulada *Sobre el rey y la institución monárquica* de 1599. Por cierto, que

Mariana comienza el libro haciendo un retrato de Talavera, que no me resisto a leérselo a Ustedes, para que juzguen si la Talavera de entonces se parece a la de ahora: “En los límites de las tierras de Toledo, la Sierra de Gredos y la antigua Lusitania está situada una grande y famosa ciudad, cuna de grandes ingenios, que Ptolomeo llamó Libora; Livio, Evora; en la época de los godos se llamó Elbora y en nuestros días se llama Talavera. Está en un valle de tierra llana que en esa parte tiene como unos cuatro mil pies de anchura y poco más arriba algo más, que cortan muchos ríos y arroyos de agua, de riberas amenísimas, y destaca entre ellos el Tajo, celebérrimo por sus brillantes arenas de oro, con un amplio y caudaloso cauce por las muchas aguas que recibe, y que baña hacia el norte las murallas de aquella ciudad, con numerosas y elevadas torres de aspecto tosco, pero presencia impresionante. Sobre los elogios que merece Talavera más vale callarse que decir poco, puesto que hemos nacido en esa ciudad” (p. 3)[1]

De esta obra, *Sobre el rey y la institución monárquica*, que fue escrita como guía y ayuda para la educación del que fue Felipe III, quisiera resaltar aquí dos ideas capitales que siguen atrayendo la atención.

1.- La primera idea es acerca de saber con qué derecho se ejerce el poder político, en qué se basa la capacidad de gobernar, cuál es el fundamento y origen del poder.

La respuesta de Mariana es clara: el fundamento y origen del poder reside en el pueblo en su conjunto. Claro, la disputa en esa época no era si la soberanía se situaba en una parte del pueblo o en el pueblo entero, como nos ocurre ahora con el independentismo catalán, sino que el problema se situaba entre el monarca y el pueblo o los que él consideraba como sus súbditos.

Pero para entender esa disputa la hemos de situar históricamente en un tiempo en el que el feudalismo estaba desapareciendo, y surgía la figura del Monarca

[1] Estos números entre paréntesis hacen referencia a las páginas del libro Juan Mariana, *La dignidad real y la educación del rey*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1981, p. 3.

absoluto, que quería ser dueño de todo el Estado, cuyo máximo representante será poco después Luis XIV de Francia, el Rey Sol: 1638-1715. Mariana sostiene, por el contrario, que es del pueblo de donde le viene al Rey y a sus ministros el poder y el derecho a gobernar. Por tanto:A. No procede de Dios directamente, como se había afirmado en la Edad Media.

Por ejemplo, Tomás de Aquino recurre a un origen divino del poder apelando a las Escrituras: "El rey, gobernando el pueblo, es ministro de Dios, pues dice el Apóstol a los romanos que toda potestad viene del Señor Dios"[2]. Para Mariana el poder político no tiene un origen teológico, sino humano.

B. Tampoco concuerda con la tesis de Maquiavelo, al que todos los tratadistas de la época tienen en mente, el cual sitúa al Príncipe por encima de las leyes, tanto cívicas como morales, en pro de la conservación y fortalecimiento de su poder, aunque también para mantener la paz de su territorio y que florezcan las artes y el comercio.

C. Además, y eso aquí es importante, estaría en desacuerdo con el absolutismo monárquico, que era la tendencia ideológica emergente de su época. Cuando Mariana estuvo en París (1569-1574), donde se graduó como Doctor y estuvo 5 años enseñando la teología tomista en la Sorbona, allí estaba también su contemporáneo el francés Jean Bodin (1529-1596), al que sin embargo no cita, y que es el primer teórico de la monarquía absoluta con su escrito *Los seis libros de la República* (1576), y hay que tener en cuenta, para valorar la modernidad de Mariana, que la monarquía absoluta será en Europa la posición dominante hasta la Revolución Francesa.

Pues bien, Bodin sostiene que es el rey soberano el que hace las leyes y las interpreta, de modo que todo debe caer bajo su voluntad, sin división de poderes: "La primera marca de la soberanía […] es la potencia de hacer leyes para todos

---

[2] Tomás de Aquino, *Del gobierno de los príncipes*, cap. VIII, trad. Alonso Ordoñez das Seyjas y Tobar en "Colección de Espiritualidad Cristiana", Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel, Editora Cultural Buenos Aires, año 45. Traducción de Alonso Ordoñez das Seyjas y Tobar, edición e Introducción del P. Ismael Quiles (SJ).

en general y para cada uno en particular […] sin el consentimiento de alguien superior, o igual o inferior a él"[3]. Y así, el rey tiene el poder de declarar la guerra y negociar la paz, de organizar el Estado, de condenar o absolver por encima de los magistrados, el derecho de última instancia, etc. Ese es el principio de la monarquía absoluta.

El rey Luis XIV de Francia, prototipo de monarca absoluto, le hacía saber a su nieto el futuro rey Felipe V de España: "Los reyes son señores absolutos, y tienen naturalmente a su disposición libre y plena todos los bienes, tantos de los seglares como de los eclesiásticos, para usar como sabios ecónomos, es decir, según las necesidades de su Estado"[4]. Y su sucesor, Luis XV, afirmaba en 1766 ante el Parlamento de París que no está "permitido ignorar que es en mi persona únicamente donde reside la potencia soberana […]. Que solamente de mí tienen las Cortes su existencia y su autoridad. Que la plenitud de esta autoridad, que ellas ejercen en mi nombre, permanece siempre en mí y el uso de ella nunca puede volverse contra mí. Que es a mí únicamente a quien pertenece el poder legislativo, sin dependencia y exclusivamente. […] Que el orden público, todo él, emana de mí. Que yo soy el guardián supremo de él. Que mi pueblo no es sino uno conmigo"[5].

Mariana es, en términos modernos, más democrático y constitucional, y sostiene lo contrario, que el poder del Rey emana del pueblo, y para fundamentar su idea, como experimentado historiador, recurre a la historia. Esa historia nos mostraría

---

[3] Libro I, capítulo X, p. 99 / 160. Véase la p. 99 en el enlace del libro http://classiques.uqac.ca/classiques/bodin_jean/six_livres_republique/bodin_six_livres_republique.pdf. Véase la traducción española en Jean Bodin, *Los seis libros de la República*, ed. Pedro Bravo, Tecnos, Madrid, 1997[3], p. 74.

[4] *Mémoires pour l'instruction du dauphin* del año 1666, https://archive.org/details/mmoiresdelouisx00dreygoog.

[5] Cita tomada de François Furet, *La révolution. De Turgot à Jules Ferry. 1770-1880*, Hachette, 1989, p. 22. "Al duque de Orléans, que objeta que [una medida financiera] es ilegal, Luis XVI responde lo que ha aprendido desde siempre: " (o. c., p. 58).

el origen real e histórico del poder de los reyes. La monarquía es para él un fenómeno histórico, no divino ni natural, y por tanto permanece en las manos de aquellos que lo crearon, de aquellos que otorgaron a uno esa potestad por una razón pragmática.

Él piensa que al principio de la vida del hombre cada individuo y familia vivía aislada. Pero cuando aumentó la población se fueron agrupando en ciudades y tuvieron que elegir a alguien que los guiara y organizara, también para protegerse contra los peligros de la naturaleza, y contra los otros animales e incluso contra los otros hombres que les ataquen, y para poder colaborar mutuamente y proveerse de lo necesario, de una vida más digna y de un mejor conocimiento de las cosas que un ser humano no puede alcanzar estando solo.

La naturaleza, argumenta Mariana, proveyó al hombre de un cuerpo débil necesitado de ayuda mutua, y del don de la palabra para que tuviera que vivir en sociedad, en amor y amistad mutuos, cultivando la lealtad y los sentimientos de humanidad, las más santas leyes y la vida más bella y más segura (p. 20-25). Entonces, aquí Mariana nos cuenta lo que para él sería el origen y el ideal de la monarquía: “los [hombres] que eran oprimidos por los más fuertes empezaron a asociarse y a fijar los ojos en alguno que aventajara a los demás por su lealtad y su sentido de la justicia [ideal del rey], con la esperanza de que bajo su amparo se evitarían las violencias públicas y privadas, se establecería una cierta igualdad y se mantendrían todos sujetos bajo un mismo derecho sin distinciones por su condición social. Y es de suponer que así se fundaron las primeras sociedades urbanas y la potestad real, que no se obtenía en aquel tiempo por riqueza ni la intriga, sino por la moderación, la honradez y la virtud acrisolada [ese es el ideal]. Así pues, los derechos humanos (*iura humanitatis*) que nos constituyen como hombres y la sociedad civil, en que gozamos de tantos bienes y de tanta paz, deben atribuirse a la carencia de muchas cosas necesarias para la vida, al temor y a la conciencia de nuestra debilidad” (p. 23-24).

En este texto podemos ver que Mariana concibe el Estado y el derecho como la defensa de los más débiles (al igual que Rousseau), y esa sería la función del rey, que es elegido a causa de sus virtudes por el pueblo y encargado de velar

por la justicia, la paz y el establecimiento de una cierta igualdad legal entre todos, en el sentido de que todos han de estar sujetos a la misma ley que nos iguala: “La ley sanciona la igualdad, y éste es el sentido de la equidad” (p. 111).

Pero Mariana piensa que todo degenera con el tiempo y los vicios de los hombres: “La desidia y la maldad de los hombres y el tiempo lo depravan todo” (p. 46). Así, al principio el rey gobernaba y hacía justicia sin necesidad de leyes (p. 26). Después éstas se establecieron por desconfianza acerca de la equidad del rey. Posteriormente las leyes fueron aumentado, conforme se acrecentaba la maldad de los hombres, e igualmente se agrandaron las penas para sujetarlos mediante el temor, hasta que se llegó a los tormentos y a la pena de muerte. Por eso es de suma importancia educar al príncipe, el objetivo principal del tratado *De rege*, pues del príncipe depende la buena marcha del gobierno.

2.- La segunda idea que quería resaltar es consecuencia de la anterior: Si el poder viene del pueblo, el pueblo tiene el derecho de destituir al mal príncipe, una idea que iría en contra de la monarquía absoluta, pero también de los que piensan que el poder venía de Dios.

El mal rey es el tirano. Mariana prefiere la monarquía, porque el mando de uno preserva mejor la unidad del conjunto, piensa él, para lo cual es preciso que el rey sea virtuoso, prudente y justo, admirado. Pero la peor forma de gobierno es su contrario: el rey tirano, el gobierno de uno que sólo mira su propio provecho, pues “lo peor debe ser siempre la antítesis de lo mejor” (p. 38). Entonces es legítimo destronarlos a los tiranos pues del pueblo procede el poder: “El pueblo, en donde tiene su origen la potestad regia, si así lo exigen las circunstancias, no sólo tiene facultad para llamar a derecho al rey, sino también para despojarle de la corona si se niega a corregir sus faltas. El pueblo le ha transmitido su poder, pero se ha reservado otro mayor, y así, para imponer tributos o para cambiar sus leyes fundamentales, es siempre indispensable su consentimiento. […] el derecho a la corona, aun hereditario, sólo queda confirmado en el sucesor por el juramento de ese mismo pueblo” (p. 77).

De la voluntad del pueblo dependen los derechos de los reyes (p. 52), “y así lo enjuiciamos, por sentido común, que es como una especie de voz natural, salida

del fondo de nuestro propio entendimiento que resuena en nuestros oídos y nos enseña a distinguir lo torpe de lo honesto" (p. 78). ¿Y cuál sería ese sentido común? No convertirse en esclavos: "No es verosímil creer que todos los ciudadanos se hubieran despojado de toda su autoridad para entregarlo a otro sin restricciones ni medida" (p. 95), "el pueblo que tal cosa hiciera, obraría con notoria imprudencia y sería temerario en el príncipe aceptar esa potestad por la que sus súbditos de libres se convierten en esclavos y por la que un gobierno establecido para la felicidad del pueblo degeneraría en tiranía" (p. 100). El tema fundamental, por tanto, aquí no es tanto la seguridad, sino la libertad, como en Rousseau, una libertad tan defendida por los jesuitas.

Y de nuevo Mariana recurre a la historia: Si los monarcas "ponen el Estado en peligro, si desprecian la religión nacional y se hacen del todo incorregibles, creo que los debemos destronar, como sabemos que se ha hecho más de una vez en España. Cuando dejados a un lado los sentimientos de humanidad se convierta los reyes en tiranos, debemos, como si fuesen fieras, dirigir contra ellos nuestros dardos. Así fue destronado públicamente el rey don Pedro, por su crueldad, y obtuvo el reino su hermano Enrique, aunque bastardo" (p. 47-48).

Pues bien, Mariana lleva este argumento hasta sus últimas consecuencias. Si no hay otro medio para destronar el tirano, está permitido matarlo: el tiranicidio, sobre todo si es un rey ilegítimo. Eso provocó un rechazo del libro en Francia 11 años después. cuando Enrique IV, rey de Francia, fue asesinado en 1610. Entonces el libro fue condenado por el Parlamento de París y quemado en la plaza pública, de modo que la orden de los jesuitas tuvo que marcar distancias con la teoría de Mariana.

Pero en España pasó la censura del *nihil obstat* sin problema. ¿Por qué? El rechazo al tirano era moneda común en la Escuela de Salamanca de la época, pero Mariana había ido más lejos que todos, porque permitía que, en caso extremo, hasta un particular y sin tomar otro consejo, sin decisión colectiva, podía asesinar al rey, si bien a uno que ya la comunidad le considerase un tirano. Ahí estaba el punto crucial. ¿Cómo pudo permitir eso el Rey de España, y además en un libro dedicado a la educación del príncipe?

Hay una circunstancia que nos lo puede explicar. En ese libro Mariana hace referencia a otro asesinato de otro rey de Francia anterior, el de Enrique III, y alaba al monje dominico Jacobo Clemente (Jacques Clément), que el 1 de agosto de 1589 le había matado sin tomar consejo de nadie. Y Mariana escribe: "¡Serenidad insigne, hazaña memorable! […] Y entre los golpes y las heridas su rostro revelaba la alegría de haber redimido con su sangre la libertad de sus conciudadanos y de su patria. Con la muerte del rey se ganó un nombre famoso en la historia" (p. 73). "Así murió Clemente, considerado por los más como una gloria eterna de Francia" (p. 73-74). Quien mata al tirano es digno de elogio por salvar a su patria (p. 78-79). "Nunca podré creer que haya obrado mal el que, secundando los deseos públicos, haya atentado en tales circunstancias contra la vida del príncipe" (p. 81). Entre esas "circunstancias", Mariana destaca dos: "trastocar la religión patria y llamar al reino a nuestros enemigos".

Pues bien, eso fue justamente lo que, desde el punto de vista católico, había llevado a cabo Enrique III un año antes de ser asesinado. Situémonos en una guerra de religión entre católicos y protestantes en Francia o hugonotes. Enrique III de Francia, aunque era católico, debido a sus derrotas contra los protestantes, veía peligrar su poder de rey por el muy poderoso Duque de Guisa, que era el jefe de la Liga Católica, apoyada por Felipe II de España, el rey de Mariana. Entonces Enrique III decide dar un golpe de autoridad y manda matar al Duque de Guisa, a su hermano el Cardenal de Guisa, y encarcelar a otros líderes de la Liga. Eso provoca que varias regiones católicas francesas, también París, se levanten contra él, al que consideran ya como un tirano, de modo que Enrique III ha de aliarse con las fuerzas protestantes, y en concreto con el hugonote rey de Navarra y futuro rey católico Enrique IV de Francia ("Paris bien vale una misa"), más mercenarios suizos, y con ellos marcha para asediar París, cuyos defensores católicos están apoyados por Felipe II. Esas son las "circunstancias":

A. Enrique III quiere ahora que París y Francia en general no sea católica, sino protestante.

B. Para eso, él se apoya en los enemigos de la Francia católica y en soldados mercenarios suizos.

C. Y además, añadamos también, que va en contra de los intereses de Felipe II.

Es en esas “circunstancias” cuando, el 1 de agosto de 1589, Enrique III es atacado por el monje dominico, adepto a la Liga, y muere al día siguiente a causa de las heridas. Mariana considera que Clemente sabía “por los teólogos con quienes cursaba sus estudios que era lícita matar a un tirano” (p. 72), y además, podemos añadir nosotros, su acto cabría ser considerado sin más como un hecho de guerra, pues Enrique III estaba asediando con sus tropas protestantes y mercenarias al París católico, al igual que Judith mató a Holofernes. La acción del monje es alabada por Mariana, partidario del catolicismo y del rey Felipe II, o sea, de los asediados. Los censores españoles no podían estar en contra de esa opinión, que sería la más aceptada en el Reino de España. Lo arriesgado, lo peligroso era generalizar la legitimidad del tiranicidio realizado por un particular, pues ¿dónde poner el límite? Pero ¿no se alaban hoy normalmente los diversos intentos que hubo por parte de algunos de asesinar a Hitler durante la Segunda Guerra Mundial?

Gracias por su atención.

EDUCACIÓN

INCORPORACIÓN DE DRAMATURGAS ESPAÑOLAS CONTEMPORÁNEAS AL CURRÍCULO DE BACHILLERATO (1982-2017)

Alejo Salas Corcho
Graduado en Lengua y Literatura Españolas

RESUMEN

Este artículo es un extracto del Trabajo de Fin de Máster, calificado con Matrícula de Honor (10), perteneciente al curso 2016-2017 del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria de la UNED. Su objetivo es doble: por un lado, supone el diseño de una unidad didáctica para la asignatura Lengua Castellana y Literatura II, de 2º de Bachillerato, dedicada fundamentalmente al teatro español contemporáneo. Por otra parte, persigue facilitar y normalizar la inclusión de creadoras femeninas en el currículo literario de educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Lengua Castellana y Literatura, Bachillerato, teatro contemporáneo, dramaturgas españolas, currículo educativo.

ABSTRACT

This paper is an extract from Master's final thesis marked with honours (10/10) in the academic year 2016-2017 of the Master in secondary education of the UNED. Its aim is double: on one hand, it means the design of a teaching unit mainly dedicated to contemporary Spanish theatre. On the other hand, it tries to make easier and normalize the inclusion of female writers in the literary study program of secondary school.

KEY WORDS: Spanish language and literature, secondary school, contemporary theatre, Spanish female dramatists, study program.

1. INTRODUCCIÓN

Cada canon es una construcción intelectual que depende de muchos factores. Refleja la realidad cultural de su época. (Ana Merino)

Este trabajo se articula en torno a un doble objetivo: por un lado, supone el diseño de una unidad didáctica para la asignatura Lengua Castellana y Literatura II, de 2º de Bachillerato, en el IES[1] Ribera del Tajo, dedicada fundamentalmente al teatro español contemporáneo y con especial atención al uso de las TIC[2] en el ámbito docente. Por otra parte, desde una motivación compensatoria, niveladora y equiparadora, se persigue facilitar y normalizar la inclusión de creadoras femeninas en el currículo literario de educación secundaria, aspecto tradicionalmente desatendido en las políticas educativas españolas. La cota temporal seleccionada se inicia en el año 1982 y llega hasta la actualidad. El punto de partida se corresponde, además, con el término de la Transición política que supuso el fin de la dictadura franquista, por lo que la unidad didáctica abarca esencialmente la producción teatral española en democracia.

La doble vertiente del hecho teatral, como texto dramático y representación escénica, servirá para reflexionar acerca del componente literario inherente a otras disciplinas artísticas, como el cómic, y sus similitudes y divergencias con otras modalidades audiovisuales, como el cine. Mediante el empleo de una metodología fuertemente innovadora se procurará, a partir de las semejanzas entre la literatura y estos lenguajes visuales y audiovisuales, despertar en el alumnado el interés por la lectura y que llegue a considerarla como una alternativa de ocio saludable. Se pretende motivar al estudiante utilizando las técnicas y herramientas disponibles en la actualidad para que no perciba el centro educativo como un ente independiente y estanco, ajeno a la realidad que vive en su día a día. Además, atendiendo a las singularidades y exigencias del último curso de formación preuniversitaria, se introducirá al estudiante en el empleo de herramientas filológicas y escénicas como los recursos en línea de la Real Academia de la Lengua (RAE), el catálogo del Centro de Documentación Teatral (CDT) o la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (BVC).

[1] Siglas de Instituto de Educación Secundaria.

[2] Siglas de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Pese a ser un trabajo eminentemente teórico, tanto la unidad didáctica como la programación general anual en la que se enmarca se han diseñado con el objetivo de poder desarrollarse en el aula de forma efectiva y ambas resultan viables y apropiadas para cualquier IES español, no solo el de referencia. Por otra parte, los planes de estudio actuales en el campo de la lengua y la literatura tienden a recortar los contenidos de la segunda de las disciplinas, en consonancia con el abandono progresivo que sufren las humanidades en general en el ámbito docente. Debido al exceso de contenidos y al hecho de que el estudio de la literatura siga un orden cronológico, tiende a descuidarse el estudio de la literatura contemporánea, especialmente el teatro más reciente. Por todo ello, esta unidad didáctica comprende un total de cinco sesiones, número sensiblemente superior al destinado habitualmente para el tratamiento de este periodo artístico, lo que pretende ser también una humilde defensa y reivindicación de las humanidades en general y de la literatura y el teatro en particular.

Un simple vistazo a los contenidos abarcados en el *Bloque IV. Educación literaria*, del ámbito de Lengua Castellana y Literatura tanto en Educación Secundaria Obligatoria (ESO de aquí en adelante) como en Bachillerato, basta para comprobar la escasa presencia de mujeres escritoras. Salvo honrosas excepciones de figuras sobresalientes como Emilia Pardo Bazán, Rosalía de Castro o Santa Teresa de Jesús, prácticamente no hay ni rastro del resto de escritoras en lengua española en los manuales de educación secundaria. Las mujeres han sufrido tradicionalmente discriminación en prácticamente todos los aspectos de sus vidas, no solo en el entorno profesional. Como es de suponer, la literatura no ha sido ajena a esta minusvaloración sino que, más bien al contrario, el canon ha ignorado sistemáticamente la mayoría de las manifestaciones literarias a cargo de mujeres.

La tesis defendida en este trabajo sostiene que incorporarlas al currículo de lecturas en ESO y Bachillerato es un paso muy importante para incluirlas en el canon, pues si los alumnos las estudian en su etapa preuniversitaria con normalidad, será más fácil que en un futuro esa incorporación al canon se haga efectiva. Por “normalidad” debe entenderse que se las incluya en relación de igualdad con respecto a los autores, presentes solo por sus méritos literarios entre sus colegas masculinos, no estudiándolas por separado ni dedicando contenidos específicos que hablen de "lo femenino en la literatura" de forma segregada. Si se

cae en la tentación de estudiarlas por separado, los alumnos las percibirán como algo exótico, una extravagancia o excepción en un ámbito, el de la creación literaria, patrimonio del género masculino. Además, puede aprovecharse el hecho de que la sociedad actual esté más avanzada en cuestiones relativas a igualdad, por lo que sería más efectivo que dicha inclusión se produjese desde el presente hacia atrás, es decir, comenzando con las autoras más recientes. La inmensa mayoría de ciudadanos contemporáneos percibe como algo cotidiano que una mujer se dedique profesionalmente a la literatura, por lo que será más fácil comenzar incluyendo a las autoras actuales y más cercanas en el tiempo.

Defender y exigir que se valore a un creador artístico (en este caso, creadora) por su obra, en igualdad de condiciones con sus colegas y sin tener en cuenta su sexo, carece de motivación ideológica, sino que obedece al respeto de la más elemental justicia y al sentido común. De acuerdo con el Título I de la Constitución española, "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (1978, art. 14). Además, es obligación de toda sociedad democrática aprovechar para el beneficio común el talento de todos, hombres y mujeres, y construir así un mundo más justo, más culto y más sabio; un mundo, en definitiva, más libre e igualitario.

2. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: EL TEATRO ESPAÑOL EN DEMOCRACIA

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La siguiente unidad didáctica se encuadra dentro de la programación anual de la asignatura troncal de Segundo de Bachillerato Lengua Castellana y Literatura II. Dicha programación comprende 25 unidades, de las cuales la que nos ocupa sería la número 22, que consta de cinco sesiones.

El IES Ribera del Tajo es un centro público ubicado en Talavera de la Reina que imparte ESO (273 alumnos), Bachillerato (151) y Formación Profesional (FP, 357). Se encuentra situado frente al río que le da nombre y muy próximo al campus

universitario, en una zona no particularmente ruidosa y sin problemas de contaminación salvo los ocasionados por vertidos ilegales río arriba. Su entorno es eminentemente urbano, donde cabe destacar la cercanía del mayor complejo polideportivo de la ciudad, la EOI[3], la Dirección Provincial de Educación y Ciencia y otro IES. La principal actividad económica del barrio es la misma que la de la ciudad, el comercio. Talavera sufre un insostenible porcentaje de parados del 34% que es algo superior en la zona del IES. El nivel sociocultural y económico de las familias de los alumnos es medio-bajo y los valores y expectativas de estos son variados: la mayoría de los alumnos de ESO quieren continuar sus estudios en el centro, los de FP desean incorporarse cuanto antes al mercado laboral y la mayoría de Bachillerato esperan ingresar en la universidad. La diversidad étnica y cultural es bastante acentuada y destacan los colectivos de origen marroquí y rumano, además de alumnos de etnia gitana. El centro recoge además numerosos estudiantes, la mayoría usuarios del transporte escolar, de pueblos cercanos que no cuentan con un IES. Varias asociaciones e instituciones colaboran con el centro, como la AMPA[4] Juan Ruliere; CEIN[5], que realiza exámenes allí, y empresas que participan en programas de FCT[6]. El IES participa en catorce proyectos, como el Erasmus de CFGS[7] y el de bilingüismo. El Centro dispone de un pabellón principal y dos pabellones anejos. Cuenta con aulas-taller, aula de nuevas tecnologías, gimnasio, pista deportiva, laboratorios, salón de actos y aulas de grupo.

El segundo curso de Bachillerato se articula de acuerdo con dos ejes: su carácter finalista, pues se trata del último curso de enseñanza secundaria postobligatoria, y su vocación propedéutica, ya que prepara al alumnado para incorporarse al primer ciclo universitario o a la Formación Profesional Superior. A los conocimientos específicos y el desarrollo de las competencias que han de posibilitar el acceso a dichos estudios superiores se suma la complejidad del periodo vital que vive en

[3] Siglas de Escuela Oficial de Idiomas.

[4] Siglas de Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

[5] Siglas de Centro Europeo de Idiomas y Negocios.

[6] Siglas de Formación en Centros de Trabajo

[7] Siglas de Ciclo Formativo de Grado Superior.

esos momentos el estudiante. Los discentes se encuentran en un rango de edad que oscila entre los 17 y los 20 años, denominado adolescencia tardía, en el que se empiezan a integrar en la personalidad del individuo los tumultuosos cambios, tanto físicos como psicológicos, vividos en etapas precedentes. A su vez, los adolescentes tardíos han de lidiar con una situación de toma de decisiones afectivas, académicas y profesionales que no siempre resulta fácil.

Según el Artículo 34 ter. *Organización del segundo curso de Bachillerato* de la LOMCE, la asignatura Lengua Castellana y Literatura II forma parte de lo que se denomina "materias generales del bloque de asignaturas troncales", lo que significa que es de obligado curso en cualquiera de las modalidades de la etapa. Eso implica que sus contenidos deben diseñarse para un grupo muy heterogéneo, con intereses muy diversos, actitudes y aptitudes dispares, así como variados estilos de aprendizaje. A todo esto han de sumarse las singulares características socioculturales del alumnado y el respeto a los valores e idiosincrasia del IES y del sistema educativo español, con especial atención a los principios de igualdad, solidaridad y no discriminación.

2.2. RELEVANCIA DEL TEMA

Este trabajo se ha realizado de acuerdo con la normativa vigente en el ámbito educativo español, tanto a nivel nacional como autonómico. Su eje central es el teatro español realizado desde 1982 hasta nuestros días, desde una perspectiva actual y con una metodología innovadora que utiliza los recursos digitales de las principales instituciones filológicas y escénicas. Siguiendo el apartado 5 del Anexo II. A. *Bachillerato. Materias troncales generales*, del Decreto 40/2015, "La asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene como principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria". Además, continuando con el mismo texto legal:

La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al

conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos.

Por tanto, el estudio de la literatura en Bachillerato tiene una justificación y un valor añadido al intrínseco de la obra literaria: enseñar literatura también es enseñar lengua, mostrar otras épocas y otras culturas y desarrollar las capacidades críticas y creativas de los alumnos. Desgraciadamente, y pese a que uno de los cuatro bloques en torno a los que se estructura el ámbito de lengua castellana y literatura tanto en ESO como en Bachillerato lleve el nombre de *Educación literaria*, el tratamiento de la literatura en la mayoría de los materiales curriculares resulta exiguo en comparación con los bloques relativos a la comunicación y la lingüística. Muchas veces, demasiadas, en consonancia con lo que ocurre con la percepción social generalizada acerca de la mayoría de las artes y humanidades, la literatura queda relegada a un mero apéndice casi lúdico del temario, un complemento de escasa utilidad práctica al núcleo de la asignatura: la lengua castellana.

Este ostracismo es especialmente significativo con respecto al teatro, el cual, quizás por su doble vertiente literaria y escénica, recibe menos atención que los géneros prosístico y poético. Sin embargo, el teatro puede ser un arma muy poderosa para vencer el desapego que sienten hacia la lectura los estudiantes actuales de educación secundaria, pues sus textos son narrativamente ágiles, de fácil lectura, y a ellos se añaden además sus representaciones audiovisuales, medio natural para los adolescentes nativos digitales. “Desde hace varias décadas, además, es creciente el número de profesionales del teatro que demandan una mayor presencia de este en los planes educativos de Primaria y Secundaria, incluyendo el estudio de textos teatrales en las asignaturas de Lengua y Literatura” (Nieva-de la Paz y Vilches-de Frutos, 2012: 19). A todo esto se suma la gran utilidad del arte teatral a la hora de las desarrollar en el alumnado las competencias clave en las que se basa el sistema educativo europeo actual, cuestión que se desarrolla en profundidad en el epígrafe 2.5.1.

Por otra parte, desde la motivación compensatoria, niveladora y equiparadora a la que se alude en la introducción, se pretende mitigar la escasa presencia de figuras femeninas en el currículo de Bachillerato y paliar la infrarrepresentación de estas en el canon, pues:

El canon literario ha estado hasta hace pocos años casi exclusivamente por las obras de los escritores varones. Sus visiones han condicionado, y siguen condicionando, la construcción colectiva de la identidad de género. De ahí la importancia de recuperar el patrimonio literario escrito por las propias mujeres (Davies *et al*., 2008: 10).

La Constitución de 1978, tras cuarenta años de dictadura franquista, supuso para los españoles la confirmación de que efectivamente se iniciaba una nueva época que calmase los anhelos de libertad, convivencia democrática e igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos más allá de su credo, raza o sexo. Respecto a los derechos de las mujeres destacan tres hitos fundamentales acaecidos en la década de los ochenta del siglo pasado: la reforma del Código Civil, en 1981; la Ley de divorcio, de 1982, y la incorporación de España a la Unión Europea en 1985[8]. Este proceso continúa en el S.XXI, que hace de España uno de los países más progresistas del Viejo Continente en este sentido, "con leyes tan relevantes como la Ley Orgánica1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres" (Nieva-de la Paz y Vilches-de Frutos, 2012: 16). Con la intención de continuar ese espíritu igualitario se realiza este trabajo, como humilde colaboración para que llegue el día en que solo se valore a cada artista en función de su obra, más allá de su género u otras peculiaridades psicosociales y biológicas.

2.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el primer capítulo de *La última escena* César Oliva sostiene que "El teatro penetra hoy en un nuevo siglo con parámetros distintos y distintos sentidos; abre una época en la que apenas si hace falta, convertido en un hecho perfectamente

[8] Las normativas comunitarias establecen claramente como uno de sus objetivos prioritarios la eliminación de las desigualdades entre el hombre y la mujer y la promoción de la igualdad, que se considera un derecho fundamental de todos sus ciudadanos y ciudadanas. En el Artículo 3 del Tratado de Amsterdam (sic) de 1997 se recoge explícitamente el objetivo de eliminar todas las desigualdades entre hombres y mujeres (97/C340/03). El derecho a la no discriminación por razones de sexo aparece de nuevo recogido en la Carta de Derechos Fundamentales firmada en el Tratado de Niza de 7 de diciembre de 2000 (Davies *et al*., 2008: 7).

prescindible" (Oliva, 2004:17). Dicha afirmación casi apocalíptica es matizada a renglón seguido: "Eso no significa que su muerte esté próxima, que en los nuevos tiempos, la sociedad de la informatización, lo elimine de manera absoluta; simplemente se ha convertido en espacio para el goce de unos pocos" (Oliva, 2004:16-17). Sostiene el autor que los finales de siglo siempre llevan aparejados cambios en las artes, que el teatro no escapa de esas crisis cíclicas y aporta como ejemplos la desaparición de los grandes poetas del S. XVII o el final del Siglo de las Luces (op. cit. pp. 17-18). El fin de la dictadura franquista y la Transición política implicó una serie de cambios en toda la sociedad que, lógicamente, se vieron reflejados en las artes, también en el teatro.

Dos hechos resultan cruciales para entender la historia de nuestro teatro más reciente: el fin de la censura teatral en 1977 y el apoyo institucional, principalmente a lo largo de la década de los ochenta del siglo pasado. La actividad dramática deja de estar circunscrita al ámbito privado para ser promocionada y subvencionada por las distintas Administraciones del Estado. Buena prueba de ello son la creación del CDT (1978), el *Centre Dramàtic* (1980), el Centro Nacional de Nuevas Tendencias Estéticas (1984) o la Compañía Nacional de Teatro Clásico (1986). Además, se recuperan teatros señeros como el Campoamor, en Oviedo, y se promueven festivales teatrales como el Festival de Otoño de Madrid o los clásicos de Mérida y Almagro.

Siguiendo con Oliva, la característica más notable del teatro español del último cuarto del S.XX ha sido la pérdida de importancia del dramaturgo y del texto dramático: "nos encontramos con el hecho de que el autor ha dejado de ser la figura imprescindible que hasta el momento era en el fenómeno teatral" (Floeck, 1995: 38). En la práctica, esto se traduce tanto en la preponderancia del director de escena, a quien se le abre un amplio margen de maniobra tras la llegada de la posmodernidad, con la posibilidad de interpretar o revisar obras clásicas, lo que lo convierte en un agente creador, no un mero adaptador, y en la aparición de numerosos grupos de teatro independiente. Muchos de estos, surgidos en los estertores del franquismo como Els Joglars (1962), Tábano (1968) o Els Comediants (1971), continúan y aumentan su labor con el fin de la dictadura, a la vez que dan paso a otros nacidos ya en democracia, como La Fura dels Baus (1979) o Animalario (1997).

A pesar de todo esto, es cierto que siempre ha pervivido, y además ha experimentado un renovado auge a finales del S.XX y principios del XXI, un “teatro de texto” que, por perdurable, constituye el grueso del currículo de Bachillerato y, en consecuencia, el de esta unidad didáctica.

2.4. OBJETIVOS

Los objetivos de la unidad didáctica se organizan en tres niveles: el primero comprende aquellos propuestos de manera general según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato.

En cuanto a los objetivos específicos de la materia en Bachillerato, estos se determinan de acuerdo con los cuatros bloques en los que se estructuran los contenidos y que se abordan en profundidad en el siguiente epígrafe: *Comunicación oral*, *Comunicación escrita*, *Conocimiento de la lengua* y *Educación literaria*. Con el primero de ellos se persigue que los alumnos adquieran y consoliden las habilidades necesarias para comunicar con precisión, rigor, cohesión, coherencia y claridad, sean capaces de realizar discursos cada vez más elaborados en un registro formal y también de comprenderlos cuando ejerzan de receptores. Los objetivos principales del segundo bloque son que el alumnado sea capaz de entender textos especializados de ámbitos y géneros diversos y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto. Con el tercer bloque se busca el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje. El último bloque tiene como finalidad hacer de los estudiantes lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora más allá del ámbito académico (Decreto 40, 2015, Anexo II. A, apdo.5). Aunque, por sistematización, la unidad didáctica se incluye en el *Bloque IV. Educación literaria*, también se trabajarán tangencialmente el resto de bloques, imprescindibles no solo en la materia sino en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

El último nivel, y más importante, lo constituyen los objetivos concretos de la unidad didáctica, que son los siguientes:

1. Conocer las características temáticas y estéticas del teatro español en democracia (1982-2017) mediante el análisis de fragmentos de textos y representaciones de obras significativas.

2. Tomar conciencia del papel de la mujer como creadora artística, fundamentalmente en el ámbito de la literatura y muy concretamente en el de la dramaturgia.

3. Conocer y respetar la labor de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) como instituciones protectoras y difusoras del español.

4. Saber utilizar de manera eficiente algunos de los recursos en línea de dichas instituciones.

5. Aprender a utilizar de manera elemental herramientas filológicas y escénicas virtuales como el Centro de Documentación Teatral o la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

6. Realizar comentarios literarios de textos dramáticos señalando el tema, la estructura y los rasgos estilísticos más destacados.

7. Descubrir el componente literario de otras disciplinas como el teatro, el cine y el cómic, y que sirva como incentivo para potenciar el hábito de lectura del alumno.

2.5. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS CLAVE

2.5.1. COMPETENCIAS CLAVE

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, las competencias clave del sistema educativo español son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

3. Competencia digital.

4. Aprender a aprender.

5. Competencias sociales y cívicas.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

7. Conciencia y expresiones culturales.

Se define la competencia como “la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas” (Touriñán (dir.), 2010: 220). Cada competencia clave se compone de cuatro elementos: contenidos (ámbito del saber), habilidades (ámbito de saber hacer) y actitudes y valores (ámbito de saber ser) y estrategias de aprendizaje, que se detallan en los cuatro epígrafes inmediatamente siguientes.

2.5.2. CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Consisten en los aspectos teóricos o conceptuales de la materia, establecidos en el currículo de cada materia en los Decretos nacional y autonómico. En la siguiente tabla se muestran los contenidos de la unidad didáctica, numerados en la columna de la izquierda y cada uno de ellos asociado, en la columna de la derecha, a la competencia clave (CC) que desarrollan.

Nº	CONTENIDOS	CC
1	Lectura y comprensión de textos teatrales españoles contemporáneos.	1
2	Comentario literario y análisis de textos teatrales españoles contemporáneos: estructura y estética.	1
3	Representación oral de fragmentos breves de textos teatrales españoles contemporáneos.	1
4	Literatura, teatro, cine y cómic. Sus relaciones. *Los niños perdidos* (2005) y *Paracuellos* (1977).	2

5	El Centro de Documentación Teatral: bases de datos, catálogo, biblioteca, publicaciones y recursos.	3
6	Las obras en línea de la RAE: *Nueva gramática de la lengua española* y *Ortografía de la lengua española*.	3
7	La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.	4
8	El teatro a caballo entre dos siglos como herramienta de denuncia y crítica social: *El local de Bernardeta A* (1995) y *Los niños perdidos*.	5
9	El teatro como reflejo de una sociedad y una época: *Bajarse al moro*.	5
10	Los diccionarios en línea de la RAE y la ASALE: el *Diccionario de la Lengua Española* (*DLE*) y el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (*DPD*).	6
11	El teatro español en democracia. Siglo XX.	7
12	El teatro español en democracia. Siglo XXI.	7
13	Didascalias, intertextualidad y otros recursos estilísticos en el texto dramático: *El local de Bernardeta A* y *La casa de Bernarda Alba* (1936).	7

2.5.3. HABILIDADES

Las habilidades, también denominadas “saber hacer”, constituyen el elemento esencial de las competencias. Se han seleccionado para esta unidad didáctica las siguientes, cada de una de ellas asociada a las competencias clave trabajadas:

Nº	HABILIDADES	CC

1	Leer de manera comprensiva textos teatrales españoles contemporáneos.	1 y 7
2	Comentar estilísticamente textos teatrales españoles contemporáneos.	1 y 7
3	Representar fragmentos breves de textos teatrales españoles contemporáneos.	1 y 7
4	Identificar y diferenciar los distintos niveles y formas del texto teatral.	2
5	Entender las relaciones entre el lenguaje humano, la literatura y otros lenguajes visuales y audiovisuales.	2 y 7
6	Utilizar y consultar bases de datos, catálogos, publicaciones, bibliotecas y recursos filológicos digitales.	3 y 4
7	Conocer la presencia de la RAE y la ASALE en la red y utilizar de forma eficiente sus recursos en línea.	3 y 4
8	Buscar de manera eficiente información académica fiable y solvente en internet.	6
9	Valorar de forma crítica la creación artística, especialmente la teatral, de acuerdo a su calidad y como hecho significativo en sí misma, más allá de ideologías y prejuicios asociados a su autoría.	5 y 7

2.5.4. ACTITUDES Y VALORES

Por actitudes y valores se entienden aquellos elementos transversales que deben trabajarse en todas las materias y hacen referencia a los valores democráticos que el educador ha de transmitir a los futuros ciudadanos. Para esta unidad didáctica se proponen los siguientes:

Nº	ACTITUDES Y VALORES	CC
1	Comprender y valorar la necesidad de expresarse de forma correcta. tanto oralmente como por escrito, para aumentar la competencia lingüística.	1
2	Valorar la literatura española como patrimonio cultural de toda la comunidad hispanohablante.	1 y 7
3	Mostrar disposición para utilizar las herramientas filológicas, tanto impresas como digitales.	2 y 3
4	Interesarse por las relaciones entre la literatura y otras artes como el cine, el cómic o el teatro.	2
5	Valorar el papel de la RAE y la ASALE como instituciones para proteger y promocionar el español como bien cultural patrimonio de la comunidad hispanohablante.	3
6	Mostrar interés por la lectura como medio de enriquecimiento personal y forma de ocio.	4 y 7
7	Valorar el lenguaje humano como herramienta de comunicación y de unión entre distintos pueblos.	5
8	Tener ánimo emprendedor y ampliar de forma autónoma los contenidos impartidos en el aula.	6
9	Observar y respetar los principios democráticos que rigen nuestro país, con especial atención a la no discriminación por razones de sexo en el ámbito de la creación literaria.	5

2.5.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con numerosas formulaciones (Kirby, Nisbet y Nickerson, entre otros) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje” (citados en Monereo, 1990: 4). Se relacionan directamente con la cuarta competencia, aprender a aprender. Para esta unidad didáctica se seleccionan las siguientes:

Nº	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	C
1	Leer, comprender e interpretar textos por escrito, tanto literarios como no literarios	1 y 7
2	Aplicar, mediante el comentario de textos, el contenido teórico previamente asimilado	1
3	Organizar, clasificar y jerarquizar la información en categorías	2
4	Relacionar datos e ideas nuevas con la información almacenada, procesarlos e incorporarlos a los conocimientos adquiridos para crear material propio	1, 4 y 6
5	Búsqueda de información en medios impresos y digitales	3 y 4
6	Resumir y esquematizar textos de distintas modalidades y ámbitos, discriminando información relevante de secundaria	4
7	Participación activa en el aula mediante debates, intercambio de opiniones, lectura de textos y representaciones de fragmentos teatrales	5, 6 y 7

2.6. METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN

2.6.1. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Se empleará una metodología diversa, de espíritu flexible y eminentemente participativa y activa desde el punto de vista del alumno, con el objetivo de fomentar su iniciativa y autonomía personal. Superado ya el paradigma educativo en el que el estudiante era un mero receptor de los conocimientos dictados por el profesor, se aboga por la adquisición de un aprendizaje significativo, solo posible si el alumno se implica como sujeto activo creador de su propio aprendizaje capaz de llevar a la práctica los saberes asimilados. Este método se basa en la comprensión (Pozo y Pérez, 2009: 18) y no se limita a añadir nueva información, sino que tiene lugar cuando se relacionan los conocimientos recién adquiridos con los que ya posee el estudiante, lo que asegura que el aprendizaje sea funcional y que estos conocimientos se almacenen en la memoria de manera comprensiva (Gómez, 2016: 15).

Todo esto no significa que se renuncie a estrategias de enseñanza/aprendizaje tradicionales como la lección magistral, técnica expositiva de probada solvencia para favorecer la comprensión de los contenidos y que ofrece además la posibilidad de, mediante el diálogo inquisitivo, comprobar inmediatamente el grado de recepción del discente. En cualquier caso, siempre se apostará por el uso de métodos heurísticos que partan desde el texto teatral y su representación hacia los conceptos teóricos. Obviamente, se requiere una contextualización teórica previa que se hará brevemente a grandes rasgos y no supondrá la guía del desarrollo de la sesión en el aula. Antes de esta exposición contextualizadora es necesaria la exploración de los conocimientos previos por parte del grupo sobre el tema abordado, en este caso, el teatro español contemporáneo. Este requisito se justifica desde un enfoque constructivista, que parte del nivel real del alumno para, desde ahí, construir aprendizajes significativos. El proceso se inicia desde los conocimientos y las estructuras mentales que ya posee el estudiante, por lo que estas concepciones previas son un punto de obligada referencia en la enseñanza (Valle, González-Cabanach, Barca y Núñez, 1996: 340).

A través de tres actividades innovadoras, *webquest*[9], *flipped classroom*[10] y aprendizaje por proyectos, se trabajarán las destrezas investigadoras del estudiante para desarrollar dos competencias clave, la digital y la relativa al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Además, sin descuidar su carácter finalista, por ser el último curso de la etapa, conviene tener siempre en cuenta el propedéutico, pues la mayoría de sus estudiantes iniciarán a continuación los estudios universitarios. Potenciar su faceta investigadora en Bachillerato le será muy útil al alumnado en un futuro, no solo académico, sino también profesional y personal. De este modo, se apuesta preferiblemente por tareas productivas en las que, a partir de conocimientos principalmente teóricos, el alumno debe construir su propio material, antes que por las del tipo reproductivo en las que se imita una ya resulta por el docente en clase. No obstante, este último modelo de tareas resulta muy adecuado para favorecer el análisis comparativo y afianzar conceptos mediante sus analogías y divergencias y se utilizarán puntualmente, sobre todo para alcanzar el objetivo 6, realizar comentarios literarios de textos dramáticos señalando el tema, la estructura y los rasgos estilísticos más destacados.

Se incentivará la capacidad creativa del estudiante mientras se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje con tareas expresivas y creativas, como la representación de fragmentos dramáticos o la participación en debates, tanto dentro del aula como en entornos virtuales específicos. De esta forma se favorecerá un aprendizaje eminentemente cooperativo, asociativo y colaborativo, que desarrollará las competencias sociales y cívicas educando en el respeto a los demás, la no discriminación y la observación de las normas elementales de toda sociedad democrática e igualitaria. Para potenciar la autonomía personal, las habilidades sociales y el civismo simultáneamente se aboga por el uso de

[9] La *webquest* "es una metodología de aprendizaje basado fundamentalmente en los recursos que nos proporciona Internet que incitan a los alumnos a investigar, potencian el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones" (Area, 2004:1).

[10] Anglicismo que puede traducirse como "aula invertida" y consiste en un modelo pedagógico "que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula" (Santiago *et al.*, 2016). Se ha utilizado la expresión extranjera en su primera alusión porque es la forma más habitual de denominarla, sin embargo, puesto que existe el término en español, a partir de ahora se utilizará el de "aula invertida".

estrategias de enseñanza/aprendizaje mixtas, que comiencen con la lectura, reflexión y análisis personales del texto dramático en cuestión para a continuación iniciar un debate entre discentes, con la moderación y guía del profesor, para favorecer el intercambio de pareceres, el diálogo participativo y la consideración de diferentes interpretaciones y perspectivas.

Conseguir que el estudiante adquiera un hábito de lectura que lo acompañe durante todo su periplo vital es uno de los grandes desafíos de la educación en la actualidad, reto que atañe fundamentalmente a los profesionales del ámbito de la lengua y la literatura. En esta unidad didáctica se intenta lograr mediante las similitudes entre el lenguaje literario y los de otras disciplinas, como el cine y el cómic, más próximas a los intereses de los adolescentes actuales, criados en un entorno eminentemente audiovisual. Para ello se utilizarán tres textos dramáticos, cada uno de ellos muestra significativa de los tres periodos en los que se ha dividido la etapa estudiada. El primero de ellos abarca desde el fin de la Transición (1982) hasta el año 1990, ilustrado mediante la obra de 1985 de Alonso de Santos *Bajarse al moro*. Dicha pieza teatral servirá para señalar el componente literario inherente al cine mediante su comparación con la adaptación cinematográfica del mismo nombre a cargo de Fernando Colomo. La segunda etapa, de 1991 a 2003, está protagonizada por el texto de Lourdes Ortiz *El local de Bernardeta A*, que servirá para ilustrar recursos teatrales y literarios como la intertextualidad, pues "esta parodia de explícita alusión a *La casa de Bernarda Alba* (1936) ofrece una propuesta de continuación intertextual de la secuencia que da cierre a la obra lorquiana" (García-Pascual, 2011: 329), previamente estudiada en la unidad didáctica 19. El último periodo, de 2004 hasta la actualidad, se centrará en la lectura de *Los niños perdidos*, de Laila Ripoll, completada con el análisis comparativo entre dicha y obra y el cómic de Carlos Giménez *Paracuellos* (1977), para que el alumnado identifique las evidentes similitudes[11] no solo temáticas, sino también formales y estilísticas, entre ambas obras de géneros, a priori, tan dispares.

[11] Las palabras de Laila Ripoll sobre las fuentes de inspiración son taxativas al respecto: "Hay muchos libros. Y los cómics de Carlos Giménez, *Paracuellos* y *Auxilio Social*. Él también nos ha hecho un cartel precioso y nos está asesorando en la ropa, ha sido la fuente directa más importante" (cit. Henríquez, 2005: 124).

2.6.1.1. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Libro de texto de la asignatura (se recomienda el uso del manual *Lengua Castellana y Literatura*, de 2º de Bachillerato y publicado por Oxford Educación).
- Esquemas explicativos de la materia, tanto en formato impreso como en diversas plataformas digitales como PowerPoint, Prezi, etc.
- Libros de lectura obligatoria reseñados en la unidad didáctica 22. También se utilizarán, entre otros, fragmentos del cómic autobiográfico *Paracuellos*, de Carlos Giménez.
- Recursos filológicos de la RAE (Gramáticas, Ortografía, Diccionarios, etc.), preferiblemente en línea.
- Material impreso diseñado específicamente por el profesor con apuntes, fragmentos de textos, etc.
- Material digital e impreso diseñado por los propios alumnos.
- Recursos de la biblioteca del centro: prensa, libros de consulta, etc.
- Webquest.
- Recursos audiovisuales en línea, especialmente los aportados por el CDT.
- Aula con conexión a internet, proyector, pizarra digital y ordenadores personales.

2.6.1.2. ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La presente unidad didáctica ha sido diseñada para un grupo de entre dieciséis y veinticuatro alumnos y se inserta en el tercer y último trimestre del curso lectivo. Ha sido concebida para desarrollarse en cinco sesiones de cincuenta minutos de duración cada una, lo que supone un total de una semana y un día de trabajo, pues la normativa autonómica (Decreto 40/2015) especifica que a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura le corresponden un total de cuatro clases semanales. Dicho periodo se amplía con la elaboración fuera del aula de las tareas obligatorias y con la realización de la prueba de escrita de evaluación, que se recomienda realizar sobre unos quince días después de terminar la exposición de la unidad.

Para la realización de esta unidad didáctica es imprescindible, como se verá más adelante, que los alumnos hayan leído previamente *Los niños perdidos*, de Laila Ripoll. Para comprobarlo y asegurarse de que todo el curso lo haya hecho se

recomienda la realización de una prueba de evaluación escrita días justo antes de comenzar la unidad. Además, es indispensable que las cuatro primeras sesiones sean en la misma semana y la última se desarrolle el primer día lectivo de la semana inmediatamente siguiente. Esto se debe a que en la cuarta sesión se inicia el aprendizaje por proyectos con apoyo de *twitter*, el cual finaliza en la quinta sesión. De esta manera se consigue que los alumnos dispongan de, al menos, la tarde del viernes y el fin de semana completo para realizar el proyecto.

En la siguiente tabla se relatan de forma esquemática las sesiones de trabajo en el aula con sus actividades y la duración aproximada de cada una de estas últimas, para desarrollarlas en profundidad líneas abajo.

SESIÓN	ACTIVIDADES	DURACIÓN Y LOCALIZACIÓN
1	Valoración de conocimientos previos sobre teatro contemporáneo	15 minutos en el aula
	Exposición contextualizadora con apoyo visual y toma de apuntes: S.XX	10 minutos en el aula
	Introducción al uso del catálogo del CDT mediante *Bajarse al moro*	15 minutos en el aula
	Explicación acerca de la forma de trabajar en la sesión de aula invertida	10 minutos en el aula que serán completados con tres horas de trabajo autónomo
2	Repaso sobre La casa de Bernarda Alba	10 minutos en el aula
	Introducción al uso del catálogo de la BVC mediante *La casa de Bernarda Alba*	

	Lectura dramatizada del fragmento de *El local de Bernardeta A* Introducción al uso de los recursos en línea de la RAE y la ASALE y explicación sobre el modo de resolver la *webquest*	10 minutos en el aula 15 minutos en el aula 15 minutos en el aula, completados con cuatro horas de trabajo en casa
3	Aula invertida: literatura, teatro y cine a partir de *Bajarse al moro* Presentación audiovisual y con apoyo gráfico del cómic *Paracuellos*	30 minutos en el aula 20 minutos en el aula
4	Taller sobre comentario de textos teatrales Debate e intercambio de opiniones sobre S. XXI y canon literario Formación de grupos e inicio del proyecto *Paracuellos* y *Los niños perdidos*	20 minutos en el aula 20 minutos en el aula 10 minutos en el aula
5	Presentación en clase de los proyectos y último día hábil para entregar la *webquest*	50 minutos en el aula

Primera sesión

La primera sesión se inicia con la indagación acerca de los conocimientos previos sobre teatro contemporáneo español y su contexto por parte del alumnado, con una realización que ronda los cinco minutos y cuya finalidad es previamente explicada al grupo. A continuación, el docente inicia oralmente un intercambio de

pareceres con el alumnado con el objetivo de seguir evaluando los conocimientos previos acerca del periodo histórico y del género que se abordará en la unidad didáctica, con preguntas elementales del tipo "¿sabéis cuándo se instauró la democracia en España?", "¿conocéis alguna obra de teatro delos años ochenta o noventa del siglo pasado que se haya adaptado al cine?", etc. Además, se les propondrá que citen a actrices contemporáneas, tanto teatrales como del cine y la televisión, pero también a dramaturgas y realizadoras.

Una vez establecidos los conocimientos previos se lleva a cabo una lección magistral con apoyo visual y del libro de texto de unos diez minutos en la que el grupo tomará apuntes y se exponen los principales rasgos del teatro de finales del S.XX (1975-2000)[12] como la contextualización del periodo histórico. Los siguientes quince minutos se dedicarán a iniciarlos en el uso del catálogo del CDT para que se hagan socios y tengan así acceso a la Teatroteca, que necesitarán para trabajar la sesión de aula invertida. Por último, la sesión se cerrará con una breve explicación acerca de la manera de trabajar en la sesión de aula invertida.

Segunda sesión

La sesión comienza con un breve repaso sobre la obra *La casa de Bernarda de Alba*, ya estudiada en la unidad didáctica 19. El texto lorquiano servirá de hilo conductor para ilustrar el uso del catálogo de la BVC con un sencillo ejercicio de búsqueda en línea, que consistirá en localizar dicho texto teatral y también el artículo de José Monleón que se cita en la bibliografía: "Cinco imágenes de la historia política española a través de otros tantos montajes de *La casa de Bernarda Alba*". Dicha obra teatral se utilizará para explicar el recurso de la intertextualidad y también introducir el análisis de *El local de Bernardeta A*.

[12] Se recomienda utilizar, como apoyo de la contextualización histórica, uno de estos dos vídeos cortos: https://www.youtube.com/watch?v=0FV1kWJcxUU https://www.youtube.com/watch ?v=935BCteD8_Q o alguna de estas dos presentaciones: https://es.slideshare.net/manoloib/he-8-la-espaa-actual https://es.slideshare.net/isabelmoratal/t-17-la-espaa-actual.

Para exponer las principales tendencias del teatro contemporáneo se recomienda seguir las páginas 244-248 del manual de Oxford citado en el epígrafe 3.6.1.1 y la presentación en Prezi de https://prezi.com/zj3clc5fww2_/teatro-actual-espanol/.

Tras explicar el argumento de *El local de Bernardeta A* se dedicarán unos quince minutos a la lectura dramatizada de los fragmentos de ambas obras. Los últimos quince minutos de la sesión se dedicarán a explicar al alumnado la manera de resolver la *webquest*, proceso que se detalla en el siguiente epígrafe. Es conveniente que, además de la edición digital de la obra de Lorca, los estudiantes dispongan de un ejemplar de la edición de Cátedra citada en la bibliografía, para que vayan familiarizándose con las ediciones filológicas. Por otra parte, puesto que *Los niños perdidos* debía haber sido leído previa y obligatoriamente, se cuenta con que los discentes tengan la antología *Dramaturgas españolas en la escena actual*, donde también aparece *El local de Bernardeta A*.

Tercera sesión

En esta sesión se lleva a cabo, durante treinta minutos, la puesta en común de lo trabajado en casa mediante la disciplina de aula invertida, que se detalla en epígrafe siguiente. Los veinte minutos restantes se dedicarán a introducir el cómic autobiográfico de Carlos Giménez *Paracuellos* que será fundamental para el desarrollo del aprendizaje por proyectos por sus similitudes con la obra de Laila Ripoll *Los niños perdidos*. Se recomienda una exposición con apoyo visual en la que pueden ser de gran utilidad, además de una selección de imágenes del cómic, cualquiera de estos breves vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=9y3a2lGSow8 https://www.youtube.com/watch?v=i36B_dyuyo8&pbjreload=10.

De cualquier manera, lo ideal es que se disponga de al menos un ejemplar de la novela gráfica por cada dos alumnos, para que así puedan manipularlos a la vez que en la pizarra digital se muestran los contenidos seleccionados.

Cuarta sesión

La penúltima sesión comienza con un taller sobre comentario de textos teatrales en el que se les facilitará un mapa conceptual acerca de los pasos a seguir para analizar un texto dramático. Su esquema es el siguiente:

1. Localización
2. Tema
3. Estructura

4. Análisis estilístico
5. Valoración personal.

La clase continúa con un breve coloquio en el que se demandará la participación del grupo para contextualizar el S. XXI en España y citar los rasgos y autores más importantes de la dramaturgia del periodo. Se conducirá la charla hacia la dificultad de construir un canon literario inmediato y como este siempre se realizan a posteriori, una vez superado el periodo analizado. Continuando el debate, se planteará a la clase el ostracismo que han sufrido tradicionalmente las mujeres en todos los ámbitos, particularmente en el ámbito literario para, comparando los textos dramáticos analizados del periodo democrático, reflexionar acerca de si esa escasa representación femenina se debe o no a motivos estrictamente artísticos.

Los últimos diez minutos se dedicarán a formar grupos de cuatro estudiantes y explicarles la manera de trabajar en el proyecto *Paracuellos* y *Los niños perdidos*, cuyos detalles más relevantes se especifican en el siguiente epígrafe.

Quinta sesión

Esta sesión se dedicará íntegramente a presentar ante la clase los proyectos realizados durante el fin de semana. Además, será el último día hábil para finalizar la resolución de la *webquest*.

2.6.2. TAREAS

En este epígrafe se reseñan las tres actividades principales de la unidad didáctica, las cuales, para diferenciarlas de las actividades secundarias, reciben el nombre de tareas.

Tarea 1. Aula invertida

El propósito de esta tarea es que los estudiantes apliquen y compartan en el aula los conocimientos que han adquirido previamente en casa. De esta forma se invierte la manera tradicional de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje,

donde tradicionalmente era el aula el lugar donde el alumnado recibía los contenidos y, mediante trabajo autónomo fuera del centro, llevaba a cabo su aplicación.

La tarea propuesta es sencilla: consiste en comparar el fragmento del texto teatral con la representación escénica (a la que deben volver acceder desde casa a través de la *Teatroteca* del CDT) y la adaptación cinematográfica y rellenar las dos fichas que se reproducen a continuación. La primera de ellas es una prueba de tipo cerrado, de carácter eminentemente investigador y con una sola respuesta correcta para cada una de las preguntas. Sus objetivos son comprobar que efectivamente han leído el fragmento y visionado ambas adaptaciones y calibrar la madurez a la hora de utilizar internet y recursos impresos para encontrar información solvente y fiable. La segunda es de tipo de abierto, de carácter comparativo y orientación artística y creativa. Se persigue evaluar la capacidad del alumnado para comparar distintos géneros artísticos y encontrar tanto patrones de semejanza como divergencias notables. El trabajo concluye con la puesta en común de manera oral de las respuestas en el aula, con el objetivo de aprovechar para el bien común del alumnado el conocimiento generado por cada uno de sus miembros y desarrollar las competencias relativas a la comunicación lingüística, las sociales y las cívicas.

TEXTO TEATRAL	REPRESENTACIÓN ESCÉNICA	ADAPTACIÓN CINEMATOGRÁFICA
Autor: Editorial: Editores:	Director escénico: Actriz que interpreta a Chusa:	Director cinematográfico: Actriz que interpreta a Chusa:

Año de publicación:	Actor que interpreta a Jaimito: Actriz que interpreta a Elena:	Actor que interpreta a Jaimito: Actriz que interpreta a Elena:

1. Señala las principales semejanzas y diferencias argumentales entre las tres versiones del mismo fragmento. Razona tu respuesta. 2. Señala las principales semejanzas y diferencias estilísticas (lenguaje, decorado, atrezo, vestuario, acotaciones y dirección escénica/cinematográfica, etc.) entre las tres versiones del mismo fragmento. Razona tu respuesta.

Tarea 2. Webquest

Tras haber estudiado en clase la intertextualidad mediante la comparación y representación de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, y *El local de Bernardeta A.*, de Lourdes Ortiz, y reflexionado acerca de la propiedad intelectual, con esta tarea se persigue que el estudiante sea capaz de utilizar dicho recurso estilístico y aplicarlo a una de las piezas teatrales estudiadas en unidades didácticas anteriores, trasladando la acción al presente. Además, antes de acceder a los textos dramáticos deberá demostrar su destreza usando los recursos en línea de la RAE y la ASALE. Dichas obras son: *Luces de bohemia* (1920), de Ramón María del Valle- Inclán; *Los intereses creados* (1907), de Jacinto Benavente; *Bodas de sangre* (1931) y *Yerma* (1934), ambas de Federico García Lorca.

Esta actividad se desarrolla íntegra en línea, por lo que es necesario un ordenador personal con conexión a internet. Consta de dos fases y para acceder a la siguiente es necesario haber superado la anterior. Dichas fases son:

1. El estudiante accede a la página donde se aloja la *webquest* y se encuentra un texto de salutación que explica brevemente la tarea a realizar.

Texto explicativo:

Bienvenido, querido estudiante. Permíteme guiarte por este gran teatro que es el mundo de la Red. Dos tareas te aguardan, de las cuales, aunque no sean cosa baladí, seguro estoy de que saldrás airoso, pues ya llegó a mis viejos oídos tu buen hacer ¡cráneo previlegiado[13]! Para superar la primera, cuentas con buen arsenal, estos enlaces, que no son de boda ni hacen sangre, de aquí abajo:

Nueva gramática de la lengua española

Ortografía de la lengua española

Diccionario de la lengua española

Diccionario panhispánico de dudas

A continuación se plantearán ocho sencillas cuestiones de lengua española (dos por cada una de las obras citadas anteriormente) que para resolverlas será necesario utilizar dichos recursos. Por cada par de cuestiones que se resuelva correctamente, aparecerá el enlace del texto teatral asociado, todos ellos alojados legalmente en la BVC y en Wikisource. Ejemplo:

[13] Nótese que no se trata de una errata, sino que reproduce literalmente la frase que pronuncia el personaje del borracho cuatro veces a lo largo de *Luces de bohemia* y cierra el texto dramático.

1. ¿De qué dos palabras latinas proviene nuestro murciélago y por qué el murciégalo llegó antes?

Para resolver la pregunta el estudiante debe adjuntar una captura de pantalla de la entrada *murciégalo* del *Diccionario de la lengua española* de la RAE, donde se explica su etimología:

murciégalo

Del lat. *mus, muris* 'ratón' y *caecŭlus,* dim. de *caecus* 'ciego'.

1. m. desus. **murciélago.** U. c. vulg.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

2. Seguro que conoces los Estados Unidos de América, pero ¿cuál de estas grafías es la correcta en español, EE. UU., EEUU, USA? ¿Es una sigla o una abreviatura?

La respuesta, en este caso, la encontramos en el *DPD*:

Estados Unidos. **1.** Nombre abreviado que se usa corrientemente para referirse al país de América del Norte cuyo nombre oficial es *Estados Unidos de América.* Puede usarse con artículo o sin él. Si se usa precedido de artículo, el verbo va en plural: *«Los Estados Unidos han pedido a Francia que aplace su decisión»* (*Vanguardia* [Esp.] 2.9.95). Si se emplea sin artículo, el verbo va en singular: *«Estados Unidos está preparado para abrir negociaciones»* (*Proceso* [Méx.] 2.2.97).

2. Es frecuente referirse a este país a través de su abreviatura: *EE. UU.*Puesto que se trata de una abreviatura, y no de una sigla, debe escribirse con puntos y con un espacio de separación entre los dos pares de letras. Existe también la sigla *EUA,* que, como corresponde a las siglas, se escribe sin puntos. No debe emplearse en español la sigla *USA,* que corresponde al nombre inglés *United States of America.*

Una vez adjuntadas las dos capturas de pantalla (para que así el docente pueda comprobar que se han utilizado los recursos adecuados y no una simple búsqueda en Google) aparecerá en pantalla el enlace con la obra teatral descubierta, en este caso es *Luces de bohemia*, alojada legal y gratuitamente en Wikisource: https://es.wikisource.org/wiki/Luces_de_bohemia

Cuando se hayan resuelto satisfactoriamente las seis preguntas restantes, se desbloquearán las demás obras, cuyos enlaces son:

https://goo.gl/L8LGL7 https://goo.gl/AXM3w3 https://goo.gl/eTcgGs

2. El estudiante accede a la segunda fase de la *webquest*, donde encontrará un buzón virtual en el que colgar la tarea final: la continuación o adaptación de un fragmento de cualquier de las cuatro obras desbloqueadas, ya estudiadas en unidades didácticas anteriores, en formato digital (usando un procesador de textos).

Texto explicativo:

Muy bien hecho, gracias a tu interés has completado la mitad de este puzle que tu profesor y yo hemos creado. Ahora, para que tu tarea no sea yerma, imita a Lourdes Ortiz: tal y como ella transmutó a Bernarda en Bernardeta, haz tú lo propio con cualquiera de estas obras de tan reputados estetas. La gloria te aguarda, solo has de rellenar ese buzón. ¡Corre! Ahí lo tienes, a un simple golpe de ratón.

Tarea 3. Aprendizaje por proyectos

Esta tarea, de carácter abierto y realización en grupos de cuatro estudiantes, tiene como principal objetivo desarrollar la creatividad del grupo a partir de las competencias clave 1. Comunicación lingüística, 3. Competencia digital, 5. Competencias sociales y cívicas y 7. Conciencia y expresiones culturales. Se persigue despertar en el alumno la pasión por la lectura y que sea consciente del componente literario en otras disciplinas de carácter primordialmente visual, como el cómic, mediante la comparación de *Los niños perdidos* con *Paracuellos*.

Una vez formados los grupos en clase, el docente creará un entorno virtual cerrado que servirá tanto de almacén de materiales digitales didácticos como de punto de

encuentro entre los miembros de grupo, con un foro por cada uno de ellos, todos moderados por el profesor. La plataforma utilizada puede ser tanto una específica educativa, como Moodle, o una red social generalista, como facebook. Se sugiere el empleo de esta última por ser de uso común por parte de los estudiantes y les resulta más cercana, además de servir para iniciarlos en el uso de redes sociales con fines no lúdicos, sino académicos. Dentro del almacén de recursos digitales se incluirá tanto una copia de la representación escénica de la obra de Laila Ripoll (proveniente del catálogo del CDT) como distintos recursos audiovisuales sobre Carlos Giménez y su obra *Paracuellos*, divididos en *podcasts*, material audiovisual y material escrito.

El proyecto se compone de dos tareas que cada grupo deberá presentar ante la clase en la quinta sesión. En primer lugar, debe seleccionarse un fragmento de la representación escénica de *Los niños perdidos* y adaptarlo al lenguaje de la novela gráfica, es decir, diseñar un cómic de manera esquemática, a la manera de los *storyboards* cinematográficos. Naturalmente, se evaluará el uso del lenguaje, tanto escrito como visual, y no la pericia en el dibujo. La segunda tarea es la inversa a esta: debe seleccionarse una de las historietas de la novela gráfica y adaptarla al lenguaje teatral, creando un texto dramático de un solo acto y realizando su representación escénica ante la clase, con una duración similar a la de un entremés.

2.6.3. EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje del estudiante continúa la línea seguida durante toda la unidad didáctica y supone un método de calibrar los resultados alcanzados por el alumno acorde a los nuevos tiempos y adecuado a los objetivos del sistema educativo actual. Por ello, se opta por una evaluación continua, normativa, basada en criterios objetivos, formativa y orientadora. Esta opción se materializa en una evaluación que abarca todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo una sesión evaluadora; realizada siguiendo estándares evaluables; en función de unos criterios de evaluación, fijados de antemano y conocidos por el alumno, al que ayuda y orienta para optimizar su desarrollo como miembro activo constructor de su propio proceso de aprendizaje.

a) Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

De acuerdo con la legislación vigente, se adaptan los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura Lengua Castellana y Literatura II (Real Decreto 1105/2014: 375-378) a la unidad didáctica *El teatro español en democracia* como sigue, con el peso en la evaluación de cada estándar entre paréntesis[14]:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer los aspectos temáticos y formales de las principales corrientes teatrales desde 1982 hasta nuestros días, así como los autores y obras más significativos.	1.1. Desarrolla por escrito con coherencia y corrección las características temáticas y formales de las principales corrientes teatrales desde 1982 hasta nuestros días, mencionando los autores y obras más representativas. **(20%)**
2. Leer y analizar textos dramáticos representativos publicados desde 1982 hasta nuestros días, identificando las características temáticas y formales y relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y	2.1. Analiza fragmentos dramáticos escritos desde 1982, o en su caso obras completas, hasta nuestros días, relacionando el contenido y las formas de expresión con la trayectoria y estilo de su autor, su género y el movimiento literario al que pertenece. **(15%)**

[14] Nótese que, tal y como ordena la legislación vigente, se ponderan los estándares de aprendizaje, aplicables a cada una de las herramientas de evaluación. Estas tareas, a su vez, también están ponderadas en función de su importancia a la hora de establecer la evaluación y calificación finales.

constatando la evolución histórica de temas y formas.	2.2. Compara distintos textos dramáticos de diferentes épocas describiendo la evolución de temas y formas. **(10%)**
3. Interpretar de manera crítica fragmentos u obras dramáticas publicadas desde 1982 hasta nuestros días, reconociendo las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.	2.3. Adapta otros géneros artísticos al teatral y es capaz de llevar a cabo representaciones escénicas. **(10%)**
4. Desarrollar por escrito un tema de la historia del teatro desde 1982 hasta nuestros días, exponiendo las ideas con rigor, claridad y coherencia y aportando una visión personal.	3.1. Interpreta de manera crítica fragmentos u obras completas significativos de la literatura dramática española en democracia, reconociendo las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. **(15%)**
5. Elaborar un trabajo de carácter académico en soporte papel o digital sobre un aspecto del teatro en democracia consultando fuentes diversas, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	4.1. Desarrolla por escrito un tema de la historia del teatro desde 1982 hasta nuestros días, exponiendo las ideas con rigor, claridad, coherencia y

	corrección y aportando una visión personal. **(15%)** 5.1. Lee textos informativos en papel o en formato digital sobre un tema del teatro en democracia, extrayendo la información relevante para ampliar conocimientos sobre el tema. **(15%)**

b) Herramientas de evaluación

La evaluación se realizará de acuerdo con los resultados obtenidos en las tareas y pruebas escritas a lo largo de la unidad didáctica. Cada uno de estos ejercicios se calificará sobre 10 y de igual manera se calificará la unidad didáctica. Para superarla se necesitará obtener al menos un 5 en la calificación final. La ponderación en la nota final de la unidad de la prueba escrita[15], las tres tareas y la participación en clase se especifica en la tabla siguiente:

EJERCICIO	PORCENTAJE EN CALIFICACIÓN FINAL
Prueba Escrita	20%
Tarea 1	25%
Tarea 2	25%
Tarea 3	25%
Participación	5%

[15] Se recomienda realizar la prueba escrita no después de una semana del fin de la unidad didáctica.

3. CONCLUSIONES

En el presente artículo se expone de forma detallada una unidad didáctica para la asignatura de 2º de Bachillerato Lengua Castellana y Literatura II dedicada fundamentalmente al teatro español contemporáneo y con una metodología innovadora, diseñada para ser impartida en el IES Ribera del Tajo, de Talavera de la Reina. No obstante, de acuerdo con la normativa educativa vigente, tanto en el marco estatal como autonómico, es apta para su desarrollo en cualquier centro de enseñanza secundaria de Castilla-La Mancha. Con ella se pretende lograr un aprendizaje significativo, partiendo desde los textos hacia los contenidos teóricos y con un uso preminente de las TIC en el aula. El periodo abarcado, desde el fin de la Transición española (1982) hasta la actualidad se estudia a partir de la lectura ya análisis de tres textos teatrales significativos: *Bajarse al moro* (1985), de José Luis Alonso de Santos; *Los niños perdidos* (2005), de Laila Ripoll, y *El local de Bernardeta A* (1995), de Lourdes Ortiz. A ellos se añaden la adaptación cinematográfica del primero, las representaciones escénicas de los dos primeros y el cómic de Carlos Giménez *Paracuellos* (1977).

Uno de los actuales desafíos en la educación secundaria es conseguir que los estudiantes desarrollen un hábito de lectura que los acompañe durante el resto de su vida. Para ello se han utilizado las relaciones existentes entre la literatura y otras disciplinas artísticas próximas a los intereses de los adolescentes de hoy en día, criados en un entorno eminentemente audiovisual, como el cine y el cómic. La doble vertiente, textual y escénica, del hecho teatral sirve para poner de manifiesto el componente literario inherente a otras manifestaciones artísticas y presentar así la lectura no solo como una actividad formativa y enriquecedora, sino también como una alternativa de ocio saludable. Debido a la progresiva falta de atención hacia las humanidades en general y el teatro en particular que se percibe en los currículos educativos, este trabajo debe entenderse también como una defensa de la literatura, una herramienta imprescindible para formar jóvenes más críticos y sabios, que serán así, en un futuro, hombres y mujeres más libres.

Las peculiaridades del último curso de formación preuniversitaria, con temarios casi inabarcables y las pruebas de acceso a la universidad a la vuelta de esquina, hacen que muchos profesores se vean obligados a impartirlo deprisa y corriendo, con un enfoque en el que prima el aprendizaje memorístico. Como se ha demostrado líneas atrás, ese estilo docente se considera ya caduco por ineficaz e inoperante. Este trabajo aboga por un proceso de enseñanza que potencie la autonomía del alumnado desarrollando sus competencias clave con el ánimo de lograr un aprendizaje significativo. Además, atendiendo al carácter propedéutico del curso, se trabajan recursos filológicos y teatrales digitales como las publicaciones en línea de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española o los catálogos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes o del Centro de Documentación Teatral. Es un hecho que los estudiantes de las nuevas generaciones, pese a ser nativos digitales, muchas veces acceden a la universidad sin saber manejar bases de datos y buscadores académicos. De esta manera se pretende iniciarlos en el uso de unas herramientas que les serán de gran utilidad durante el resto de su periplo formativo, tanto desde una perspectiva académica como profesional e, incluso, personal.

Por otra parte, esta unidad didáctica se concibe, desde una motivación compensatoria, niveladora y equiparadora, como una humilde aportación para reparar una injusticia histórica: la escasa representación de escritoras en el canon literario español. La tesis defendida afirma que una excelente manera de paliar este ostracismo es introducirlas previamente y con normalidad en el currículo de educación secundaria, concretamente en el de Bachillerato, y llegar así desde las aulas hasta el canon. Este trabajo es una buena prueba de ello. La no discriminación por razones de género es una de las piezas angulares sobre la que se debe cimentar cualquier estado que quiera denominarse democrático. Además, es obligación de cualquier sociedad moderna aprovechar el talento de todos sus ciudadanos, hombres y mujeres, para progresar en la construcción de un entorno más culto y solidario con la esperanza de alcanzar un día un mundo más libre, justo e igualitario. Sinceramente, espero que el esfuerzo derrochado para alumbrar estas líneas sirva al menos como ayuda para llevar a cabo un proceso tan ambicioso como necesario.

4. BIBLIOGRAFÍA

Alonso de Santos, José Luis (2007a): *Manual de teoría y práctica teatral*. Madrid: Castalia.

—— (2007b): *Bajarse al moro*. Madrid: Cátedra.

Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías:

http://www.uned.es/centroinvestigacion-SELITEN@T

Davies, Catherine Nieva-de la Paz, Pilar; Vilches-de Frutos, Francisca y Wright, Sarah (coords. y eds.) (2008): *Mujer, Literatura y Esfera Pública: España 1900-1940*. Philadelphia: Society of Spanish and Spanish-American Studies.

Floeck, Wilfried (1995): "El teatro español contemporáneo (1939-1993). Una aproximación panorámica". En *Teatro español contemporáneo: autores y tendencias* (1-46). Kassel: Reichenberger.

García-Pascual, Raquel (ed.) (2011): *Dramaturgas españolas en la escena actual*. Madrid, Castalia.

García Lorca, Federico (1936): La casa de Bernarda Alba (edición de A. Josephs y J. Caballero). Madrid: Cátedra.

Giménez, Carlos (2007): *Todo Paracuellos*. Barcelona, Random House Mondadori.

—— (2002): Web del autor: carlosgimenez.com. [En línea].

Gómez Veiga, Isabel (2016): Los procesos de instrucción y aprendizaje en el aula. Madrid: UNED.

Henríquez, José (2005): «Teatro y memoria: *Los niños perdidos*, de Laila Ripoll. Un estreno del X Festival Madrid Sur» en *Primer acto: Cuadernos de investigación teatral* (vol. 310, págs. 118-127). Madrid.

Monereo i Font, Carles (1990): “Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar” en *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development* (50). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Monleón, José (1986): “Cinco imágenes de la historia política española a través de otros tantos montajes de *La casa de Bernarda Alba*" en *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca. Volumen I*, núm. 433-434. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [En línea: https://goo.gl/fdzDWA].

Nieva-de la Paz, Pilar y Vilches-de Frutos, Francisca (coords. y eds.) (2012): *Imágenes femeninas en la literatura y en las Artes Escénicas (siglos XX y XXI).* Philadelphia, Temple: Society of Spanish and Spanish-American Studies

Oliva, César (2004): La última escena (teatro español de 1975 a nuestros días). Madrid, Cátedra.

Pozo, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, Mª del Puy (coords.) (2009): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Morata.

Santiago, Raúl *et al.* (2016): *The flipped classroom* [En línea]. Disponible en: http://www.theflippedclassroom.es/.

Touriñán López, José Manuel (Dir.) (2010): *Artes y Educación: Fundamentos de Pedagogía de Mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.

Valle, A., González-Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1996): «Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje» en *Bordón*, 48 (3), 339-346.

“LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”. USO DE LAS TICS Y REDES SOCIALES EN LA PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Agustín Gonzalo Mass Rivera
Ex alumno de Máster

Resumen: La presente propuesta está basada en la planificación de una unidad didáctica, que forma parte de la práctica docente dentro del programa de Máster de Formación del Profesorado y que se realizó en un instituto de educación secundaria de Talavera de la Reina. Para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje se aplicó una metodología innovadora promoviendo el uso del método deductivo mediante la utilización de las TICs y las redes sociales. Es evidente que, como se demostrará, se obtienen mejores resultados en el proceso, estimulando la creatividad y el análisis de la cultura visual sobre un tema de gran trascendencia para el desenvolvimiento político, económico, social y cultural: la Segunda Guerra Mundial.

Palabras clave: Sociedad de la información, Sociedad del conocimiento, Innovación docente, Google+, conectivismo, modernidad líquida.

Abstract: The present scheme of this Lesson Plan is a concise summary of the practices implemented in a high school in Talavera de la Reina (Spain), where an innovative teaching methodology was applied regarding the use of ICT (Information and Communication Technology) and social media. In addition, the teaching and learning activities tried to emphasize the aim of promoting the deductive method and to obtain resolutions with the use of creativity and the analysis of visual culture that took place during and after World War II.

Keywords*:* Information Society, Knowledge Society, Educational Innovation, Google+, Connectivism, Liquid Modernity.

1. INTRODUCCIÓN

Según reflejan los datos de los informes PISA (2015), los resultados académicos de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España evidencian una acusada merma del rendimiento. El origen de este problema se encuentra tanto en las prácticas caducas que arrastra el profesorado como en el funcionamiento a trompicones de unas instituciones arraigadas en prácticas inadecuadas y dependientes de sucesivos cambios legislativos; en la actitud de unos padres centrada más en el rendimiento cuantitativo de sus retoños que en su formación; en un sistema educativo individualista y competitivo y; como no podía ser de otra forma, en un alumnado apático y sin el apoyo de unos convenientes estímulos que le permitan alcanzar un mejor y mayor rendimiento de su experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente la apatía, el hastío, el aburrimiento, la rutina, la reiteración de ejercicios, el enorme surtido de distractores que poseen los jóvenes forma parte de ese gran cóctel denominado "fracaso escolar", un mal que en nuestro país alcanza elevados índices (19%) en comparación con sus homólogos europeos[16]. Para alcanzar la solución, a un problema de décadas, nuestro objetivo como profesores-investigadores deberá pasar necesariamente por lograr un aprendizaje significativo, abandonando el aprendizaje por repetición o memorístico, que incluya las competencias básicas, infunda incentivos y ofrezca expectativas plausibles de futuro como forma de mejorar el rendimiento y la atención del alumnado.

Por ello, los profesores de hoy, no sólo deberán transmitir los conocimientos básicos de las asignaturas, sino desempeñar, además, un papel activo como investigador; un investigador siempre abierto a nuevas propuestas, que evoluciona atendiendo a los resultados positivos (o negativos) que derivan de las diversas prácticas educativas implementadas. Todo ello con el fin de conseguir que el alumnado alcance unas altas cotas de progresión, tanto académica como personal: conocimientos y aprendizaje para la vida. El beneficio de estos cambios de rumbo,

[16] EL MUNDO: "España, segundo país con la tasa de abandono escolar más alta de la UE, sólo por detrás de Malta". 2017. Extraído en: http://www.elmundo.es/sociedad/2017/04/26/5900b5e322601db06d8b45ca.html

por tanto, redundará favorablemente en las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los alumnos porque a través del aprendizaje significativo basado en competencias alcanzará una formación más amplia; en la práctica docente incorporando nuevos métodos y modelos; en los padres al comprobar que sus hijos adquieren mejores resultados y desarrollan nuevas capacidades y, cómo no, en la comunidad educativa y en la administración pública.

En el presente trabajo se explorarán algunas teorías de aprendizaje y ahondaremos en el diseño de una Unidad Didáctica cuyas teorías fueron implementadas en unas prácticas docentes, siempre orbitando alrededor de la temática de la propia Unidad: La Segunda Guerra Mundial. Para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje se aplicó una metodología innovadora promoviendo el uso del método deductivo mediante la utilización de las TICs y las redes sociales, además de explorar la realización de actividades a través de la creatividad innata del estudiante. Posteriormente, se ofrecerán conclusiones producto de una profunda reflexión, sobre la validez a largo plazo de los métodos y recursos utilizados, los elementos que se utilizaron y de aquellos que precisan de un correctivo y replanteamiento.

La estructura del presente trabajo se condensa en tres grandes bloques. El primero de ellos consiste en la presentación del tema, su justificación dentro del currículum, breve descripción del centro educativo y del contexto sociocultural, los objetivos y competencias básicas, educación en valores, habilidades, etc. El segundo bloque se corresponde con el diseño y el desarrollo de la Unidad Didáctica, explicando los ejercicios elegidos para su realización, la metodología empleada, su fundamentación teórica, los materiales y recursos didácticos bajo un modelo de innovación. El último de los tres grandes bloques establece los criterios y herramientas de evaluación, atención a la diversidad, etc., así como una serie de actividades de evaluación del aprendizaje al desarrollo de un pensamiento crítico de los estudiantes, sometido siempre dentro del marco legislativo vigente. Finalmente, se incluirán las conclusiones con sus propuestas de mejora y la bibliografía.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA:

En la Europa, que se construyó sobre los cimientos del cruento y traumático periodo de la Segunda Guerra Mundial, conflicto que ponía punto final a una etapa de tensiones heredadas de naciones que luchaban por su hegemonía militar e ideológica, se consolidaron democracias liberales y un marco económico de relativa prosperidad, auspiciada con la bandera del anhelado “Estado de Bienestar”.

Sin embargo, la reciente recesión económica del 2008, que ha sido comparada innumerables veces con aquella que causó estragos en la década de 1930, y el progresivo empoderamiento de partidos nacionalistas de la derecha radical que amenazan con cimentar, una vez más, una Europa de la intolerancia. Lo cierto es que provocó un punto de inflexión importante sobre la cuestión del rumbo que se estaba planteando desde ese entonces la economía global y sus prácticas. Los primeros cambios de esta crisis se visibilizan en la inestabilidad política que, junto con los conflictos geopolíticos que sacuden en los países árabes, crean un caldo de cultivo de una emergente mentalidad antiglobalización que por una parte planta cara al movimiento migratorio y, por otra, beneficia a la fuga de capitales que permiten las prácticas del libre comercio.

Sin duda, la situación actual encuentra un paralelismo con el período de Entreguerras que es casi evidente. Además de establecer dichas conexiones con nuestro pasado reciente, el alumnado de secundaria debe comprender el contexto actual adquiriendo una perspectiva global de lo que ha ocurrido en el mundo a partir de la segunda mitad del siglo XX. La Segunda Guerra Mundial, pues, plantea, tal y como se ha explicado en los párrafos anteriores, una sólida base sostenida por el desarrollo político-económico de Europa y Estados Unidos. El impacto que estos cambios produjeron permitirá a los alumnos conocer, analizar y comprender el escenario de los sucesos, la evolución de las mentalidades, las políticas estratégicas de los ejes, el devenir económico-social y su incidencia en el universo cultural, aportando una visión global de la Historia del último siglo y su incidencia en la actualidad.

La Unidad Didáctica se planificó como una acción docente de carácter práctico en el “Centro Concertado Rafael Morales”, bajo el título de “La Segunda Guerra Mundial”, y está expresamente desarrollada para los alumnos de la asignatura de Historia de 4º de la ESO. La duración de la impartición y desarrollo de la Unidad se estimó en unos 300 minutos.

3. JUSTIFICACIÓN DENTRO DEL CURRÍCULO

La práctica educativa se ve justificada en el currículo oficial; nos situaremos en el marco legal de la LOE y la LOMCE con sus leyes, decretos y órdenes que regulan actualmente las enseñanzas de ESO y Bachillerato. Para ello nos basaremos en la Ley Orgánica 2/2006 (LOMCE), el Real Decreto 1105/2014 (LOMCE) y, por último, el Decreto 69/2007 por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

El centro escolar llamado “Sociedad Cooperativa Limitada Rafael Morales”, está situado en la localidad de Talavera de la Reina, provincia de Toledo (Castilla- La Mancha). Se trata de una localidad mayoritariamente urbana (de unos 90.000 habitantes) con tres sectores económicos, predominando un fuerte desarrollo del sector servicios. Las familias residentes se encuadran en clase media-trabajadora, cuya inmigración representa un 10%, siendo mayoría de raíces hispanoamericanas y Europa del Este. El centro, construido en 1985, es concertado y gratuito, y fue concebido como régimen de cooperativa local, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Un edificio educativo dotado con numerosas estancias y aulas equipadas con ordenadores y proyectores, que favoreció a la aplicación de las nuevas tecnologías a la hora de llevar a cabo nuestro diseño de Unidad Didáctica.

La clase constaba de 25 alumnos, 12 chicos y 13 chicas. Se trataba de una clase con nivel y rendimiento desigual entre sus miembros, aunque con poca motivación a la hora de enfrentarse a las tareas de las asignaturas. En este sentido habría que destacar la indiferencia y desgano de una generación poco exigida y escasez de recursos para iniciar un proceso de innovación docente por parte del sistema. En

otras palabras, en el aula se percibía una relación entre sus iguales que tienden más a la competitividad que la colaboración, donde prima un sentimiento individual sobre el colectivo, lo que desemboca en cierta dependencia con la autoridad, menguando la responsabilidad y el trabajo personal.

Los alumnos también tenían un cúmulo de distractores que generan una poderosa influencia en sus vidas, relegando su dedicación a la institución académica. Un reflejo de la analogía de la nueva modernidad que propone Z. Bauman, la modernidad líquida, donde los individuos posmodernos utilizan los objetos de consumo cuyo uso se agota inmediatamente, sin el menor esfuerzo. En otras palabras, esta concepción sustenta el llamado "Síndrome de la impaciencia", entendido como la inmediatez en los resultados de cualquier actividad que se emprenda (Z. Bauman, 2008). Estos adolescentes, hijos de la era Red, creen que, en poco tiempo e invirtiendo un mínimo esfuerzo, obtendrán unos resultados rápidos y operativos que se establecen como un fin en sí mismo, relegando al proceso de aprendizaje: conocimiento, comprensión, espíritu crítico y aprehensión; es decir, las herramientas que desde el punto de vista formativo, serán de utilidad a lo largo de toda la vida.

5. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

La Unidad Didáctica está desarrollada para integrar los conocimientos básicos de la evolución de la contienda de la Segunda Guerra Mundial, entendiendo su prevalencia y significancia en el desarrollo de la Historia Contemporánea. Todo ello respaldado mediante una metodología innovadora que pretende combinar tanto las clases magistrales como el uso de herramientas TICs y elementos transversales de otras asignaturas, con el fin de que el alumnado esté inmerso en una espiral de aprendizaje continuo.

Los objetivos en este desarrollo pasan por comprender y asimilar los sucesos de la contienda de la Segunda Guerra Mundial como parte de los contenidos del currículo oficial. Aprender, comprender, leer e interpretar y reflexionar de manera crítica las imágenes (tanto de la propaganda política de aquellos años como del cine que relata esa época en concreto) y desarrollar una capacidad intuitiva, deductiva y

creativa a partir de los contenidos asimilados con el fin de incluir el aprendizaje autónomo. También debemos incorporar el estudio de la Unidad desde transversalidad e interdisciplinariedad (aunando y abarcando otras disciplinas de estudio), aprender a buscar fuentes de información tanto en repositorios tradicionales, bibliotecas y museos, como utilizar los recursos en línea y; por último, desarrollar un punto de vista meditado con criterio propio y personal a la hora de juzgar la época objeto de estudio.

Los objetivos también pasan por el cumplimiento y aplicación de la educación basada en competencias, entendidas como una serie de procesos cognitivos, saberes, estrategias, habilidades y valores, cuya asimilación acentúa la aplicabilidad de soluciones innovadoras para los distintos problemas que se plantea a lo largo de la vida (Perrenoud, 2004). En la comunidad de Castilla-La Mancha se desarrollan nueve competencias básicas sobre las que orbitará la presente planificación: comunicación lingüística, matemática, del conocimiento y la interacción con el mundo físico, del tratamiento de información y digital, competencia social y ciudadana, aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal, cultural y artística, y competencia emocional.

Las habilidades, actitudes, valores y las estrategias de aprendizaje también se incluyeron con suma atención a través de los contenidos impartidos. En habilidades se puso a prueba la localización con material cartográfico de las regiones o zonas de especial interés, se emplearon técnicas y conocimientos previamente aprendidos por el alumno, se interpretaron recursos y hechos históricos, se aprendió a buscar información en los motores de búsqueda digitales y bibliográficos, y se analizaron las causas y consecuencias de hechos históricos.

En cuanto a actitudes/valores se incidió en la motivación del pensamiento crítico y democrático, intentando integrar saberes de otras asignaturas, incentivando el respeto por el medio ambiente, una perspectiva solidaria con sus iguales, y estimulando los debates respetuosos de diferentes puntos de vista. Por último, entre las estrategias de aprendizaje se exploraron el uso de elaboraciones conceptuales y de categorías para administrar la información, descomponer los contenidos mediante mapas conceptuales, impulsar el uso de garabatos e ideogramas para facilitar el aprendizaje mediante la memoria visual. Asimismo se

estimuló la colaboración con otros compañeros para facilitar el aprendizaje, a través de las formación de grupos y del trabajo colaborativo.

6. METODOLOGÍA DIDÁCTICA:

a. Marco teórico para el uso de Nuevas tecnologías.

La metodología de trabajo que se utilizó para el desarrollo de la Unidad Didáctica se basó en el estudio exhaustivo del uso de las redes sociales y su aplicación real en el aula. Es evidente que la educación en Europa al calor del impacto de los cambios tecnológicos sea tema de debate de los especialistas, que ponen en tela de juicio la tradición metodológica heredada del siglo pasado. Cierto es que nos encontramos en una fase paradigmática en el mundo de la educación institucionalizada, una fase de cuasi-experimentación y de transición hacia nuevos modelos educativos más flexibles. En un contexto donde se educaba a ciudadanos que, posteriormente, producirían bienes para consumir en masa, ese modelo de educación tuvo éxito a la hora de inculcar estudios focalizados en trabajos y labores concretos.

Sin embargo, en la sociedad posmoderna, dichos estándares de aprendizaje están experimentando en una gran crisis. Las propias instituciones educativas asumen esta situación con escasa iniciativa, reiterando patrones didácticos y pedagógicos caducos y estériles. El resultado, la sociedad avanza más rápida y decididamente con respecto a las planificaciones institucionales. La tecnología ha llegado a nuestras vidas y a nuestros sistemas decidida a cambiar el perfil de los individuos atendiendo a las necesidades colaborativas, de protección del planeta, o como no puede ser de otra manera de enseñar y aprender.

Internet es una herramienta poderosa como nuevo medio de comunicación, cuyo servicio consiste en almacenar contenidos y alto número de información; información que está al alcance de toda persona que logre conectarse a ésta red. Su gran capacidad de albergar contenidos, su manejo intuitivo a nivel de usuario (sobre todo en la web 2.0), la libertad de gestión que ofrece y la inmediatez de su servicio hace que sea una herramienta versátil para llevar a cabo un sinfín de operaciones y actividades de toda índole (Buxarrais y Ovide, 2011).

Hoy en día la sociedad está hiperconectada en la red, la era de la hiper-conectividad, según Reig y Vilchez (2013), cuyo alcance llega a casi todos los rincones de la vida diaria. Independientemente de las consecuencias que acarrea este violento cambio en nuestro modo de vida, es asumible que vivimos en una sociedad que necesita de una permanente conexión a las redes en la misma medida que encierra al individuo en sí mismo, cuyo uso va desde hacer transacciones bancarias, compras, comunicarse con un amigo lejano, consultar noticias, y un largo etcétera. Esta hiper-conectividad e inmediatez de la información constituye también un cambio de paradigma.

Retomando el concepto de modernidad líquida de Z. Bauman (2005), vivimos en una sociedad que detesta gastar o perder tiempo; las personas, en pos de lograr eficiencia en otras actividades más apetecibles, requieren de atajos para alcanzar sus objetivos, debido a que la espera es intolerable. En esta modernidad líquida el tiempo es, simplemente, un fastidio evitable. Otro aspecto interesante que defiende este autor es el sentido variable de todos los aspectos de la vida. Bauman reflexiona sobre cómo se produce una ruptura con respecto a la modernidad sólida que caracterizaba al siglo XX, donde el proyecto de vida de las personas se dirigía a lograr la estabilidad diaria. En cambio, las personas que viven en la modernidad líquida aspiran a huir de la lealtad o la idea del juramento, pues suponen un freno a su propia libertad.

Las nuevas generaciones que se insertan en esta modernidad líquida prefieren la adquisición de destrezas con el fin de resolver problemas, están abiertas siempre a nuevos conocimientos, pero también necesitan participar del cambio de modelo. Así surgen plataformas como Wikipedia, en las que usuarios anónimos actualizan artículos que necesitan de constantes cambios y revisiones, pues la información en la era digital es entendida como flexible y volátil. El conocimiento, en definitiva, se transforma en un producto más para ser consumido en un tiempo determinado. La información en red alberga, pues, unos conocimientos que van mutando y actualizándose según los nuevos avances que experimentan todos los campos. Los modos de conocer y de acceder a la información van cambiando; poco a poco cae en desuso el concepto de memorización frente al de conocimiento adquirido a través de exploración en las redes.

Esta es la base que aplica Siemens (2004) en su teoría del conocimiento: La conectividad. La réplica del conocimiento da paso a una teoría creativa del conocimiento, cuya inmutabilidad se ve condicionada a nuevos modos de pensar, más creativos y eficientes, a la hora de aplicar un conocimiento. Este conocimiento creado, pues, se alberga en las redes como un enorme entramado de información que se intercambia, se debate y contrasta datos de manera rauda y fácil (en definitiva, ahorrando tiempo). En resumen, el conocimiento obtenido a través de soportes físicos (libros, vinilos...) da paso a uno de tipo digital (Wikipedia, iTunes...) cuyo campo de actuación son las redes sociales.

En un entorno de conocimientos cambiantes, el nuevo soporte "físico" se encuentra en los aparatos computacionales, *smarthphones*, tabletas, etc. La utilización y difusión del saber a través de estos nuevos recursos se denomina "Sociedad de la información", que rompe con la brecha espacial y temporal adquiriendo un claro carácter global (Cuadrado y Fernández, 2011). El paso posterior, y es lo que realmente interesa en este trabajo, es la "Sociedad del conocimiento", que capta, toma y adquiere unos significados; aboga por una expansión de la información a todos los ámbitos de la vida (especialmente en la educación), cuyo proceso no sólo se enclaustra en las instituciones educativas, sino que también se expande logrando el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Kruger, 2006); lo importante es no solamente saber usar la tecnología, sino aprender de ellas; por lo tanto, el medio (soporte) se utiliza para llegar a un fin (el aprendizaje).

En palabras de Monge (2005) el trabajo del alumno es ayudar a pensar y a actuar mediante estos nuevos soportes tecnológicos, además de aprender a utilizar esos recientes lenguajes. El autor añade que estos soportes favorecen cualitativamente el proceso de enseñanza, ya que se adapta a las características individuales del estudiante. Por consiguiente, en palabras de Bautista García (2004), el profesor, ya no es el depositario de toda la información. Los roles cambian y, con las nuevas tecnologías, los alumnos son capaces de llegar a esa información; y siempre con la correspondiente orientación del profesor podrán transformar los datos obtenidos en conocimiento. Sin embargo, el sistema educativo precisa de una adecuación a las necesidades que plantea la utilización de las TICs. Entre otras cuestiones es evidente que los docentes precisan de un marco formativo y práctico que les permita enseñar aplicando las nuevas tecnologías.

La implantación de las TICs en los últimos años ha traído grandes avances a la hora de consolidar las actuales teorías de la educación. Sin embargo, como han revelado varios estudios (Barquín, 2004; Mooij, 2004) el uso de las TICs por parte de los docentes es, más bien, superficial y técnico, y limita su verdadero propósito de ser un facilitador: ayudar al alumno en la búsqueda y selección de la información, a partir de fuentes fiables y transmitirla. Pero los docentes hoy en día hacen un uso pasivo de internet (Sigalés *et al*. 2008), es decir, en ocasiones su falta de práctica restringe sus posibilidades de una enseñanza más acorde a las implicaciones prácticas de sus alumnos, que son nativos digitales. En contraposición a estos datos, según los estudios de Alonso (2005) el 40% de los estudiantes de los 10 a los 18 años crearon un blog o sitio web; lo que contrasta notablemente con los escasos conocimientos del profesorado al respecto.

Numerosos son los estudios que ponen en cuestión los conocimientos de los docentes en el uso de las TICs. En un trabajo de Albirini (2006) se demuestra que el 82% del profesorado posee escasas competencias digitales. A ello debemos añadir la inseguridad generada por la falta de soltura en su desempeño digital (Tejedor y García-Valcárcel, 2006) y el temor que suscitan las TICs entendidas como otro elemento distractor de la atención del estudiante, que puede llegar a obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2011). En palabras de Gutiérrez, Palacio y Torrego (2010), la innovación en este campo corre a una marcha mucho menor en relación a la evolución de la propia sociedad, provocando que la innovación tecnológica no llegue a asimilarse de manera rauda. Entre las causas de este retraso es el desfase generacional entre profesores (inmigrantes digitales) y alumnos (nativos digitales); lo que provoca que la formación de los docentes en este campo deba enfatizarse sustancialmente, aprendiendo a buscar estrategias de enseñanza en red y a conocer el lenguaje de las TICs para su posterior aplicación en el aula.

El acceso en red para los jóvenes es increíblemente desproporcionado. Según lo demuestra el informe “Retrato de Juventud” (2012), el 96% de los jóvenes entre 15-29 años usan internet a diario y un 86% usa redes sociales. Esta desmedida utilización ha abierto un debate entre docentes, profesionales de la educación y tutores. Desde el 2010 existen numerosos estudios que revelan el éxito que tienen las redes sociales aplicadas a la educación, a pesar de que en muchos casos su

implantación es por iniciativa de los propios alumnos. En general se cree que la asociación entre los jóvenes y las redes sociales es de carácter lúdico; sin embargo, también se aprecia un mayor aprovechamiento en la obtención de informaciones sobre los temas educativos (Alonso y Muñoz de Luna, 2010).

De hecho, muchos de los uso que se les da (difusión de información, colaboración entre iguales, generación de contenidos) ya se estaban aplicando en estas redes (De Haro, 2011), incluso antes de plantearse su uso institucionalizado; aunque su aplicación en educación, ciertamente, es mucho menor (27% de estudiantes universitarios usa las redes sociales con un fin educativo, según el artículo de Gómez, Roses y Farias, 2012). Entre estos datos, se piensa que el 10% de los estudiantes alguna vez utilizaron Facebook para discutir cuestiones académicas (Madge, Meek, Wellens y Hooley, 2009).

El fácil acceso y manejo intuitivo de las redes estimula a los alumnos frente a otros soportes como los foros, que actualmente resultan menos atractivos en un entorno educativo. Las redes permiten compartir y generar información, propician el diálogo y la participación activa, ayudan al auto aprendizaje y al aprendizaje colaborativo. Además, el *feedback* entre alumnos-alumnos y alumnos-profesores es más fructífero y favorece la creación de un ambiente educativo más dinámico (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011), fortaleciendo una cultura del aprendizaje más allá de las aulas. En resumen, los nuevos modelos generan una educación activa, participativa y colaborativa, frente a la pasividad de las clases tradicionales magistrales donde el profesor, depositario de toda la información, transmitía los conocimientos de forma pasiva y sumisa.

En la práctica, objeto del presente trabajo, las redes sociales proporcionaron un mejor desempeño de los tutores en las tareas de orientación y tutorización; permitiendo el intercambio colaborativo de ideas y opiniones, propiciando el debate e intercambio de materiales, tanto encontrados a través de la red como de elaboración propia. La subida de los materiales a la red y la posibilidad de compartir archivos multimedia y la capacidad de comentar estas cuestiones mejoraron las relaciones sociales. Además, propiciaron que algunos alumnos se dieran conocer sin considerar el temido rechazo social o timidez que experimentan en el plano presencial (Fernández, 2012).

Durante las prácticas educativas se desechó el uso plataformas como *Twiducate* o *Edmondo* a fin de evitar cierta sensación de rechazo por parte de los alumnos. Por tanto, se decidió utilizar una red social masiva como *Facebook*; sin embargo, se advirtió que esta red ya no era la más utilizada por las nuevas generaciones de jóvenes adolescentes. Ante esta inesperada situación se optó por usar otra red social de características similares: *Google+*, que ofrece instantaneidad en las comunicaciones, personalización, "multimedialidad" y retroalimentación docente-discente (Cuadrado y Fernández, 2011). Entre las razones por las que se ha seleccionado esta plataforma en lugar de *Facebook* se cuentan: Su interfaz intuitiva, el poco tráfico (privativa del 4º curso), el manejo fácil y rápido de hashtags y la disponibilidad de muchos los alumnos de una cuenta *Gmail*. Su uso nos pareció todo un acierto, entre otras razones, por la comodidad de conformar grupos y comunidades privadas, y la disponibilidad de ordenar los contenidos de forma segura e intuitiva.

La puesta en marcha de una plataforma virtual propone otra vía de aprendizaje fuera del incómodo contexto de aula de clase, estableciendo una enseñanza flexible y dinámica, carente de la estricta restricción temporal. Esta no sólo se establece como una alternativa al contexto educativo, sino también para propiciar el intercambio de roles, transformando la jerarquía de los participantes. Si en las clases magistrales el profesor tiene un rol capital que monopoliza la exposición de contenidos, en la plataforma virtual éste es un mero moderador que interviene en los debates y en la transmisión de contenidos. Los alumnos, en cambio, son los protagonistas del libre desarrollo de las actividades en la plataforma.

Los contenidos aportados en la plataforma no representan una síntesis de la Unidad Didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial, sino que versan sobre aspectos interesantes y adyacentes a la Unidad, anécdotas, personajes, arte de la época (carteles publicitarios, cine, animación,...), análisis y reflexión sobre Derechos Humanos, análisis de noticias referidas a los hechos históricos del conflicto... En fin, contenidos que propician la participación y el debate entre todos los miembros de la comunidad. El alumnado, el motor principal de la comunidad, aporta contenidos. El profesor, coordina y orienta. El tema ha sido ampliamente tratado de forma divulgativa, por lo que se da por supuesto que los alumnos debían tener, aunque sea un vago conocimiento previo. Por ello, los miembros de la

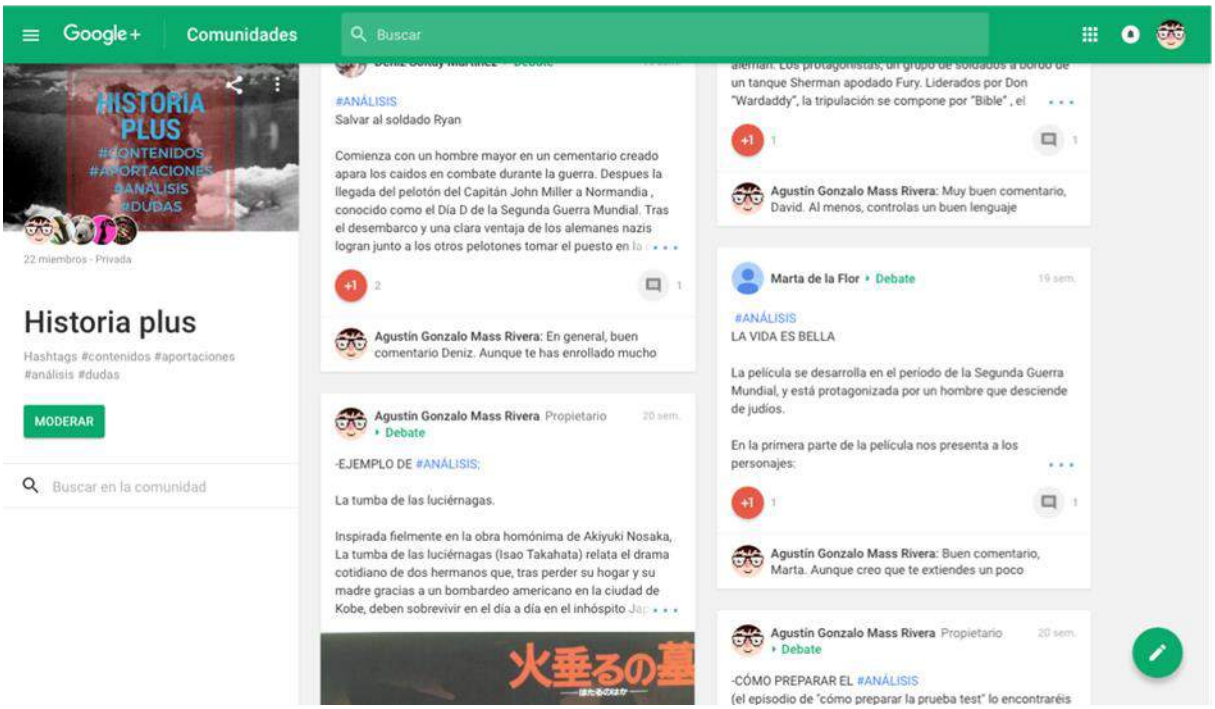
comunidad virtual son capaces de aportar cualquier información sobre el conflicto, con el afán de compartir y participar en el círculo de enseñanza-aprendizaje donde el profesor, como ya se ha explicado, es un miembro más de la comunidad y no el único protagonista de transmisión de conocimientos.

b. La gestión de la Unidad Didáctica a través de recursos TICs y las clases magistrales.

Es importante especificar la metodología de trabajo en cuanto a la transmisión de contenidos se refiere. Ésta se efectuó mediante dos principales vías: Clases magistrales y plataforma virtual. A continuación, pasaremos a explicar ambas vías.

En primer lugar, las clases magistrales se desarrollaron mediante un método tradicional de transmisión de información donde el profesor representa la figura que expone los contenidos y los alumnos, de forma activa, son los que los reciben. El docente expuso de manera oral los aspectos claves de la Unidad en el aula, apoyando su discurso mediante una presentación en *Power Point* (con imágenes y textos para que la información sea más coherente y gráfica), que ofició de guía tanto para el docente como para el alumnado. El objetivo de esta vía es que los alumnos asimilen esta síntesis de la Unidad mediante apuntes en el cuaderno y la escucha atenta del profesor, participando activamente durante la exposición y manifestando sus dudas. Las clases magistrales (que no superaron los 80 minutos del total de la Unidad Didáctica) supuso uno de los pilares fundamentales del diseño de la Unidad, cuya comprensión y asimilación fue objeto de examen, pero no el único que propició la calificación final.

La segunda vía se entiende como el desarrollo de una plataforma virtual *Google+.* Entre tanto, a la par que las clases magistrales, se subió contenidos esta plataforma virtual (comunidad) elaborada “ad-hoc”: El profesor, con el hashtag #contenidos, subió información sobre los distintos aspectos y contenidos referidos con la Segunda Guerra Mundial; mientras que los estudiantes, con el hashtag #aportaciones, subieron su propio material referido a la Unidad. En #contenidos, el profesor aportó cierto material e información de gran interés, como extractos del documental *Olympia* (L. Riefenstahl, 1936), el cine de animación producido durante la guerra, la caída de Mussolini, el Holocausto Judío (sus protagonistas y el



"negacionismo" por parte de algunos sectores), el papel de los españoles y la División Azul, etc.; todo este material fue también objeto de examen. Como dijimos anteriormente, estos contenidos tienen distintas funciones dentro de la Unidad Didáctica: Despertar la curiosidad del alumnado, reflexionar sobre los hechos acaecidos durante la contienda y su proyección con la política internacional, incentivar la participación, debate y criterio personal de los estudiantes, analizar artículos y revistas que hagan referencia a la contienda, y demás cuestiones.

Figura 1: *Screenshot* de la comunidad virtual *Google+,* cuyo acceso está restringido para cualquier usuario, salvo los propios miembros del grupo. Fuente propia.

7. CONTENIDOS TRANSVERSALES

Para la planificación de toda unidad didáctica y, sobre todo, para el tema que se seleccionó para la práctica era fundamental asistir a los alumnos de contenidos, contextos, situaciones y/o materiales de otras asignaturas. En este aspecto, la transversalidad, que atañe a distintos ámbitos o disciplinas, supone en el proceso de enseñanza-aprendizaje un instrumento de carácter holístico e interdisciplinario que afecta al currículo de forma globalizada y que tiene carácter integrador e

interdisciplinar. Por lo tanto, su aplicación fortalece el currículo y otorga una verdadera formación no sólo a estudiantes con un posible futuro en el ámbito académico, sino como personas adultas. La transversalidad disciplinar debe estar integrada y en el propio currículo y gozar de su propia entidad.

Figura 2: Esquema de los distintos temas transversales que conformaron el desarrollo y diseño de la Unidad Didáctica. Fuente propia.

Es precisamente la transversalidad la que permitió que los alumnos se deslicen hacia la creatividad y el pensamiento convergente, mediante el aporte individual, colectivo y el acuerdo activo y colaborativo a la hora de decidir el potencial, la jerarquía e importancia de cada documento o propuesta. Las destrezas narrativas o gráficas tienen como fin poner sobre la mesa una idea o un concepto, aplicado a una situación real o hipotética. El pensamiento creativo es, de algún modo, la manera de plantear problemas, nuevos caminos a explorar, un pensamiento que trabaja con estímulos que fertiliza la imaginación y pone en marcha el conocimiento previamente adquirido. Básicamente, se intentó evitar que el alumno sea un simple reproductor de ideas, característico de la enseñanza memorística, proponiendo en cambio de modelo. Esto es un individuo o individuos que busquen soluciones a los conflictos, adquieran y compartan estrategias y encuentren las respuestas de manera asertiva y de forma activa y colaborativa.

Como incitábamos anteriormente, la creatividad se nutre de destrezas y habilidades manuales e intelectuales. Es en el caso de los trabajos gráficos, cuyo desarrollo, injustamente, se aplica en asignaturas dedicadas al arte; asignaturas que, dicho sea de paso, carecen de ese aspecto intelectual que mejor se desarrolla. Para aplicar uno de las actividades que hemos planteado, aquella llamada “creación de un cartel propagandístico” (más adelante especificaremos la naturaleza de las actividades), se ha utilizado el recurso basado en la práctica artística llevando al plano gráfico la adquisición de capacidades, habilidades y valores.

En la línea de análisis de la propaganda generada en los países implicados en la Segunda Guerra Mundial, se ha utilizado la proyección teórica desde una perspectiva histórica y, también, desde la lógica del concepto de marketing basado en los preámbulos que se utilizaban en la propaganda de guerra, y su incidencia en la publicidad actual.

8. TEMPORIZACIÓN

La unidad se ha estructurado a partir de 6 sesiones en el aula, de las cuales 2 de ellos fueron de pura teoría y exposición de contenidos, y otras tres para completar actividades conjuntamente. La última clase se reservó para la prueba final de Unidad. Paralelamente, en horario extraescolar, durante las últimas tres semanas de prácticas se mantuvo abierta la plataforma virtual *Google+* para propiciar la participación de todos los miembros en la transmisión de contenidos y aportaciones sobre la Segunda Guerra Mundial.

9. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las actividades se establecieron como forma de comprobar el grado de aprendizaje de los alumnos y su situación general con respecto a los objetivos propuestos. Las actividades nos proporcionaron el escalón de conocimiento adquirido para luego, mediante la evaluación, comprobar sus resultados (Domínguez, 2004). La planificación de la Unidad Didáctica se contempló de la siguiente manera: clases magistrales y un repaso oral de lo explicado durante las dos sesiones de contenidos donde el profesor lanzó preguntas al aire sobre conceptos claves y hechos importantes. Además del análisis histórico de un cartel propagandístico sobre el

tema de estudio. Con esta tarea se pretendió que los alumnos, en forma individual, en grupo o por parejas, entiendan el estado de convulsión en el contexto de la guerra, a partir de la narrativa que los distintos países construían en vías a movilizar a la población y engendrar una opinión pública y unitaria.

Como marco de referencia de la actividad expuesta, el profesor estableció un paralelismo con la publicidad actual, evocando a una reflexión sobre los elementos empleados en este campo (como objetivo de moldear y vender tanto una idea como un producto), y cómo estos postulados parecen inalterables en el tiempo. Después, los estudiantes aprendieron a leer las imágenes, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, para comprender el ejercicio que realizaron a continuación. Posteriormente, el docente repartió a cada pareja una impresión de cartel propagandístico de la Segunda Guerra Mundial (diferentes para cada grupo), unas hojas con un cuestionario a responder sobre lo que ven en las imágenes y las lecturas que deben realizar para comprender los mensajes (aquello que se aprecia, para quién va dirigido, qué representa, qué lema tiene, etc.).

Una tercera actividad, estrechamente emparentada con la anterior, consistió en realizar con los mismos grupos un cartel propagandístico propio, “creación de un cartel propagandístico”. Dicho ejercicio se trataba de imaginar una situación donde el territorio español está siendo atacado por extraterrestres. El alumnado, a partir de lo asimilado en el tema, debió realizar un cartel propagandístico propio (dibujado o narrado) con el objetivo de despertar consciencias para la población que está siendo atacada. Dicha actividad tuvo un claro carácter lúdico y artístico, pero sin abandonar la pretensión deductiva. En la siguiente página vemos un ejemplo de ejercicio de creación de un cartel propagandístico; como se puede presenciar, el alumno en cuestión aplicó los conocimientos asimilados sobre cómo funciona la propaganda política en un plano narrativo y gráfico.

Colegio Rafael Morales – 4º de la ESO

Nombres: [redacted]

Ejercicio práctico: Imagina tu cartel propagandístico

Hagamos un ejercicio de imaginación: Imagina que España está siendo invadida por extraterrestres que quieren destruir nuestro país. Tú y tu compañero decidís que hay que **movilizar a la población** para combatir a éste enemigo alienígena.

Inspirado en lo enseñado hoy en clase, debéis **crear un cartel propagandístico** (tanto para colgar por las calles como para difundirlo en las redes sociales) donde incluya estos elementos:

- **Imaginar** una escena o situación (para aterrorizar al espectador, o motivarles para tomar las armas, etc.) y representarla en dibujo (si no te apetece dibujar, puedes escribir la idea).
- Debe contener un **lema o eslogan**.
- Recuerda que debe ser algo llamativo y **fácil de entender**.

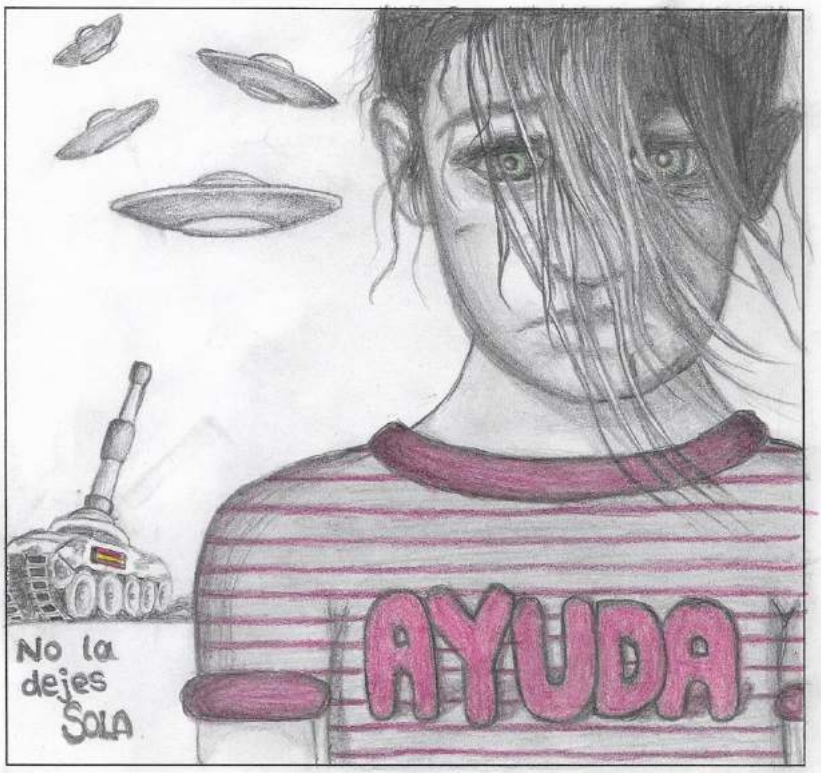


Figura 3: Fuente propia.

La cuarta actividad se realizó exclusivamente en la plataforma virtual *Google+*. En ella, los alumnos, como miembros de la comunidad, debieron participar en #contenidos y en las #aportaciones de los demás dejando mensajes en las cajas de comentarios. Se pretendió que los miembros opinen, debatan y aporten contenidos referidos a la temática de la entrada en cuestión. La participación fue de carácter obligatorio, aunque cada miembro tuvo la libertad de elegir la entrada en la que contribuirá, guiándose por sus gustos o conocimientos.

Una quinta actividad, realizada nuevamente en la plataforma con el hashtag #análisis, consistió en la redacción de una crítica de una película referida a la Segunda Guerra Mundial, análisis de film. Como la Unidad Didáctica se desarrolló durante dos semanas, los alumnos debieron visionar por su cuenta una película sobre el conflicto tratado para posteriormente elaborar una redacción crítica de carácter histórico-artística.

10. EVALUACIÓN

La evaluación educativa es el modo de valorar la adquisición de conocimientos y competencias básicas por parte de los alumnos. Por ello, ésta se establece como uno de los elementos necesarios en el currículo escolar. La evaluación no sólo trata de cualificar y cuantificar los avances y progresos del alumnado a la hora de alcanzar sus metas formativas, sino también otorga al profesorado una serie de información sobre dichos avances para, posteriormente, realizar juicios y una toma de decisiones que afectarán el avance del estudiante y al modo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010). En definitiva, la evaluación pretende orientar, regular y mejorar todos los campos del proceso educativo.

Los especialistas consideran que la evaluación meramente cuantitativa y tradicional, de carácter sancionador, relega la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no es otra que la formación integral de la persona dotándola con recursos que sean de utilidad a lo largo de su vida. La evaluación tradicional es claramente desmotivante y contraproducente, pues los progresos del estudiante recaen únicamente en una calificación numérica y estándares donde se recalca lo negativo de su aprendizaje, su función controladora y una competitividad mal entendida, que poco o nada tiene que ofrecer para el establecimiento de un buen clima de trabajo en grupo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por ello, nuestro deber es proponer un proceso evaluativo criterial, formativo, continuo, integrador, participativo y, especialmente, educativa, orientada al proceso, asumiendo su realidad dinámica; considerando desde su desarrollo (evaluación Inicial- Diagnóstica), evolución (Procesual-formativa), hasta su conclusión (Final-sumativa). Su fin es adecuar las prácticas docentes a las

necesidades del alumnado y calificar sus progresos, con la participación de docentes y alumnos.

En la fase inicial-Diagnóstica se intentó establecer un pronóstico de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje juzgando de ante mano los conocimientos previos que posee el alumnado (Rosales, 1984). Para ello, en nuestra docencia, indagamos mediante preguntas sobre cuestiones claves del temario de la Unidad.

En la fase procesual se realizó la recogida continua y sistemática de los datos de, en este caso, del proceso de aprendizaje del alumno a lo largo de un periodo de tiempo prefijado (Castillo y Cabrerizo, 2010). Para ello, se detalló cada una de las partes en las que se compone esta evaluación, especificando el instrumento de evaluación empleado. Además, para una correcta recogida de datos, se hizo uso de unas plantillas de rúbricas en las que se establecen los criterios de evaluación basados en niveles, que se han de utilizar no sólo durante el proceso de evaluación, sino como guía criterial, tanto para el profesor como para los alumnos. Establecimos rúbricas de evaluación procesual sobre la participación, sobre las actividades programadas (carteles propagandísticos, análisis del film, etc.), sobre el uso de la plataforma *Google*+ y, finalmente, la prueba de final de evaluación. A continuación, expondremos un ejemplo de esta rúbrica del ejercicio sobre el análisis del film.

Elementos	Deficiente	Aceptable	Bien	Deseable
Redacción	Insuficiente	Escasa y con dificultades	Aceptable, pero aún con dificultades	Vocabulario acorde y preciso para la asignatura
Ortografía	Numerosas faltas	Ha cometido demasiadas faltas	Ha cometido algunas faltas	Ha cometido pocas o ninguna falta
Lenguaje y vocabulario	Insuficiente	Escasa y con dificultades	Aceptable, pero aún con dificultades	Vocabulario acorde y preciso para la asignatura
Opinión personal	Nula opinión	Escasa opinión	Demostró alguna opinión	Demostró una opinión personal crítica y bien orientada

Figura 4: Fuente propia.

Por último, en la evaluación final, se recogieron y valoraron los datos y resultados obtenidos a lo largo del proceso formativo, comprobando el cumplimiento de los objetivos prefijados (Castillo y Cabrerizo, 2010). Su carácter sumativo pretendió aplicar y determinar la valía final del proceso evaluativo, y con ello decidimos si el alumno a superado o no los objetivos, estableciendo así juicios y tomas de decisiones. Ésta evaluación del alumnado se llevó a cabo mediante un proceso simple de división porcentual de los distintos aspectos que se han dividido la Unidad Didáctica; es, por tanto, la suma de los distintos porcentajes de cada una de las partes que hemos especificado en la evaluación procesual, cuya distribución lo hemos planteamos del siguiente modo: Participación 10%, tareas carteles 20%, análisis del film 20%, *Google*+ 20%, y prueba final 30%.

Finalmente, hemos llevado a cabo un proceso de autoevaluación para incentivar una reflexión personal sobre los procesos de enseñanza aplicados. Como toma de conciencia y reorientar los procesos y, desde luego, comprobar si se alcanzaron los objetivos que me he propuesto como docente. Elegí como instrumento de autoevaluación la interpelación de los estudiantes en el aula, lo que me permitió conocer de primera mano la opinión de los alumnos sobre el desempeño de la actividad que se llevó a cabo en la Unidad Didáctica. Luego de escuchar algunas

opiniones, se repartieron unas hojas con un sencillo cuestionario anónimo para completar la información.

11. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos que se expondrán en este punto tienen dos funciones claramente definidas: ayudan al docente en su tarea de enseñar y transmitir unos contenidos y actividades, y facilitan al alumno alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje (Cárdenas Rivera, 2003). Según la división de Cárdenas, hemos apostado por el uso de los tres medios didácticos (tradicional, audiovisual y nuevas tecnologías) diseñados tanto por el docente como por profesionales de la producción.

Se suprimió el uso del libro de texto para dar prioridad a las TICs y a la explicación magistral. En este último caso, la presentación en *Power Point* durante la clase en el aula tuvo función de apoyo visual y textual de la exposición oral del profesor, sirviendo como punto de apoyo y guía tanto para el docente como para los mismos estudiantes. Asimismo, esta presentación cumplió la función de ser una herramienta de estudio para el alumnado a la hora de aprender y repasar la Unidad en cara a la prueba final. También se utilizaron otras herramientas, como el uso de las tradicionales fotocopias, en las actividades de los carteles propagandísticos. En ellas, el alumno debió completar los puntos propuestos escribiendo en la correspondiente hoja. De más está decir que, en la tarea de análisis de carteles propagandísticos, se utilizaron fuentes primarias digitalizadas para trabajar *in situ* sobre ellos, proyectados tanto en la presentación *Power Point* como impresas a color para facilitar la realización de los ejercicios en forma grupal.

Probablemente, el material didáctico que más se utilizó y que mejor respuesta dio a la demanda del alumnado fue la plataforma virtual *Google+* (comunidad). Los alumnos del centro disponían de equipos electrónicos y conexión a internet, lo que permitió el debido uso de la plataforma como herramienta didáctica de gran impacto y solvencia. La versatilidad del recurso dio paso a que tanto el alumnado como el profesor (aquí llamados miembros de la comunidad) pudiesen aportar materiales audiovisuales (videos, música, imágenes, etc.) que ilustren el tema a tratar; además de elementos didácticos que resultan complicados de exponer en las clases

magistrales (debido a cuestiones temporales y de disponibilidad de herramientas, ya que en el aula sólo se dispone de un ordenador, y el uso de los teléfonos móviles están prohibidos dentro del aula).

12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La educación, como derecho valioso adjudicado a todo individuo, debe pertenecer a toda persona con el fin de alcanzar un proyecto vital propicio, más allá de las dificultades que arrastra. Es un desafío que, más allá de los contextos más comunes (entorno familiar, lugar de trabajo, espacio de encuentro social, etc.), éstas acciones deben pasar, primero, por la normalización y atención en el propio centro educativo. Según el Proyecto Educativo del Centro del Colegio Concertado Rafael Morales, éstas respuestas a la diversidad se traducen a atender a las necesidades particulares de todo alumno mediante las oportunas adaptaciones curriculares metodológicas, asesoramiento y apoyo desde el Departamento de Orientación, y la colaboración del profesorado para elaborar un Plan de Acción Tutorial, etc.

¿Cómo hemos llevado esta atención a la diversidad en nuestro diseño? Por ejemplo, la plataforma *Google*+ se adaptó satisfactoriamente a las necesidades especiales de algunos alumnos. En los debates y charlas que pueden surgir en el contexto de aula-clase, muchos alumnos se contraen con el fin de evitar pasar vergüenza al estar expuestos en un entorno social que les es adverso en mucho sentidos; en cambio, en la plataforma virtual, dichos alumnos se sintieron cómodos a la hora de escribir un mensaje en las distintas entradas de esta red social, porque les resultaron más sencillo meditar el mensaje que querrían transmitir por escrito, que realizar una intervención oral en la que podrían fracasar. Otra característica en positivo del uso de *Google*+ en esta educación intrusiva fue en el hecho de tener un trato individual y personalizado con cada alumno en todo momento, lo que facilitó la atención a sus dudas e inquietudes a cualquier hora y lugar, cuestión que no se puede transpolar al contexto aula-clase debido a las limitaciones de tiempo que caracteriza a la clase magistral.

La atención a la diversidad no sólo pasa por establecer unas series de acciones que den respuestas a los alumnos que presentan unas necesidades especiales,

sino también, como docentes, debemos incentivar a que el resto de los alumnos, acostumbrados a llevar una vida más normalizada dentro de su diversidad, deban saber y aceptar la existencia de estas personas con necesidades y de cómo integrarlas en la sociedad. A través de la enseñanza de actitudes y valores que demandan los marcos legales de educación y que se encuentran inscritos en todas las asignaturas de la ESO, debemos ofrecer al alumnado ciertos conocimientos sobre la diversidad, especialmente ahora que nos encontramos con un alumnado ciertamente diverso y, sobre todo, multicultural. La temática de la Segunda Guerra Mundial nos abrió una vía de análisis muy interesante a la hora de tratar éstos asuntos, sobre todo cuando hacemos referencia a los cruentos hechos que motivaron el Holocausto y el creciente interés de la Alemania de la época en erradicar a las minorías étnicas. A pesar de la crueldad que motivó a los nazis a actuar de forma errática, dicho hecho nos dejó una serie de consecuencias y de moralejas para tratar el tema de la diversidad, algo que el alumnado de la ESO pudo asimilar con gran facilidad. También fue importante para entender conceptos como la empatía y la solidaridad, sobre todo hacia lo desconocido, la otredad (ya sean grupos de personas, lugares, hechos, etc.).

13. CONCLUSIONES

Tanto en el desarrollo de la Unidad Didáctica como en su puesta en marcha en el aula-clase hemos podido comprobar que, desde su temprana concepción, pretendía lograr a través de la motivación en la mejora de la calidad educativa introduciendo la innovación. Mucho se ha escrito en estos últimos diez años sobre las ventajas y, sobre todo, inconvenientes del uso de las TICs y en las redes sociales sobre el contexto educativo, pero, ¿de qué sirve profundizar en ciertas teorías científicas si no trasladamos la experiencia a todos los contextos posibles? Así lo hicimos en el Centro Concertado Rafael Morales, ejemplo perfecto de instituto escolar de una pequeña ciudad como es Talavera de la Reina. Nosotros pusimos a prueba éste novedoso diseño con el alumnado de 4º de ESO, y podemos decir que su éxito ha sido considerable, según se desprende del análisis de los resultados de la prueba de autoevaluación. Los alumnos mostraron su satisfacción y el deseo de seguir aplicando en un futuro éstas actividades y las herramientas utilizadas para sus estudios.

Con respecto a las clases magistrales, a pesar de haber utilizado un discurso ameno y la proyección de unas series de diapositivas claras y atractivas visualmente, parece no haber sido suficiente para alcanzar el nivel deseado en la transmisión de conocimientos, fundamental para la comprensión y asimilación de los pilares básicos de la Unidad Didáctica. En este sentido, creo que debería haber aquilatado mejor la exposición con ejercicios. En relación a las prácticas, la imposibilidad de llevar a cabo gran parte de la teoría sobre una evaluación cuantitativa que he detallado anteriormente, mermó mis expectativas, porque el centro no había adoptado estos cambios en su momento y siguen perpetuando una evaluación de tipo cuantitativo y tradicional.

A pesar de las dificultades expuestas, los alumnos mostraron una buena acogida a través del recorrido de la Unidad Didáctica, tanto en las clases magistrales como en la plataforma. Las nueve competencias que especifica la administración de Castilla-La Mancha fueron exploradas, introduciéndose en el currículo y apostando en todo momento por la transversalidad de los contenidos. La habilidad de aprender a aprender a la hora de plantear las actividades con una libertad que se alejaba de los encorsetados ejercicios del libro de texto fue ampliamente aceptada, logrando un alto grado de productividad. Destacamos, además, la importancia de “leer” los productos culturales (carteles propagandísticos, cine, publicidad...), usando, nuevamente, ese ojo crítico que hemos estimulado en el diseño de la Unidad Didáctica, siempre desde una perspectiva escéptica, recelando de los discursos superficiales que impregnan estas producciones.

En cuanto al desarrollo de las TICs en el aula, hemos comprobado que la aplicación de estas nuevas perspectivas educativas-pedagógicas, son ampliamente aceptadas por unos alumnos que siendo nativos digitales siguen, en parte, recibiendo una educación que arrastra ideas tradicionales ignorando los nuevos hallazgos cognitivos que se han producido en las últimas décadas.

Por lo tanto y, haciendo un rápido repaso sobre este punto, la plataforma web y el uso de redes sociales ofreció un *background* atractivo para el alumno que vive en esta especie de modernidad líquida; o séase, a través de la red, el alumno encuentra información, lo selecciona y lo crea sin suponer una pérdida de tiempo y, al ser líquida, adaptándose sobre cualquier tema que se proponga realizar. El

docente, al no ser el depositario principal del conocimiento, instó al alumno a tomar la iniciativa de crear sus propios contenidos y a intercambiar información entre ellos, creando así una actividad social. Tal y como indica Siemens en su teoría de la conectividad, en las redes existe el conocimiento y la información, y los alumnos son los mayores protagonistas a la hora de transformar esa información en conocimientos. Según palabras de Bruner (1978, 1980) consideraba que la comprensión es ir más allá de la información dada, por tanto, el conocimiento planteado debe ser transferible a otras situaciones, ya sea en otros temas, otras asignaturas o bien, idealmente, fuera de la institución escolar.

14. BIBLIOGRAFÍA

ALBIRINI, A.: "Teacher's attitudes toward information and comunication technologies: the case of Syrian EFL teachers", *Computers & Education*, 47, 2006, pp. 373-398.

ALONSO GARCÍA, C.: *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2005.

ALONSO, M.H., MUÑOZ DE LUNA, A.B.: Uso de las nuevas tecnologías en la docencia de Publicidad y Relaciones Públicas, en Sierra, J., Sotelo, J. (coords.): *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid, Fragua, 2010, pp. 348-358.

BARQUÍN, J.: "La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros públicos de la Comunidad de Andalucía", *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 2004, pp. 155-174.

BAUMAN, Z.: Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Gedisa, 2005.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (coord.): *Las Nuevas Tecnologías en la enseñanza*. Madrid, Akal, 2004.

BRUNER, J. S.: *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid, Narcea, 1978.

BRUNER, J. S.: *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, Pablo del Río, 1980.

BUXARRAIS, M. R., OVIDE, E.: "El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI", *Sinéctica*, 37, 2011. Extraído en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200002

CÁRDENAS RIVERA, J.G.: "Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación". *Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado*. 2003. Extraído en: https://recursoseducativos2010.wikispaces.com/file/view/recursos+didacticos+en+un+sistema+de+aprendizaje+autonomo+de+formacion.pdf (Consultado el 20/04/2017).

CASTILLO ARREDONDO, S., CABRERIZO DIAGO, J.: *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, Pearson Educación, 2010.

CUADRADO GORDILLO, I., FERNÁNDEZ ANTELO, I.: La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC. Madrid, Wolters Kluwer, 2011.

DE HARO, J.J.: *Redes Sociales para la educación*. Madrid, Anaya, 2010.

DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*. Madrid, Pearson Educación, 2004.

FERNÁNDEZ ANTELO, I.: "Potencialidad educativa en las redes sociales", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8, 2012. Extraído en: http://ride.org.mx/1- 11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/30/30

GÓMEZ, M., ROSES, S., FARIAS, P.: "El uso académico de las redes sociales en universitarios [The Academic Use of Social Networks among University Students]", *Comunicar*, 38, 2012, pp. 131-138. Extraído en: https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04

GUTIÉRREZ, A., PALACIOS, A., TORREGO, L. (2010): “Tribus digitales en las aulas universitarias”, *Comunicar*, 34, 2010, pp. 173- 181.

IMBERNÓN, F., SILVA, P., GUZMÁN, C.: “Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial”, *Comunicar*, 36, 2011, pp. 107-114.

KRUGER, K.: “El concepto de sociedad del conocimiento", *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* vol. XI, 683, 2006. Extraído en: http.//www.educa2.madrid.org/cms_tools/files/c7827e52-4001-4b73-99b7-3868374f771a7/Concepto%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf

MADGE, C., MEEK, J., WELLENS, J., y otros: “Facebook, social integration and informal learning at university: ‘It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work’, *Learning, Media & Technology*, 34 (2), 2009, pp. 141–155.

MONGE, Mª. C.: Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Zaragoza, Mira, 2005.

MOOIJ, T.: “Optimising ICT effectiviness in instruction and learning: multilevel transformation theory and pilot project in secondary education”. C*omputers & Education*, 42, 2004, pp. 25-44.

NAVA, M., KARP, N., NASH-STANCEY, B.: “La paradoja de la generación del milenio”. *BBVA Research*. 2014. Extraído en: https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2014/12/141216_US_BW_BankMillennials_esp.pdf (consultado el 13/05/2017). p. 52.

REIG D., VÍLCHEZ L. F.: *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid, Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, 2013.

RETRATOS DE JUVENTUD: “Medios de comunicación”. 2012. Extraído en: http://www.gazteaukera.euskadi.eus/r58-7657/es/contenidos/noticia/gazteen_argazkiak_15/es_gazteen/adjuntos/retratos15_c.pdf (consultado el 17/04/2017).

ROSALES, C.: Criterios para una evaluación formativa. Madrid, Narcea, 1984.

SIEMENS, G.: “Connectivism, A Learning Theory for the Digital Age”. 2004. Extraído en: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm. (consultado el 16/07/2017).

SIGALÉS, C.: La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona, UOC y Fundación Telefónica, 2008.

TEJEDOR, J., GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: “Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes”, *Revista Española de Pedagogía*, 233, 2006, pp. 21-44.

HISTORIA

ABASTOS Y REVUELTAS SOCIALES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVII: EL TUMULTO DE 1698 EN TALAVERA DE LA REINA

César Pacheco
Historiador

La tan reiterada crisis del siglo XVII en España ha originado una extensa literatura historiográfica que, desde diferentes ópticas, ha intentado explicar uno de los períodos más difíciles de la última etapa de los Austrias. El reinado de Carlos II[17] es sin duda una de las fases de la secular crisis que produjo una profunda inestabilidad social y política. El problema de los abastecimientos a las ciudades, villas y lugares en este período tiene que ver con diferentes factores entre los que se cuentan las graves condiciones climatológicas que producen malas cosechas y hambrunas, las crisis agrarias [18] que comportan crisis de subsistencias, el empobrecimiento de amplios sectores sociales que emigran desde el campo a las ciudades en busca de una mejora de vida y como forma de supervivencia en muchos casos, y la falta de políticas para afrontar los colapsos socioeconómicos a nivel social.

Coincidió el reinado de Carlos II con unos años de una climatología realmente adversa y caprichosa, donde se alternaron temporadas de gran sequía con otros ciclos más normales, pero en general el balance fue negativo[19] Por ejemplo, entre los años 1683 y 1684 se produjo una alternancia de fuerte sequía con lluvias muy copiosas, con catastróficas consecuencias para los campos y cultivos. La crisis de subsistencia estaba asegurada. Pronto las ciudades empezaron a acusar la falta

17 KAMEN, H.: La España de Carlos II. Barcelona, Crítica, 1981.

18 ANES, G.: Las crisis agrarias en la España moderna. Madrid, Taurus, 1970

19 CALVO POYATO, J.: La España de Carlos II. Madrid, Historia 16, 1985.

de productos básicos y el abastecimiento de trigo fundamentalmente. Madrid acaparaba lo poco que se producía para alimentar a una extensa población[20].

La figura del favorito del rey, el Conde de Oropesa, persona que por linaje y tradición tenía además mucho peso en Talavera de la Reina, había asumido el cargo de Hacienda y presidente del Consejo de Castilla a partir de 1685. Su política económica a pesar de los intentos no aportó la estabilidad requerida, y las tensiones con la nueva esposa del rey, doña María Ana de Neoburgo, tras su matrimonio en 1689, estaban sembrando aun mayor discordia. Por otra parte, la impopularidad de Oropesa entre el pueblo se vio reforzada por la gran codicia de su esposa, que aprovechando la posición ventajosa del cargo de su marido hizo negocios muy suculentos y lucrativos para conceder cargos y traficar con vino, aceite y trigo en medio de la indignación popular. A ello se unió la nueva guerra con Francia, lo que fraguó una oposición interna a Oropesa que condujo a su destitución por el rey en 1691. Tras unos años en los que el asunto sucesorio estaba originando una enconada lucha interior de partidarios de los alemanes o los franceses, el monarca no pudo hacer frente a esta insostenible situación. De nuevo se requiere el servicio de Oropesa en 1696, para la presidencia del Consejo de Castilla.: En 1698 asistimos a un año de cambios trascendentales en la Corte. Nombramiento de un nuevo confesor real, fray Froilán Díaz y el encumbramiento de Oropesa como valido con el poder absoluto en febrero de ese año. Las expectativas del primer ministro eran proclives a la causa del archiduque Carlos, lo que chocaba con la posición francófila de la mayoría de la corte tanto en Madrid como en Castilla a finales de ese año[21].

En medio de este difícil panorama sucesorio, la posición del conde se agravó de nuevo en 1699 con el famoso motín madrileño de abril de ese año, conocido como *Motín de los Gatos*. La falta de abastecimiento pues de los productos básicos de alimentación es una de las causas que se atisban en estas tensiones sociales que

20 CASTRO, C. de: El pan de Madrid. El abasto de las ciudades españolas del Antiguo Régimen. Madrid, Alianza, 1987.

21 KAMEN, pp. 608-609.

se vive en los años finales del reinado del último Austria. Las subidas de los precios de forma espectacular generaron una incapacidad mayor de las masas populares para acceder a esos alimentos. No hay más que ver las estadísticas del precio de trigo y el aceite en Castilla entre 1695 y 1700 que aporta Hamilton, para darse cuenta de la grave tendencia:

PRECIOS DEL TRIGO Y DEL ACEITE EN CASTILLA LA NUEVA[22]

Años	Precio del trigo (marav./fanega)	Precio del aceite (marav./arroba)
1695	433	862
1696	442	611
1697	425	901
1698	977	855
1699	986	1.095
1700	634	1.048

Como bien ha recogido Teófanes Egido [23] la conjunción carestía-precios disparatados-especulación del hambre bastó para que las protestas populares tomasen cuerpo. Tal era la escandalosa subida de precios que el propio Consejo de Castilla, no sin cierta carga de ironía ponía de manifiesto la inseguridad que todo esto provocaba a nivel social, y ponía de manifiesto el riesgo de que "suban con temeridad los precios de los granos" pues era inadmisible incluso para los poderosos, y no era pues extraño que los "pobres si no se dejasen perecer, tumultúen todos los pueblos, ni aun las iglesias porque el derecho natural de

22 Según J. HAMILTON, War and Prices in Spain 1651-1800. Cambridge, 1947, p. 131. (Edición en castellano, Guerra y precios en España (1651-1800). Madrid, 1988.

23 EGIDO, T.: "El motín de Madrid de 1699", Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea, Nº 2 (1980), pp. 253-294, p. 259.

conservar la vida hará inexcusables y, por esto mismo, excusables, los mayores excesos[24].

Según los testimonios de embajadores franceses o alemanes los alborotos tuvieron un gran calado, y fueron de tal naturaleza "como nunca recuerdan haber sucedido antes en Madrid los más ancianos"[25]. El comportamiento exaltado no era novedad en el siglo. Las distintas crisis de subsistencia habían originado en ocasiones episodios de tumultos y motines entre la población más vulnerable. Los movimientos populares registrados a finales de la década de 1640 y principios de la de 1650 en Andalucía bajo el reinado de Felipe IV demostraban que era un fenómeno latente que podía estallar en momentos claves de la inestabilidad económica y política[26].

Pero puede asegurarse que prácticamente durante el siglo XVII asistimos a intermitentes capítulos de amotinamiento, alteraciones, revueltas sociales, o tumultos que tienen como una de las causas fundamentales la carestía de alimentos y la subida de precios, con el consiguiente fantasma de la especulación de por medio[27].

---

24 Consulta del Consejo, 30 de julio 1699, Archivo de Campomanes, Mss. 57.8 2v. Citado por Egido, 259.

25 Testimonio de Stanhope en carta a su hijo en abril de 1699, recogido por Kamen, p. 609.

26 GELABERT GONZÁLEZ, J.E.: "¿Motines de subsistencia o materias de Estado? Más luz sobre las convulsiones andaluzas de 1647-1652" en Balance de la historiografía modernista: 1973-2001: Actas del VI Coloquio de Metodología Histórica Aplicada, Santiago de Compostela, 2003, pp. 515-529.

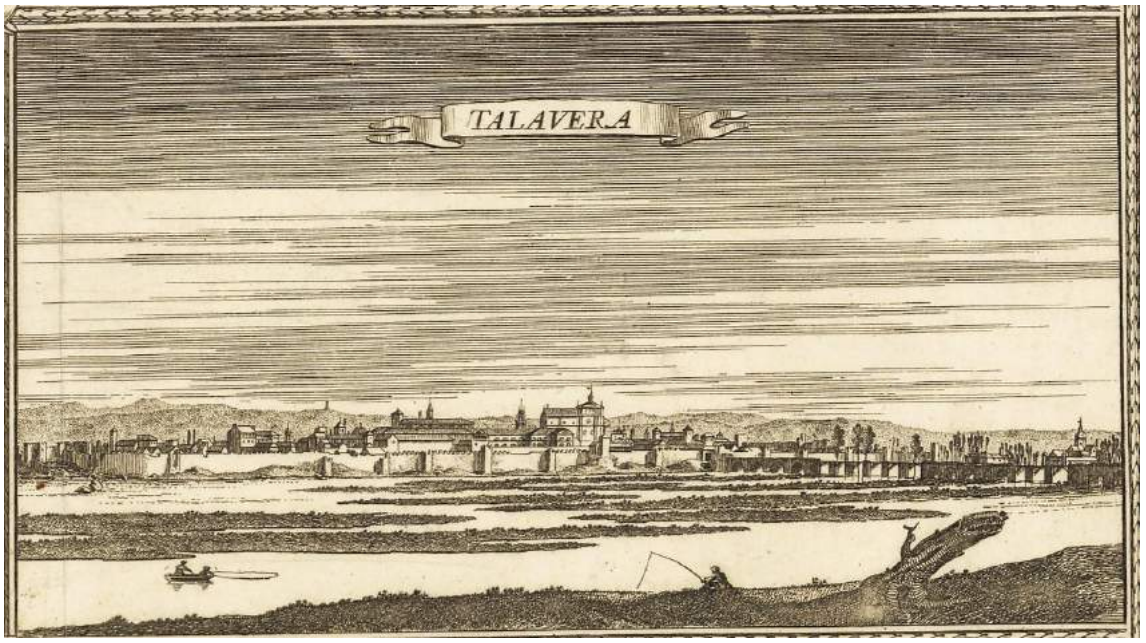
27 Véase entre otros trabajos ANES Y ÁLVAREZ DE CASTRILLÓN, G.: "Malas cosechas, carestías y motines o conmociones populares en la España del Antiguo Régimen" en De economía e historia: estudios en homenaje a José Antonio Muñoz Rojas, Málaga,1998, pp. 15-32. CASTROVIEJO SALAS, A.: "Las revueltas populares en Madrid en la segunda mitad del siglo XVII", Revista Historia Autónoma, 3 (2013), pp. 47-62. EGIDO, T.: "El motín madrileño de 1699", en Investigaciones Históricas, 2 (1980), pp. 255-294. LÓPEZ GARCÍA, J.M.: "Protesta popular en el Madrid moderno: Las lógicas del motín" en III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historial approaches to conflicto. Proceedings. Barcelona, CEFID-UAB, 2016, pp. 41-54. NIETO SÁNCHEZ, J.A. y GONZÁLEZ PAÑERO, J.A.: "El conflicto social en el Madrid del siglo XVII" en Lo conflictivo y lo consensual, Murcia, 2000, pp. 377-400.

TALAVERA DE LA REINA, DÉCADA DE 1690-1700

La situación en Talavera no era mejor que el resto de Castilla; sufría igualmente las penalidades de las crisis de subsistencias, las epidemias de peste, hambrunas temporales, y la dureza del clima mediterráneo con los ciclos de sequías y lluvias torrenciales demoledoras para una economía agropecuaria. En la década de 1690 se vivía una tensión social con los precios del abasto de carnes y trigo fundamentalmente. La falta de grano devenía a menuda en serias dificultades para abastecer a los panaderos y a las tahonas, y el pósito o alhóndiga sufría una merma importante en sus trojes debida al desabastecimiento. En otros momentos, la compra de trigo tuvo que hacerse fuera de la tierra de Talavera porque no había suficiente trigo en los lugares dependientes de la villa. Para complicar aún más la coyuntura, se producía una saca descontrolada de trigo fuera de los límites de la jurisdicción por lo que se tuvo que aplicar alguna medida de carácter proteccionista para evita su desabastecimiento absoluto. Así ocurrió en el verano de 1698: "Representose en este ayuntamiento por el señor Procurador General que como era notorio era considerable la saca de trigo que abia en esta villa y que se temía se quedase sin lo necesario para su abasto y visto por este ayuntamiento se prohíbe la saca y se suplica al señor correxidor la impida y que se fijen zédulas con las partes acostumbradas por defecto de no aber pregonero en esta villa"[28]. Días de después se hacía evidente la falta de trigo: "Y ansí juntos se trato sobre el comprar trigo para el abasto de la villa respecto de encarecerse por avia de aber considerable saca de trigo en los lugares de la jurisdizión desta villa y se acordó que luego y sin dilazión se compre trigo para el posito desta villa empleando el caudal que tuviere en dinero y que se aga saber a los mayordomos de dicho posito lo executen y que para ello asista al señor comisario de posito"[29].

28 AMT, Libro de acuerdos de 1697-98, sesión 4 de julio 98.

29 AMT, Libro de acuerdos de 1697.98, sesión 28 de julio 98.



Vista de Talavera de la Reina, a finales del siglo XVII

Al mismo tiempo, se intenta que el trigo no quede en manos de particulares para evitar la falta de pan entre los vecinos, de ahí que se ponga especial hincapié en la distribución del grano entre los panaderos: “El señor don Thoribio dio quenta como hera llegado el caso de que se venda el trigo que ay enser en el positto desta villa respecto lo adelantado del tiempo y entendido por este ayuntamiento se acordó se venda todo el dicho trigo del possito a precio de diez y seis reales cada fanega que es el común a que corre en esta villa con la adbertenzia que dicho trigo no se a otra persona que no sea a los panaderos desta villa y asi se aga saber al depositario de dichos granos”.[30]

De tal manera que a finales de julio del 98 Talavera atravesaba una crítica situación de desabastecimiento, fuerte inflación, y una insoportable tensión social debido al hambre y la carestía de los alimentos básicos. Los obligados del tocino y las carnicerías, o del cántaro de aceite, actividades económicas que repercutían mediante el arrendamiento directo sobre personas que concursaban para ello, y beneficiaba normalmente a los propios de la villa, reiteran en estos años su

30 AMT, Libro de acuerdos de 1697.98, sesión 6 de junio 98:

descontento por la falta de liquidez para poder afrontar su obligación con el concejo. Por ejemplo, el del tocino aducía el alto costo a la hora de la compra del ganado de cerca, frente a los pocos ingresos que obtenía en la venta de las diferentes clases de tocino por el bajo precio. Es por ello que pedía repetidamente que el regimiento permitiera un aumento de los precios. El obligado del tocino en 1696 advertía a los regidores que " el ganado de zeda estaba valiendo a veinte y un reales y medio, veinte y medio, y a veinte y dos reales cada arroba y se presume tenga más valor respecto del poco ganado que ay y que según sus posturas derechos que tiene que pagar a su Magestad y costa estaba perdiendo en cada puerco más de quinze relaes y que dada día se gastan cuatro o zinco cabezas por estar tan bajo el precio y para que no se pierda su poco caudal pide que en consideración a lo referido se le ponga dicho tozino a precio competente de forma que pueda sacar la costa y no pierda su caudal". Y visto se dio comisión a Lorenzo Terrones y otro regidor comisarios del asunto para que ajusten el precio sin que pierda el obligado.

En las carnicerías ocurría algo parecido, con la oscilación del precio de la libra de vaca, producto muy habitual en el consumo del pueblo. En noviembre de 1697[31] la libra estaba a 6 cuartos y el comisario de las carnicerías proponía subirlo a 7 cuartos. Medida que aprobó el cuerpo de regidores pero que debió de sembrar el descontento popular. En junio 1698 nueva subida el precio de vaca "…se acordó que consideración y de los precios de compras de los ganados echas para dicha obligación (de las carnicerías) acordaron asimismo se sube un quarto más en cada libra de baca del consumo de ella…"[32].

Los confiteros igualmente estaban atravesando un momento muy delicado de pérdida de poder adquisitivo, y le hacen ver al ayuntamiento que con los precios a los que venden sus productos de gran calidad, pierden dinero por ser tan bajos[33].

31 AMT, Libro de acuerdos de 1697-98, sesión 4 de noviembre 1697.

32 AMT, Libro de acuerdos de 1697-98, sesión 23 de junio 1698.

33 AMT, Libro de acuerdos de 1697-98, febrero 1698. El ayuntamiento les pide que presente la lista de precios de Toledo para compararlos con los de Talavera.

Los pescadores de la villa también hacen una petición desesperada al consistorio ante su precariedad, y dado que al no tener otra forma de ganarse la vida sino con la pesca en el Tajo, y sufriendo ya el hambre las familias afectadas, piden que a pesar de la veda se les permita echar las redes para alimento propio y para abastecer las pescaderías de la ciudad. El regimiento tuvo a bien concederles el permiso en pro del abasto de la villa[34].

En el sector del aceite y olivarero, las malas condiciones climáticas influyeron enormemente. En el invierno de 97-98 parece que fue una temporada muy fría de nieves y grandes heladas en los campos talaveranos. Muchos olivares se perdieron por los hielos. En abril de 1698 se aprobaba pregonar que no entren los ganados en los olivares porque no desaparezcan los retoños de los olivos que estaban brotando en las partes bajas de los troncos dado que los brotes se habían helado, como medida de preservar la producción en el futuro[35]. El mismo argumento esgrimió el arrendador de la cántara de aceite: "Leyose petición de Andrés Sánchez y Pedro Garzía a cuyo cargo está la rrenta del cántaro de azeite desta villa refiriendo se obligaron de pagar por ella en cada un año novezientos y treinta rreales con la buena fee de los frutos que comúnmente se cojen y respecto la notoriedad de la falta de ellos por las muchas nieves y yelos de forma que no da de si dicha renta la mitad de dicha obligazion con que no an de poder cumplir usando de benignidad pidieron moderazión y equidad de dicho precio, y vista por este ayuntamiento se acordoó se les haze de baxa y equidad atento ser cierto lo referido de ziento y treinta rreales de vellón en cada un año de los dicho arrendamiento y se les pasen y agan buenos en quenta de el y se lo restante solo se les haga cargo."[36].

A ello que unir las intermitentes epidemias de peste que azotaban a amplios territorios de Castilla y por supuesto, a Talavera. En segunda mitad del siglo solamente habría que contabilizar las de 1655-1660. 1667-68, 1675-76, la grave y

34 AMT, Libro de acuerdos de 1697-98, sesión 13 de marzo 1698.

35AMT, Libro de acuerdos de 1697.98, sesión 26 de abril 1698.

36 AMT, Libro de acuerdos de 1697.98, sesión 6 de junio 1698.

mortífera de 1680-84 y la finisecular que se registra con una alta mortandad sobre todo en 1699[37]. De otro lado, las malas condiciones del tiempo, con pertinaz sequía en esos años, obligaba al ayuntamiento a tomar la reiterada medida de las rogativas todas las temporadas en las que se echaba en falta la lluvia en los campos para pan. Se repite el mismo ritual de rogativa tomando como intermediaria a la imagen de la patrona, Santa María del Prado, bien sea en su propia ermita, o con el traslado de su venerada imagen a la iglesia Colegial, el otro gran centro religiosos por excelencia de Talavera[38]. En la primavera de 1698 se estaba viviendo una temporada de sequía muy dura, por lo que se organizaron rogativas con la Virgen durante los meses de abril-mayo, y junio. Ciclo que de nuevo volvía a repetirse el año siguiente. Fenómeno éste no privativo, ni mucho menos de Talavera, sino muy común en la España del Antiguo Régimen, donde antes las calamidades, catástrofes naturales o adversas condiciones atmosféricas se responde con similares recursos propios de la mentalidad y la religiosidad popular[39]

Desde el punto de vista demográfico, todos estos factores tuvieron una clara consecuencia en el índice de mortalidad de los talaveranos. Sólo considerando los datos que aportan las parroquias de la villa entre 1695 y 1699 se aprecia una evolución ascendente importante. El año 1699, con el punto más álgido de la mortandad, traduce esa tendencia producto del hambre, las epidemias y la carestía generalizada.

Número totales de defunciones en Talavera[40]:

37 GONZÁLEZ MUÑOZ, Mª C.: "Epidemias y enfermedades en Talavera de la Reina (ss. XVI y XVII)", Hispania, XXXIV (1974), pp. 149-168.

38 PACHECO, C.: "Meteorología y religiosidad local: las rogativas por lluvias a la Virgen el Prado en Talavera de la Reina", Contracorriente, nº 5 (2012).

39 ALBEROLA ROMÁ, A. y MAS, C.: "Vulnerabilidad y capacidad de resistencia frente al desastre en la España Mediterránea (Siglos XVI-XVIII). Fuentes para su estudio" en Clima, desastres y convulsiones sociales en España e Hispanoamérica, siglos XVII-XX, Alicante, Universidad, 2016, pp. 41-60.

40 GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C., La población de Talavera de la Reina (ss. XVI-XX). Estudio sociodemográfico. Toledo, Diputación, 1974, pp. Apéndices de cuadros estadísticos.

1695	1696	1697	1698	1699	1700
236	206	192	206	437	189

EL TUMULTO

Todas las noticias que tenemos sobre el tumulto proceden de los libros de acuerdos del regimiento talaverano. Es por ello que las visiones acerca del suceso están mediatizadas por las instancias del poder y desde un punto de vista institucional. La falta de fuentes alternativas no nos permite arrojar más luz sobre el particular.

Estamos de acuerdo que a finales de julio de 1698 se vive en la villa una preocupante falta de alimentos, precios elevados de los que hay, y una crisis social importante. El abasto del pan cocido era uno de los detonantes. El ayuntamiento parece que se ve incapaz de solucionar un problema estructural que es similar al que se vive en muchos lugares del reino.

El 3 de agosto una serie de vecinos, ignoramos qué número exacto, si bien se habla de más de cien, aunque a juzgar por las noticias que se dan debió de ser considerable para que despertara la preocupación en los responsables políticos locales, se amotina formando tumulto en protesta por la situación. El procurador general, como teórico representante del interés general de los vecinos, voz del pueblo en los ayuntamientos del Antiguo Régimen, expone el mismo día la gravedad del altercado. Por su interés como documento histórico y único reflejo disponible de la crónica de los sucesos lo transcribimos íntegro el acuerdo de la sesión[41].

En la cédula se llamaba a los señores regidores y justicias de la villa de Talavera para acudir a las casas del señor corregidor para oír al señor don Ventura de Meneses Procurador General de la villa sobre el abasto del pan cocido de ella y su precio, para tratar sobre ello: “Y leida la dicha cédula y abiendo el señor procurador general dicho que abiendo esta mañana tumultuados más de zien vecinos en la

41 AMT, Libro de acuerdos de 1697.98, sesión 3 de agosto 1698.

plaza sobre que bajase el preçio del pan y otros abastos los aquieto con que para esta tarde se juntaría el ayuntamiento y tomaría providencia sobre lo que pedían y que respeto (…) de aberse vuelto a convocar los mismos y muchos más a esperar la resolución y providencia que se tomaba sería conveniente azerles por obiar mayores inconveniente alguna baja en los mantenimientos; y visto por dichos señores capitulares abiendo entendido que don Ypolito de Briones recaudador de los Reales Serbicios de millones abía remitido dichos derechos del azeite que se vendiese en las tiendas con que cabe bajar un quarto en cada quartillo acordaron se benda a siete quartos valiendo antes a ocho con la satisfazión de dichos servicios de millones; y viendo que el poco trigo que el possito a conprado a sido a precio de veinte y un rrealesabiendo vendido el que tenía a las panaderas a diez y seis reales y que vale en el alondiga a veinte y dos y a veinte y tres con que no cabe poder bajar el precio del pan de quatro quartos y medio y zinco y que es lo más preziso y conveniente el que le aya y para la quietud de dicho tumulto en medio de que se pierde lo que se rebaja acordaron se baje en cada libra de baca un quarto y en cada libra de carnero otro, y que para que sea notorio el violento motivo desta resolución se ponga por fee y testimonio deste acuerdo dicho tumulto y su estado"

Las medidas adoptadas por los responsables políticos no debieron surtir el efecto deseado para calmar los ánimos de los vecinos amotinados. La tensión en la villa debió de desembocar en un estado de verdadera violencia y exaltación, de otro modo no se podría explicar el subsiguiente procesamiento y condenas a varios de los tumultuados. El resultado fue según se explica en los acuerdos fue el que se muestra en la tabla distinguiendo a los presos y los ausentes

CONDENADOS	**CONDENA**
Dos reos presos	200 azotes y 8 años de galera
Un reo ausente	200 azotes y 10 años de galera
Cuatro presos	Galeras
Cuatro presos	Presidio
Ocho presos	Destierro
Cuatro presos	Absueltos
Once ausentes	Galeras y ocho años de presidio
Cinco	Destierro

Por los datos disponibles al menos unas 39 personas fueron procesadas y condenadas, si bien sólo cuatro quedaron absueltas. La gravedad del tumulto era evidente. Un delito que trascendía la jurisdicción del Justicia mayor de Talavera que en esos momentos era el corregidor el licenciado Juan Moreno Salgado. Este fue depuesto temporalmente en el caso por decisión de las altas instancias gubernamentales que inmediatamente vieron el altercado de Talavera como un problema casi de Estado. El Consejo de Castilla, y a la sazón su presidente el conde de Oropesa, decidió enviar a un pesquisidor que haría todas las averiguaciones sobre el asunto, con las funciones de corregidor coyuntural, Francisco Álvarez Guerrero[42], corregidor a su vez de Alcalá de Henares, cargo sancionado por el arzobispo de Toledo, como señor que era de dicha ciudad y de la villa de Talavera y alcalde de Casa y Corte en Madrid. También fue en algún tiempo corregidor en Talavera, por lo que el amplio conocimiento de la villa y sus problemas debieron de ser considerados a la hora de elegirlo como pesquisidor en el caso.

Las atribuciones que se le dan en un principio a Guerrero es realizar todas las investigaciones sobre el tumulto, interrogar a los implicados y testigos y averiguar las causas del mismo. Posiblemente, esta labor la llevó a cabo durante parte del mes de agosto y el de septiembre de ese mismo año 98. El 7 de octubre envió al consejo una memoria o informe dando detalle del resultado de sus pesquisas. En respuesta a su informe el rey y el Consejo de Castilla enviaron una Real Provisión acotando las atribuciones de Guerrero en este asunto, dado que parecía inculpar de alguna manera al regimiento:

“Real Provisión sobre la suspensión de los cargos echos en las pesquisas del tumulto que ubo en esta villa: “Don Carlos por la gracia de Dios rei de Castilla, de Aragón, de las Dos Sicilias de Hierusalén de Nabarra, de Granada de Toledo, de Valenzia de Galizia de Mallorca, de Sebilla y de Zerdeña, de Córdoba, de Murzia, de Jaén. A vos el licenciado don Francisco Albarez Guerrero alcalde de nuestra

42 Francisco Álvarez Guerrero se declaró partidario acérrimo del partido austriaco en la Guerra de Sucesión, y durante la estancia de Carlos III de Austria fue ascendido en la Corte a Presidente del Consejo de Castilla después de haber estado en prisión hasta 1706. Vid.

Casa y Corte juez que estais entendiendo en la villa de Talavera en la pesquisa contra los culpados sobre tumulto y alboroto cometido en ella salud y grazia. Sepades que haviendose visto por los del nuestro Consejo la representación por vos echa en siete deste presente mes y año juntamente con la copia de los cargos que haviais sacado en la dicha pesquisa a el alcalde mayor y rexidores de esa dicha villa en que dais quenta que los reos que teniades presos declaravan en sus confesiones con otros testigos de la sumaria dezian que la falta de gobierno de dichos rexidores y omisión del alcalde mayor habían sido motivo de dicho tumulto (…) y otras cosas contenidas en vuestra representación; por decreto que proveyeron en diez de este presente mes y año mandaron lo viese el nuestro fiscal quien por su respuesta *dixo que la comisión que se os abia dado por el nuestro consexo había sido solo para proceder contra los culpados en dicho tumulto y respecto de que para proceder contra dicho alcalde mayor devierades tener expedida comisión y de que los cargos heranmas propios dela residencia que de pesquisa siendo el nuestro Consejo serividopordría mandar sobreseyesedes en la prosecución de ellos y que en quanto a los rexidoresque no resultando contra ellos en el tumulto mas cargos que los expresados en dicha copia zesasedes en proceder en ellos por ser asimismo de residencia y no de vuestra comisión*[43]*:* y vuelto a ver por los del nuestro Consejo por decreto que proveyeron en diez y seis deste presente mes y año se acordó dar esta nuestra carta: para la qual os mandamos que siendo os mostrada prozedáis en la pesquisa y negozio en que estáis entendiendo en esa dicha villa de Talavera contra los reos y culpados en el tumulto y alboroto sucedido en ella según y en la conformidad que se previene y manda en vuestra comisión principal y suspendáis y hagáis se suspenda la prosecución de los procedimientos y cargos que resultaron contra el dicho alcalde mayor y rexidores de esa dicha villa por los que les abeis sacado en dicha pesquisa de que haueis remitido copia con vuestra representación que así es nuestra voluntad a lo qual mandamos dar y dimos esta nuestra carta sellada con nuestro sello y librada por los del nuestro Consejo. En Madrid a diez y siete días del mes de octubre de mil y seiscientos y noventa y ocho. Don Juan de Laiseca Albarado;

43 La cursiva es nuestra.

don Ysidro de Camargo; Lizenciado don Rodrigo de Miranda; lizenciado don Juan de Valle Arredo Lizenciado don Diego Baquerizo Pantoxa; yo Domingo Leal de Saabedra secretario del Rey Nuestro Señor y su escribano de cámara la fize escribir por su mandado con acuerdo de los de su Consexo. Rexistrada don Joseph Belez theniente canciller mayor, don Joseph Belez."[44]

En la primera parte de la provisión queda explícita la inculpación que el corregidor Guerrero hacía de los regidores y del alcalde mayor, lo que suponía un conflicto político de alto nivel, al cargar las responsabilidades del tumulto en los dirigentes del ayuntamiento talaverano. Es por ello que el Consejo, posiblemente cumpliendo la voluntad del mismo Oropesa, decidió atajar esa inculpación quitándole las atribuciones al juez pesquisidor Guerrero en cuanto a los regidores y el alcalde, y limitándole únicamente al procesamiento y detención de los vecinos amotinados. Lógicamente los regidores talaveranos cuando recibieron la provisión encontraron un desahogo, y decidieron dar una cálidas gracias al Conde de Oropesa por la medida tomada[45].

Pero es que en el informe de Guerrero se citaban los motivos que los testigos y condenados por el tumulto, habían puesto de manifiesto, donde se hablaba además de una malversación de caudales de la villa, la ínfima calidad de los productos vendidos y los altos precios: el panorama no podía ser más preocupante: "…y que esa dicha villa administrava los abastos de carne, pescado, vendiendo la libra de carnero y pescado remoxado a onzequartos y la de baca a siete y aunque había avido quien hazia baxa en dichos abastos no se avia admitido y que se habían utilizado en mas de quarenta mil reales del producto de las carnes no sabiéndose en que se habían distribuido, y por ser la dicha villa la que administrava se havia permitido el pescado podrido, el tozino ediondo y bueyes viexos flacos y malos por vaca, que compravan baca de los toros que se corrian y se vendia en tabla alta a siete quartos que el dia tres de agosto habían pedido los del tumulto remedio a dicho alcalde mayor para lo qual se había echo ayuntamiento en su casa, y por

44 El texto de la Real Provisión está copiado en el acta de la sesión de 22 de octubre 1698, en los libros de acuerdos de 1698-99.

45 Así queda expresamente recogido en la sesión arriba citada.

acuerdo de dicha villa se auian bajado un quarto en cada libra de carnero baca pescado y azeite, condescendiendo con los tumultuados que solo havia servido de que tomasen atrevimiento oponiéndose a la justicia…"

Está claro que el descontento popular en Talavera con las autoridades locales era evidente, y los vecinos achacaban a una pésima política de precios y de abastos, así como la oscura administración de los fondos, el lamentable estado de la villa en esos años. Una serie de factores que fueron acumulándose en el hastío y la repulsa de las capas de población más pobres, pero también en el nivel medio de trabajadores, asalariados y pequeños artesanos o comerciantes que no veían modo de mejorar su calidad de vida para alimentar a sus familias. De ahí que las medidas coyunturales aprobadas el mismo día 3 de agosto no sirvieran para nada, sino para encender más los ánimos y retar a la justicia, lo que conllevó a un estado de exaltación vecinal en el tumulto. Posiblemente durante el mes de agosto se estuvo fraguando una nueva revuelta, que según algún testimonio de otras fuentes se produjo el 26 de agosto[46]. Sus consecuencias fueron pues el procesamiento de esos participantes señalados más arriba. Desgraciadamente no disponemos de datos de la extracción social de los reos, como tampoco si eran solamente hombres o había también mujeres implicadas.

Superada la crisis y polémica de la presunta inculpación de los regidores y el alcalde mayor, el corregidor pesquisidor Guerrero recibió órdenes, mediante Real Provisión de 14 de noviembre, de conducir a varios de los reos hasta la cárcel de la Casa y Corte, para custodia en el ámbito real y su posterior vista: "Don Carlos por la gracia de Dios rei de Castilla, de Aragón, de las Dos Sicilias de Hierusalén de Nabarra, de Granada de Toledo, de Valenzia de Galizia de Mallorca, de Sebilla y de Zerdeña, de Córdoba, de Murzia, de Jaén. A vos el licenciado don Francisco Albarez Guerrero alcalde de nuestra Casa y Corte salud y gracia… que habiéndose

46 En "El libro de las antigüedades de esta villa y otras varias" de la familia Jiménez de Castro, (1669-1957), conservado en el Archivo de la Basílica de Nuestra Señora del Prado de Talavera, y cuyas noticias recoge en parte Ildefonso FERNÁNDEZ Y SÁNCHEZ en su Historia de la Muy Noble y Muy Leal Ciudad de Talavera de la Reina. Imprenta Rubalcaba, 1898, p. 451, el primero de los testigos coetáneo de los acontecimientos describe que "El 26 de agosto de 1698 hubo en Talavera un motín por faltas de buen gobierno, cometidas por las autoridades lo cual motivó que se presentara un Alcalde de Corte, llevándose muchos presos".

visto por los del nuestro Consejo la representación que a él hicisteis en veinte y ocho de octubre próximo pasado en que dais quenta os allabades en la villa de Talabera a las averiguación y castigo de los reos que resultasen en el tumulto que abía subzedido en ella y asimismo theniades reasumido su jurisdicción en virtud de provisión nuestra y que theniades sentenciados los reos ausentes y presos dos ellos a duszientos azotes y ocho años de galeras a uno de los ausentes a duzientos azotes y diez años de galera y otros quatro de los presos a galeras y otros queatro a presidio ochos en destierro y queatro absueltos y asta onze de los ausentes a galeras y ocho años de presidio y zinco a destierro y abiades determinado oyr las apellaziones a los pressos para ante los del nuestro Consejo en que era prezisa la dilazión que se reconozía por decreto que probeieron en catorce deste presente mes y año. Se acordó dar esta nuestra carta por lo qual os mandamos que luego que la rezibais reintegréis y agais se reintegre al lizenziado don Juan Sánchez Moreno Salgado alcalde mayor de esa villa en la posesión de ese ofizio entregándole la vara de tal alcalde mayor para que la use y exerza en la conformidad que antes lo haría. Y dejando asegurado en la cárzel y prisión en que están los dos reos que tenéis condenados a dozientos azotes y ocho años de galera y los demás reos que tenéis absueltos os retiréis desde esa dicha villa a esta nuestra corte y traigáis a nuestra vista y con la guarda y custodia que fuere necesario a la cárzel Real de ella todos los demás reos que asimismo tenéis presos y los entreguéis al alcayde de ella por que los tenga a nuestra disposición y mano. Damos a las justizias de las villas y lugares por donde condujeredes os den y agan dar todo el favor y ayuda que les pidieredes que fuere necesario, carzeles y prisiones so las penas que de nuestra parte se les ynpusieredes las quales nos por la presente pones y abemos por puestas y por condenados en los inobedientes y cumplir lo aquí contenido os damos poder cumplido y comisión en forma de lo qual mandamos dar y dimos esta nuestra carta sellada con nuestro sello y librada por los del nuestro consejo en Madrid a catorce días del mes de noviembre de mil seiszientos y noventa y ocho años. El conde de Oropesa= lizenziado don Fernando de Mier. Lizenziado don Andrés de Medrano, don Sebastián de Cotes y la Carzel,

y don Joseph Francisco de Aguiriano secretario del rei Nuestro Señor y su escribano de cámara de los de su Consejo…"[47]

El propio Guerrero había solicitado ayuda económica para la conducción de los presos, lo que una vez debatido en la sesión de ayuntamiento de 22 de noviembre de 1698, y ante el acuerdo del cuerpo de regidores de destinar cien pesos a este fin, el procurador general, Alonso Ordóñez[48] protestó enérgicamente y contradijo la decisión, argumentando que "porque el motivo de pedir ayuda de costa es la conduzión de presos que se menzionan a la cárcel de Corte y respecto de que la Real Provisión que ay para esto manda que en los lugares por donde passe se de lo necesario para dicha conduzión basta mucho menos dinero para ponerlos en dicha cárzel de Corte, como por que habiendo venido el dicho señor don Francisco Albarez Guerrero a esta villa a entender en la dependencia de dicha pesquisa mcuho antes que dicho Sr. Procurador General entrase a servir el ofizio de tal tiene noticia que por esta casa se le agasaxo quando llego y que se determinó asistirle diaramente para su plato y que aunque habiendo entrado a servir dicho oficio y teniendo noticia él pidió en esta casa que los caballeros rexidores a quien se había encargado esto diesen quenta de los gastos que había echo no solo no se consiguió sino es que dicho señor don Francisco Albarez Guerrero dizo con la expresión que en su presencia no se volviese a tratar dello que quería pagar el gasto que ubiese echo con que no se a vuelto a tratar ni saber el ymporte de dicho gasto. Y que por este motivo y el de la cortedad de medios desta casa contradecía se diese dicha cantidad y lo pedía por testimonio".

Razones aportadas por el procurador sugieren de nuevo una malversación de caudales en el mantenimiento del pesquisidor Guerrero durante su estancia en Talavera, y, por supuesto, la mala situación de las arcas de la villa para gastar en este asunto de la conducción de presos a Madrid. A pesar de las contradicciones del procurador los regidores insistieron en su decisión de ayudar en el proceso, tal vez como una forma de mantener una buena relación con el Consejo y con

47 AMT, Libro de acuerdos de 1698-99, sesión 25 noviembre 1698.

48 Alonso Ordoñez fue nombrado procurador general con posterioridad a los acontecimientos del tumulto, pues como ya vimos, en ese momento, agosto de 1698, era Ventura de Meneses.

Oropesa. Pero además le reconocían los esfuerzos que había hecho Guerrero en el pasado como corregidor de Talavera

"por que entienden no se contraviene en esto a lo justo respecto de que esta casa y esta República es deudora de muchos agasajos a dicho señor don Francisco Albarez de que desea manifestarse agradezida que hizo así en el tiempo que estuvo en ella por corregidor en el gran cuidado con que se aplicó a las obras públicas que ubo que hazer y que estuviese la República abastezida de todos los mantenimientos nezesarios y aver perdonado alguna parte del salario que esta casa le debía paragar como habiendo buscado una cantidad del dinero que estaba para hacer empleo de carnes para el abasto de las carnezerías desta villa con que lo pro (sic) hazer en tiempo y por el consiguiente poderse dar las carnes a precios más acomodados con que concurre el que esta casa se considera utilizada y que lo es esta villa y sus vecinos en que con execución de dicha Real Probisión se conduzcan a la dicha Real Cárzel de Corte los pressos que por ella se manda y quedar desembarazados de este cuidado y más asegurada la quietud de esta República y que el ánimo de esta casa es en esto y en todo ajustarse a los que sea lizitto sin exceder y que en caso que parezca haver exzedido así en librar estos zien pesos como en los gastos echo con dicho señor don Francisco Albarez que parezea hecho más por la zircunstancias de ser ministro togado los pagan a esta casa liquidados los gastos antes de ahora hechos…"

EL CONDE DE OROPESA Y TALAVERA

Desde la misma creación del señorío de Oropesa y después el condado, los Álvarez de Toledo habían tenido una presencia efectiva en la villa de Talavera desde el siglo XIV[49]. Sus sucesores los López de Ayala como señores de Cebolla, Mejorada y Villalba lo potenciaron a partir de finales del siglo XV. De tal manera que Talavera constituía en sí uno de los bastiones de este linaje noble de primera fila en la España Moderna. A finales del siglo XVII el encumbramiento político de Oropesa, Manuel Joaquín Álvarez de Toledo Portugal y Córdoba Monroy y Ayala,

49 FRANCO SILVA, A.: "Oropesa: El nacimiento de un señorío toledano a fines del siglo XIV", Anuario de estudios medievales, 15 (1985), pp. 299-314.

VIII conde de Oropesa (1643-1707)[50], puso en cierta ventaja a la villa, al menos en teoría, en los asuntos de la Corte.

Retrato de don Manuel J. Álvarez de Toledo y Portugal, VIII Conde de Oropesa (J. Riera, 1878. Biblioteca Nacional, Grabados)

El regimiento se mostraba muy agradecido con todo lo que tenía que ver con la vida familiar y carrera política del conde. Así por ejemplo en abril de 1685[51] el ayuntamiento acordaba celebrar una serie de festejos con motivo del nacimiento

50 Sobre el VIII Conde de Oropesa, vid. GARCÍA, J.: El señorío de Oropesa. Albacete, 2007. Y Los Álvarez de Toledo. Nobleza viva. Segovia, Junta de Castilla y León, 1998.

51 AMT Libro de acuerdos de 1685, sesión 14 de abril.

del heredero del conde su tercer hijo y primogénito varón, Pedro. Felicitarle con motivo de su nombramiento como presidente del Consejo de Castilla o incluso congratularse, si bien no tenemos los libros de acuerdo de ese año, por el título otorgado de Grande de España en 1690, máxima distinción de la nobleza española.

Hubo también cartas del regimiento felicitando a Oropesa cuando éste fue nombrado de nuevo presidente del Consejo de Castilla a principios de 1698. En las misivas de contestación del conde se aprecia el muto reconocimiento y evidente vinculación con la villa:

“Con todo aprecio recibo la carta que VM me escribe con ocasión de mi venida a esta corte y quedo muy cierto de la fineza que debo a vm por tantas experienzias que tengo de ella, deseando que el manejo de la Presidencia del Consejo de Castilla al que el Real agrado de Su Magestad me ha destinado segunda vez me facilite el desempeño de mi obligación y de las que reconozco a su atención y afecto de VM a quien prospere Nuestro señor en toda felizidad. Madrid, 20 de marzo de 1698. El conde de Oropesa. A la Muy Noble y Muy Leal Villa de Talabera”

“Las atentas expresiones del afecto de V.S. que me haçe con el motivo de mi restitución a la Corte y relección a la presidencia de Castilla, se las estimo a V. S. en el grado que es justo, deviendo asegurarse V.S. le conservo siempre toda voluntad, y que se la manifesterá en las ocasiones que puedan ser de su servicio y me satisfacción Nuestro Señor prospere a VS en toda felizidad. Madrid, 3 de abril 1698. El conde de Oropesa. Muy Noble y Muy Leal Villa de Talabera”

En cierta manera la posición del Consejo para exculpar la posible implicación de los regidores en la mala situación local en el momento del tumulto parece reflejar esa connivencia entre el máximo responsable político del reino con las autoridades talaveranas.

CONCLUSIONES

El motín o tumulto de 1698 en Talavera constituye uno de los episodios derivados de las crisis de precios y subsistencia de las localidades de Castilla en un período de inestabilidad económica, desabastecimiento y calamidades. Pero además hay que subrayar que hubo en este acontecimiento un factor desencadenante que fue

la pésima y punitiva gestión de los responsables políticos locales, regidores y justicia, que despertó la ira y exaltación de los vecinos, cansados de unos gobernantes que malversaban, prevaricaban y ocultaban la justificación del empleo de los caudales públicos. Pero la intervención del poder central, mediante el pesquisidor y la acción directa del Consejo de Castilla a través de la figura del conde de Oropesa, vino a eximir de cualquier responsabilidad judicial a los miembros del ayuntamiento reduciendo el problema a un altercado de orden público que acabó con el procesamiento de un parte importante de los amotinados y su encarcelamiento en prisión o en galeras.

Lo interesante del tumulto talaverano es que supone un antecedente casi anunciado de lo que pocos meses después sucedería de nuevo en la propia Corte y capital del reino, con el famoso Motín de los Gatos, o Motín de Oropesa, en abril de 1699[52].

52 EGIDO, op. cit.

DE PETROGRADO[1] A MADRID. ECOS DE LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA EN EL MOVIMIENTO OBRERO ESPAÑOL

Lucía Rivas Lara (UNED)

Este año se celebra el centenario de uno de los acontecimientos más importantes de la historia, comparable a la Revolución Francesa que acabó con el Antiguo Régimen en Occidente. Se trata de la Revolución Rusa (o quizá, para hablar con más propiedad, debiéramos decir las revoluciones rusas: la liberal de febrero y la bolchevique de octubre[2]), que en tan solo ocho meses derrocó el opresivo y cerrado régimen autocrático zarista, instaurando una república socialista de los trabajadores.

Rusia prácticamente vivía aún bajo el Antiguo Régimen, de tipo semifeudal, en todos los aspectos: en economía dominaba la agricultura (el 85% de la sociedad la componían campesinos pobres y hambrientos, descontentos con el sistema de reparto de tierras imperante, que soportaban la explotación de una muy limitada aristocracia terrateniente); tenía escasa industria, aunque desde finales del siglo XIX se abrió al exterior, recibiendo capital extranjero -sobre todo francés e inglés-, gracias al cual experimentó un extraordinario desarrollo industrial, con el que nacieron grandes complejos industriales que originaron una notable concentración de trabajadores en espacios reducidos. Pero seguía soportando un régimen político autocrático, absoluto, que el zar Nicolás II -de la dinastía Romanov- imponía con mano dura. La situación se agravó con su desastrosa participación en la 1ª Guerra Mundial –la Gran Guerra, de las potencias imperialistas-, que supuso una sangría

[1] Petrogrado es el nombre rusificado de la ciudad hasta entonces conocida como San Petersburgo; se adoptó desde que Rusia entró en la 1ª Guerra Mundial, en 1914, y se mantuvo hasta la muerte de Lenin (1924); entonces pasaría a llamarse Leningrado, hasta la caída del régimen soviético. La alusión a esta ciudad en el título de la conferencia se debe a que, cuando los bolcheviques dieron el golpe en octubre, fue el centro de la revolución, siéndole reconocido al Soviet de Petrogrado el máximo poder.

[2] Utilizamos el Calendario Juliano, que Rusia usó hasta enero de 1918, y que estaba 13 días atrasado respecto al Calendario Gregoriano, en vigor en Europa desde que el papa Gregorio XIII lo adoptó a finales del s. XVI (1582).

para el pueblo ruso. El descontento social reinante por todo ello fue canalizado por los partidos políticos: el Partido Demócrata Constitucional (Kadet) de carácter liberal, los Socialistas Populares (formados por intelectuales y campesinos acomodados nacionalistas, los social-revolucionarios) y el Partido Socialdemócrata (socialista, que en 1903 se dividió en mencheviques y bolcheviques). Fue este -el partido bolchevique-, el que protagonizó en octubre la última etapa de la Revolución, implantando el sistema soviético (gobierno de soviets, consejos o asambleas populares).

La Revolución tuvo una gran repercusión en toda Europa. La caída del régimen zarista y el triunfo de la república soviética en Rusia anunciaban el comienzo de un periodo de radicalización social. En los años siguientes Alemania, Francia y otros países, vivieron movimientos huelguísticos y conatos de revolución que, según Lenin –líder de la Revolución y el partido bolchevique-, eran síntomas claros de la proximidad de la revolución proletaria a nivel mundial[3]; lo que producía una gran preocupación en los gobiernos democráticos.

España, pese a su relativo aislamiento, también sintió su influencia, que se manifestó en varios sucesos muy importantes, que se dieron a nivel político y social. Por entonces el país estaba económicamente bastante atrasado, con dominio de la agricultura y escasa industrialización. Políticamente vivía un periodo de estabilidad, bajo el sistema de la Restauración borbónica que a finales de 1874, había instaurado el conservador Antonio Cánovas del Castillo -en la persona del rey Alfonso XII-, con el sistema del turno pacífico de los partidos liberal y conservador, en el marco de una monarquía parlamentaria liberal. Este sistema reconocía a los ciudadanos derechos civiles básicos, como libertad de reunión y expresión, e incluso desde 1890 el sufragio universal masculino. Pero las dos fuerzas gobernantes no eran partidos de masas, sino comités de notables, unidos por lazos familiares y clientelares, que excluían de la participación política a amplios

[3] Se puede ver el desarrollo de este aspecto del pensamiento de Lenin en: Joan STRUCH: *Historia del PCE (1920-1939).* Barcelona, El Viejo Topo, 1978, pp. 9-12.

sectores de la sociedad, como republicanos, socialistas, regionalistas, etc.[4] Por lo tanto, era un sistema parlamentario y liberal, pero oligárquico.

Pese a su neutralidad en la Gran Guerra, su economía se vio muy afectada por el conflicto, ya que favoreció la exportación de todo tipo de productos y actividades terciarias (fletes navales y servicios bancarios), que beneficiaron sobre todo a la burguesía industrial y comercial, y a la oligarquía financiera y terrateniente. Además, ese aumento del comercio exterior también provocó una subida de precios, que no se correspondió con la subida paralela de los salarios, lo que incidió en un notable descenso del nivel de vida de las clases populares, sobre todo del proletariado industrial y urbano. La consecuencia de ello fue el deterioro global del país, con inflación, crisis económica galopante, aumento del paro y en general convulsión económica; unido todo ello al choque entre dos visiones opuestas sobre los principios en que el país debía sustentarse, la presión de los catalanistas pidiendo la autonomía, de los republicanos que aspiraban al final del sistema de turnos, y de los socialistas que pedían la aplicación de reformas sociales y económicas. El conjunto de todas estas circunstancias aceleró la crisis del régimen.

El descontento generalizado con la situación alcanzó su momento más crítico en 1917. En ese momento coincidieron varios factores, cuya suma provocó el estallido de las tensiones que acumulaba la sociedad desde hacía mucho tiempo: la pérdida del imperio colonial en 1898 y la guerra que se mantenía con la resistencia marroquí contribuyeron al incremento del malestar del ejército; además la ineptitud de la monarquía mantenida por el sistema de turnos provocó el auge de los nacionalismos periféricos; a esto se unió la situación social y económica descrita, insoportable, que vivía la clase trabajadora; todo ello, acentuado por la influencia de la 1ª Guerra Mundial, que agravó aún más la situación, provocando la explosión social, la crisis política e institucional y un enfrentamiento de clases que cambiaría el panorama político del país. Entonces comenzó una etapa de gran protagonismo del movimiento obrero. Como dice el historiador Carlos Seco: “La crisis social se adelantaba a un primer plano, en el que iba a proyectarse, con toda su crudeza, la

[4] Para profundizar en el sistema caciquil del momento, ver: José VARELA ORTEGA (Coord.): *El poder de la influencia. Geografía del caciquismo en España, 1875.1923*. Madrid, Marcial Pons, 2001.

rebelión de las masas"[5]. Porque también entonces, como hemos anticipado, se produjo otro hecho que ejercería una gran influencia en el mundo del trabajo a nivel universal: la Revolución Rusa, que en España contribuyó a dos hechos importantísimos: primero, al estallido de la huelga general de agosto de ese año; y segundo, unos años después, a la división del movimiento obrero.

En un principio, pese a la escasa, confusa e incluso a veces contradictoria información que llegada de lo que ocurría en el país eslavo, cundió un gran entusiasmo entre socialistas y anarcosindicalistas, atraídos por el modelo soviético. Como afirma el historiador Joan Struch:[6] "Sin un conocimiento claro y preciso del significado político e histórico de la revolución bolchevique, de manera intuitiva (las masas trabajadoras) entendieron que se trataba de una revolución proletaria (…) que pretendía implantar un sistema político basado en el poder de los trabajadores. Rusia sería para el pueblo español, la primera materialización de los ideales por los que tanto había luchado y, al mismo tiempo, un ejemplo a seguir."

Desde Rusia soplaban vientos de cambio hacia Europa y hacia España, que amenazaban con arrastrar a sus cuestionados dirigentes. En esos momentos la Revolución estaba muy presente en la opinión y en el ambiente, y el movimiento obrero se situaba en un primer plano, fortaleciendo los sindicatos, tomando la iniciativa revolucionaria al margen de los partidos políticos y lanzándose a la lucha con dos objetivos: mejorar la situación de los trabajadores y acabar con el régimen monárquico. Mientras tanto, el Gobierno y la derecha centraban su preocupación en intentar evitar a toda costa una revolución proletaria.

El descontento en España se manifestó en tres colectivos: el ejército, los parlamentarios y los trabajadores. El desafío militar se produjo con la creación de las Juntas de Defensa -especie de sindicato castrense- que finalmente fueron disueltas por el rey, quien veía en ellas una amenaza, semejante a la insumisión que se dio en el ejército ruso durante la Revolución. La consecuencia fue la caída del Gobierno liberal de García Prieto y creación de uno nuevo con el conservador

[5] C. SECO: *Alfonso XIII y la crisis de la Restauración.* Madrid, RIALP, S.A., 1979, p. 119.

[6] Joan STRUCH: Historia del PCE (1920-1939), cit., p. 18.

Eduardo Dato, e intervención de la Lliga Regionalista de Catalunya, que sería protagonista de la segunda fase reformista. Porque entonces tuvo lugar el desafío político, posible por la rivalidad e indisciplina de los partidos dinásticos. Estuvo protagonizado por la Lliga, liderada por Francesc Cambó; Cambó convocó la Asamblea de Parlamentarios en Barcelona, en el mes de julio, ante la suspensión de las garantías constitucionales y las Cortes cerradas -táctica utilizada con mucha frecuencia por el Rey y el Gobierno-, que impedía la discusión de la crisis en el Parlamento. En opinión del historiador Santos Juliá, la Asamblea no quería hacer una revolución que acabara con el régimen, sino solo una reforma constitucional, que pudo hacer el Rey, pero que no hizo. Por último, se produjo también entonces el desafío social, con el que el ciclo revolucionario llegó a su fase más crítica: la huelga general indefinida de agosto, dirigida por el PSOE y la UGT –apoyados por la CNT-, que hubiera sido impensable antes de la Guerra Mundial.

Como ya se ha indicado, al principio llegaba de Rusia poca información sobre lo que sucedía, porque el Gobierno español rompió sus relaciones diplomáticas con el país eslavo a raíz de la toma del poder por los bolcheviques, y no las reanudaría hasta 1936. Por ese motivo, durante los años que gobernó Lenin hubo allí pocos corresponsales de prensa españoles: solo Sofía Casanova, del ABC (1915-18) en Petrogrado, y Ricardo Baena y Julio Álvarez del Vayo, de El Sol (1922) en Ucrania[7]. De modo que casi toda la información llegaba a través de intermediarios extranjeros, sobre todo por la prensa inglesa y francesa que también seguían los lectores españoles. No obstante, pese a las escasas noticias que se tenían, los hechos rusos enseguida despertaron entusiasmo en los medios obreros e intelectuales, y simpatía en gran parte de la opinión pública, que rechazaba el régimen opresor impuesto por el zar a su pueblo. Había curiosidad por conocer los acontecimientos que allí se vivían y su impacto en los países del entorno; mientras, entre el Gobierno y las élites españolas se extendía el miedo al contagio. Sin duda el impacto fue mayor en las organizaciones obreras, y de la opinión pública destacaron sectores intelectuales, periodistas de izquierda, que, en general,

[7] J. AVILÉS: "El impacto de la Revolución rusa en España, 1917-1922", en TUSELL, J., AVILÉS, J. y R. PARDO: La política exterior de España en el s. XX. Madrid, UNED, 1997, p. 118.

opinaban que la mejor vacuna contra el contagio era la reforma social, y querían derrocar la monarquía y establecer una república radical[8].

El triunfo de la Revolución en Rusia, y el clima de euforia y optimismo que provocó por toda Europa, dieron nuevos bríos revolucionarios al obrerismo español; como dice Manuel Buenacasa, uno de los miembros fundadores de la CNT, "fortaleció aún más el espíritu subversivo, socialista y libertario de los trabajadores españoles"[9], protagonizando huelgas y protestas masivas. En marzo de 1917, apenas 15 días después de la caída del zar, el rey Alfonso XIII, obsesionado por los sucesos rusos, suspendió las garantías constitucionales, aterrorizado por el inminente golpe revolucionario que socialistas y anarquistas, unidos, preparaban en España y que estallaría poco después. En efecto, mientras en Rusia se instauraba el Gobierno provisional liberal de la Duma, los trabajadores españoles se preparaban para participar en un movimiento conjunto de lucha, aprovechando que España estaba sin parlamento y en estado de excepción, por la crisis militar y parlamentaria. Unos meses después estallaría la temida huelga, a la que el Gobierno respondió declarando el estado de guerra en todo el país.

Y es que, ante la situación de deterioro económico y social generalizado, que afectaba sobre todo a las clases más bajas, tanto la CNT –fuerte en Cataluña y Andalucía- como la UGT –mayoritaria en Madrid, Asturias y País Vasco-, se estaban planteando convocar una huelga general para combatirla. Porque, aunque el movimiento obrero era aún débil, ambos sindicatos querían aprovechar el enfrentamiento que se daba en ese momento entre burguesía y Gobierno para buscar la unidad de acción; porque la crisis social enfrentaba a los trabajadores en general con una patronal que, para defenderse, utilizaba sus propias tácticas (esquiroles para abortar las huelgas y pistoleros para eliminar a los trabajadores más conflictivos).

---

[8] Ver más sobre el impacto de la Revolución rusa en: Gerald H. MEAKER: *La izquierda revolucionaria en España, 1914-1923*. Barcelona, Ariel, 1978, 657 pp.

[9] Manuel BUENACASA: *El movimiento obrero español 1886-1926. Historia y crítica*. Madrid, Ediciones Júcar, 1977, p. 50.

Por un lado, la CNT quería convocar una huelga general, para combatir el creciente deterioro de las condiciones de vida que soportaban los trabajadores a causa de la Guerra, como el desabastecimiento, la crisis de subsistencias, pérdida de poder adquisitivo, aumento del desempleo y otras ya comentadas. El tema de la huelga fue tratado por el sindicato y aprobado en su Asamblea de Valencia (1916) y en el Congreso Confederal de Barcelona de aquel verano. Por su parte también la UGT lo discutió en su segundo Congreso de mayo, aprobando una resolución a favor de la convocatoria de una huelga general de protesta, en principio de un día. Por ello ambos sindicatos iniciaron contactos que culminaron en el "Pacto de Zaragoza" (17-julio-1916), del que salió un comité conjunto para organizarla. Finalmente la convocaron -de 24 horas de duración-, para el 18 de diciembre de 1916[10]. La huelga fue un éxito; pero como el Gobierno no respondió a sus peticiones, las dos organizaciones acordaron promover otra general e indefinida, para conseguir un cambio democrático del régimen, cuando las condiciones lo permitieran. El acuerdo para realizar la huelga lo firmaron en Madrid el 27 de marzo de 1917. En el acto se eligió un comité conjunto de organización, formado por Ángel Pestaña y Salvador Seguí (CNT), y Francisco Largo caballero, Julián Besteiro y Vicente Barrio (UGT); también se redactó un Manifiesto para informar del acuerdo.

El Manifiesto decía: "A los trabajadores españoles y al país en general: el proletariado organizado ha llegado así al convencimiento de la necesidad de la unificación de sus fuerzas en una lucha común contra los acaparadores de la explotación, erigida en sistema de gobierno (…) Con el fin de obligar a la clase dominante a aquellos cambios fundamentales del sistema que garanticen al pueblo el mínimo de condiciones decorosas de vida y de desarrollo de sus actividades emancipadoras, se impone que el proletariado español emplee la huelga general, sin plazo limitado, como el arma más poderosa que posee para reivindicar sus derechos."[11]

---

[10] Manuel SUÁREZ CORTINA: *La España liberal (1868-1917). Política y sociedad*. Madrid, Síntesis, 2006, p. 192.

[11] David RUIZ GONZÁLEZ: *La crisis de 1917,* en TUÑÓN DE LARA (dir.): *Historia de España.* T. 8, Barcelona, Labor, 1984, p. 500.

Según el historiador Joan Serrallonga[12] el Manifiesto insistía en la vía política, que "debía acabar con el régimen de corruptelas y oprobio". Por tanto la huelga, que sería indefinida, iba a ser también revolucionaria, ya que no se realizaría por problemas de subsistencias y "crisis de trabajo", sino para transformar el sistema político del país. Ese carácter revolucionario llevó a los socialistas a buscar apoyos republicanos y de otros grupos. Pero la orientación política que se estaba dando a la huelga, y los contactos de los socialistas con los "políticos burgueses" (como llamaban los anarquistas a los republicanos, que además les recordaba la conjunción republicano-socialista de 1910), despertó la desconfianza de la CNT, que se distanció un tanto.

La reacción oficial del Rey y del Gobierno liberal del conde de Romanones ante la convocatoria fue inmediata: al día siguiente, entre otras medidas prohibió la huelga, suspendió diversos artículos de la Constitución -declarando su potestad absoluta y arbitraria para detener y encarcelar a cualquier ciudadano-, encarceló a los firmantes del Manifiesto (entre ellos los ugetistas Julián Besteiro y Francisco Largo Caballero, y los cenetistas Salvador Seguí y Ángel Pestaña) y cerró la Casa del Pueblo. Esta rápida reacción fue motivada por el miedo que infundían los sucesos de Rusia, que ya se iban extendiendo a otros países de Europa. Y es que realmente el derrocamiento de los Romanov afectó profundamente al Rey, que en palabras del historiador Gabriel Cardona, "lo vio como una advertencia"[13].

Las maniobras del Gobierno consiguieron la dispersión de esfuerzos de los convocantes de la huelga, lo que sería muy negativo para su buen desarrollo; pero sobre todo sería negativo el ambiente creado por la que mantenían desde julio en Valencia los trabajadores de la Compañía de los Caminos de Hierro del Norte de España y que, ante la falta de solución, sus protagonistas anunciaron se extendería a las demás secciones del sindicato ferroviario de UGT por todo el país, entre los días 10 y 13 de agosto.

---

[12] Joan SERRALLONGA I URQUIDI: *Motines y revolución en España, 1917.* Madrid, Marcial Pons, 1991.

[13] Gabriel CARDONA: *Alfonso XIII, el rey de espadas.* Barcelona, Planeta, 2010.

Por tanto la tensa calma explotó a mediados de agosto, en el marco de la huelga ferroviaria. Porque ante el anuncio de su continuación y su carácter general, el Comité de Huelga socialista -con Largo Caballero y Daniel Anguiano por UGT, y Julián Besteiro y Andrés Saborit por el PSOE- precipitó la que él coordinaba. Los sindicatos ferroviarios del Norte cumplieron su promesa, extendiendo el conflicto para el día 10. A la vista de lo cual, el Comité de Huelga socialista movilizó a toda prisa a los trabajadores de las grandes ciudades y de las cuencas mineras, declarando la huelga general para el 13. Ese día y los siguientes se mantuvo activa en todo el país. El Gobierno Dato actuó con determinación, declarando el estado de guerra.

Por tanto, finalmente convocaron la huelga los socialistas solos, aunque apoyados en algunos lugares por la CNT. Por ello, su objetivo no fue exactamente el acordado con los anarquistas, ya que el Manifiesto del 12 de agosto del comité de huelga socialista afirmaba que no cesaría "hasta no haber obtenido las garantías suficientes de iniciación del cambio de régimen"[14], instando por tanto a la huelga general indefinida.

En aquella época todo el mundo pensó que la huelga de los ferroviarios -que obligó a los socialistas a adelantar sus planes sobre la general que ellos proyectaban- fue provocada deliberadamente por el Gobierno, que temía que el triple desafío (militar, parlamentario y proletario) desembocara en una revolución similar a la rusa. Así lo creían personas tan dispares como Francesc Cambó[15], Alejandro Lerroux y el presidente de las Juntas de Defensa, Benito Márquez Martínez. También lo creen algunos historiadores actuales, como Manuel Suárez Cortina, que opina que el Gobierno de Eduardo Dato "apostó por una maniobra arriesgada. El plan consistió en provocar al movimiento obrero para que fuera a una huelga intempestiva que asustara a las clases de orden y utilizar el Ejército para reprimir los disturbios. Así,

[14] S. JULIÁ: *La Constitución de 1931*, Madrid, Iustel, 2009, p. 16.

[15] Julio ARÓSTEGUI*: Largo Caballero*. *El tesón y la quimera*. Barcelona, Debate, 2013, pp. 106-107.

el Gobierno podría proclamarse salvador de España y garantía de la ley y el orden"[16].

Durante casi una semana –del 13 al 17 de agosto-, y pese a lo precipitado de la convocatoria, gran parte del país se paralizó. Hubo movilizaciones en las grandes zonas industriales y urbanas, en diversas localidades de Andalucía, Galicia, Asturias, Vizcaya, Madrid y Barcelona; incluso en algunas menores como Yecla y Villena, y en las zonas mineras de Río Tinto, Jaén, Asturias y León; pero apenas tuvo repercusión en las ciudades pequeñas y las zonas rurales. Y los transportes, el sector clave y que había precipitado la huelga, en gran parte se desmarcó después, de modo que las comunicaciones ferroviarias apenas se vieron alteradas[17]. Realmente solo tuvo cierto éxito en las grandes ciudades y zonas mineras, mientras en el resto del país apenas se notó[18]. Todo ello, además, sin conseguir la unidad de acción entre los sindicatos -ya que uno y otro tenían objetivos diferentes-, haciéndose evidente la falta de coordinación. Porque mientras la CNT hablaba de revolución, de acabar con el régimen monárquico inmediatamente -por lo que anarquistas y anarcosindicalistas se lanzaron a la lucha de barricadas-, los socialistas y ugetistas, más cautos y prudentes, eran partidarios de una huelga más pacífica que provocase un cambio político, la implantación de un gobierno provisional que asumiese poderes ejecutivos y preparase elecciones generales.

El 18 de agosto el Gobierno proclamó el restablecimiento del orden en casi todo el Estado, excepto en la cuenca minera de Asturias, donde se prolongó durante casi un mes; allí el ejército realizó una cruel represión. Porque, solucionados sus problemas corporativos con el Gobierno, a diferencia de lo ocurrido en Rusia el

---

[16] Manuel SUÁREZ CORTINA: La España liberal (1868-1917), cit., p. 200.

[17] David RUIZ GONZÁLEZ: *La crisis de 1917, cit.,* pp. 500-501.

[18] J. Antonio LACOMBA: *La crisis española de 1917.* Madrid, Editorial Ciencia Nueva, 1970, pp. 252-274; Fernando SOLDEVILLA: *El año político.* Madrid, 1/1/1895 a 31/12/1928. Hemeroteca Digital, Biblioteca Digital Hispánica, pp. 370-409; Joan SERRALLONGA: *Motines… cit.,* pp. 183-185; Fco. Javier ROMERO SALVADÓ: "´España no era Rusia´ La revolución española de 1917: Anatomía de un fracaso", en *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 15, Año 2017. En: http//www.uc3m.ews/hispanianova, pp. 142-157.

ejército no apoyó el movimiento obrero. Hubo 71 muertos -37 en Barcelona-, 156 heridos, unos 2.000 detenidos -entre ellos los organizadores, arrestados el día 15 en el cuartel general del Comité-; también se cerró la Casa del Pueblo y los miembros del comité de huelga (entre ellos Largo Caballero, Daniel Anguiano, Julián Besteiro y Andrés Saborit) fueron sometidos a consejo de guerra, acusados de sedición y condenados a cadena perpetua[19]; el republicano Marcelino Domingo sería indultado en noviembre.

Por tanto, la huelga fracasó por falta de coordinación entre los sindicatos, falta de una dirección unificada, de unas perspectivas claras y por su realización apresurada. (Y es que la espontaneidad de un movimiento realmente no basta para asegurar su triunfo, sino que, por el contrario, son fundamentales e indispensables la unidad de acción, además de un programa y unos instrumentos políticos adecuados). También fracasó por la juventud e inexperiencia del movimiento obrero; según Domínguez Ortiz, por la ausencia de la burguesía regionalista y nacional, que en opinión del sindicalista Ángel Pestaña no era progresista y se alió con la aristocracia en lugar de hacerlo con el pueblo; igualmente fracasó por la ausencia de los partidos republicanos catalanes y el campesinado; finalmente, como se ha visto, fracasó por la resuelta actitud del ejército. Realmente, es evidente que en este "ensayo general de revolución obrera" –como la llamaría el político, periodista y escritor socialista Araquistáin-, los trabajadores acudieron solos.

Las consecuencias inmediatas de la huelga -además de las detenciones, muertos y heridos ya comentados-, fueron despidos laborales, torturas carcelarias y persecuciones, sobre todo en Asturias; y también, y quizá lo más importante, fue el inicio de la descomposición del sistema político de la Restauración. En ese sentido, la huelga general de 1917 fue el punto culminante de una crisis global.

Pero si bien hemos de reconocer el fracaso de la huelga, de alguna manera también triunfó, ya que afectó a todas las estructuras políticas, económicas y sociales

[19] Entonces se produjo una amplia campaña de solidaridad con los condenados que fue inútil; por lo que el PSOE los incluyó en la lista de candidatos para las elecciones generales de febrero del año siguiente, en las que salieron todos elegidos por la coalición de izquierdas. Esto obligó al Gobierno a concederles la amnistía el 8 de mayo de 1918.

existentes, y demostró al movimiento obrero lo que era capaz de hacer, inaugurando la época de la organización independiente de la clase obrera y su protagonismo político. En ese sentido, la huelga marcó un antes y un después en la historia de la clase trabajadora española, que aún no había jugado un papel protagonista. En ese sentido, el fracaso de la huelga supuso igualmente un punto de inflexión en el panorama obrero, ya que anunciaba el final de una época e inauguró un ciclo de luchas sociales, que tendrían como protagonista al moderno proletariado industrial; porque los años siguientes (1919-1921) se vivió el llamado "trienio bolchevique", de violencia social y política generalizada, protagonizado por una organización obrera independiente, que conduciría unos años después a la Comuna de Asturias de 1934 y a la revolución de 1936.

A raíz de la huelga de 1917 y sus resultados, las organizaciones anarquistas se reafirmaron en su apoliticismo, y sus dirigentes pusieron todo su empeño en formar una organización sindical –los sindicatos únicos- que en el futuro fuera capaz de asumir e impulsar el proceso revolucionario -buscando la unidad sindical mediante el entendimiento con la UGT-, para así ofrecer un frente único, eficaz ante la patronal y el Estado. Porque, pese a sus diferencias, su fracaso les sirvió de lección, de modo que prepararon un sistema de alianzas entre las izquierdas que, unos años después -en 1931- facilitaría la llegada de la Segunda República. Por lo tanto, se puede decir que el ciclo revolucionario abierto en 1917 sería un precedente sin el cual no se podría comprender el origen de la Guerra Civil española.

En otro orden de cosas, la crisis de 1917 convenció al Rey de que no podía fiarse de los políticos; por ello se volcó en el ejército, estrechando su relación. Por tanto de la huelga salieron reforzados el papel del Rey y el del ejército en la vida pública, lo que permitió al segundo aumentar su presencia política. Pero esto también aumentó el malestar de amplios sectores de la población frente al sistema -intelectuales, clase obrera, clases medias-, lo que acentuó la crisis del régimen, cuya regeneración a manos de un "cirujano de hierro" se venía pidiendo desde finales del s. XIX. Este cirujano de hierro finalmente se encarnaría en la figura del capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, el 13 de septiembre de 1923. Y es que, como afirma el historiador Juan Antonio Lacomba, el régimen de la Restauración sobrevivió formalmente a la experiencia del 17, pero a nivel orgánico

estaba liquidado[20]. También Tuñón de Lara opina que fue la primera ruptura que hubo en el país, pero el sistema demostró su capacidad de resistencia y su adaptabilidad, ya que, de hecho, en ese momento su futuro era una incógnita.

Haciendo un paralelismo con la Rusia del momento, cuando en España se produjo la huelga de 1917 las condiciones históricas para consumar el ciclo revolucionario eran muy diferentes a las del país eslavo: mientras Rusia sufría la gran derrota bélica en la 1ª Guerra Mundial, causando descrédito en el Gobierno del socialista Kerenski -que se empeñó en continuarla pese a todo-, España era neutral. Por lo tanto aquí el régimen no sufrió deserciones –ni militares ni políticas-. Además el conservador Antonio Maura jugó un papel decisivo en la solución de los movimientos castrense y parlamentario que se estaban produciendo, al rechazar apoyar cualquier iniciativa subversiva contra la monarquía, incluso frente a dirigentes mauristas que veían en la Asamblea de Parlamentarios la ocasión de realizar la reforma del régimen desde el Gobierno, que el mismo Maura llevaba años defendiendo: "la revolución desde arriba", que él aplicó durante los primeros años del s. XX, pero que no pudo completar por su caída a consecuencia de la Semana Trágica de Barcelona (1909). Precisamente el historiador Santos Juliá sitúa la crisis definitiva del sistema de la Restauración en el desastre del Barranco del Lobo (27-julio-1909), suceso trágico de la llamada "guerra de Melilla", en el que las tropas españolas fueron derrotadas por los rifeños.

Esta actitud de Maura facilitó el éxito del Gobierno. Eduardo Dato apostó por una eficaz estrategia[21]: consciente del carácter corporativo de las quejas de las Juntas Militares, aprobó rápidamente sus estatutos, y con el Rey les prometió atender sus demandas. Después, con una clara actitud a favor de la patronal, aprovechó la huelga ferroviaria para arrastrar al movimiento obrero a la general revolucionaria de agosto, y así conseguir que -ante el temor a la revolución-, los sectores moderados de la Asamblea abandonaran su proyecto reformista; el ejército aplastaría los disturbios, y el Gobierno podría alardear de haber salvado el orden

[20] Juan Atº. LACOMBA: "Hundimiento del artilugio canovista", en *Historia 16*, nº 55 (1980), pp. 66-71.

[21] C. SECO: *La España de Alfonso XIII*, Madrid, Espasa Calpe, 2002, p. 409.

social y preservado la neutralidad[22]. Una vez controlada la huelga revolucionaria, las tropas obedecieron las órdenes de sus oficiales.

Otra diferencia de España respecto a Rusia fue la distinta naturaleza de los socialistas españoles y los bolcheviques rusos: los españoles eran -como los mencheviques y otros partidos marxistas europeos de la II Internacional-, políticos reformistas y miembros de la burocracia sindical, adaptados a la comodidad del determinismo económico y a la naturaleza del discurso oficial. En la práctica aceptaban la legalidad vigente, y así crecía su influencia en el mundo sindical y en el campo político[23].

Por ello, mientras los bolcheviques frenaron a las masas revolucionarias en julio, conscientes de que no era el momento oportuno para tomar el poder, un mes después los socialistas españoles cayeron en la trampa del Gobierno: presionados por los anarquistas e impacientes ante la evolución de la huelga de transportes, imprudentemente acordaron declarar la huelga general revolucionaria, convencidos de que –como en Rusia- el ejército les apoyaría. Y es que, optimistas y confiados por la actuación de las Juntas Militares y el desafío de la Asamblea parlamentaria, quisieron aprovechar la situación y sus dirigentes no escucharon a Pablo Iglesias, que apoyaba realizar un acto de solidaridad con los ferroviarios en vez de una huelga revolucionaria. Pero, como dice Joan Serrallonga[24]: “la falta de dirección precisa refleja las dificultades del socialismo español para hacerse revolucionario súbitamente, tras años de acción legalista.”

Varios conocidos historiadores coinciden en su apreciación de que la huelga de agosto se realizó en contra del sistema de la Restauración, aunque lo hacen con distintos matices: así, mientras Jaime Vicens Vives opina que fue un ataque al régimen –ya que los republicanos reformistas se unieron para instaurar otro sistema político-, el socialista Saborit matiza que la huelga se hizo para implantar

---

[22] “Instrucciones del Ministerio de la Gobernación”, 8-12 agosto 1917, 42ª/1, Sección Gobernación, A.H.N. *cit.* en Fco. ROMERO SALVADÓ: “España no era Rusia”… *cit*., p. 437.

[23] S. JULIÁ: Los socialistas en la política española, 1879-82. Madrid, Taurus, 1997, pp. 16-49.

[24] J. SERRALLONGA: *Motines… cit.,* p. 187. Cit. En Fco. ROMERO SALVADÓ: *Op. cit.,* p. 440.

una república burguesa liberal, mientras que los trabajadores la hicieron para conseguir un cambio favorable a la clase obrera. Por su parte Javier Tusell piensa que los sectores renovadores luchaban contra el sistema, no entre ellos mismos; y Santos Juliá -que sitúa la huelga en el marco de la crisis de subsistencias-considera que socialistas y republicanos querían sustituir la monarquía por un gobierno provisional de transición hacia un sistema democrático; por último Juan Pablo Fusi la sitúa dentro del proceso de crisis general del país.

Cerramos aquí el análisis de la huelga, para comentar brevemente otro asunto español que también se produjo por influencia de la Revolución Rusa. Volviendo al marco internacional, triunfante la Revolución bolchevique, el movimiento obrero mundial intentó reorganizarse en tres direcciones: a) la línea reformista, que reconstruiría la Segunda Internacional, desaparecida durante la Gran Guerra; b) la línea centrista, con la llamada Internacional Segunda y Media o Unión de Viena; y c) la línea comunista, que creó la Tercera Internacional, llamada también Internacional Comunista (Komintern en ruso, o Comintern en su alocución inglesa)[25].

La Segunda Internacional reconstruida se orientó hacia el reformismo parlamentario, descartando cualquier proceso revolucionario; mientras la Segunda y Media quiso mediar entre las líneas reformista y revolucionaria, aunque terminó integrándose en la Segunda. Por último Lenin, que consideraba la Revolución de Rusia un primer paso hacia la mundial, vio necesario crear un partido comunista que extendiera por el mundo el modelo soviético. Fue la Tercera Internacional, que nacía en 1919 para difundir el espíritu revolucionario.

Por tanto la aparición de la Internacional Comunista planteó la necesidad de que los distintos partidos socialistas del mundo decidieran sobre su entrada en ella. En principio, tanto los socialistas como los anarquistas españoles veían bien su integración. Pero en las filas socialistas, la dirección del PSOE -con Pablo Iglesias a la cabeza- desarrolló una serie de maniobras dilatorias durante dos años, para

[25] Joan STRUCH: Historia del PCE (1920-1939), cit.

evitar la escisión del partido, entre cuyos militantes de base se extendía la corriente favorable a su adhesión.

Para decidir sobre el asunto los socialistas celebraron tres congresos extraordinarios. El primero tuvo lugar en diciembre de 1919, y en él se adoptó una solución de compromiso: adhesión a la Segunda Internacional y defensa de la unificación de ambas. Las Juventudes Socialistas no lo aceptaron, por lo que su Federación celebró su propio congreso unos días después, en el que aprobaron la adhesión incondicional a la Internacional Comunista. Los miembros del grupo que se separó -mayoritariamente probolcheviques-, poco después fundaron el Partido Comunista Español. Pero no lo hicieron a través de un congreso de discusión abierta y democrática, sino con un golpe de mano: el 15 de abril de 1920, en un sobre cerrado que debían abrir en la asamblea de afiliados, la Federación de las JJ.SS. informaba de que se convertía en Partido Comunista Español, sección española de la IC, por decisión del Comité Nacional[26]. Muy pocos de los iniciales componentes del nuevo partido soportarían su transformación en comunistas de "disposición estalinista"; finalmente algunos volvieron al PSOE, otros pasaron al comunismo heterodoxo (trotskistas, POUM); y otros abandonaron las filas de las izquierdas.

Mientras tanto en el PSOE seguía la polémica, por lo que hubo de celebrar un segundo congreso extraordinario, en junio de 1920. En él se plantearon estas dos posturas: 1) entrada en la Internacional Comunista con una serie de condiciones, que permitieran al PSOE desarrollar una política autónoma en España, sin someterse a las directrices de la Komintern; y 2) entrada en la misma sin condiciones, aceptando sin críticas el modelo bolchevique. Ganó la primera, por lo que se propuso que una delegación formada por un representante de cada una viajara a Rusia, para transmitir el cuerdo a la Komintern e informarse de la situación en el país soviético. Los elegidos fueron Fernando de los Ríos, partidario de la primera y Daniel Anguiano, que apoyaba la segunda.

[26] Para todo el proceso de formación del PCE, ver a Joan STRUCH: *Historia oculta del PCE*. Madrid, Edic. Temas de Hoy, 2000, pp. 12-55.

Pero poco después del acuerdo del PSOE la Internacional Comunista celebró su II Congreso en Moscú (julio-agosto de 1920); en él, temerosa de que quisieran ingresar elementos de dudosa pureza bolchevique, aprobó las 21 condiciones que debían aceptar quienes se incorporasen. Con ellas quería preservar la pureza revolucionaria de los partidos comunistas que se iban formando, impidiendo así el paso a elementos reformistas o centristas; pero también buscaba asegurar la disciplina y el control centralizador de la Komintern sobre los partidos que la integraran. Sin embargo, era evidente que las 21 condiciones chocaban con el socialismo español y su tradición y afán de autonomía. Por ello la misión de los delegados españoles fracasó, porque -como era de esperar-, la Komintern rechazó sus demandas. De vuelta a España, De los Ríos informó al Comité Nacional del PSOE contra la adhesión, y Anguiano a favor.

Se imponía por tanto un tercer Congreso Extraordinario que decidiera definitivamente sobre la cuestión. Se celebró en Madrid, en abril de 1921. La escisión estaba clara, ya que lógicamente la discusión giró en torno a las 21 condiciones. En la votación ganaron los partidarios del rechazo; por ello, los terceristas[27] leyeron un manifiesto de separación del PSOE y se marcharon, reuniéndose a continuación en los locales de la Escuela Nueva, sede de intelectuales socialistas de izquierda, y proclamaron la fundación del Partido Comunista Obrero (PCO). De modo que en solo un año surgieron en España dos partidos comunistas: uno escindido de las JJ.SS. y otro del PSOE.

Los jóvenes del PCE recibieron al nuevo partido con alegría, aunque también con temor, ante la posibilidad de que les arrebatara el monopolio ideológico comunista en España. Pero los estatutos de la Komintern solo admitían un Partido Comunista en cada país, por lo que era preciso fusionarlos. Para ayudar a realizar dicha fusión, la Komintern envió a España un delegado -el italiano Antonio Graziadei[28]-, aristócrata, profesor universitario y diputado, educado y de temperamento equilibrado y ecuánime; con él finalmente, tras varios meses de negociaciones, se

[27] Así llamaban a los partidarios de la Tercera Internacional.

[28] Sobre la mediación de Graziadei ver Joan STRUCH: *Historia oculta del PCE, cit.,* pp. 51-52.

consiguió la unificación el 14 de noviembre de 1921. El nuevo partido se llamaría Partido Comunista de España (sección española de la Internacional Comunista). En palabras de Joan Struch: “Terminaba así la formación del comunismo en España. La fragilidad de su nacimiento continuaría durante quince años más, hasta 1935. En efecto, hasta el Frente Popular, el PCE sería un grupúsculo sectario y marginal, lastrado por su dependencia ciega de la Comintern, que apenas atendía y entendía los problemas de España”.

En cuanto a la CNT, en diciembre de 1919 también celebró en Madrid su propio congreso, para debatir su postura sobre el tema; algo sorprendente, dado el apoliticismo que hasta entonces había defendido. En dicho congreso también se vieron las discrepancias; pese a todo aprobó su adhesión “provisional” a la Internacional Comunista. De los tres representantes que fueron enviados a Moscú para comunicar su adhesión solo llegó Ángel Pestaña, quien en julio de 1920 participó en las sesiones del II Congreso de la Internacional Comunista, donde tuvo un choque dialéctico con Trotsky, en un agrio debate sobre la necesaria o no participación de partidos políticos para realizar la revolución. Volvió a España con una impresión negativa del régimen dictatorial y burocrático que estaban implantando los bolcheviques en Rusia, así como de la realidad que vio en el país: falta total de libertades, escasez general… Todo esto provocó el progresivo alejamiento anarcosindicalista del régimen ruso.

Pero en abril del año siguiente se impuso el sector prosoviético, en un pleno clandestino celebrado en Lérida, donde logró la adhesión de la CNT a la Internacional Sindical Comunista, la Profintern. Ello privaría a las fuerzas comunistas españolas de la base más numerosa y combativa del movimiento obrero. Fueron enviados a Moscú para comunicar la decisión Andrés Nin, Joaquín Maurín e Hilario Arlandis, quienes en el congreso de la Profintern, sorprendentemente votaron a favor de las propuestas de subordinación de los sindicatos a los partidos comunistas, que tan contrarias eran a la ideología y los principios anarcosindicalistas. Finalmente, el malestar creado en el seno de la CNT se impuso en el Congreso de Zaragoza (junio de 1922). Allí aprobó la ruptura total con la Internacional Comunista.

De los anarcosindicalistas solo se marcharían hacia el comunismo pequeños grupos al margen de la tradición marxista, que se desarrollarían fuera del PCE: así, mientras unos siguieron a las fuertes personalidades de Andrés Nin y Joaquín Maurín, situándose en un comunismo heterodoxo, antiestaliniano; otros, el sector sindical revolucionario de Joaquín Maurín, en 1924 rompería con la CNT y se fusionaría con Andrés Nin y su grupo, para fundar -en 1935- el Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM)[29]; por su parte Hilario Arlandis abandonó la CNT y se integró en el Partido Comunista Obrero.

La situación del movimiento obrero que acabamos de analizar se mantuvo hasta septiembre de 1923. Entonces el golpe de Estado del capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, cerró el periodo de violencia política que estaba sufriendo el país, pero sin resolver los problemas que le propiciaron y que surgirían con más fuerza en la Guerra Civil y la revolución española.

Por otra parte, la implantación de la Dictadura militar, con el consentimiento del Rey, supuso el punto y final del régimen de la Restauración. Finalmente el 12 de abril de 1931 triunfaron los deseo republicanos en las elecciones municipales, y dos días después el Rey partía hacia el exilio.

[29] Joan TRUST: *Historia oculta del PCE,* cit., p. 35-36.

SINDICALISMO Y VIOLENCIA POLÍTICA. DE RIOTINTO A TALAVERA DE LA REINA

David Morales Díaz
UNED

SYNDICALISM AND POLITICAL VIOLENCE. FROM RIOTINTO TO TALAVERA DE LA REINA

Resumen: La coyuntura económica internacional provocada por la Gran Guerra de 1914 a 1918 y la influencia del movimiento revolucionario ruso por toda Europa, conllevó el auge del movimiento sindical y obrero generalizado, acompañado de actuaciones terroristas. El presente trabajo pretende describir dicha situación a través de un grupo de sindicalistas que vivieron este escenario y su represión, en un viaje desde la cuenca minera de Riotinto (Huelva) hasta la ciudad de Talavera de la Reina (Toledo).

Palabras clave: movimiento revolucionario, sindicalismo, trienio bolchevique, represión, movimiento obrero, terrorismo, anarquismo.

Summary: The international economic situation provoked by the Great War of 1914 to 1918 and the influence of the Russian revolutionary movement, led to the rise of the trade union and labor movement, accompanied by terrorism actions. The present work aims to describe this situation through a group of unionists who lived this scenario and its repression, in a trip from the Riotinto (Huelva) mining basin to the city of Talavera de la Reina.

Keywords: revolutionary movement, syndicalims, bolshevik triennium, repression, labor movement, terrorism, anarchism.

1. INTRODUCCIÓN

La recepción de las ideologías de izquierdas en la región andaluza a comienzos del siglo XX, el desarrollo acentuado del sindicalismo y el establecimiento de una compañía minera inglesa en la tradicional zona minera de Riotinto (Huelva), implicó una serie de enfrentamientos y reivindicaciones laborales entre los obreros españoles de la misma y

sus gestores ingleses, que fueron en aumento e intensidad desde el fin de la Gran Guerra hasta el momento en que se desarrolla la huelga del verano de 1920. La radicalización de ciertos grupos de izquierdas, el sindicalismo, el terrorismo anarquista y la actuación de control de las fuerzas de seguridad, estas últimas manejadas por parte de los caciques territoriales y los empresarios, conllevaron actuaciones contundentes, tales como deportaciones en grupo y actos de violencia indiscriminada. Pretendemos describir y poner de relieve dicha situación a través de la persona de Tomás Carbajo Delgado, que actuó como maestro de la escuela moderna en el pueblo de El Campillo (Huelva) y en la Casa del Pueblo de Talavera de la Reina (Toledo).

La bibliografía dedicada a la represión y los conflictos sociales en la España del siglo XX es muy abundante, siendo aquella que trata este tema respecto al comienzo de la Guerra Civil (1936) la que comprende mayor número de obras y artículos. Hemos indagado en trabajos sobre campos geográficos concretos con el fin de hacer un dibujo general de la situación social y económica que el protagonista de este trabajo tuvo que vivir. El movimiento obrero de la cuenca minera de Riotinto y las sucesivas huelgas que se dieron en la provincia de Huelva en general tienen como última obra destacada *Entre el Puerto y la Mina: antecedentes del movimiento obrero en Huelva (1870-1912)* de José Juan de Paz Sánchez (2016), que reúne en sus páginas bastante información sobre dicha situación de conflictividad laboral. De igual modo, se ha revisado la actuación general de las fuerzas del orden público y la represión durante el primer tercio del siglo XX en nuestro país, donde destacamos el artículo *La Política del Orden Público en la Restauración* y *La violencia política en la España del siglo XX: un balance historiográfico* de Eduardo González Calleja[1]. Por último podríamos destacar una de las obras de Benito Díaz Díaz, *De la dictadura a la República. La vida diaria en Talavera de la Reina (1923-1936)*, la cual hace referencia explícita a la política y la sociedad del último de los escenarios de esta investigación, Talavera de la Reina (Toledo).

Las fuentes consultadas para esta investigación son de varios tipos. Primeramente hemos acudido a aquellas de carácter hemerográfico, debido a que la prensa se constituyó como el medio de comunicación de masas por excelencia a comienzos del siglo XX. Comprende bastante información al respecto, en unos años donde los conflictos

[1] *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, 2008, pp. 93-127 y *Tranferts culturels dans le monde hispanique*, 38-2, 2008, Mélanges de la Casa Velázquez, pp. 213-240.

sociales, el terrorismo y la violencia estaban al orden del día, permite esclarecer ciertos aspectos y establecer cronológicamente los hechos narrados. Por otro lado se ha realizado una búsqueda en archivos de diferentes ámbitos geográficos: el Archivo de la Fundación Minera de Riotinto, el cual guarda bastante documentación sobre los trabajadores de la mina, el Archivo Histórico Provincial de Huelva y el Archivo de la Diputación de la misma provincia andaluza. Ninguno de los tres ha dado resultados satisfactorios para nuestra investigación, dado que la documentación referente a la zona minera del pueblo de El Campillo, situada en el ámbito del Juzgado de 1º Instancia e Instrucción de Valverde del Camino, fue destruida casi en su totalidad. Por el contrario, el Archivo Histórico Provincial de Toledo y el Archivo Histórico Municipal de Talavera de la Reina presentan documentación válida para nuestra investigación, siendo esta prácticamente coincidente e interrelacionada. Por último, el Archivo Histórico Nacional también ha revelado datos fundamentales.

La metodología empleada ha consistido en el análisis y estudio de los documentos de archivo y la revisión de la prensa de la época de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD), la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España (BNE) y la Biblioteca Virtual de Castilla La Mancha, así como la prensa digitalizada que conserva el Ayuntamiento de Huelva en su web, lo que ha permitido construir y estructurar nuestro trabajo de investigación.

La cuestión principal que planteamos es una propuesta de representación del clima de violencia y conflictividad social que se circunscribe de forma general a la España de comienzos del siglo XX, antes de la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera, y concretamente a través de un grupo de sindicalistas que sufrieron represión por sus reivindicaciones y actuaciones laborales. El objetivo es escribir la historia desde la experiencia de los protagonistas, enlazándola con diversos actos violentos que a nivel nacional crearon bastante conmoción en el conjunto del país y que se entrelazan a su vez con la narración de esta investigación. Entraría nuestro trabajo dentro de la tipología de obras de investigación denominadas con el concepto de “microhistoria”, al centrarse y caracterizarse en el análisis de acontecimientos locales y personas concretas que, a través su estudio, ayudan a dibujar la situación social más amplia en la que se desenvuelven. De esta manera intentamos poder corroborar lo que la reciente historiografía denomina más ampliamente como *trienio bolchevique*, el auge de movimientos revolucionarios y la acción violenta.

Este trabajo se estructura principalmente en tres partes diferenciadas. La primera nos acerca al conflicto de los trabajadores con la compañía inglesa de Riotinto (Huelva). La segunda trata sobre el destierro de ciertos sindicalistas de dicha zona minera y su deportación a otras provincias. Y tercero, se vuelve a analizar otro conflicto protagonizado por uno de ellos en Talavera de la Reina (Toledo) y su nueva deportación al punto de origen, Huelva.

2. SINDICALISMO Y VIOLENCIA

2.1. EL CONFLICTO MINERO DE 1920

La compañía británica que controlaba las minas de la provincia de Huelva llevaba desde el año 1873 establecida de forma hegemónica en la zona, definida en varias de las obras consultadas como una verdadera colonia de explotación. Hasta el año 1954 explotó los recursos de la provincia de forma continua y ejerció un verdadero control sobre la política y los trabajadores del lugar, al menos hasta antes del estallido de la Guerra Civil. El contrato establecido con el estado español por parte de la compañía prácticamente la definía como dueña del suelo y el subsuelo de varios kilómetros cuadrados del término municipal de Riotinto[2]. Su hegemonía y control de la extensión y sus trabajadores se desarrollaba por medio de economatos, servicios farmacéuticos y médicos, casas para los obreros y escuelas para sus hijos, lo que conllevaba que cada vez que se producía una huelga o conflicto laboral, los directores de las minas podían subir el precio del pan, proceder al desalojo de las casas e incluso podían llegar a instar al exilio de la gente no deseada como medio de presión. Un verdadero control que conllevaba una dependencia absoluta de los obreros bajo la mano férrea de la compañía[3].

En dichas condiciones, el sindicalismo se fue desarrollando y estableció un pulso contra el mandato de los ingleses. La llegada de ideas más radicales a la cuenca minera de Riotinto se dio cuando Fernández Arana fundó el Sindicato Único, que entraría a formar

[2] BAENA SÁNCHEZ, F.: "La formación de la clase obrera en las minas de Riotinto, Huelva (1913-1920). Una aproximación a la cultura y la comunicación social", en *Redes.com*, 5, 2009, p.190.

[3] BAENA SÁNCHEZ, F.:" Una revolución en papel. Fuentes para la historia de la comunicación obrera a través de la propaganda impresa del Sindicato Minero de Riotinto (1913-1920)", en *I/C*, 5, 2008, p. 379.

parte de la CNT en el año 1911[4]. Al año siguiente, el socialista Francisco Bascuñana creó la Federación Nacional de Ferroviarios en la zona de El Campillo, Nerva y Riotinto, que más tarde pasaría a llamarse "Sindicato de Rio Tinto", de carácter socialista, y que sería controlado por Eladio Fernández Egocheaga, socialista enviado por Vicente Barrio para que organizase sindicalmente a los mineros de la zona. Egocheaga era una persona poco moderada, tendente a la violencia sindical y la acción directa, en sintonía con la CNT. Durante los años que trascurren desde 1913 a 1923 se fue gestando un verdadero antagonismo entre la compañía y los sindicatos. También, a través de la prensa y la opinión pública, se desarrolló un sentimiento antibritánico generalizado que tendría su máxima expresión en la huelga del año 1920[5].

Esta última comenzó en el mes de enero y se alargó durante un año completo, hasta comienzos de 1921, con períodos intermitentes de acción y reflujo reivindicativo. Los antecedentes de protesta sindical en Huelva tenían una larga tradición y se venían gestando en esta cuenca minera desde la famosa huelga del año 1888, desarrollándose reivindicaciones similares en 1900 y 1913, siendo esta última que citamos el verdadero inicio de la conciencia de clase en Riotinto. Tras la Gran Guerra, la demanda de productos de la mina se desplomó y la exportación de piritas españolas hizo que se redujera la actividad de la mina. Los altos aranceles impuestos por el gobierno español a la importación condujeron a una elevación de los costes de producción de la compañía inglesa, lo que repercutió en los salarios de los obreros. Esto empujó a la afiliación sindical a miles de mineros en varios grupos, como el Sindicato Nuevo de Riotinto, perteneciente a la UGT, o al Sindicato Provincial de Riotinto, que más tarde se uniría al Sindicato Único antes citado[6].

La llegada de un nuevo director a las minas, Walter Browning, acentuó la línea de dureza contra los trabajadores por parte de la compañía. El recurso al despido después de las huelgas fue repetido varias veces por los directores de la misma, que lo aplicaron

---

[4] FERRERO BLANCO, M.D.: "La huelga minera de Riotinto de 1920. EL diagnóstico del conflicto según Sir Rhys Williams, enviado de los Rostschild", *Revista de Estudios Regionales*, 67, 2003, pp. 252. (en línea) <http://www.redalyx.org/artículo.oa?id=75506709> [acceso 15 enero 2017]

[5] BAENA SÁNCHEZ, F., *Op. Cit.,* 2008, p. 389

[6] FERRERO BLANCO, M.D., *Idem,* pp. 249-254

consecutivamente en 1888, 1900, 1920 y 1923[7]. Según citan varias fuentes, Browning se comportaba como un déspota y un dictador, llegando incluso a ser conocido como "el rey de Huelva"[8]. No dio ninguna concesión a las demandas de los obreros y llegó incluso a amenazar con cortar el suministro de agua a los pueblos de la cuenca minera si la actitud de los mismos no finalizaba[9]. Su mala fama fue en aumento y la prensa obrera de la zona marcaba como objetivo principal al director, estableciéndose así la figura de Browning como el principal dirigente a abatir, en un claro llamamiento al acto violento como método de lucha obrera. Se llegó incluso a componer una canción durante los carnavales del año 1919, en la que se pedía la cabeza del director o se hacía una comparación de su persona con una hiena o un reptil[10].

La huelga de 1920 finalizó en enero de 1921 por agotamiento y hambre de los obreros que la secundaron y tuvo importantes consecuencias en la estructura sindical de la provincia de Huelva, ya que se seguidamente se dio una represión de entre 2500 y 3000 trabajadores, quedando los sindicatos prácticamente desmantelados. El control que ejercía la compañía por medio de los caciques provinciales y la dirección de manera indirecta de las fuerzas de seguridad hicieron que la represión fuera tarea fácil[11]. Entre dichos represaliados se encontraba Tomás Carbajo Delgado, sindicalista y profesor de la escuela de niños de El Campillo, el cual venía denunciando públicamente a través de la prensa los abusos y vejaciones que practicaba la compañía sobre las familias obreras[12].

2.2. ANARQUISMO, ESCUELA MODERNA Y VIOLENCIA

Como hemos citado anteriormente la compañía inglesa disponía de varios servicios para los trabajadores, los cuales utilizaba como manera de ligazón y sometimiento al puesto

---

[7] *Ibid.,* p 254.

[8] BAENA SÁNCHEZ, F., *Op. Cit.,* 2008, p. 337.

[9] FERERRO BLANCO, M.D., *Idem,* p 257

[10] BAENA SÁNCHEZ, F., *Op. Cit.,* 2009, pp. 197 y 208.

[11] ARENAS POSADAS, C.: "Padres y patrones. Poder y mercado en la cuenca minera de Riotinto. 1873-1936", en *Río Tinto, Historia, Patrimonio Minero y Turismo Cultural*, Universidad de Huelva, p.238.

[12] CARBAJO DELGADO, T.: "Lo ocurrido en Huelva", *El País,* 27 enero 1911, p. 3.

de trabajo. Había construido varias escuelas para los hijos de los obreros en la cuenca, las cuales cubrían la educación de aproximadamente unos 2200 alumnos, pagando directamente la compañía a los maestros. En el informe que escribió Sir Rhys Williams, enviado especial de la compañía inglesa para esclarecer los motivos de la huelga, no aparece citada la escuela de El Campillo, lugar donde impartía docencia Tomás Carbajo Delgado. Dicho centro se encontraba dentro del complejo minero y sí aparece nombrado en el diario onubense *La Provincia*, como una de las primeras "Escuelas Racionalistas" de la provincia de Huelva, establecida desde antes de 1917. Por lo tanto, no queda claro si dicha escuela pertenecía y era sufragada por la propia compañía minera, ya que su maestro no aparece registrado como trabajador en los documentos del archivo de la compañía, o puede ser que por el contrario fuera completamente independiente y practicara una docencia "moderna", en palabras de su fundador, el pedagogo catalán Ferrer i Guardia[13]. En las escuelas de la compañía minera era obligada la asistencia a clase y cuando los niños llegaban a la edad de trabajar, pasaban a un departamento donde se les orientaba en el aprendizaje del oficio minero, cerrando así un círculo de actividad a lo largo de la vida ligado a la empresa explotadora[14].

La recepción de la pedagogía racionalista había llegado años antes a la provincia de Huelva. Ferrer i Guardia y su esposa Soledad Villafranca estuvieron en marzo de 1909 de viaje por Andalucía, meses antes de la ejecución del primero por su acusación como instigador de los hechos acecidos en la llamada Semana Trágica de Barcelona. Su visita ha sido puesta en relación con la extensión del anarquismo y la educación racionalista por la zona andaluza, en localidades como Calañas[15], que fue una de las primeras escuelas de esta tipología en abrir en el año 1912, y la propia de El Campillo, regentada por Tomás Carbajo Delgado[16]. Esta es una de las primeras coincidencias o relaciones que se puede establecer entre actuaciones de violencia política y el maestro de la escuela de El Campillo, ya que años antes, en 1906, Mateo Morral, bibliotecario de la

[13] DE PAZ SÁNCHEZ, J.J.: *Entre el puerto y la mina (I): Antecedentes del movimiento obrero organizado en Huelva (1870-1912)*, Universidad de Huelva, 2016, p.91.

[14] FERRERO BLANCO, M.D., *Idem*, p 292-293.

[15] ALONSO MORRONDO, J: *Las escuelas privadas en la provincia de Huelva, 1902-1936{Tesis Doctoral}*. Universidad de Huelva, 2015, p.245.

[16] DE PAZ SÁNCHEZ, J.J., *Idem*, p. 327.

Escuela Moderna de Ferrer i Guardia en Barcelona, había atentado contra el rey Alfonso XIII, causando una veintena de muertos. Es un claro ejemplo de la propaganda por el hecho que propugnaban sectores anarquistas y que llevaba a relacionar dicha pedagogía con actuaciones violentas y alejadas de la moral por algunos sectores de la sociedad. El maestro del El Campillo ya había sido reconocido como claro simpatizante anarquista a la vista de la explosión que se produjo en su domicilio en el año 1913, cuando manipulaba un aparato en unión de otras tres personas. Según establece la prensa del momento, Tomás Carbajo dirigía un complot para cometer un atentado contra el propio dirigente sindical socialista Egocheaga o contra el director de la mina durante la huelga que se estaba desarrollando ese mismo año. Durante el registro del domicilio del maestro se encontraron folletos y libros de ideología libertaria[17].

La escuela racionalista, el anarquismo y la violencia, aunque no de forma directa, quedaban ligados así en la escuela de El Campillo. En esta coyuntura, la referida llegada de Mr. Browming como director de la compañía a la cuenca minera y su intransigencia a la hora de negociar con los sindicatos mineros, le llevaron a ser identificado como uno de los primeros objetivos a tener en cuenta por parte de los violentos. La repercusión que había tenido la huelga de 1920 sobre los trabajadores y la propaganda que durante mucho tiempo acusaba al director de ser el máximo responsable, conllevó que fuera objetivo de un atentado directo por un obrero de la misma. El individuo fue detenido y manifestó que había actuado en solitario[18]. Se llamaba Guillermo Granado Criado, había trabajado en las minas de Riotinto y se había trasladado a Sevilla durante un par de años, para después volver a la cuenca minera y asentarse en El Campillo, casualmente en el mismo lugar donde Tomás Carbajo Delgado regentaba su escuela. Las pesquisas de la Guardia Civil lo relacionaron con un grupo sindicalista llamado “Los Cherlots”, compuesto por doce o catorce sindicalistas que estaban actuando en la provincia de Sevilla, extorsionando a los patronos y que, de una forma bastante curiosa, se sorteaban entre sus miembros las acciones violentas que debían que llevar a cabo[19]. Este atentado se puso en entredicho desde los medios de comunicación de la izquierda, puesto que desde las páginas de *El Socialista* se describieron los hechos como un ardid para comenzar a

[17] *El Pueblo Manchego*, 29 diciembre 1913, p. 1.

[18] *Diario de Valencia*, 15 enero 1921, p.6.

[19] *Ibid*, 2 febrero 1921, p.6.

detener a sindicalistas de la cuenca minera sin motivo alguno, algo que pasaría a ocurrir en los días siguientes, denominando la represión desde las páginas del diario obrero como un auténtico "terror blanco"[20].

2.3. PRIMERA DEPORTACIÓN

La deportación y los procesos judiciales fueron una de las armas que la compañía minera, y en concreto el director Bronwing, manejaron a su antojo y arbitrariamente[21]. La represión contra los trabajadores y el sindicalismo de la provincia de Huelva comenzó en los primeros días de febrero de 1921. El mismo día 3, justo después del intento de asesinato del director de la mina, comenzaron los arrestos, clausuras y registros de los centros obreros de la ciudad de Huelva y de la cuenca minera. El pretexto fundamental para el comienzo de las detenciones fue el mismo intento de asesinato contra el director Bronwing antes citado. Dicha actuación entraba dentro de una feroz acción gubernamental que pretendía descuajar los elementos terroristas que se escondían bajo la apariencia sindicalista, intentando debilitar el número de huelgas y atentados que se daban en todo el territorio nacional durante estos años de exaltación revolucionaria. En Nerva y El Campillo, respectivamente, fueron detenidos los socialistas Salvador Pino y Manuel Pérez Mendoza, este último tesorero del sindicato minero de Riotinto, el cual fue puesto en libertad por su frágil estado de salud; Tomás Carbajo Delgado, como delegado del sindicato en El Campillo; Bernardino Cordero, presidente del Sindicato Único; y dos miembros apellidados Guerra y Cuevas[22]. Tras la detención, el juez de Valverde del Camino los puso en libertad al no encontrar implicación ninguna con el atentado, pero horas después, tras regresar a sus domicilios, la Guardia Civil los detuvo de nuevo para deportarlos fuera de la provincia, en una maniobra que *El Socialista* culpó como orden directa del director de la compañía minera[23].

La creciente conflictividad social del primer cuarto del siglo XX conllevó un progresivo endurecimiento de las medidas tomadas por los cuerpos de seguridad, normalmente

---

[20] "Terror blanco en Riotinto", *El Socialista*, 3 febrero 1921, p.4.

[21] BAENA SÁNCHEZ, F., *Op. Cit.,* 2008, p. 397

[22] *El País*, 5 febrero 1921. p. 3, y *El Sol*, 3 febrero 1921, p. 5.

[23] *El Socialista*, 7 febrero 1921, p.4.

manejados por el poder caciquil y con la sensación de que el gobierno central no contralaba la situación de rebeldía que se venía recrudeciendo desde 1917 y que se manifestaba de manera generalizada por toda Europa. El orden público español se venía caracterizando por su brutalidad y una falta de proporcionalidad a la hora de responder a la violencia en su contra y la supuesta amenaza bolchevique de estos años. Desde 1885, las amenazas contra la seguridad del estado permitían a los Gobernadores Civiles restablecer la tranquilidad pública por medio de la colaboración de la Guardia Civil y el apoyo de las autoridades judiciales y militares[24]. Una de las prácticas más comunes de represión era la deportación, tanto aquella que llevaba al reo fuera del país como esta que lo desplazaba a otras provincias del territorio nacional, con el consiguiente miedo a la ejecución de la Ley de Fugas. Esta última norma legislativa fue firmada por el Presidente del Consejo de Ministros, Eduardo Dato, el 20 de enero del mismo año de 1921, y permitía ejecutar extrajudicialmente a los reos que intentaran escapar de sus vigilantes. Muchas veces esta huida era simulada o alentada por los propios guardias, encubriendo así el asesinato del detenido bajo una forma legal y llegando a definirse como un verdadero terrorismo de estado. De esta manera, la deportación de los sindicalistas de Riotinto se realizó de forma explícita, intentando minar la voluntad y la moral de los acusados. La detención y custodia les llevó a realizar un camino a pie desde la provincia de Huelva, pasando por las de Badajoz y Ciudad Real, hasta llegar a la ciudad de Toledo, pernoctando durante el trayecto en 32 cárceles de las poblaciones del camino según hemos podido comprobar, bajo muy malas condiciones[25]. Una carta publicada en *El Socialista* firmada por uno de los deportados, se deja entrever el modo de actuación de las fuerzas de seguridad en aquel momento, obligando a los detenidos a caminar entre 30 y 55 km diarios, sin apenas comer, amarrados y pasando la noche en calabozos de distintas poblaciones[26]. El trayecto duró un mes y veintiún días, conducidos y escoltados por miembros de la Guardia Civil. Durante el mismo tuvieron que realizar una parada obligatoria en el pueblo de Gálvez (Toledo), ya que uno de los

[24] GONZÁLEZ CALLEJA, E.: "La política de orden público durante la Restauración", en *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, 20, 2008, pp. 94 y 102.

[25] *El Adelanto*, 7 de abril 1921, p. 5.

[26] *El Socialista*, 8 y 11 febrero 1921, p.4; 17 febrero 1921, p. 2.

reos estaba imposibilitado para continuar caminando debido a una hernia que padecía[27]. De tal forma que a Toledo solo llegaron Tomás Carbajo Delgado y Belisario Cordero.

La dureza del camino y el trayecto realizado durante la deportación a pie ejercida por las autoridades a los arrestados de Riotinto tuvo gran repercusión mediática, tal como se desprende del artículo que Barriobero y Herrán, conocido político republicano cercano a la CNT, escribió a favor de los sindicalistas en el diario *La Libertad*[28]. Además, el maestro Tomás Carbajo Delgado ejercía de corresponsal de *El Sol* y *La Libertad* en El Campillo, y Belisario Cordero lo fue de *La Libertad* en Nerva. Los mismos tuvieron que desmentir a su llegada a Toledo, en las páginas de estas publicaciones, las declaraciones realizadas por el Ministro de Gobernación, Sr. Bullagal, en las cuales describía que la deportación solo fue realizada para dos sindicalistas. Tomás Carbajo y Belisario Cordero declararon que el número de detenidos fue de cinco y que la otra parte de los reos había quedado en Ciudad Real e ignoraban su paradero[29]. Sus manifestaciones mostraban la preocupación por su detención, sin causa justificada y sin proceso judicial[30]. El mismo Marcelino Domingo también escribiría sobre la llegada de los deportados de Riotinto a Toledo en la primera página de *El Socialista*, manifestando la brutalidad de la represión ejercida sobre unos trabajadores que no habían actuado violentamente durante la huelga del año anterior, lo que conllevaría una mayor respuesta obrera en próximos movimientos de protesta[31]. El tema de la deportación incluso llegó al Congreso de los Diputados, donde el diputado socialista Saborit, secretario adjunto de UGT por esas fechas, demandó explicaciones al Gobierno sobre las penalidades pasadas por los sindicalistas de Riotinto, exhibiendo literalmente ante la cámara las descripciones que los reos hicieron sobre el estado de los calabozos y la dureza de hacer el camino a pie[32].

Mientras tanto, y en relación a la deportación, durante el camino que los detenidos hicieron desde Huelva a Toledo, se produjo el asesinato del presidente del Consejo de

---

[27] *Diario de Córdoba*, 21 marzo 1921, p.3.

[28] *La Libertad*, 27 marzo 1921, p. 1.

[29] *Diario de Córdoba*, 23 marzo 1921, p.3.

[30] *El Sol*, 19 marzo 1921, p.4

[31] MARCELINO, D.: "De corderos a lobos. Los deportados de Riotinto". *El Socialista*. 25 marzo 1921, p.1.

[32] *El Socialista*, 7 abril 1921, p. 2.

Ministros Eduardo Dato, el 8 de marzo de 1921, considerado como el mayor político a sueldo de la compañía británica de Riotinto[33]. Los asesinos de Dato, utilizaron como justificación su respuesta ante la aprobación "Ley de Fugas". Uno de ellos, Ramón Casanella, días antes del atentado estuvo alojado en una casa de la ciudad de Talavera de la Reina (Toledo), ciudad en la que posteriormente Tomás Carbajo Delgado establecería su residencia[34]. El 8 de abril, este último y Belisario Cordero, que se encontraban encarcelados en Toledo, son puestos en libertad, todavía sin conocer el motivo de su detención y deportación. Se mantuvieron a la espera de la llegada de sus otros tres compañeros, los cuales estaban detenidos en la prisión de Orgaz (Toledo), partiendo todos juntos hacia Madrid para intentar volver en conjunto a Huelva[35]. El propio Ministro de Gobernación, Bullagal, tuvo que comunicar a la prensa la noticia de la liberación de los detenidos como medida de publicidad, tras las fuertes críticas recibidas sobre las penalidades que habían pasado los deportados durante su detención y destierro, reuniéndose el político con una comisión de representantes de los mineros de todo el país que se desplazaron expresamente a Madrid para negociar la liberación[36].

El debate prosiguió durante los días de abril en el Congreso, al demandar nuevamente Saborit explicaciones sobre la nueva detención a la que fueron sometidos los sindicalistas de Riotinto en la estación de Madrid y que fue achacada a un nuevo movimiento de la compañía minera contra los sindicalistas. Según se desprende de las declaraciones del dirigente sindicalista, la familia de uno de los deportados sufrió vejaciones que obligaron a salir de Riotinto a todos sus miembros[37]. Suponemos que la familia que tuvo que abandonar Huelva por dichas intimidaciones tuvo que ser la de Tomás Carbajo, porque ese mismo año se establecieron en la ciudad toledana Talavera de la Reina, bajo el amparo de la Casa del Pueblo de la misma y dependiente de la UGT.

---

[33] ARENAS POSADAS, C:" Padres y Patrones. Poder y mercado en la cuenca minera de Riotinto. 1873-1936", en *Rio Tinto, Historia, Patrimonio Minero y Turismo Cultural*, Universidad de Huelva, p. 241.

[34] *La Voz*, 23 marzo 1921, p.4.

[35] *La Libertad*, 9 abril 1921, p.1 y *El Castellano*, 9 abril 1921, p.3.

[36] *El Socialista*, 11 abril 1921, p. 2.

[37] *El Telegrama del Rif*, 10 abril 1921, p 2. y *La Voz*, 13 abril 1921, p 1.

2.4. TALAVERA DE LA REINA, LA ESCUELA RACIONALISTA Y LA CASA DEL PUEBLO

Tras la liberación de los mineros de Riotinto, Tomás Carbajo Delgado recaló en la ciudad de Talavera de la Reina (Toledo) en el mismo mes de abril de 1921[38]. No sabemos exactamente los motivos por los que no volvió a Huelva -suponemos que sería por la también expulsión de su familia-, pero fue la propia UGT quien socorrió al trabajador y, seguramente debido a la actuación que la compañía minera proyectaba contra el sindicalismo, fijó su residencia en esta ciudad[39]. Al igual que habían hecho los compañeros de la Casa del Pueblo de Toledo cuando los sindicalistas mineros habían estado presos en dicha localidad, Tomás Carbajo recibió el apoyo de la organización obrera de Talavera de la Reina. Se instaló de alquiler en un casa cercana al centro obrero, muy próxima a lugar donde unas semanas antes había estado alojado uno de los culpables por el asesinato de Dato, Ramón Casanella, que había dejado ropa y una cámara de fotos en la casa que ocupó, antes de partir a Madrid para realizar el acto terrorista junto a Pedro Mateu, el cual también había pasado por Talavera de la Reina durante esos días[40].

La Casa del Pueblo de Talavera de la Reina era una de las primeras que el movimiento obrero nacional había puesto en marcha en el país, datada en el año 1907 su inauguración[41]. Muchas de estos centros obreros mantuvieron escuelas para adultos y para los hijos de los trabajadores, con una educación de carácter laico y racionalista. Así, Tomás Carbajo Delgado encontró el lugar ideal para seguir ejerciendo su docencia basada en la escuela moderna, la cual venía practicando desde su escuela de El Campillo, en Huelva. Aún así, el ejercicio de esta labor no le suministró la suficiente

[38] Archivo Histórico Nacional (AHN). Presidencia del Gobierno. Primo de Rivera, 252, expediente 56, Folio 138. Comunicación de antecedentes desde la alcaldía de Talavera de la Reina al Directorio Militar. 16 noviembre 1923.

[39] AHN. Presidencia del Gobierno. Primo de Rivera, 252, expediente 56, Folio 138. Comunicación de antecedentes desde la alcaldía de Talavera de la Reina al Directorio Militar. 16 noviembre 1923

[40] *El Liberal*, 24 marzo 1921, p.3 y *La Voz,* 5 octubre 1923. p.3.

[41] ARIAS GONZÁLEZ, L. y DE LUIS MARTÍN, F.: "Las Casas del Pueblo y sus implicaciones geográficas" en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XV, 884, Universidad de Barcelona, 2010.

remuneración para poder mantener a su familia, por lo que tuvo que trabajar también de jornalero en una ciudad de carácter eminentemente agrícola[42].

Aunque el destierro sufrido en los meses anteriores pudiera haber amedrentado la moral de dicho sindicalista, su conciencia de denuncia y de colaboración con asociaciones obreras prosiguió. Tal y como había hecho años antes en la cuenca minera de Riotinto, denunció públicamente la situación de los trabajadores a través de la prensa local. Sus artículos en el periódico de Talavera de la Reina, *Vida Nueva*, dan fe de ello, tratando temas respecto a la jornada de ocho horas y el descanso dominical vulnerado en la localidad[43]:

> "*verdaderamente lamentable es, cuanto ocurre en esta localidad en orden de cumplirse la ley en lo que respecta a la cuestión social.*
>
> *Los trabajadores, únicos interesados en ello, sin explicarnos las causas permanecen en una actitud suicida, dando la sensación de faltos de energía para hacer cumplir lo que en su beneficio se ha legislado o tratado de convencernos con tal proceder de que viven satisfechos y orgullosos.*
>
> *La jornada máxima de ocho horas, conquista que tantas víctimas y sacrificios ha representado para la clase trabajadora organizada, es aquí nula o casi nula; gran parte de los patronos la vulneran sin que ello sea motivo suficiente para una protesta airada de los que sufren sus consecuencias y están por lo tanto llamados a hacerla respetar.*
>
> *El descanso dominical, trabajo nocturno en las infectas panaderías, prohibición del trabajo de menores de edad en infinidad de talleres, como inclusión de obreros en el padrón para la aplicación del retiro obrero son cosas que pasan desapercibidas, no solo a la clase trabajadora, sino que el incumplimiento de las mismas está en completo abandono por parte de las autoridades.*
>
> *Qué autoridades y patronos no se interesen por el exacto cumplimiento de la ley dispone sobre estas materias apuntadas, no nos extraña, lo que sí es censurable es que los obreros no se preocupen de estas cuestiones y solo tengan tiempo para*

[42] Archivo Histórico Provincial de Toledo (AHPT), Administración de Justicia de Partido, Juzgado de Primera Instancia e Instrucción de Talavera de la Reina, Expediente de Pobreza de Tomás Carbajo Delgado, folio 5.

[43] *Vida Nueva*, 14 abril 1923.

frecuentar inmundas tascas, donde más de una vez los hemos oído censurar laudables medidas como la de prohibir el juego.

Con todo lo consignado queda creemos que es cuestión que en su totalidad incumbe tratar y resolver la Junta Local de Reformas Sociales, a ella se lo brindamos para los efectos consiguientes."

Del texto que hemos transcrito exponemos que Tomás Carbajo prosiguió con su labor de denuncia sobre la situación de los trabajadores, la cual ya había desarrollado años atrás en Riotinto como hemos visto en páginas precedentes. Denuncia la apatía generalizada de la clase obrera talaverana ante reivindicaciones tan importantes como el descanso dominical, el trabajo de menores en las fábricas o la jornada laboral de ocho horas, dibujando así la situación que se daba en Talavera de la Reina en lo que se refiere a dichas condiciones. Destaca entre sus líneas unos de los viejos preceptos anarquistas y socialistas respecto al problema que ocasionaba la afluencia a las tabernas por parte de los obreros, lugares donde se perdía la conciencia de clase a través del consumo de alcohol y el juego. Este año de 1923 fue momento en el cual el empuje revolucionario de los años precedentes se iba apagando y las reivindicaciones de Tomás Carbajo se expresarían en las últimas agitaciones huelguísticas de la ciudad de Talavera de la Reina. Aun así, su conciencia de denuncia le llevó a formar parte de asociaciones culturales e instrucción, como la denominada "El Bloque", dedicada a elevar el nivel educativo de los trabajadores de la ciudad, o a entrar también como miembro de la Junta Local de Reformas Sociales. Su implicación en dichos temas y la situación de la clase obrera de la localidad le llevó a ser nombrado presidente de la Casa del Pueblo y así pudo disponer de más libertad para sus reivindicaciones proletarias.

Tal es así que una de las últimas huelgas que se dieron en la ciudad antes del Golpe de Estado de Primo de Rivera fue promovida por Tomás Carbajo desde la Casa del Pueblo. La huelga de obreros panaderos de septiembre del año 1923 se alargó hasta la entrada en el poder de Primo de Rivera el día 13. Aunque Tomás Carbajo había sido puesto en libertad en abril de 1921 y llevaba aproximadamente un par de años viviendo y trabajando en Talavera, no había dejado de estar bajo vigilancia gubernamental durante todo este

tiempo[44]. El presidente de la Casa del Pueblo fue detenido junto a otro individuo por supuestas coacciones a los trabajadores, vulnerar la Ley de Huelgas y enfrentarse con los esquiroles en la vía pública durante el transcurso de dicha reivindicación.

La orden de detención provenía del Gobernador Civil de la provincia Toledo y, según el expediente de la misma, se desprende que el arresto por la Guardia Civil y los posteriores juicios que se celebraron contra los dos detenidos tenían otros motivos más profundos: primero, que la función del sindicalista como maestro y la educación racionalista impartida por este a los hijos de los obreros asociados a la Casa del Pueblo de Talavera causaba hondo malestar entre los maestros nacionales y entre los poderes públicos de la localidad, acusando a Tomás Carbajo Delgado de promulgar "doctrinas contrarias a la moral"; y segundo, que dada la situación de excepcionalidad y la persecución que se daba a los supuestas asociaciones anarquistas, el Gobernador Civil de Toledo intentó de todos los modos posibles inculpar al presidente de la Casa del Pueblo de algún delito que le relacionara con grupos de este carácter, ya que se le interrogó varias veces por el modo de financiación de las sociedades obreras que la componían.

Aunque se celebró un juicio en el Juzgado de 1ª Instancia de Talavera y fue condenado a seis meses de arresto, se anuló posteriormente por el Juzgado de Toledo, ya que Tomás Carbajo no se presentó al mismo. Aun así, el Gobernador Civil de Toledo decretó su destierro a Huelva, dándole un plazo de tiempo muy corto para que se instalara en este lugar, ordenándose la repetición de dicho juicio[45].

2.5. NUEVA DEPORTACIÓN

La actitud decidida del detenido, y tras considerar que sufrir un nuevo destierro le supondría perder la relativa estabilidad que había encontrado en Talavera de la Reina, le llevó a viajar a Madrid con una comisión de obreros de dicha ciudad para presentar sus reclamaciones ante el mismo Primo de Rivera. Demandaba el esclarecimiento de la orden de destierro dada por el Gobernador Civil de Toledo, al cual acusaba de actuar arbitrariamente tras la anulación del primer juicio. La situación por la que pasaba el

[44] AHN, Presidencia del Gobierno. Primo de Rivera, 252, expediente 56, Folio 129. Información del Gobernador Civil de Toledo al Ministerio de Gobernación, 16 octubre 1923.

[45] AHN, Presidencia del Gobierno, Primo de Rivera, 252, expediente 256, folios 157-168, informe de la Comandancia de la Guardia Civil a la Presidencia del Directorio Militar, 15 diciembre 1923.

sindicalista volvió a ponerse de relieve en la prensa nacional obrera, por lo que previendo nuevas penalidades para Tomás Carbajo, el mismo Largo Caballero tuvo que pedir explicaciones para intentar interceder por el acusado, vista la mala situación social y personal en la que se encontraba[46]. Tanto es así, que para su defensa en los juicios celebrados tuvo que solicitar un abogado de oficio ante la ausencia de recursos económicos, declarándose oficialmente al acusado como pobre, tras investigarse el bajo nivel de rentas que recibía de su labor de maestro en la Casa del Pueblo. Aun así, el sindicalista y su familia tuvieron que volver a Cortegana (Huelva), lugar donde había nacido años atrás[47]. Desde ese preciso momento no hemos podido hallar nuevas pruebas de su actitud como sindicalista y activista en pro de las mejoras de los trabajadores.

3. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que la investigación y descripción de los hechos que hemos realizado en líneas anteriores, aunque no pueden representar la totalidad de la situación social de los años en los que se desarrollan, es una clara muestra de la manera en que las autoridades ejercían la persecución y el acoso a las actividades sindicales y de protesta en los años que van desde la Gran Guerra hasta 1923. No solo se ciñe lo expuesto a un mero conflicto individual en una huelga en la cuenca minera contra sus patronos, es una constante general que permanece subyacente a la narración de los hechos que hemos expuesto.

La gran bipolarización social que se estaba desarrollando durante esos años, la influencia de los hechos acontecidos en Rusia en 1917 y la inoperancia del gobierno para dar solución al sentimiento de crisis generalizada, fueron los condicionantes para que se diera el enfrentamiento entre la clase trabajadora por un lado y los grandes empresarios, patronos, el Estado y las fuerzas de seguridad por otro. Si a esto añadimos que ciertos sectores del sindicalismo se radicalizaron durante el siglo XIX a través de la propaganda por el hecho, las amenazas por medio de la prensa y artículos de opinión,

[46] ANH, Presidencia del Gobierno, Primo de Rivera, 252, expediente 256, folio 134, 148 y 155; *El Sol*, 11 noviembre 1923, p.2.

[47] AHPT, Administración de Justicia de Partido, Juzgado de Primera Instancia e Instrucción de Talavera de la Reina, Expediente de Pobreza de Tomás Carbajo Delgado, folio 51. Sentencia del expediente.

los enfrentamientos durante las jornadas reivindicativas o el propio atentando con víctimas, alcanzaron durante estas fechas niveles especialmente alarmantes, como ha quedado demostrado en líneas anteriores.

Esto conlleva que la figura central de este trabajo de investigación, Tomás Carbajo Delgado, sea objeto de la violencia política, tanto directa como indirectamente, debido a su condición de sindicalista y maestro de la escuela moderna. Y es que, como hemos analizado el cuerpo del trabajo, solo el hecho de ser un maestro de pedagogía racionalista, pero de filiación socialista, le llevó a ser blanco de todas las sospechas y a ver involucrada su persona con elementos violentos del momento. Aunque todo lo anteriormente expuesto no permite probar y considerar que el protagonista llevara alguna acción violenta por motivos políticos o de clase de manera fehaciente, sí que fue víctima de la misma. Su arresto y el de sus compañeros del sindicato por el atentado que sufrió el director de la compañía británica, Mr. Browning, responde al intento de la propia compañía inglesa y de los propios cuerpos de seguridad por implicar al sindicalismo como cómplice del mismo, y así generar una opinión contraria que presentara a los trabajadores como agitadores y violentos. La acusación de *El Socialista* sobre este asunto, considerando el asunto como una trama de la compañía y de los caciques para descuajar el sindicalismo de la cuenca minera, no hemos podido probarlo todavía, por lo que resta dicha cuestión para futuras ampliaciones e investigaciones sobre este tema. La deportación a pie durante un largo período de tiempo por las carreteras de la mitad sur de España también puede responder a una búsqueda de la aplicación de la temida Ley de Fugas, como modo de justificación legal para la ejecución de los posibles culpables, coincidiendo con el asesinato del Presidente del Consejo de Ministros, Eduardo Dato.

Por tanto, este breve trabajo de investigación es susceptible de ampliaciones futuras debido a la multitud de variables y conexiones entre diferentes protagonistas que aparecen en el mismo. Tal es el caso del grupo terrorista de “Los Cherlots” de Sevilla, su modo de actuación y la posible relación con el sindicalismo de Huelva. De igual modo falta por analizar de manera profunda el largo camino de deportación hasta Toledo, quedando por examinar los archivos de la diputaciones provinciales por donde pasaron los reos y las posibles vejaciones que sufrieron y, como hemos visto, fueron denunciadas públicamente ante la prensa por sus protagonistas.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MORRONDO, J: *Las escuelas privadas en la provincia de Huelva, 1902-1936* {Tesis Doctoral}. Universidad de Huelva, 2015.

ARENAS POSADAS, C.: "Padres y patrones. Poder y mercado en la cuenca minera de Riotinto. 1873-1936", en *Río Tinto, Historia, Patrimonio Minero y Turismo Cultural*, Universidad de Huelva, pp.189-214.

ARIAS GONZÁLEZ, L. y DE LUIS MARTÍN, F.: "Las Casas del Pueblo y sus implicaciones geográficas" en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XV, 884, Universidad de Barcelona, 2010.

BAENA SÁNCHEZ, F.:" Una revolución en papel. Fuentes para la historia de la comunicación obrera a través de la propaganda impresa del Sindicato Minero de Riotinto (1913-1920)", en *I/C*, 5, 2008, p. 376-427.

—"La formación de la clase obrera en las minas de Riotinto, Huelva (1913-1920). Una aproximación desde la cultura y la comunicación social", en *Redes.com*, 5, pp. 198-214.

DÍAZ DÍAZ, B.: *De la Dictadura a la República. La vida diaria en Talavera de la Reina (1923-1924)*, Colectivo Arrabal, 1996.

DE PAZ SÁNCHEZ, J.J.: *Entre el puerto y la mina (I): Antecedentes del movimiento obrero organizado en Huelva (1870-1912)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2016.

FERRERO BLANCO, M.D.: "La huelga minera de Riotinto de 1920. El diagnóstico del conflicto según Sir Rhys Williams, enviado de los Rostschild", *Revista de Estudio Regionales*, 67, 2003, pp. 249-303, (en línea) <http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=75506709> [acceso 15 enero 2017].

GONZÁLEZ CALLEJA, E.: "La Política del Orden Público en la Restauración y La violencia política en la España del siglo XX: un balance historiográfico", en *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, 2008, pp. 93-127.

5. ARCHIVOS

Archivo del Ayuntamiento de Huelva

Archivo Histórico Minero de Fundación Riotinto

Archivo Histórico Nacional

Archivo Histórico Provincial de Huelva

Archivo Histórico Provincial de Toledo

Archivo Municipal de Talavera de Reina.

Archivo Histórico Nacional

6. PRENSA

El Adelanto

Diario de Córdoba

Diario de Valencia

El Castellano

El Liberal

La Libertad

El País

La Provincia

El Pueblo Manchego

El Socialista

El Sol

El Telegrama del Rif

Vida nueva

FILOLOGÍA INGLESA

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE FORMULAICO A TRAVÉS DE LAS LETRAS DE CANCIONES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Jesús Mª Chacón Sierra

THE LEARNING OF FORMULAIC LANGUAGE THROUGH SONGS IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Resumen: El presente estudio tiene una doble finalidad: en primer lugar defiende un enfoque metodológico en el que el lenguaje formulaico tenga un papel destacado en la mejora de la fluidez oral del inglés como segunda lengua. Por otro lado, el experimento pone a prueba el uso de canciones como herramienta para la transferencia de secuencias formulaicas a la memoria a largo plazo. Con este propósito, desarrollamos un pequeño estudio experimental con adultos en el que comparamos un grupo de alumnos ("musical"), que recibió una enseñanza a través de canciones, con otro grupo ("convencional"), que fue instruido a través de ejercicios "tradicionales" de compleción de frases.

Contrariamente a lo esperado, los resultados del grupo "convencional" mostraron una adquisición significativamente mayor de las secuencias formulaicas que los del grupo "musical". Sin embargo, las limitaciones observadas en el desarrollo del experimento nos aconsejan tener cierta cautela en las interpretaciones, lo que nos permite seguir confiando en el potencial de las canciones para hacer que nuestros alumnos experimenten emociones y creen imágenes mentales que impulsen el aprendizaje en el aula.

Palabras clave: lenguaje formulaico, inglés como L2, canciones, música, fluidez oral, emociones, imágenes mentales, conocimiento declarativo y procedimental.

Abstract: The purpose of the present paper is two-fold: it first advocates a teaching approach where formulaic language plays a significant role in the improvement of oral fluency in the ESL classroom. The study also aims at the use of songs as a tool for the transfer of formulaic sequences into long-term memory. To these ends, we conducted a small-scale experimental study with adults where we compared a "musical" group of

students, who received song-based instruction, and a “conventional” one, in which students were instructed through more “traditional” sentence-completion exercises.

Surprisingly, the results for the “conventional” group showed a much higher gain of the target formulaic sequences than those of the “musical” one. However, the limitations found in the experiment development advise us to be cautious about conclusive interpretations, which still allows us to rely on the potential of songs to make our students experience emotions and create mental images which can enhance learning in the classroom.

Key words: formulaic language, ESL, songs, music, oral fluency, emotions, mental images, DEC, PRO.

LISTA DE ABREVIATURAS:

DEC: conocimiento declarativo
EOI: Escuela Oficial de Idiomas
H_0: hipótesis nula
H_1: hipótesis alternativa
L1: lengua materna
L2: segunda lengua
LF: lenguaje formulaico
MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PRO: conocimiento procedimental
SF: secuencia formulaica
SSIMHP: *Song-Stuck-In-My-Head Phenomenon*
TFM: Trabajo Fin de Máster

I don't really wanna stop the show
But I thought you might like to know
That the singer's gonna sing a song
And he'd like you all to sing along
So may I introduce to you
The one and only Billy Shears,
And Sergeant Pepper's lonely hearts club band

The Beatles

Todo empieza con una emoción

Eduardo Punset

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos del aprendizaje de una segunda lengua en el entorno del aula es, sin duda, impulsar el proceso por el cual el alumno realiza la transferencia de su conocimiento declarativo (DEC) a su conocimiento procedimental (PRO). Éste es un proceso genérico de aprendizaje que desarrolla múltiples habilidades del ser humano, entre ellas, la adquisición del lenguaje. Wood (2015: 54) describe el DEC como la información que se conoce conscientemente, por ejemplo, saber una regla gramatical, y el PRO como la habilidad de ejecutar o hacer algo con total soltura y destreza, por ejemplo, el poder articular con fluidez y corrección discurso hablado que contenga esa regla gramatical.

El PRO, por tanto, representa el conocimiento automatizado: aquél que no precisa del conocimiento explícito y consciente para ser ejecutado. Éste nos permite hacer algo sin reflexión previa, y se ejemplifica muy bien en destrezas genéricas como andar, montar en bicicleta o conducir un coche.

Es este segundo tipo de conocimiento al que el alumno debe aproximarse de forma gradual y el que le permitirá un tipo de producción oral fluida y natural en la que, como justificaremos más adelante, el lenguaje formulaico (LF) es una herramienta fundamental.

Antes de empezar una disertación más profunda sobre el LF, es importante detenernos en las bases del concepto de éste, en sus categorías y terminología.

El fenómeno del LF recibe una amplia variedad de denominaciones debido a lo vasto del propio concepto. La elección de una u otra puede depender de la categoría de LF a la que queremos referirnos o sencillamente de la preferencia del experto. A efectos prácticos, elegimos la definición de Wood (2015: 3) que recoge lo que él considera el consenso general de las tres características que lo definen. Para él, son unidades de LF aquellas que:

- Se componen de varias palabras.
- Tienen una única función o significado.
- Se prefabrican o se almacenan y recuperan mentalmente tal y como si fuesen una única palabra.

Wray y Perkins (2000), en un recorrido de la "breve" historia de la investigación del LF, contabilizaron hasta un total de cuarenta denominaciones, de las que citaremos solo algunas: *chunks, cliches, collocations, composites, fixed expressions, formulas, idioms, lexical phrases, multiword units* o *sentence builders*.

Según Wood (2015: 35), no es hasta el 1999 cuando Wray, en una revisión detallada del cada vez más creciente volumen de investigaciones del fenómeno, consolida las denominaciones "lenguaje formulaico" (*formulaic language*) y "secuencia formulaica" (*formulaic sequence*) como términos que acaban generalizándose en la literatura existente.

Por otro lado, en lo referente a las categorías, las clasificaciones son también amplias debido a la "omnipresencia" del LF en el idioma: *formulaic language is ubiquituous in language use* (Nattinger and Decarrico, 1992: 66). A continuación, citaremos aquellas categorías que Wood (2015: 37) considera han despertado más interés a lo largo de los años: *collocations, idioms, lexical phrases, lexical bundles, metaphors, proverbs, phrasal verbs, n-grams, concgrams* y *compounds.*

En el presente estudio empírico nuestro interés se centra en el tipo *lexical bundles*, debido al alto rendimiento en la fluidez que nos ofrece y a su fascinante potencial combinatorio, ya que son expresiones semifijas que sirven para incorporar fragmentos de frases dependientes. Wood (2015) define las de esta categoría como unidades que no son de significado pero que sirven funciones específicas en el discurso y que se

identifican por medio de análisis de corpus, atendiendo a criterios de frecuencias y rango. Éste es el caso de *I want you to…* o *I need you to…* (de obligación y directivos) o algún otro considerado "no léxico", como los marcadores de discurso (*discourse markers*): *as long as…* o *no matter what…*

Una vez presentadas las bases del fenómeno del LF, procedemos a enfocar los objetivos de este estudio experimental que nos ocupa: profundizar en el aprendizaje del LF en el aula de inglés como segunda lengua (L2) a través de las canciones, para lo que comenzaremos argumentando la elección de este tema.

La elección del LF en este estudio empírico se fundamenta y se justifica en la alta frecuencia de estas estructuras en el discurso de los que hablan el inglés como lengua materna (L1), razón por lo cual no tendría sentido prescindir del LF en un modelo de enseñanza que persigue la adquisición de un inglés real y auténtico.

Esta alta frecuencia del LF en el inglés hablado es contrastable en la literatura existente, si bien las estimaciones de qué proporción del inglés cotidiano es LF varían mucho debido a que la definición del concepto de SF es un tanto flexible y está sujeta a las distintas interpretaciones de cada experto. David Wood (2015) destaca la bien conocida y a menudo citada cifra del estudio de Erman y Warren (2000), quienes descubrieron que entre un 52 y un 58% de los textos de un corpus estaban compuestos por SFs. Otro estudio relevante desarrollado por Altenberg (1998) investigó el London Lund Corpus y concluyó que más de un 80% de las palabras de éste forman parte de algún tipo de SF.

Otro aspecto de mi interés por el aprendizaje del LF en el aula de Inglés como L2 es la dificultad que a menudo éste representa para el alumnado adulto, debido a las características específicas de su forma de aprendizaje, como veremos con más detalle en el apartado "Marco teórico".

Por otro lado, existen argumentos de peso para afirmar que la incorporación por parte del alumno de las SFs a su repertorio léxico-gramatical es determinante para que haya un progreso sólido y real del discurso hablado. Los beneficios van haciéndose evidentes a medida que el alumno consigue aumentar de forma considerable su almacenamiento de estas estructuras: su producción oral se va haciendo más fluida, más correcta y, a su vez, consigue esta comunicación con un menor esfuerzo mental, como veremos más adelante. Además, esta dinámica de progreso genera en los alumnos más confianza y

un impacto positivo que mantiene o, incluso, aumenta su motivación para seguir aprendiendo.

A su vez, el uso de las canciones como herramienta para el aprendizaje del LF en este estudio responde al interés por explorar un recurso motivador y algo menos convencional que evalúe la música como "acelerador" del aprendizaje de léxico-gramática y que ayude a la consolidación de ésta en la memoria a largo plazo del alumno adulto: lo que en realidad trataremos de probar empíricamente es si la misma cantidad de tiempo invertido en la presentación de nociones de léxico-gramática (*lexico-grammar instruction*) combinada con escuchas de canciones y ejercicios escritos de sus textos obtienen mejores resultados de aprendizaje de determinado LF que una combinación más "tradicional" en la que la presentación de dicha léxico-gramática por parte del profesor se combina con ejercicios escritos "convencionales" de frases descontextualizadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.

Como ya hemos mencionado en la introducción, uno de los retos de nuestro estudio experimental es el hecho de que se desarrolle con adultos, para lo que procederemos a analizar algunas diferencias entre las formas de aprendizaje de la L1 y la L2, así como entre los procesos cognitivos de adultos y niños:

A diferencia de estos, los adultos tienden a adoptar un enfoque analítico para el aprendizaje de un idioma y es solo en algunas circunstancias determinadas cuando adquieren las unidades de varias palabras de forma holística (Wood, 2015). Por el contrario, en el caso de la adquisición de la L1 por parte de los niños, el procesamiento del LF ocurre ya en una primera fase y de una forma natural: en una primera etapa, comienzan extrayendo secuencias de varias palabras de forma holística y sin ninguna capacidad de análisis del lenguaje al que son expuestos. Más tarde comienzan una tarea de análisis que les permitirá adquirir conocimiento gramatical y léxico para finalmente crear un equilibrio que favorece el procesamiento holístico, excepto donde las circunstancias requieren un procesamiento analítico (Wray y Perkins, 2000).

Con respecto al uso de canciones en el aula, encontramos que los beneficios de la música en los adultos no han sido estudiados tan en profundidad como en el caso de la L1 en los niños. En el caso de estos, existen claras evidencias de la presencia y la contribución positiva de elementos musicales en la adquisición del lenguaje a temprana edad. Murphey (1990: 59), entre otros aspectos, hace referencia a las muchas características musicales del balbuceo de madres y bebés.

En un análisis más detallado de los beneficios de la música en el aprendizaje, son de obligada referencia los múltiples estudios referentes al llamado "ensayo mental involuntario", fenómeno capaz de crear una repetición autónoma de determinadas partes del *input* con posterioridad a éste y que ayudaría a la transferencia de ciertos contenidos del DEC al PRO. De esta forma, accedemos a una fase de aprendizaje no deliberado donde se prolonga el tiempo de "exposición" y aprendemos con menos esfuerzo.

Según Murphey (1990: 53-64), Piaget (1923) fue el primero en tratar la repetición involuntaria de los niños cuando describe el "lenguaje egocéntrico", donde estos parecen repetir por el mero placer de hablar, como si se tratase de un eco, sin preocuparse del receptor ni del significado.

El estudio del fenómeno de la repetición mental involuntaria de Piaget parece tener una continuación –en este caso aplicada al aprendizaje de la L2– con la teoría *Din in the head* desarrollada por Krashen (1983). Krashen explica este fenómeno como el "ensayo mental involuntario" (*involuntary mental rehearsal*) de un idioma extranjero que la mente de uno establece y que tarda un cierto tiempo en comenzar, al menos entre una y dos horas después de una exposición considerable.

Pero, sin duda, la parte más interesante de las teorías del "ensayo mental involuntario" para nosotros, es la del fenómeno *Song-Stuck-In-My-Head* (Murphey, 1990: 53-64). Ésta es una de las teorías de obligada mención a la hora de vincular aprendizaje de idiomas y música y que, además, está estrechamente relacionada con las anteriores. El fenómeno *Song-Stuck-In-My-Head* (*SSIMHP*), experimentado por muchas personas, se refiere a la capacidad que la música y las letras de canciones tienen de perdurar en nuestra mente de manera involuntaria una vez que el *input* ha concluido y siempre después de haber transcurrido un cierto periodo de silencio. Ejemplos que Murphey cita y que resultan muy familiares para la mayoría de nosotros son la continuidad de la última canción que oyes al marcharte de casa, del coche o de un restaurante.

Salcedo (2002:60) en su tesis doctoral “Los efectos de las canciones en el aula de lengua extranjera sobre el recuerdo del texto y el ensayo mental involuntario” trata en profundidad los fenómenos *Din* y *SSIMHP* en la enseñanza del español como L2 a jóvenes adultos. Salcedo establece que el *SSIMHP* se genera por una melodía fácil de aprender, con texto repetitivo y se desarrolla cuando se canta, pudiendo volver a generarse incluso años después de la última exposición, lo que lo convierte en un potencial agente facilitador del aprendizaje. Este *SSIMHP* que proviene de exposición a canciones en una lengua extranjera lo denominaremos, usando la terminología de Salcedo, *Din* musical.

2.2. EL LENGUAJE FORMULAICO Y SU PROCESAMIENTO

Otra de las características distintivas del LF, la manera especial en que es almacenado y procesado, merece un análisis detallado en el apartado de fundamentación teórica que nos ocupa.

A la vista de la literatura existente y de estudios realizados por distintos lingüistas, parece certero decir que el LF es almacenado y recuperado para la producción de forma holística, es decir, procesado como un único conjunto, de forma que una unidad compuesta de varios elementos, una vez incorporada al conocimiento automatizado, no requiere más esfuerzo para el procesamiento que una única palabra.

Pero, ¿en qué consiste en detalle este funcionamiento holístico? ¿Qué evidencia tenemos de que el lenguaje formulaico se procesa más rápido y de manera distinta al no formulaico?

Wood (2015: 6-7) sitúa los estudios de la psicóloga Goldman-Eisler (1968) en esta materia como unos de los primeros, al descubrir que el discurso fluido se caracteriza por patrones de variables temporales como las pausas y la longitud de los tramos de discurso, apuntando a un posible papel del LF. Un par de décadas más tarde, algunos primeros investigadores, como Bolander (1989), descubrieron que los aprendices adultos tienden a usar SFs en la comunicación y también como estrategia de aprendizaje. Algunos años después, Ellis (1996), en la línea de Bolander, descubre más sobre el papel de las fórmulas, también en la adquisición del lenguaje de los adultos, y afirma que las unidades de múltiples palabras sirven como base de datos para la adquisición de gramática.

En línea con estas investigaciones, Wood (2015) explica cómo estudios empíricos más recientes han aportado evidencia científica del funcionamiento holístico, algunos basados en nuevas tecnologías. Para muchos de estos experimentos se han realizado mediciones y seguimiento de los movimientos oculares, de manera que menores tiempos en la lectura de determinados núcleos de palabras significan mayor velocidad de procesamiento mental, debido al "tratamiento" de varias palabras como un único conjunto. Aunque alguno de estos estudios no ha sido concluyente o no ha apoyado la teoría del procesamiento holístico, sí podemos decir que el grueso de los experimentos desarrollados saca conclusiones a favor del tipo de procesamiento global que aquí nos ocupa.

Toda esta evidencia del LF no hace más que significar la necesidad del dominio de las SFs para el manejo natural de una lengua. Esta necesidad no solo se hace evidente a la vista de los datos empíricos, sino también desde la observación de múltiples situaciones concretas del aprendizaje de nuestros propios alumnos, en las que estos describen la dificultad que encuentran para poder atender simultáneamente a aspectos de pronunciación, significado, gramática o sintaxis. Un ejemplo práctico de esto lo encontramos cuando los alumnos argumentan, a veces con cierta impotencia, cómo olvidan una y otra vez la *-s* de la tercera persona singular del presente simple en su producción oral, a pesar de ser conscientes de conocer la regla gramatical perfectamente; es decir, saben la teoría.

Éste no es sino otro ejemplo de conocimiento DEC que necesita ser transferido al PRO para liberar los recursos de la atención y que permitirá finalmente automatizar algunos aspectos de la producción oral para poder focalizar en otros que lo requieran. Solo la automatización del LF a través de la práctica (exposición al idioma) permite atender a tantos y tantos aspectos que el alumno tiene que simultanear en el momento de su producción oral.

La teoría *input processing* de VanPatten (2004) nos ayuda también a explicar este tipo de situaciones del aprendizaje tan comunes. Según ésta, quienes están aprendiendo un idioma encuentran determinados límites en su capacidad de procesamiento a la hora de la producción oral, de manera que no pueden prestar atención a la forma y al significado al mismo tiempo. Normalmente tienden a dar prioridad al significado, lo que justificaría, en nuestro ejemplo concreto, la omisión de determinados morfemas como la marca del pasado (*-ed*) o la elección errónea de *go* en lugar de *went*.

Puesto desde una perspectiva con mayor detalle, durante aquellos espacios de tiempo en los que somos capaces de estar articulando palabras desde nuestro PRO, nuestra atención queda liberada para preparar el siguiente movimiento, siendo capaces de elegir o elaborar un nuevo tramo de discurso sin necesidad de hacer una pausa innecesaria o no alargando ésta más allá de lo que el receptor considera admisible. Este recurso, a su vez, nos permite una mayor naturalidad, espontaneidad y autenticidad en el mensaje, ya que el esfuerzo de procesamiento interno puede estar más enfocado a aspectos suprasegmentales como la entonación.

Por último, y teniendo en cuenta la relevancia del fenómeno del LF, llama la atención que éste haya pasado desapercibido como área específica de estudio en la lingüística aplicada hasta la década de los 90, en la que las investigaciones empiezan a tratar el fenómeno en su actual dimensión. Sorprende también a David Wood (2015) que, siendo el LF un aspecto tan esencial y fundamental para la lengua y la comunicación como las propias palabras o la gramática, éste no haya sido abordado con la seriedad que merece hasta hace un par de décadas y que haya sido marginado en la teoría lingüística generativa clásica. De hecho, para él, uno de los asuntos pendientes más importantes en la disciplina del LF es la ausencia de una teoría unificada que explique su naturaleza y funciones.

2.3. EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE FORMULAICO A TRAVÉS DEL INPUT FLOODING, NOTICING Y LA MÚSICA

Uno de los recursos que las canciones pueden aportar a la explotación didáctica del LF es el efecto *input flooding*, que podemos conseguir con la exposición al alumno de una selección de extractos de canciones que tengan una alta frecuencia de determinadas SFs. En nuestro estudio, determinaremos si este *input* conduce a un mejor conocimiento de éstas.

El *input flooding*, según Wood (2015: 142), es una técnica con potencial para facilitar la adquisición de SFs que consiste en crear o abreviar un texto para que una SF concreta aparezca un número de veces en un tramo de discurso. En el caso de nuestro estudio experimental, la propia estructura de las canciones seleccionadas proporciona este elemento reiterativo.

Otro pilar importante en que se basa nuestro estudio experimental del LF es el efecto *noticing*. La hipótesis *noticing* de Schmidt (1990: 142) es quizás una de las teorías que

más interés ha despertado en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Ésta defiende que no se puede aprender una lengua extranjera a través de la percepción subliminal y que nada puede ser aprendido sin ser comprendido de forma consciente. El que aprende tiene que darse cuenta de verdad de qué es lo que hay en ese *input* que da el significado, es decir, para que cualquier aspecto de una lengua sea aprendido no es suficiente con que el que aprende esté expuesto a input comprensible. (Spada y Lightbown, 2010).

Desde mi propia perspectiva, el *noticing* es un principio metodológico imprescindible en la enseñanza del inglés como L2 que complementa a otros fundamentales como el *comprehensible input* de Krashen (1983). Como he podido constatar a través de mi experiencia en la enseñanza, el *noticing* es aún más prioritario en el caso de los adultos, quienes a menudo necesitan entender las reglas y procedimientos de los patrones gramaticales y morfológicos para fijar estos en su conocimiento declarativo. Una vez adquirida la regla, el alumno adulto, desde su DEC, suele empezar progresivamente a producir oralmente –no sin cierto esfuerzo– mensajes que contienen este rasgo gramatical y que, poco a poco y siempre que la práctica continúe, se automatizarán pasando a su PRO, dejando libres recursos de la atención que permitirán más conocimiento consciente (*noticing*) y la continuidad del aprendizaje.

En otros casos, como sucede a menudo con las SFs, la estrategia a aplicar para el aprendizaje consciente no puede ser la de una regla generalizable, sino la comparativa entre la forma léxico-gramatical del inglés con su equivalente en el español (L1), de manera que guiamos al alumno a las diferencias entre ambas. Desde mi experiencia docente, esto es algo que el alumno adulto valora muy positivamente y que hace que éste gane confianza en sus recursos. Por tanto, el uso puntual del español para su comparativa con el equivalente de L1 en un aula de inmersión en inglés no debería despertar recelos entre los más ortodoxos ya que, desde mi punto de vista, resulta muy productivo para el aprendizaje “analítico” del adulto.

Este tipo de estrategia comparativa es defendida por muchos, entre los que destacaremos a Van Patten (2004).

Por este motivo, y por mi propio convencimiento del éxito de la metodología que acabamos de describir, creí oportuno que la instrucción y el *noticing* fuesen aplicados a ambos grupos experimentales combinados, en un caso, con los ejercicios

“convencionales” de frases descontextualizadas y en el otro, con las canciones en inglés. En otras palabras, hemos considerado este enfoque como elemento necesario a sumar para el aprovechamiento didáctico con cualquiera de las dos metodologías, de forma que éste no influye como variable a tener en cuenta, ni pretende ser parte distintiva en el tratamiento.

2.4. LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE CANCIONES

Como hemos visto anteriormente, las canciones pueden ser una estrategia en el desarrollo temprano del lenguaje (Murphey, 1990). Para Murphey es evidente que el poder que una canción tiene para “pegarse” es tremendo, lo cual se debe en gran parte a sus características propias: el discurso de una canción pop tiene una alta presencia de verbos, pero con pocos referentes de participantes, tiempos y lugar, por lo que es como si fuese una fórmula algebraica en la que cualquier persona puede poner los elementos que elija y siempre seguirá significando algo para ella.

Abundando en esta idea, Murphey afirma que esta incapacidad de nombrar y el hecho de ser tan predictiva es lo que probablemente convierte a la música pop en un “anzuelo” en el que nuestras mentes se quedan atrapadas.

Desde mi punto de vista, este análisis discursivo tan interesante de Murphey nos explica esa sensación habitual por la cual a veces nos sentimos “identificados” con los textos de un tema musical. La capacidad de que una canción escrita por un extraño tenga un sentido especial para otras personas y despierte una emoción en ellas, o el recuerdo de alguna experiencia vivida, es un recurso nada desdeñable que merece una reflexión didáctica.

Toscano-Fuentes y Fonseca Mora (2012: 210) concluyen también en la capacidad de la música de crear emociones y en su efecto positivo en la memoria verbal al aprender idiomas. Destacan la siguiente cita de Arnold (1999: 260): “Aprendemos mejor aquello que atrae nuestra atención, y la emoción nos hace automáticamente prestar atención”.

La hipótesis que defendemos en este estudio se apoya precisamente en esa capacidad de movilizar sensaciones, sentimientos o emociones que creen un vínculo consistente con LF presente en dichas canciones. La hipótesis sostendría que la representación mental creada sería más sólida que aquella que conseguiríamos con ejercicios escritos

de frases fuera de un contexto. Esto se traduciría en que esta segunda estrategia tendría un éxito de recuperación del LF inferior al que generan las canciones, con las que obtendríamos un mayor recuerdo o recuperación en la memoria.

2.5. LOS "FOTOGRAMAS" DE LA MENTE

Otro aspecto fascinante sobre el que reflexionar con relación a las emociones y al aprendizaje de una L2 es la capacidad de visualización de la mente humana. Éste es indudablemente un territorio tan interesante como inexplorado por su complejidad. Si bien hemos hablado de la capacidad de las emociones y las canciones de recuperar lenguaje de la L2, no podemos dejar de lado la existencia de las imágenes o representaciones mentales: la habilidad que la mente humana tiene de "ver". Ésta nos permite crear múltiples representaciones que "visualizamos" en nuestro interior y que se amalgaman con nuestras propias emociones y sensaciones formando una relación de piezas que componen nuestros procesos cognitivos.

Para Stevik (1986: 16), las imágenes mentales son un compuesto que percibimos (con más o menos viveza) y que resulta de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que está sucediendo en el momento.

Continuando con este mismo concepto, Arnold (1999: 260) afirma que el proceso de formar las imágenes es a menudo inconsciente, aunque puede ser guiado y parcialmente "domesticado". También destaca que, aunque las imágenes son a menudo de una naturaleza visual, pueden estar asociadas a todos los modos sensoriales.

Este mismo autor también cita al neurólogo Antonio Damasio (1994: 89-90), quien indica que la base neuronal del conocimiento depende de la formación de imágenes que son la base de la mente, la cual tiene como característica esencial la habilidad de reproducirlas internamente y de ordenarlas en un proceso llamado pensamiento.

La teoría del Conexionismo (Elman, 2001), como explicación a la adquisición de las lenguas que goza de gran aceptación, está muy relacionada con las anteriores ideas:

> En el conexionismo, cada encuentro con un estímulo o la repetición de éste fortalece las conexiones en la memoria entre el estímulo y la categoría a la que éste pertenece, además de las características del estímulo que lo vinculan a la categoría. Uno básicamente recuerda de forma subconsciente encuentros anteriores y evalúa su similitud con el nuevo encuentro, que es clasificado entonces en consecuencia. (Wood, 2015:57)

Pero, ¿qué nos sugiere este análisis de la existencia de las imágenes como elemento en los procesos de la mente en el contexto de esta disertación?

Pensemos por un momento en la experiencia contrastada y probada del uso de imágenes reales (fotos, dibujos, etc.) como recurso didáctico visual que se recuerda con facilidad, lo que es una prueba inequívoca de aprendizaje… Por analogía, este proceso nos invita a creer en la efectividad de las canciones y las imágenes que éstas originan como estímulo que transfiera la léxico-gramática a la memoria a largo plazo y a nuestro PRO de una forma menos costosa en términos de esfuerzo.

Por último, después de haber trabajado en el aula con algunos libros de texto populares en el mundo de la enseñanza del inglés como L2, uno tiene la impresión de que un componente lingüístico tan importante como es el LF no siempre es tratado en estos de forma integral y explícita. Con respecto al diseño de los materiales de enseñanza de L2, López-Jiménez (2012) destaca como, mientras que el libro de texto sí ha ido incorporando aspectos pedagógicos como las nuevas tecnologías en estas últimas décadas, los componentes del lenguaje en los que los escritores de estos se concentran, en cambio, no han recibido siempre la misma atención. Esta misma autora afirma que los criterios de selección de vocabulario deberían ser explícitos para evitar elecciones no sistemáticas o que no sean pedagógicamente útiles.

También en relación con esto encontramos un interesante análisis de Lawley (2010) que profundiza en la paradoja de cómo cierto léxico de alta frecuencia en corpus puede pasar desapercibido en muchos de los materiales publicados para la enseñanza del inglés como L2, de manera que este léxico “brilla por su ausencia”.

2.6. RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO

En el marco teórico que aquí concluimos hemos hecho una exposición de los principios y los elementos de un proyecto experimental que pretende optimizar el aprendizaje del LF de una manera menos costosa en términos de esfuerzo y más productiva en resultados de aprendizaje.

Establecida la importancia de las SFs y combinadas éstas con el soporte de canciones, que nos prometen una exposición a través de la repetición, la estimulación musical del cerebro y la asociación del proceso de aprendizaje con imágenes y emociones que nos

pueden motivar y ayudar al almacenaje del LF en la memoria a largo plazo, nos disponemos a desarrollar este breve estudio experimental para investigar sus resultados.

3. METODOLOGÍA

La investigación llevada a cabo para el presente Trabajo Final de Máster (TFM) está basada en una metodología que consistió en un breve estudio experimental con la manipulación de una variable independiente para poner a prueba una hipótesis de aprendizaje a través de la comparación entre dos grupos: el aprendizaje de determinadas SFs enseñadas a través de la escucha y lectura de textos de canciones y ejercicios escritos con estos es más efectivo que a través de la enseñanza "convencional" con ejercicios escritos de frases descontextualizadas.

3.1. PARTICIPANTES

En el presente estudio experimental han participado dos grupos de alumnos y alumnas adultos de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) "Talavera de la Reina", matriculados en los cursos 1º ó 2º del nivel intermedio del plan de estudios oficial. Cada uno de estos dos cursos consta de 120 horas anuales de clase y al concluir el segundo año, los alumnos concurren a la prueba de certificación para optar a la titulación del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La EOI es un centro público dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha y que, a su vez, forma parte de la red de EOIs del estado español.

El total de alumnos participantes en el estudio ha sido de 28: 11 en el grupo experimental nº 1 y 17 en el grupo experimental nº 2. El número de alumnos participantes en cada uno de los dos grupos fue algo mayor, si bien a efectos del estudio experimental, solo hemos contado con los resultados de aquellos que cumplieron el requisito de asistir a las 3 sesiones de las que constaba este proyecto empírico. Se debe tener en cuenta que, al ser éste un centro de enseñanzas no obligatorias, la asistencia puede ser a veces algo irregular, si bien el alumnado está generalmente bastante motivado hacia el aprendizaje del inglés.

Todos los alumnos eran adultos, de edades muy distintas que oscilaban en un rango de entre los 20 y los 55 años aproximadamente en cada uno de los dos grupos.

3.2. MATERIALES Y RECURSOS.

Material didáctico usado para el grupo experimental 1 (al que también llamaremos grupo "convencional"):

- Hojas de ejercicios escritos con frases: se utilizó una para cada una de las dos sesiones de instrucción de este grupo experimental. Los ejercicios que éstas incluían fueron diseñados para practicar el aprendizaje de las SFs, pero intentando que fueran distintos a los del post-test para no se diese un cierto efecto de aprendizaje "mecánico" que no respondiera a una adquisición real de las SFs.

  En la hoja de la primera sesión se incluyeron 20 frases con huecos que se completaban con un formato de respuesta de opción múltiple: A, B, ó C. Siguiendo un criterio de progresión de dificultad ascendente, la hoja de ejercicios para la segunda sesión de instrucción incluía dos tipos de tareas: completar los huecos de las frases convirtiendo el verbo que se da –en la forma base– en el tiempo verbal correcto y rellenar los huecos de las frases con una única palabra que el alumno debe proporcionar.

  Las SFs que se incluyen en los *items* en ambas hojas de ejercicios son las mismas que las de las canciones del grupo experimental 2: *I didn't mean to …, I want you to …, I need you to…, I don't mind +-ing, As long as …, Ask someone to…, Make someone + bare infinitive, No matter where …, Tell someone (not) to …, All I did was …, I know what …* y *You'd better + bare infinitive …*

Material didáctico usado para el grupo experimental 2 (al que también llamaremos grupo "musical"):

- 9 extractos de canciones de estilos pop o *rock* que se utilizaron para las 2 sesiones de instrucción. Las canciones fueron editadas para poder concentrar la audición en aquellas partes que contenían SFs a las que queríamos exponer a los alumnos. No obstante, todos los extractos incluían más léxico-gramática, no evaluable, de la que pretendíamos enseñar, ya que no hubiera sido productivo extractar trozos demasiado cortos porque habríamos perdido la percepción de la estructura musical principal de la canción y también porque era necesario un mínimo contexto en el significado. Para la edición de las canciones se utilizó el programa "Audacity".

Los títulos e intérpretes de las 9 canciones que se extractaron y las SFs objeto de aprendizaje que seleccionamos en cada una de ellas son las siguientes:

Tabla 1: extractos de canciones y secuencias formulaicas seleccionadas

Nº de extracto y duración	**Título de la canción e intérprete(s)**	**SF(s) seleccionada(s)**
Extracto 1 **(1' 55")**	*Wrecking ball* (Miley Cyrus)	*All I wanted was + to infinitive* *I wanted you + to infinitive* *I never meant + to infinitive*
Extracto 2 **(1' 41")**	*She will be loved* (Maroon 5)	*I don't mind + -ing* *Ask someone if …*
Extracto 3 **(1' 30")**	*The reason* (Hoobastank)	*I need you + to infinitive* *I never meant + to infinitive* *I want you + to infinitive*
Extracto 4 **(1' 26")**	*As long as you love me* (Backstreet boys)	*As long as …*
Extracto 5 **(1' 19")**	*Superstar* (Jamelia)	*Make someone + bare infinitive*
Extracto 6 **(1' 02")**	*Won't go home without you* (Maroon 5)	*I asked her + to infinitive*
Extracto 7 **(55")**	*Mama told me not to come* (Tom Jones)	*I don´t know what …* *She told me not + to infinitive*
Extracto 8 **(38")**	*Royals* (Lorde)	*Let me + bare infinitive*

Extracto 9	*Timber* (Pitbull y Kesha)	*You'd better + bare infinitive*
(38")		

- Hoja de ejercicios para la escucha de los audios: consiste en las transcripciones de los extractos de las canciones en los que se han omitido determinadas palabras de las SFs objeto de estudio (entre 1 y 4 palabras por cada hueco). Los alumnos tienen que escribir éstas en los huecos correspondientes a partir de las escuchas de los extractos de las canciones que se reproducen en el aula. Las transcripciones de los 9 extractos tienen una longitud total aproximada de unas 600 palabras.

Por otro lado, para medir el progreso de cada una de las metodologías aplicadas a los dos grupos se aplicó un pre-test y un post-test para la recogida de datos antes y después del tratamiento (ambos tests exactamente iguales para los dos grupos).

Tanto el pre-test como el post-test son de respuesta escrita e incluyen *items* a responder correspondientes a las 12 SFs que son recurrentes en los extractos de las canciones y que también son trabajadas de forma directa en las hojas de ejercicios del grupo 1. Hay que tener en cuenta que, aunque las SFs a evaluar en ambos (pre-test y post-test) son exactamente las mismas, se modificó el resto de las palabras de cada *item* para que resultasen frases distintas.

Las fórmulas del pre-test y del post-test son evaluadas a través de tres estrategias distintas en las que el alumno debe "refrasear" (reescribir una frase que se le da de manera que ésta tenga un significado equivalente a la oración anterior):

- Completar una frase usando las palabras iniciales que son dadas.
- Completar el hueco de la frase con una sola palabra.
- Escribir una frase nueva usando una única palabra dada, de manera que ésta no puede ser modificada.

3.3. PROCEDIMIENTOS.

3.3.1. CONTEXTO

Como ya hemos comentado, en el estudio han participado dos grupos de alumnos y alumnas adultos de la EOI “Talavera de la Reina”. A continuación comentaremos las características específicas de estos dos grupos.

Grupo experimental 1:

Es el grupo de alumnos “convencional”, al que se le aplicó la enseñanza de las SFs a través de una metodología de ejercicios escritos con frases descontextualizadas. En este caso, los alumnos que formaron parte de la muestra procedían de distintos grupos de 2º y de 1º de intermedio.

Estos alumnos asistieron voluntariamente al experimento que oferté ex profeso como actividad de refuerzo (*grammar workshop)* a la que podían asistir todos los interesados de esos niveles que lo desearan.

Grupo experimental nº 2:

Es el grupo “musical”, al que se le aplicó el tratamiento a través de la escucha de las canciones y sus textos. En este caso, todos los alumnos pertenecen a un mismo grupo y nivel: 2º de intermedio.

3.3.2. DURACIÓN

La distribución de tiempos inicial prevista para las 3 sesiones era la siguiente:

Una primera sesión de 65’ que consistió en 15’ para el pre-test y 50’ para instrucción.

Una segunda sesión de instrucción de 50’.

Una tercera sesión de 15´para el post-test.

Las sesiones tuvieron lugar en los meses de marzo y abril de 2017 con una distancia temporal, dependiendo del caso, de entre 2 y 5 días entre cada una de ellas.

En el caso del grupo experimental “convencional” los tiempos se ajustaron a lo establecido arriba.

La distribución real de los tiempos difirió considerablemente con respecto a lo establecido inicialmente en el caso del grupo “musical”, ya que la primera sesión se extendió más de lo previsto para poder completar 3 escuchas completas de las pistas, los comentarios de aspectos lingüísticos, actividades con los textos de las canciones y aspectos de léxico no conocido: la duración de esta sesión fue, en realidad, de 70’. Este exceso de 20’ lo compensamos en la segunda sesión, a la que dimos una duración de solo 30’. En resumen, los tiempos globales de los dos grupos fueron iguales, pero hubo algunas diferencias significativas en la distribución de estos.

3.3.3. MÉTODO E INSTRUCCIONES.

Tengo que destacar en todo caso la absoluta colaboración de todos los alumnos y alumnas, participando con interés, naturalidad y, aparentemente, sin verse muy condicionados por las características y el formato del experimento.

El método que se siguió fue:

Noticing: como hemos explicado con anterioridad, los 100 minutos de instrucción para los dos grupos tuvieron en común una serie de explicaciones y comentarios lingüísticos prácticos para hacer a los alumnos comprender y reflexionar (*noticing*) sobre la formación de las fórmulas objeto de estudio. Los comentarios se centraban especialmente en las diferencias de forma entre las SFs y sus equivalentes en la L1, usándose puntualmente la traducción de éstas al español.

Grupo experimental “convencional”: en la primera sesión los alumnos tuvieron 20’ para resolver la hoja de ejercicios escritos y en muchos casos contrastaban en parejas o en grupo las posibles respuestas. Los 30 minutos restantes se dedicaron a la comprobación de los 20 *items* de elección múltiple con la ayuda del profesor intercalando los comentarios, aclaraciones y anotaciones necesarias en la pizarra para cada uno de los *items*, según lo indicado en el párrafo anterior (*noticing*). En la segunda sesión el procedimiento fue el mismo, en este caso usando la hoja de ejercicios nº 2.

Grupo experimental “musical”: en la primera sesión (70’) los alumnos tuvieron 10’ para leer con detenimiento la hoja de ejercicios que constaba de un set de 3 fotocopias que incluía las letras de los extractos de las canciones en las que se habían creado 30 huecos para las respuestas. Se resolvieron las primeras dudas de léxico que surgieron. A continuación, escucharon los extractos de las 9 canciones (13’20”) a la vez que

intentaban completar los huecos con las palabras correspondientes. Se les proporcionó una pausa de unos 10” entre cada una de las pistas para dar tiempo a escribir las respuestas.

De nuevo se realizó una segunda escucha completa siguiendo el mismo procedimiento que en la primera. A continuación, se comenzó la comprobación de las respuestas, esta vez realizando una escucha más selectiva, en ocasiones omitiendo tramos menos relevantes, y deteniendo la reproducción justo detrás de las SFs para que los alumnos pudieran participar respondiendo en voz alta. Durante toda esta fase de corrección, se intercalaron las explicaciones necesarias detrás de cada una de las fórmulas a medida que éstas iban apareciendo, siguiendo la metodología común para los dos grupos (*noticing*). Además, esta corrección incluyó un breve comentario o interpretación del significado de la canción.

Una vez comprobadas todas las respuestas y con las hojas de ejercicios rellenas, se hizo una cuarta escucha –de nuevo completa– en la que se volvió sobre algunos de los aspectos de significado o de forma que necesitaban aclaración.

En la segunda sesión (30’) se realizó primeramente un repaso durante 15’ de los aspectos de forma vistos en la primera sesión y, a continuación, se procedió a una escucha más de los extractos –la quinta– a la vez que leían la hoja de ejercicios que incluía las respuestas del día anterior.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para nuestro estudio experimental hemos utilizado el programa estadístico “SPSS” de IBM que nos permite realizar un estudio paramétrico para comprobar nuestra hipótesis: el aprendizaje de determinadas SFs enseñadas a través de la escucha de canciones, lectura y ejercicios escritos con sus textos es más efectivo que a través de la enseñanza “convencional” con ejercicios escritos de frases descontextualizadas.

Dividiremos el proceso estadístico en cuatro partes o pruebas diferenciadas. Cada una de éstas –denominada prueba *T-student*– genera unas tablas de estadísticas, correlaciones y diferencias que, por limitaciones de espacio en este resumen, omitiremos, con la excepción de las de la parte nº 4.

Prueba *T-student* para muestras relacionadas con el grupo experimental 1 ("convencional"):

Utilizamos este tipo de prueba para realizar una comparativa del conocimiento de determinadas SFs en un mismo grupo experimental antes y después del tratamiento. Usaremos, por tanto, esta prueba para cada uno de los dos grupos por separado. Ésta nos permitirá conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de las SFs objeto de estudio tras las dos sesiones experimentales de cada uno de los grupos.

Para esto, previamente debemos asignar un número a cada uno de los alumnos y en cada una de las líneas correspondientes ingresar los datos numéricos de aciertos de cada uno de ellos (sobre un total de 12 *items*) en las columnas de las variables que llamamos "Resultado pre" y "Resultado post":

	Resultado pre	Resultado post	var
1	3,00	10,00	
2	2,00	11,00	
3	,00	10,00	
4	3,00	12,00	
5	,00	5,00	
6	2,00	9,00	
7	3,00	11,00	
8	,00	8,00	
9	6,00	12,00	
10	3,00	9,00	
11	1,00	7,00	
12			

Una vez pedimos al programa analizar y comparar medias para muestras relacionadas, las tablas resultantes presentan las siguientes cifras:

La media de los 11 alumnos participantes es de 2,0909 (sobre un máximo de 12) en el pre-test y tras el tratamiento con las canciones asciende a 9,4545 en el post-test.

La diferencia entre la media del pre-test y la del post-test es de 7,36364 y, a la vista de que "p" (Sig. bilateral) es menor de 0,05 ($p < ,05$), la conclusión final en esta parte para el grupo experimental 1 es que sí hay diferencias estadísticamente significativas, es decir, una clara mejora de los resultados después del tratamiento "convencional".

Prueba *T-student* para muestras relacionadas con el grupo experimental 2 ("musical"):

A continuación llevamos a cabo la misma *T-student* con el grupo experimental 2, siguiendo exactamente el procedimiento anterior de ingreso de los datos numéricos de aciertos de cada uno de los alumnos participantes:

	Resultado pre	Resultado post	var
1	,00	3,00	
2	,00	,00	
3	1,00	1,00	
4	2,00	5,00	
5	2,00	1,00	
6	1,00	1,00	
7	3,00	3,00	
8	2,00	,00	
9	1,00	6,00	
10	4,00	7,00	
11	2,00	2,00	
12	1,00	6,00	
13	8,00	9,00	
14	4,00	4,00	
15	,00	,00	
16	1,00	4,00	
17	2,00	5,00	
18			

Una vez pedimos al programa analizar y comparar medias para muestras relacionadas, las tablas resultantes presentan las siguientes cifras:

La media de los 17 alumnos es de 2,0000 (sobre un máximo de 12) en el pre-test y tras el tratamiento con las canciones asciende a 3,3529 en el post-test.

En la parte inferior de la tabla, obtenemos la diferencia entre la media del pre-test y la del post-test: 1,35294. La conclusión final en esta parte para el grupo experimental 2, siendo “p” (Sig. bilateral) menor de 0,05 ($p < ,05$), es que sí hay diferencias estadísticamente significativas, es decir, una cierta mejora de los resultados obtenidos después del tratamiento con las canciones, aunque en este caso considerablemente inferior a la mejora del grupo experimental 1.

Prueba *T-student* para muestras independientes a nivel de pre-test:

Utilizamos este tipo de prueba para realizar una comparativa entre dos muestras de grupos distintos; en este caso, comparamos los dos pre-tests para contrastar el

conocimiento inicial de las SFs de cada uno de los grupos experimentales. Esta prueba nos permitirá conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de las SFs de los grupos antes del tratamiento.

Las tablas resultantes presentan las siguientes cifras:

En primer lugar destacamos las dos medias comparadas (resultantes de los tests anteriores) que, ya a priori, se dejan ver muy similares: 2,0909 para el experimental 1 y 2,0000 para el experimental 2.

En segundo lugar obtenemos la diferencia de medias (0,9091) y “p” (Sig. bilateral = 0,903) que es mayor de 0,05 (p > 0,05) y concluimos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos medias. Esto, en una prueba comparativa de conocimientos iniciales, facilita mucho el análisis, ya que significa que los grupos son muy homogéneos. En otras palabras, el conocimiento de las 12 SFs del que partimos es, casualmente, muy similar en los dos grupos, de manera que resultará especialmente sencillo el análisis de las diferencias, si las hubiera, en la comparativa de los post-tests, al partir de un dominio del LF objeto de estudio casi igual en ambos grupos.

Prueba *T-student* para muestras independientes a nivel de post-test:

Finalmente, utilizamos de nuevo este tipo de prueba para realizar la comparativa final del aprovechamiento de cada uno de los grupos después de sus respectivos tratamientos. Los datos resultantes son:

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar

Exper1Exper2	Experim1	11	9,4545	2,16165	,65176
	Experim2	17	3,3529	2,71434	,65832

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Exper1Exper2	Se asumen varianzas iguales	1,205	,282	6,267	26	,000	6,10160	,97364	4,10026	8,10295
	No se asumen varianzas iguales			6,586	24,727	,000	6,10160	,92638	4,19262	8,01059

Una vez obtenidos los resultados del test, observamos en la parte superior de la tabla las dos medias comparadas (resultantes de los tests de muestras relacionadas) que, ya a priori, se dejan ver muy distintas: 9,4545 para el experimental 1 y 3,3529 para el experimental 2.

En la parte inferior de la tabla, el test Levene de homocedasticidad nos indica cuál de las dos líneas de datos debemos interpretar como válida en función de los resultados obtenidos en dicha prueba. En el caso que nos ocupa, “p” (Sig: 0,282) es mayor de 0,05 (p > 0,05), por lo que se asume la igualdad de varianzas, y nos guiaremos, por tanto, por los resultados de la línea superior.

Una vez vista la diferencia de medias: 6,1016 y “p” (Sig.bilateral) que es 0,000, es decir, menor de 0,05 ($p < 0,05$), podemos concluir que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos medias. Análogamente, la diferencia significativa también queda demostrada en el dato de que entre el límite inferior y superior del intervalo de confianza no se encuentra “0”.

Por lo tanto, con respecto a la hipótesis de aprendizaje que el presente estudio plantea: “El aprendizaje de determinadas SFs enseñadas a través de la escucha de canciones, lectura y ejercicios escritos con sus textos es más efectivo que a través de la enseñanza “convencional” con ejercicios escritos de frases descontextualizadas” y, a la vista de los datos obtenidos, podemos afirmar que se obtiene una hipótesis nula (H_0). Por tanto, el uso de las canciones con adultos no facilita el aprendizaje de LF en mayor medida que los ejercicios escritos “convencionales” de frases. Estos resultados no solo nos llevan a rechazar la hipótesis alternativa (H_1), sino que además apuntan en la dirección contraria: el aprendizaje de las SFs se ve más impulsado y favorecido –y de manera bastante clara– a través de la enseñanza con ejercicios escritos “convencionales” de frases.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez vistos los resultados que nos han mostrado evidencia de que los alumnos recuerdan o han asimilado mejor en su memoria determinado LF con ejercicios escritos de frases y que las canciones no son tan efectivas como “acelerador” del aprendizaje para este tipo de léxico-gramática, procederemos a realizar una interpretación más contextualizada y un estudio de su validez.

Teniendo en cuenta que sí existe un bagaje considerable de literatura existente que podría haber fundamentado y confirmado nuestra –ahora fallida– hipótesis, la pregunta que procede es si debemos considerar concluyente al 100% la hipótesis nula o si, por el contrario, debemos mirar un poco más allá de los resultados cuantitativos y revisar si existe alguna variable no prevista que haya “desviado” el cumplimiento de nuestro estudio empírico.

En primer lugar, merece una reflexión el tipo de técnica empleado para el post-test. Aunque hemos intentado contrarrestar determinados sesgos, quizá sí existe una mayor similitud entre los ejercicios de instrucción del grupo “convencional” con los del post-test, lo que puede haber ido en detrimento del grupo “musical”. Esta “ventaja” se explicaría

fácilmente con la siguiente reflexión de Lightbown y Spada (2006): “La información se recupera más fácilmente en situaciones similares a aquellas en las que fue adquirida”. En este sentido, si bien ambos grupos desarrollaron ejercicios de *gap filling*, sí es cierto que la mecánica del grupo “convencional” se asemeja más a la del post-test, al ser ejercicios de frases sin “distracciones” añadidas.

Aún más importancia ha podido tener la carga léxica añadida al grupo “musical”. La contextualización necesaria para la comprensión del sentido global de la canción requería la introducción de léxico-gramática que, aunque interesante, ha podido ser un elemento distractor. En cambio, los alumnos del grupo “convencional” han encontrado un léxico no evaluable de menor dificultad, lo que puede que les haya permitido una mayor atención a las SFs.

Por supuesto, no podemos olvidar una reflexión sobre las características de ambas muestras de participantes. Si bien asumimos que ambos grupos –compuestos por alumnado que asiste voluntariamente a clase– cuenta con una alta motivación, tenemos que considerar que el grupo “convencional” no acudió al experimento como parte de su horario regular, sino que se formó con voluntarios que estaban interesados y disponibles para asistir a un taller de refuerzo en léxico-gramática. Este esfuerzo añadido en este grupo podría significar que los alumnos venían con una motivación extra que, de alguna manera, determinara un perfil de alumnado diferenciado y que por eso destacó con resultados especialmente buenos en el post-test.

Pero existe además otro factor determinante que suele ser objeto de reflexión en estudios empíricos que tienen a la música como soporte didáctico: el tiempo y número de veces que se produce la exposición al *input* musical. A juzgar por sus impresiones y el *feedback* que de forma espontánea proporcionaron algunos alumnos del grupo “musical” durante y después de las sesiones de instrucción, la actividad musical fue motivadora pero insuficiente en tiempo: algunos alumnos pedían un mayor número de escuchas para asimilar la información de los extractos.

Por lo tanto, a la pregunta que surge de si el tiempo de exposición que hemos programado ha sido suficiente para conseguir el efecto deseado con la técnica *input flooding*, la respuesta quizá sería que no y que, por tanto, deberíamos haber alargado el

experimento con un mayor número de sesiones. Los estudios de Salcedo[48](2002: 123), aunque globalmente atribuyen un mayor éxito de aprendizaje para el grupo "musical" (*melody group*), nos indican limitaciones muy similares que pueden restar efectividad al tratamiento de éste.

La pregunta que surge ahora, tras esta retrospectiva de nuestro estudio empírico, es: ¿Podemos afirmar que estas limitaciones –imputables a la metodología del propio experimento– son el único obstáculo que ha impedido unos buenos resultados en el grupo "musical"? ¿Podemos suponer que en caso de haber corregido o equilibrado estas cuestiones, los resultados del post-test del grupo "musical" habrían superado al grupo "convencional"?

Lamentablemente, la respuesta no la llegaremos a conocer ahora, al menos no mientras no se haga una modificación y réplica del experimento. Pero hay que asumir como opción probable que los resultados del grupo "musical" podrían seguir siendo inferiores a pesar de todo. Además, parece razonable decir que también existe literatura para justificar una hipótesis nula en la cuestión que en este estudio hemos planteado. Estas argumentaciones tendrían que ver con los cambios en la forma de aprendizaje que experimentamos una vez completado el proceso de lateralidad de la mente al llegar a la pubertad, cuestión que explica la llamada teoría "hipótesis del periodo crítico" (Lenneberg, 1967). Según esta hipótesis, las habilidades generales a las que el alumno recurre al alcanzar esta etapa no serían tan efectivas para los idiomas como las capacidades innatas más específicas que están disponibles para los niños. (Lightbown y Spada, 2006: 69).

Pero aún así, y sin perjuicio de lo anterior, estamos en condiciones de afirmar aún con más firmeza que los beneficios del uso de la música seguirían estando ahí y que la explotación de las canciones para el aprendizaje de SFs y la léxico-gramática en general sí merecen un cierto espacio en el aula de inglés como L2.

En el apartado de conclusiones trataremos esta cuestión con más profundidad.

---

[48] Los estudios de Salcedo (2002) se basan en la comparativa de un grupo que escucha textos en forma de canciones con otro grupo que también escucha estos mismos textos, pero de forma hablada.

6. CONCLUSIONES

Probablemente lo que la evidencia empírica de este estudio nos deja entrever es que el aprovechamiento del *input* musical en la edad adulta puede ser muy distinto dependiendo del individuo y de su estilo de aprendizaje.

Está demostrado que durante la infancia todos los niños –salvo en circunstancias ambientales o médicas excepcionales– adquieren las lenguas con éxito en todo caso y de forma idéntica: plena capacidad para asumir el sistema fonológico sin fisuras y aprendizaje de la léxico-gramática de forma holística, en unidades más grandes que las palabras que inicialmente son adquiridas a través de la práctica y que solo en fases posteriores comienzan a ser analizadas y descompuestas para empezar a generar lenguaje propio.

En el caso del adulto esto ya no sucede así: el proceso de "fosilización" descrito por Selinker (1972) a veces se convierte en una realidad por la cual determinados aspectos de la "Interlengua"[49] del individuo dejan de evolucionar, deteniéndose el progreso hacia la lengua meta, incluso a pesar de la exposición e instrucción prolongada. Ante esto, nuestra recomendación siempre será que la práctica y la exposición del alumnado adulto al inglés sea complementada en el aula con enseñanza explícita o deliberada (*deliberate teaching*) que provoque *noticing* del LF. Esto atenderá las necesidades "analíticas" del adulto que, a menudo, necesita comprender y ordenar los patrones y las fórmulas desde su conocimiento declarativo antes de empezar su proceso de producción oral.

Como hemos señalado anteriormente, en este tipo de enseñanza explícita también tiene cabida –y resulta de gran utilidad didáctica– la instrucción en la que la atención del alumno es guiada hacia las diferencias entre las formas de la L1 y la L2 y que está avalada, como hemos visto, por Van Patten (2004). También en el día a día de mi práctica docente, no resulta difícil apreciar cómo este tipo de comentarios de análisis contrastivo despierta un especial interés en el alumnado, visible en gestos espontáneos como cuando anotan en sus cuadernos de forma autónoma o muestran una mayor atención. Estas intervenciones dejan en el profesor una agradable sensación de haber enseñado

[49] Selinker (1972) definió "Interlengua" como el conocimiento que los aprendices de una L2 tienen de ésta. Este conocimiento va evolucionando de forma continua a medida que reciben más *input* y revisan sus hipótesis sobre la L2.

algo oportuno que rellena un hueco que existía en su “Interlengua” y que posiblemente “sentían” necesidad de conocer.

Susan Gass (1998) expone algo que seguramente está relacionado con este *feedback* oportuno que describimos, cuando nos habla del aprendizaje como un proceso donde el que aprende “nota” algo que ha oído, o ve algo que es distinto o que rellena un hueco en su conocimiento.

En último término, el aprovechamiento por parte de los alumnos de estas “balizas” que les pueden ayudar en ese enorme “mar” que es su proceso de aprendizaje dependerá de la habilidad del profesor para decidir y seleccionar qué *items* de LF son los relevantes en cada momento. En este sentido, nos parece muy acertada la recomendación de Lightbown y Spada (2006: 160) de “enseñar lo que es enseñable” y descartar aquella léxico-gramática que por no ser relevante o por su baja frecuencia de uso no tiene visos de ser aprendida en un determinado momento por nuestros alumnos. Para ventaja nuestra, la variedad de canciones en el mundo del pop y *rock* es muy grande y en la mayoría de los casos nos ofrece un LF cotidiano que sin duda puntuaría alto en la escala de frecuencia de uso de cualquier corpus, lo que las convierte en un recurso casi inagotable y adaptado a las necesidades reales de los alumnos.

Otra de las limitaciones existentes en el ámbito de nuestra investigación ha podido ser que el alcance del *Din* musical o *SSIMHP* haya sido insuficiente o que las diferencias individuales de los alumnos en el conjunto de la muestra hayan jugado también su papel: el aprendizaje auditivo, visual o cinestésico son estilos de aprendizaje que coexisten en las personas pero que a menudo tienen distintos grados de predominancia, estando más o menos presentes en unos individuos que en otros. De este modo se explica que, por ejemplo, determinados alumnos recuerden y aprendan mejor SFs que han leído que otras que han escuchado en una canción o que han aparecido en un *role play*.

Una pregunta interesante que surge, por tanto, con relación a nuestra hipótesis nula, es: ¿Estamos delante de grupos con un claro estilo de aprendizaje “visual” que obtienen mejores rendimientos cuando la instrucción se centra completamente en ejercicios escritos y no existe *input* auditivo? Ciertamente, esto explicaría la diferencia de resultados a favor del grupo “convencional”. Y, en caso de ser así, ¿Estaría esta preferencia determinada por una tradición de enseñanza del inglés a la que algunas

generaciones hemos estado expuestas en España, según la cual predominaba el *input* de lectura en detrimento de la escucha?

No lo podremos saber a ciencia cierta, pero afortunadamente las tendencias metodológicas actuales y el consenso general nos conducen a enfoques mucho más equilibrados donde las canciones pueden tener su espacio en el *input* de la comprensión oral y el LF puede tener un papel primordial.

Otra diferencia individual que se encuentra fuera del alcance del profesor, y que está directamente vinculada con el éxito en el aprendizaje de la L2, es la memoria a corto plazo (*short-term memory* o *working memory*). Ellis (2001), entre otros, sostiene que ésta puede ser la variable más importante que determina que un aprendiz de un idioma lleve a cabo esta tarea de forma satisfactoria. Esta capacidad innata está directamente relacionada con la habilidad cognitiva de procesar de forma activa la información "nueva" ante la que nos encontramos, por lo que unas capacidades de memoria mayores o menores en determinados individuos incidirían de forma directa en los resultados del post-test.

De cara a posibles réplicas de nuestro experimento, recomendaríamos tomar como muestra a participantes que se encuentren en franjas de edades similares, para neutralizar la influencia que la edad tiene en este tipo de memoria (a mayor edad habría una disminución de ésta).

Otra reflexión interesante para mejora de la continuidad del estudio sería realizar la aplicación del post-test unas 4 semanas después de la última sesión del tratamiento. De esta manera aseguraríamos el control de unos efectos algo más duraderos que los que hemos medido en el presente estudio. Las reflexiones de Wood (2015: 167) son muy claras en este sentido, probablemente aludiendo a la falta de estudios longitudinales en la adquisición del LF: "No hemos evaluado adecuadamente si nuestras técnicas de instrucción tienen efectos duraderos".

También se echa en falta más investigación cualitativa en materia de LF que complemente los estudios cuantitativos que sí van desarrollándose. Para mejoras y continuidad de nuestro estudio sugerimos la incorporación de breves entrevistas guiadas que investiguen el grado de satisfacción de los alumnos con la actividad, la sensación de aprovechamiento de ésta o con qué frecuencia en el conjunto del curso escolar les gustaría tener actividades de aula con canciones.

Otra mejora del estudio experimental que nos ocupa es la de la efectividad de la técnica del pre-test y el post-test y en qué medida refleja el manejo de un uso real del LF. Sin duda, lo más adecuado sería medir éste en discurso espontáneo, lo cual exigiría una reestructuración más compleja del experimento que merecería una atención más detallada.

Hemos profundizado en diversas características propias de los adultos y cómo éstas pueden limitar el aprendizaje del LF pero, afortunadamente para los profesores que nos dedicamos a la enseñanza del inglés como L2 con adultos, también existen algunas ventajas que estos tienen con respecto al aprendizaje de los más jóvenes y que podemos aprovechar a nuestro favor: pueden recurrir a su mayor conocimiento del entorno, tienen a menudo mayores conocimientos metalingüísticos y más madurez cognitiva, lo que puede ser usado para la adquisición del LF. Además, debemos remarcar esa capacidad de esfuerzo y trabajo espontáneo y autónomo a la que nos hemos referido en párrafos anteriores. En este sentido, Izabella Kojic-Sabo y Patsy Lightbown (1999) probaron que el esfuerzo y el uso de estrategias de buen aprendizaje como el uso mantenido de un cuaderno, buscar palabras en un diccionario y repasar lo que se ha aprendido, estaban asociadas a un mejor desarrollo del vocabulario.

A pesar de todo, como Wood (2015) y otros nos indican, existe todavía una gran cantidad de preguntas sobre cómo los aprendices adultos perciben y adquieren el LF y cuáles son las mejores formas de enseñarlo.

También hemos visto a lo largo de esta disertación las distintas preferencias individuales de aprendizaje de los adultos y las muchas variables en las rutas de acceso de estos al LF. Éstas nos dejan constancia de que, en realidad, los profesores no podemos elegir cómo aprenden los alumnos sino que solo podemos adaptarnos a ellos en la forma de exponerlos al inglés, esperando un mejor aprovechamiento.

Como ya hemos visto, no disponemos aún de una teoría unificada que explique el LF, su naturaleza y sus funciones, pero al menos sí conocemos la importancia de éste y su enorme potencial, como es el caso de los *lexical bundles*. Desde nuestro punto de vista, también sabemos de algunas estrategias imprescindibles para el aula con adultos, como son el *deliberate* o *explicit teaching* que provoque el efecto *noticing* y la práctica (*exposure*) relevante y significativa.

Las canciones, a pesar de la confirmación de la hipótesis nula y las limitaciones del *Din* musical en algunos adultos, contienen un gran potencial para el tipo de práctica que nuestros alumnos necesitan: el entorno "artificial" del aula a menudo carece de la oportunidad de crear situaciones reales que favorezcan representaciones mentales y emocionales que el aprendizaje de la L1 ofrece de forma natural y que proporciona asociaciones sólidas entre las SFs y los mecanismos cognitivos del adulto. Las canciones, con su capacidad de sorprender, emocionar y de perdurar, pueden ser uno de varios recursos que supla esta carencia y que proporcione práctica que sea realmente significativa.

El análisis de las imágenes mentales que los estímulos del aula crean es otro campo de análisis tan apasionante como desconocido. Desde una perspectiva un tanto intuitiva parece como si estas imágenes fuesen visualizaciones –a veces más concretas, a veces más abstractas– que acompañan con mayor o menor presencia a nuestras ideas y emociones y ayudan al almacenaje, ordenamiento y posterior recuperación de éstas, convirtiéndose en un número de piezas amplio pero finito que componen nuestros procesos cognitivos. Estos "fotogramas" de la mente, son un compuesto de imagen visual y emoción que se mezcla en distintas medidas, ayudándonos a reconocer lo ya vivido y a proporcionar respuestas "adecuadas" de conducta o del lenguaje ante los nuevos estímulos, utilizando el conocimiento de las experiencias previas. Sin duda, algo bastante intangible e inexplicable, como tantos procesos de la mente humana que aún no alcanzamos a descomponer.

En cualquier caso, lo interesante para nuestra investigación es qué hace que algunas de las imágenes se olviden con rapidez y otras queden guardadas en nuestra memoria a largo plazo: probablemente la que permanece ha sido recuperada con frecuencia por el mismo estímulo que la creó o por otro similar; o quizás quedó grabada con fuerza porque está asociada a algo especial o relevante para nosotros.

Otra reflexión que merece análisis detallado, es cómo el recuerdo de estas imágenes a veces queda asociado a las palabras o frases exactas que acompañaron a esa vivencia y que recordamos aún a día de hoy. Esto es comprobable para muchos de los que hemos aprendido una L2, si nos paramos a pensar en cómo aún hoy podemos recordar determinados momentos y situaciones concretas –a menudo en estancias en países extranjeros– en que estuvimos expuestos a una determinada palabra o SF y la aprendimos, haciéndola parte de nuestro repertorio.

En este sentido, creemos que canciones que sean del gusto de nuestros alumnos podrán ser capaces de inspirar en sus memorias la formación de algunos de estos interesantes compuestos de imagen, melodía y SF.

Por último, teniendo en cuenta las reflexiones de Schmitt (2010) de que la adquisición de la léxico-gramática no responde a un solo tipo de proceso de aprendizaje, y de que –dada la naturaleza no lineal del aprendizaje– no debemos esperar una simple relación causal entre lo que se enseña y lo que se aprende, creemos que hay que afrontar el reto de la enseñanza en aula de L2 añadiendo emociones.

Las canciones, por su parte, nos abrirán la puerta a una historia por conocer o nos transportarán a un estado emocional determinado. Consigamos anclar las actividades del aula a las distintas emociones positivas que los humanos somos capaces de sentir: la motivación, la empatía, la curiosidad por saber qué viene después, o el humor… Apartemos también aquellas que percibimos como negativas, como la ansiedad, el pudor o el aburrimiento. Y si las experiencias y situaciones memorables de la vida son capaces de regalarnos el recuerdo de las palabras, creemos momentos en el aula que nuestros alumnos puedan recordar.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Altenberg, B. (1998). *On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations*. International Journal of Corpus Linguistics, volume 3, issue 1, 1998, 59 –80.

Arnold, J. (1999). *Affect in language learning.* Ernst Klett Sprachen.

Bolander, M. (1989). *Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge University Press.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: La razón de las emociones.* Andrés Bello.

Decarrico, J., & Larsen-Freeman, D. (2002). *Grammar. An Introduction to Applied Linguistics.* SIL International.

Ellis, N. C. (1996). *Analyzing language sequence in the sequence of language acquisition: Some comments on major and loup*. Studies in Second Language Acquisition, 18(3), 361-368.

Ellis, N. C. (2001). *Memory for language*. Cambridge University Press.

Elman, J. L. (2001). *Connectionism and language acquisition*. Language development: The essential readings, 295-306.

Erman, B., & Warren, B. (2000). *The idiom principle and the open choice principle.* Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 20(1), 29-62.

Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). *The role of input and interaction in second language acquisition introduction to the special issue*. The Modern Language Journal, 82(3), 299-307.

Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics.* Academic Press. London and New York.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. The Alemany Press, P.O.

Lawley, J. (2010). *Conspicuous by their absence: The infrequency of very frequent words in English as a foreign language (EFL) materials*, in R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse and M. M. Torreblanca-López (eds.), Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning. London: Multilingual Matters, 145-155.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language.* New York: John Wiley and Sons.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.

López-Jiménez, M. (2014). *A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks*. Porta Linguarum, Nº21, enero 2014.

Murphey, T. (1990). *The song-stuck-in-my-head phenomenon: A melodic din in the LAD?* System, 18(1), 53-64.

Nation, P., Meara, P., & Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. Routledge.

Nattinger, J. R., & Jeanette, S. Decarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press.

Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*. Delachaux and Niestlé.

Salcedo, C. S. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Louisiana State University, Baton Rouge, L.A.

Schmidt, R. W. (1990). *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistics, 11(2), 129-158.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual.* Springer.

Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1992). *Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

Toscano Fuentes, C. M., & Fonseca Mora, M. C. (2013). *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Ediciones Universidad de Salamanca. España.

VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Routledge.

Wray, A., & Perkins, Michael, R. (2000). *The functions of formulaic language: an integrated model*. Language & Communication 20 (1) , pp. 1-28.

ART AS A SOCIAL WEAPON IN THE GREAT DEPRESSION-ERA

Ángel López Gutiérrez

Resumen

El trabajo se centra en los años de la Gran Depresión en Estados Unidos. Teniendo en cuenta la situación de crisis económica y social que vivió el país, se analiza la actuación de varios artistas cada uno en su disciplina, para comprobar el valor histórico y cultural del arte en la década de 1930. La novela *Las Uvas de la Ira* de John Steinbeck, la película basada en la novela y con el mismo título de John Ford, la serie de cuadros de "Forgotten Man" del pintor Maynard Dixon, y las fotografías de Dorothea Lange.

Palabras clave: investigación, comparación, Steinbeck, Dixon, Ford, Lange.

Abstract

This paper focuses on the years of the Great Depression in the United States. Taking into account the situation of economic and social crisis that the country experienced, it analyzes the performance of several artists, each in its discipline, to verify the historical and cultural value of art in the 1930s. The novel *The Grapes of Wrath* by John Steinbeck, the novel-based film with the same title by John Ford, the series of paintings called "Forgotten Man" by the painter Maynard Dixon, and Dorothea Lange´s photographs; will result in a broad and plural vision of the role of art in the years already mentioned.

Key words: research, comparison, Steinbeck, Dixon, Ford, Lange.

1. INTRODUCTION

The objective of this research is to get to know the role of the arts during the time of the Great Depression in the United States. To begin with the research, I have decided to divide the arts and artists into four that I will compare. I will first take the novel *The Grapes of Wrath* by John Steinbeck. In contrast to the novel, I will also study the John Ford movie´s adaptation with the same title. To continue,

my third choice is Maynard Dixon's painting, only those paintings from the series "Forgotten Man" that refers to the situation during the crisis of the Great Depression. Finally, the choice of Dorothea Lange and her photographs during the decade of the 1930s, is due to a double reason. On the one hand, the importance of Lange as a photographer and the great historical and cultural value of her images, and secondly because she was Maynard Dixon's wife until her divorce in the mid-1930s, which implies a mutual influence in their respective arts: painting and photography.

My hypothesis focuses on the importance of the arts in times of crisis and their cultural, historical and informative role with regard to society. I also want to prove that some arts can serve as propaganda for the concrete interests of some government, association or opinion groups. In this case, it must be demonstrated that art goes beyond emotional involvement to become a propaganda weapon, generally political that influences clearly and decisively in the public opinion.

2. HISTORICAL CONTEXT

At the beginning of October 1929, the US Stock Exchange changed its long bullish trend, first in a slow, then radical fashion. On October 24, the crash began. Panic spread everywhere. The distrust was imposed between large, medium and small shareholders. On Tuesday, October 29, 16 million securities were offered on the New York Stock Exchange, in the face of a virtually nonexistent demand. Suicides, bankruptcies, disappointments, crisis of expectations based on the idea of unlimited growth took place. In short, the American dream shattered. The United States was delving into the most enduring and intense crisis known until then. In that moment, the American way of life and all the myths that had been built around it during the so-called happy twenties would have to be parked. Howard Zinn comments in his book *A People´s History of the United States* (2015), that the crisis of 1929 gave rise to a deep depression that extended throughout the thirties and that was chained with World War II. The consequences of the crisis affected different aspects of the country. According to Zinn (2015) and Brogan (2001), the economic model of the United States, based on speculation, collapsed when the Wall Street crisis erupted. The crisis of the 29 generated a series of bankruptcies that formed what American people called The Great

Depression and that, in synthesis, are the following: Bankruptcies, a big increase in unemployment, and reduction of prices.

The crisis of 1929 brought consequences in all aspects:

1. Unemployment: In the United States, 63 per cent of 100 per cent of industrial workers were employed in temporary employment, where wages were already low and became wages of hunger.
2. Demographic Descent. It is caused by declining marriages, birth rates and migrations, along with rising infant and adult mortality.
3. Inequality in the social structure. The wealthy people's assets and property did not diminish much, but in the middle and lower classes that depression did affect them a lot. But on the one who most fell the weight of the crisis was on the proletariat, which even came to be subdivided into different strata depending on whether it was industrial, rural, unemployed, semi-pledged or with fixed labor.

3. INTERNAL MIGRATIONS

When talking about migration in the 1930 decade The Dust Bowl[1] phenomenon has to be taken into account. It happened in the 1930s and covered the Great Plains from the Gulf of Mexico to Canada. By 1930, the drought had already begun to plague the eastern US states and later on it spread westward. This drought gave rise to large sandstorms that filled everything from a thick black dust, damaging the agrarian economy.

The most serious effects of large dust storms happened in the central States of the country. Thus, the great migrations of the 1930s gave way to the population movements. They moved, mostly to the west, settling down mainly in California which was considered like “The Promised Land”.

[1] The Dust Bowl was the name given to the Great Plains region devastated by drought in 1930s depression-ridden America.

The Dust Bowl was one of the reasons that caused the migrations. It was actually the final cause that pushed a large number of people who were suffering the crisis due to the Great Depression and who wild dust storms pushed them to migration to be safe from poverty and hunger. They were called “Drought refugees” and “Dust Bowl refugees” (Gregory, 1991: 81)

Most who migrated west in the 1930s were not prepared for the hostility they found in their new settlement places. “California´s Okie[2] culture derived largely from the outlooks, habits, and institutions of Southwestern “plain folk,” a broad social category encompassing most rural and blue-collar whites”. (Gregory, 1991:141-142)

Farm workers fled the Dust Bowl on the Great Plains in search of employment in the western United States. Many of these people eventually made it to the roving labor camps in central California that had been established under President Franklin D. Roosevelt's New Deal by the Farm Security Administration (FSA). John Steinbeck perfectly illustrates the situation of the migrants:

And then the dispossessed were drawn west- from Kansas, Oklahoma, Texas, New Mexico; from Nevada and Arkansas, families, tribes, dusted out, tractored out. Car-loads, caravans, homeless and hungry; twenty thousand and fifty thousand and a hundred thousand and two hundred thousand. They streamed over the mountains, hungry and restless - restless as ants, scurrying to find work to do - to lift, to push, to pull, to pick, to cut - anything, any burden to bear, for food. The kids are hungry. We got no place to live. Like ants scurrying for work, for food, and most of all for land. (Steinbeck, 1974:213-214)

4. THE NEW DEAL

The New Deal was a set of economic measures that were put in place by the President of the United States who was in office at that time. It was Franklin D. Roosevelt between 1933 and 1937 who applied this measure of solution- 4

[2] A term used to refer to a migrant farm worker from Oklahoma or nearby states, especially one who moved westward during the Great Depression.

March 1933, President Roosevelt addressed to America saying: “Our greatest primary task is to put people to work. This is no unsolvable problem if we face it wisely and courageously” (Brogan, 2001: 521)

This new solution had as main bases a strong state interventionism and a firm belief in the theories of the under-consumption. Roosevelt's main argument was that, if the state did not regulate markets in some way, excess supply was generated, resulting in deflationary episodes and a high level of unemployment, as happened during the Great Depression. Faced with these postings Keynes put forward the state regulation, the social pact between economic agents: unions, state and companies, and a more collective sense of economic life, which in fact are the basis of the welfare state.

There were two main objectives for this new planning: A revival of the economy through consumption and investment given that there was not enough money for consumers and the market reactivated, what was tried was to increase the fiscal effort of the State. Public spending was increased in order to increase production; and the establishment of a series of stricter banking controls was carried out with the main aim of avoiding that another similar situation of crisis could be provoked in the future. In January 1935, President Roosevelt highlighted his new program of reforms, which will be known later as the second new deal. There are policies common to both - most of which were passed in Roosevelt's first hundred days at the White House - such as the restructuring and regulation of the banking system and Wall Street, subsidies to reduce agricultural production European Common Agricultural Policy, investments in public works in order to create jobs, conservation of natural resources, production of cheap electricity, and so on.

5. THE NEW DEAL AFFECTING ART

In December 1933, within the framework of New Deal policies, Franklin Roosevelt's management implemented the Public Works of Art Project (PWAP), the first state-sponsored arts sponsorship program National of the United States. During the six months it worked, the PWAP employed some 3700 artists with the slogan that they represented the American scene. Although most of the murals,

paintings or engravings were scattered throughout the country, in April 1934 an exhibition of about 500 works was performed at the Corcoran Gallery in Washington DC.

The panorama displayed on that occasion showed images of regional roots, from portraits to rural and urban landscapes, which faced the national values: work, community and optimism. In this sense, officials understood that culture was essential to sustain the American spirit.

In October 1934 the Treasury Section of Painting and Sculpture was created under the direction of Edward Bruce[3]. This dependency continued the policy of employing artists temporarily, but limited it to the realization of murals and sculptures in new public buildings, through contests. Bruce encouraged the artist's image as a craftsman. He also hoped that the beautification of cities and their state dependencies would contribute to the improvement in the quality of life of the community. But no style or theme was given to it: a commission of Fine Arts was in charge of evaluating whether the projects conformed to the requirement to constitute a realistic and modern national art that offered adequate representations of America and did not disturb the regime.

In this sense, while for the most part the artists supported and appreciated the program promoted by the Roosevelt government, there were no complaints about the stylistic and political constriction of state commissions. There was no shortage of warnings about Communist "infiltration"[4] in these programs. However, “Likewise the social vision of those in the reforming left has been blighted by the erroneous belief that poverty was some sort of social accident…” (Patterson, 1981:ix.218) Beyond the tensions, the figures are categorical regarding the scope of the program in both geographical and authorial terms: until 1942 more than 190 project competitions were organized in which some 15,000 artists participated with 40,000 designs. Concrete works could be seen in buildings and

[3] Edward Bruce (April 13, 1879 – January 26, 1943) was the director of the Public Works of Art Project (PWAP) and the Section of Painting and Sculpture, two New Deal relief efforts that provided work for artists in the United States during the Great Depression.

[4] This theory is supported by Alan Brinkley in Culture and Politics in the Great Depression.

public spaces of 1100 American towns and cities. McKinzie says that “Cities naturally attracted artist. Artist could argue the metropolis offered them cultural advantages, anonymity when they wanted…” (1973:93)

In 1935, President Roosevelt created the Works Progress Administration (WPA) with the mission of generating temporary jobs in public works throughout the country to alleviate the situation of millions of unemployed. McKinzie says “that more people in 1940 than in 1930 spent their Sunday afternoon in art museums is no demonstration of success for the New Deal projects.” (1973: 173). It contributed to the construction or renovation of numerous state buildings, routes and schools. He also implemented projects in the area of art, theater and literature. One of the divisions of the WPA was the Federal Art Project (FAP), under the direction of Holger Cahill[5], who offered salary to several thousand artists to produce paintings, prints and posters.

Unlike the previous programs, the FAP committed governments and local entities provided materials or equipment. In addition to promoting an "American" culture and art through subsidies to production, it was also proposed to expand access to that cultural capital to a greater number of people. In this way, traveling exhibitions, community cultural centers with different classes and activities were organized. Cahill was a lover of folk art and incorporated crafts among the activities promoted and faced an "Index of American design" which employed some 400 artists to record objects of historical significance in the decorative arts, applied and folk since the eighteenth century. Cahill stipulated that furniture, textiles, glass, ceramics and silverware should reflect the popular taste, as well as regional, ethnic and cultural differences.

The FAP also had a printing division that designed about 36,000 posters that promoted education, health and tourism to American destinations, or announced the art exhibitions produced under the aforementioned programs. The posters

[5] Holger Cahill (1887-1960) was the National Director, Federal Art Project (FAP). Cahill was director of the FAP for its entire existence (1935-1943).

represented a well-defined social use of the images: in addition to announcing government programs, they circulated outside the spaces reserved for traditional fine arts and put into play the artist's skill to produce attractive and clear posters.

Although there were certain formal requirements, beyond a realistic will with modern features, there was no stylistic homogeneity between the various productions and artists. Instead, it is possible to recognize a certain coherence in a series of contents centered in the work, the customs and the "American" landscapes added to the theme of the public works and programs. The promotion of national tourism under the motto “See America” could be thought of in relation to most of the huge visual production carried out under the New Deal. It was essential to make the United States visible through visual representations that questioned subjects as US citizens. Bringing pictures of the fruits of varied and imposing landscapes and urban and rural customs would help to rebuild the identity and self-esteem of a great country impoverished by an equally large economic depression.

6. AN OVERVIEW OF THE ARTS AND LITERATURE DURING THE GREAT DEPRESSION

The Great Depression era led to an artistic revolution in the country. A generation of artists and intellectuals emerged and were part of a broken society due to social problems. They reflected and created in a new way about the time in which they lived, having a social and political commitment in line with the circumstances of the time that they had to live.

In the 1930s the literature focused on the rejection of the notion of progress and a desire to return to the old values, to purity and simplicity. The photograph became a graphic instrument that sought to awaken the conscience of the citizens. Brinkley stated that “Photography, they believed, could be and should be not just an artistic device, but a social tool.”(16) Cinema contributed to the spread of the recent mass culture and was an escape route to the problems of the moment. Henderson said that “Going to the movies provided much needed relief from the struggles of daily life,”[…] (2016:66). Musicians performed thousand of

concerts for millions of people, the media revolutionized the way of life, radio lived its golden age and periodicals, magazines and comic strips were proposed as a form of evasion.

However, during the Great Depression there was also a kind of literature that gave rise to pure entertainment and mental evasion as a means of coping with the crisis. This is what happened with the publication of *Gone with the Wind* and *Anthony Adverse* and other novels of escape. It was an era where bestsellers also triumphed. There was other kind of books that had a lot of acceptance among the people. “But the one book that sold more copies than any other, that became in fact a milestone in publishing history, was Dale Carnegie´s *How to Win Friends and Influence People*, a book that was a paean to the positive value of conformity”. (Brinkley, 1999:12)

In poetry during the Great Depression we can name Kenneth Fearing Co-founder of Partisan Review. With *Angel Arms* (1929), *Poems* (1935) and *Dead Reckoning* (1938) became one of the most representative poetic voices of the Great Depression. In 1931, the Group Theater[6] was founded in the United States to produce works of social significance. One of its members Clifford Odets wrote in 1935 the two best texts of that theater of social protest, *Waiting for Lefty* and *Awake and Sing*, in which it addressed subjects directly related to the aftermath of the economic crisis such as the taxi drivers strike in New York, a matter of the first of those works.

Photography became one of the most valuable graphic documents for the social impact, misery and hopelessness that spread throughout the US during the Great Depression.

It was partly because government programs commissioned photographers to chronicle the lives of ordinary people and the poor, and partly because new picture-oriented magazines (such as *Life* and *Fortune*) commissioned some of

[6] A group of actors and directors in the US who worked together from 1931 to 1940 to produce plays with a political message. Many of the people in the group, such as Elia Kazan and Lee Strasberg, became very important in the US theater.

the same photographers to do the same thing. But it was partly, too, because of the emergence of a group of brilliant photographers who were committed to using photography to document the social conditions of their time. (Brinkley, 1999: 16)

Photographers of this time such as Dorothea Lange, Walter Evans, Roy Stryker, Ben Shahn… used photography as a social commitment. Its objective was to inform the reality of the difficult situation of millions of people. They did it with portraits loaded with humanity and with a technique in black and white, based on perfection and beauty. It should be noted that the US Farm Security Administration-Office of War Information (FSA-OWI) hired a handful of photographers whose principal mission was to tour America documenting the effects of poverty on the population. With the ultimate aim of developing aid programs by the Administration within the new policy, New Deal, put into practice by President Roosevelt.

In painting Edward Hopper stood up. He was called the painter of the Great Depression. He painted the mood of the average American people in the years after the crack of 29. Characters and scenarios are marked by loneliness and desolation that reflect collective psychology in a few years characterized by unemployment, lack of horizons and a financial crisis that dragged millions of citizens to poverty. Painting was as an x-ray of a collective mood. Other important and representative painters of the Great Depression, but not the only ones, are: Maynard Dixon, Marvin Jules and Dewey Albinson.

The reaction of the cinema to the economic depression was what has generally been called "evasion." Cinema boosted mass consumption in a large entertainment market. Producers promoted a medium in which citizens sought a distraction from their problems. At the beginning of the decade the films of gangster among them *Public Enemy* by William A. Wellman and *Scarface* by Howard Hawks, were very popular. There were successful comedies such as *Modern Times* by Charles Chaplin that appeared in 1936. There also were fantastic and adventures films like *King Kong* by Merian C. Cooper and Ernest B. Schoedsack in 1933 and *The Wizard of Oz* by King Vidor (he finished the direction) in 1939. The famous romantic historical novel *Gone with the Wind* was

adapted as a film in 1939 and was directed by Victor Fleming, George Cukor, Sam Wood and some other.

Industry-related changes also occurred, as it could not remain untouched by the climate of concern and uncertainty created by the crisis and unemployment, it was necessary to ensure its survival with films that were commercial successes. It began the great market of mass entertainment. The first full color and completely spoken film was released in 1929 *On with the Show* by Alan Crosland and that year the Oscar Awards were created.

Cinema also had another perspective that kept it linked to the realities of depression, some films expressed the moral crisis of a country that lived the end of prosperity of the twenties, is the case of the adaptation of *The Grapes of the Wrath* by John Ford in 1940, where social problems became a form of entertainment.

Modern Times is considered as an example of social criticism. The film is mixed fiction with reality and a little humor. It portrays closed factories, strikes, confrontations with the police, men who steal to feed their families, the man who prefers to be in jail where he has at least food and protection.

In the case of music, according to S. Domínguez in the “early years of the Great Depression there were a series of songs that reflected the mood of ordinary people, whether from an ironic perspective, at least a smile, or provided with a heartbreaking sense of reality.” Some of the most popular and representative songs were:

- *I´m an Unemployed Sweetheart* by Lee Morse
- *Just a Gigolo* by Louis Armstrong
- *Nobody knows you when you´re down and out* by Bessie Smith
- *Brother, can you spare a dime?* By Bing Crosby

It was also a difficult time for musicians who played live music. It was “considered luxuries, which the average family could no longer afford.” (Henderson, 2016: 52). The solution was to create the Federal Music Project (FMP). The objective was to create new employment and provide “a much

needed distraction for common people who were suffering through the economic crisis.” (53). The FMP also wanted to educate people. Musicians offered instruction about how to play for those who couldn´t afford private training. The FMP “also created community orchestras and choirs, as well as starting music programs for children.” (53). Swing music became very popular and some lexical terms were created. Many of them are still used today like “hipster”, “In the groove”, or “jive”. Swing music “is also viewed as important for helping to breakdown racial barriers” (58).

Regarding to what Henderson claims, the Federal Theatre Project (FTP) “was one of the most controversial New Deal programs” (141). The project lasted from 1935 to 1939. During those four years around 12,700 workers were hired: carpenters, directors, producers, writers… *One-Third of a Nation* (1938) was the longest running production of the FTP. The play *Revolt of the Beavers* was very much criticized for being “pro-communist” (143). Some writers and directors will be later on very famous in their careers. Arthur Miller and Orson Welles are good examples of these.

The comic is closely tied to American culture. Two great superheroes were born during the latter part of the Great Depression and have come down to the present day. In the late 30's comics were shown as a cheap way to dream of a justice that reached the population through superheroes. “Superman” and “Batman” were the first but over the years have come more.

Radio played an important role during the American Great Depression. It was a relatively new element and most families had one of these gadgets in their home. During the Great Depression years, it became a distracting and entertaining device for families. They could listen to music, theatrical dramatizations and receive all kinds of information from their country and abroad.

On October 30, 1938 Orson Welles and The Mercury Theatre Radio Group, did the radio drama of the novel *The War of the Worlds* by English H.G. Wells. Some changes were made with respect to the original, placing the action in New York and in real time. The history of the aliens invading New York caused panic among the listeners who believed that a real fact was being narrated minute by minute.

Henderson estimates that about “6 million listened to the broadcast” and around “one million” (60) believed the story. The radio was constituted as a great means of communication that reached the masses.

> “[…]the global situation in 1938 provided a context that allowed many to believe such a series of events could be unfolding. Tensions in Europe were rising, and it had been very common during the previous three months for radio broadcasts to be interrupted by reporters delivering ominous news from Europe. Many who panicked later explained they had assumed the Martian invasion was a cleverly disguised German attack”.
> <http://hoaxes.org/archive/permalink/the_war_of_the_worlds>

The Great Depression in America is a fruitful time for a number of great writers and great literary works. Besides Steinbeck's *The Grapes of Wrath*, it is fair to mention other authors who also contributed with their novels to illustrate us about an economic situation which, to a greater or lesser extent, affected the entire American population.

Many of the literary works and their authors are part of the history of the literature of the United States. The following must be mentioned:

- *The Disinherited* by Jack Couroy (1933)
- *Tender is the Night* by F. Scott Fitzgerald (1933) - *Gone With the Wind* by Margaret Mitchell (1936) - *U.S.A. Trilogy* by John Dos Passos (1930-36)
- *The Day of the Locust* by Nathanael West (1939)
- *They Shoot Horses, Don´t They?* By Horace McCoy (1935)

7. THE GRAPES OF WRATH: THE NOVEL

The novel, by John Steinbeck, is set in the mid - 1930s, in the midst of the Great Depression and in the early years of the Dust Bowl emigration. In the novel, the author tells about the journey of three generations of the Joad family from their small farm in Oklahoma to California, assuming that there are many jobs picking up agricultural products. After a difficult way through the American lands in an overloaded and second hand truck, the family faces the great difficulties in California where they realize that there are too many poor people fighting for the few jobs that are offered, and where they barely earn enough to buy food. The dreams they had before starting their journey are damaged by a stark reality.

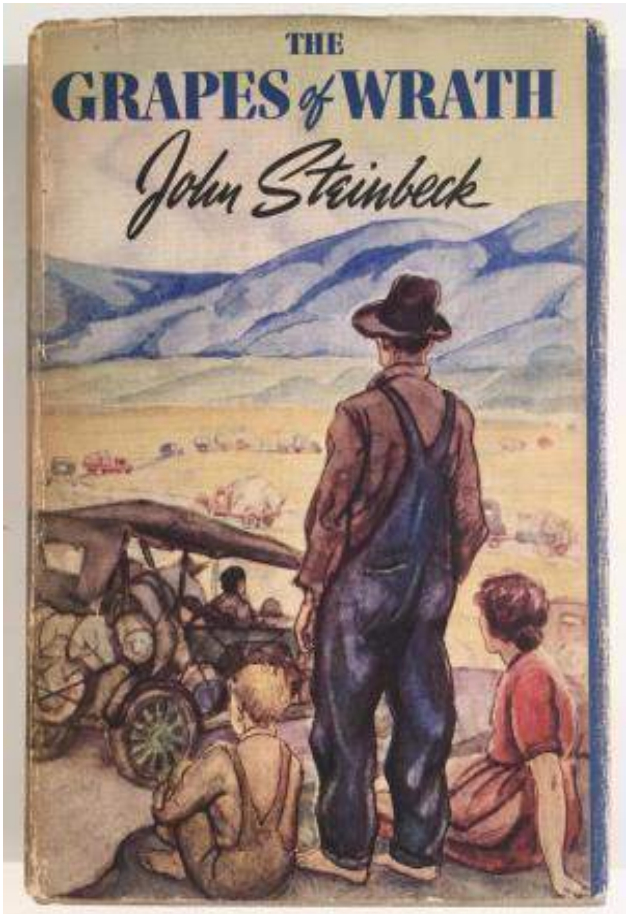


Figure 1:*The Grapes of Wrath* Front page, by John Steinbeck

Published by The Viking Press [1939], New York (1939) First Edition Source:

www.pinterest.com Visited January, 8 2017.

The novel is structured in 30 chapters, through which the reader will discover the different incidents and other events that the Joad family, and other characters of the novel, will have to pass in their quest for the “American dream”.

The thirty chapters of the novel also maintain a structure that can be seen as a double narrative since there are a series of main chapters - the longest and most important ones that keep the narrative - and other chapters - all in all - that separate the chapters and which are called “inter chapters”.

In addition, Bloom talks about three parts within the structure of the novel.

- Dramatization: “[...] Steinbeck presents a series of vignettes in which, through generalized characters, situations, and dialogue we see things happening”. (Bloom, 2007:40)
- Juxtaposition: “each inter chapter is so placed that its content is most pertinent to the action in the chapter that precedes or follows it” (40)
- Continuity in the prose style –use of idioms- of the characters: “the syntactical structures of the narrative voice are those of the King James Bible…this voice…becomes the moral center of the novel”. (41)

On the other hand, another element of the narrative of the novel is also divided into three sections: Preparations to leave Oklahoma, the journey to the west, and the effort to subsist in California.

The narrative voice that appears in *The Grapes of Wrath* corresponds to the third person of an omniscient narrator who appears both, in the narrative chapters and in the general chapters: “The owners of the land came on to the land, or more often spokesman of the owners came” (Steinbeck, 30) In the general chapters the narrator tells us, fundamentally, about the history of the Joad family and the circumstances of their journey to other land in order to survive, placing the family in context.

In the narrative chapters, the author focuses more on the description of the characters by their appearance, what they do… "His upper lip was long, and since his teeth protruded, the lip stretched to cover them, for this man kept his lips closed." (Steinbeck, 8)... However, the narrative voice sometimes enters into the minds of them showing their most intimate thoughts and feelings. “How can we live without our lives? How will we know it's us without our past? No. Leave it. Burn it.” (Steinbeck, 82)

Referring to the genre of the novel and after reading different opinions of different critics, it must be said that the vast majority talk about naturalism.

Naturalism is defined like “A more deliberate kind of realism in novels, stories, and plays, usually involving a view of human beings as passive victims of natural forces and social environment”. (Baldick, 2015 Ed:239). Throughout the novel there are examples of impersonal forces that control the characters. However, these cannot offer resistance against these forces

Here is an example about naturalism in which men cannot fight again their own creations, the Joads, against a harsh natural environment and an oppressive economic system. “No, you're wrong there--quite wrong there. The bank is something else than men. It happens that every man in a bank hates what the bank does, and yet the bank does it. The bank is something more than men, I tell you. It's the monster. Men made it, but they can't control it”. (Steinbeck, 32)

According to the themes that are mentioned in the novel, they have already been treated and studied by multitude of researchers. Some of them are:

The American dream: For Steinbeck is a failed promise. In *The Grapes of Wrath* he shows us how unemployment and social inequalities, make the American dream something unattainable and even false. The basic idea of the American dream has to do with the fact that the citizens have to be free and have equal opportunities to achieve success. Some literary novels, including *The Grapes of Wrath*, suggest that for many Americans the good life that the American dream promises is no longer something that can be achieved. For the Joads the American dream meant to get self achievement, it meant to protect them and others because they wanted to live in a country that was safe for them and their family.

> Whenever they's a fight so hungry people can eat, I'll be there. Whenever they's a cop beatin' up a guy, I'll be there . . . . I'll be in the way guys yell when they're mad an'-I'll be in the way kids laugh when they're hungry an' they know supper's ready. An' when our folks eat the stuff they raise an' live in the houses they build-why, I'll be there. (Steinbeck, 385)

But,

> The American dream, as it appears in popular culture and political rhetoric, is a vision of middle class prosperity and stability – a healthy nuclear family, a life of material contentment and financial security, a career characterized by success and upward mobility. It is a dream of personal achievement and fulfillment- an individual, not a social, dream. (Brinkley, 1999:5)

The family is shown from the beginning as the cell of a union of all its members. This union will disappear little by little as the story goes on. At first, the family cell is what matters and not individuals but at the end individualism will be imposed in front of the family group. An example from *The Grapes of Wrath* about the family acting like a team:

> And then all of a sudden, the family began to function. Pa got up and a lighted another lantern. Noah from a box in the kitchen, brought out the bow-bladed butchering knife and whetted it on a worn little carborundum stone. And he laid the scraper on the chopping block, and the knife beside it. Pa brought two sturdy sticks, each three feet long, and pointed the ends with the ax, and he tied strong ropes, double half-hitched, to the middle of the sticks. (Steinbeck, 1974:96)

The turtle and the truck: In Chapter three, it is described as a turtle is trying to cross the road- It is a symbol of the Joad family-. Like the tortoise, the Joads are victims of the hostile environment in which they live, but, like the turtle, they persist in their journey. This turtle trip is toward the southwest, the same direction the Joads have to take to go to California. Steinbeck describes the turtle with multiple details, such as the hard climb up the embankment and its painful experience on the road, where it is avoided by a driver, but is intentionally attacked for a second one. However, because of its protective shell, this collision with the truck will only take the turtle across the road which is its original destination, so it has to star its trip once again.

The Oklahoma small farms family belongs to a group structured around a patriarchy, where men have the authority and the power about decision-making. However, the position of men as heads of the family has been unable to make their farms productive. Because of this and the progressive dismemberment of the family, patriarchy becomes into matriarchy. Ma, little by

little, will become the leader despite the initial opposition of Pa. “As the Joad clan disintegrates under the pressure of dispossession and migration, Ma Joad emerges as a central, cohesive force.” (Motley, 1982:397)

Religion At first we see a religiosity very focused on the Bible but this will evolve, especially through the character of Jim Casy who comes to reject the concept of sin.”Before I knowed it, I was sayin' out loud, 'The hell with it! There ain't no sin and there ain't no virtue. There's just stuff people do. It's all part of the same thing.'... I says, 'What's this call, this sperit?” (Steinbeck, 1974:24)

Racism. This is seen in the novel every time they talk about Okie migrants. They are often considered strangers and the tone of many Californians when they address them is a hateful racist one. Some examples are: "Well, Okie use' ta mean you was from Oklahoma. Now it means you're a dirty son-of-a-bitch. Okie means you're scum." (Steinbeck, 188); “…these goddamned Okies are dirty and ignorant. They´re degenerate, sexual maniacs. These goddamned Okies are thieves. They´ll steal anything. They´ve got no sense of property rights.” (259)

The West and Individualism: in the US was seen as an area of freedom due to the big extensions of virgin land. These vacant lands pushed the western man towards individualism. The West for the migrants, so for the Joad family, represents the future and the spirit of adventure and enterprise.

A New Concept of Family. In the novel, the forced exodus of the Joad family causes slow erosion of the family structure. On the other hand, the disintegration of the family means the joining of the nomad community. The strict family circle is thus broken in favor of the notion of a large family community. “In the evening a strange thing happened: the twenty families became one family, the children were the children of all. The loss of home became one loss, and the golden time in the West was one dream.” (177-178)

Hunger and food. It symbolizes the human drama. Allusions to food are numerous throughout the novel. “Ma opened the oven and took out the pile of roasted bones, crisp and brown, with plenty of gnawing meat left.” (101). “Ma passed the boiled potatoes out and brought the half sack from the tent and put it with the pan of pork.” (201). Ma tries to create a home through her cooked meals.

Fight against hunger becomes the main concern of the Joad family. “We´ll fry´em”, said Ma, “Got pork chops. Cut up them potatoes in the new fry pan.” (377) Pork symbolizes satisfied appetite. The lack of food also causes behavioral changes as hunger makes people more selfish.

However, although hunger makes man weaker, it also implants a feeling of rebellion because a man who has experienced hunger does not feel fear ever again. “How can you frighten a man whose hunger is not only in his own cramped stomach but in the wretched bellies of his children? You can´t scare him, he has known a fear beyond every other” (214)

The insurrection of the famished is perceived as something irremediable "And the anger began to ferment" (260). Everything happens as if it were a chemical reaction, where hunger cannot cause anything other than anger. This is a positive thing in the face of the hunger that bursts into the community causing a high degree of selfishness. It is a sign of vitality that suggests that there is still enough energy to deal with oppression. “And where a number of men gathered together, the fear went from their faces, and anger took its place. And the women sighed with relief, for they knew it was all right -the break would never come as long as fear could turn to wrath.” (398)

8. REACTION TO THE NOVEL

After its publication, *The Grapes of Wrath* became a very popular novel and a very controversial novel. In Kern County, where the end of the novel is located, the book was banned in libraries and schools. Copies of the book were also burned. Some of the objections that are imputed to the book are that it emphasizes the blasphemy of their dialogues and the presentation of sexuality and, of course, their references to left-wing politics. The book was also banned in Oklahoma where it was objected that in Steinbeck's work there was an unfair analysis of the role of banks during the Dust Bowl era.

Jeffrey Schultz and Luchen Li comment the opinion of Edward Wilson. According to Wilson *The Grapes of Wrath* was a propaganda novel, full of preachments and sociological interludes and develop on an epic scale”. (100).

Wilson believes that Steinbeck´s work was ideologically biased. *The Grapes of Wrath* were written at the end of the Great Depression years and according to what Cunningham says, is "an exemplary radical analysis of the exploitation of agricultural workers" (2010: 329).

Newspapers also echoed the controversy surrounding Steinbeck´s *The Grapes of Wrath* novel. In 1939 *New York Times* review, Peter Munro Jack notes indicating the similarity between Steinbeck's revolutionary story and those of Hemingway, Caldwell, and Faulkner. Jack wrote about Steinbeck, "It may be an exaggeration, but it is the exaggeration of an honest and splendid writer." This *New York Times* critic talked about the problems that later on occurred in California as I mentioned before. In *Newsweek*, Burton Rasco indicated that “the book suffers from a lack of organisation” (Schultz and Luchen, 2005:100). Still today, *The Grapes of Wrath* receives some bad criticism.

When Steinbeck succeeded in winning the Nobel Prize for literature, criticisms against him multiplied. In fact, a Swedish newspaper rated the election as "one of the Academy's biggest mistakes" and in *The New York Times* "asked why the Nobel committee gave the award to an author whose limited talent is in his best books, watered down by tenet-rate philosophizing "and goes on saying " we think it interesting that the laurel was not awarded a writer ... whose significance, influence and sheer body of work had already made a more profound impression on the literature of our age " (Alison Flood, *The Guardian*, January 3, 2013 Steinbeck led to a heated debate between left-wing critics and right-wing critics. While left-wing critics gave their support to issues dealt with in the novel such as unions, or government aid to the poor; the right-wing critics accused the novel of being a sentimental portrait of the migrants. Many readers, especially right-wing ones, have wanted to see a communist novel for their proposals on workers and the harsh criticism that Steinbeck makes of the labor and social situation of the Dust Bowl migrants.

However, reading *The Grapes of Wrath* means different things to different readers so each reader can see different things: a novel of social character, a portrait of a particular time in the US, a road novel, a family chronicle, etc. There can be as many visions as readers. Steinbeck's novel is an intense historical drama,

as well as an exalted criticism against the economic, political and social injustice of the country with which it tried to restore the humanity of those who were forced to leave their homes to initiate a massive exodus towards the hopeful promise of a new opportunity in the western states.

9. THE GRAPES OF WRATH: THE MOVIE.

The Grapes of Wrath movie premiered in 1940 and achieved great success. Obviously, it is based on Steinbeck's novel but the film, although it is quite similar, is an adaptation of the novel and there are a series of changes that made it less "problematic" than the novel. Adapting a great literary work to another medium such as the cinema, involves taking a series of artistic licenses. Thus, many of the controversial political and social messages that appear in the novel cannot be translated in an accurate way to the screen. This film won two Oscars. *The Grapes of Wrath* perfectly evokes the America of the 1930s, reflecting the climate of desolation, despair and poverty in which a large part of the population of the United States was plunged after the crack of 1929.

Some critics consider that the film was not really an adaptation, but was redone again. This is because entire scenes that appeared in the novel were omitted and the ending was completely changed, so that the film manages to alter the socialist message of the novel. The film studies of Twentieth Century Fox altered the radical message that does appear in the novel since they feared that the history of the Joad family provoked a sociopolitical uprising in the country. The message was attenuated and therefore Ford's version focuses more on the personal drama of the family, than on the political content.

There were some critics who condemned producers for censorship, an act of suppression of controversial themes or scenes that they considered unacceptable. But others agree that the novel and the film are two separate media, which require different ways of expression. The film focuses exclusively on the Joad family, while the focus of the novel goes from the Joad family to all migrants because of the Dust Bowl. Steinbeck gives a detailed description of all kinds of historical antecedents to the time of the 1930´s, such as the Dust Bowl, the expulsion of the farmers, the tractors destroying farms, the reception of migrants – okies- in California, etc. Steinbeck also criticizes the way tenant farmers are treated and the way the powerful and rich exploit poor migrants.

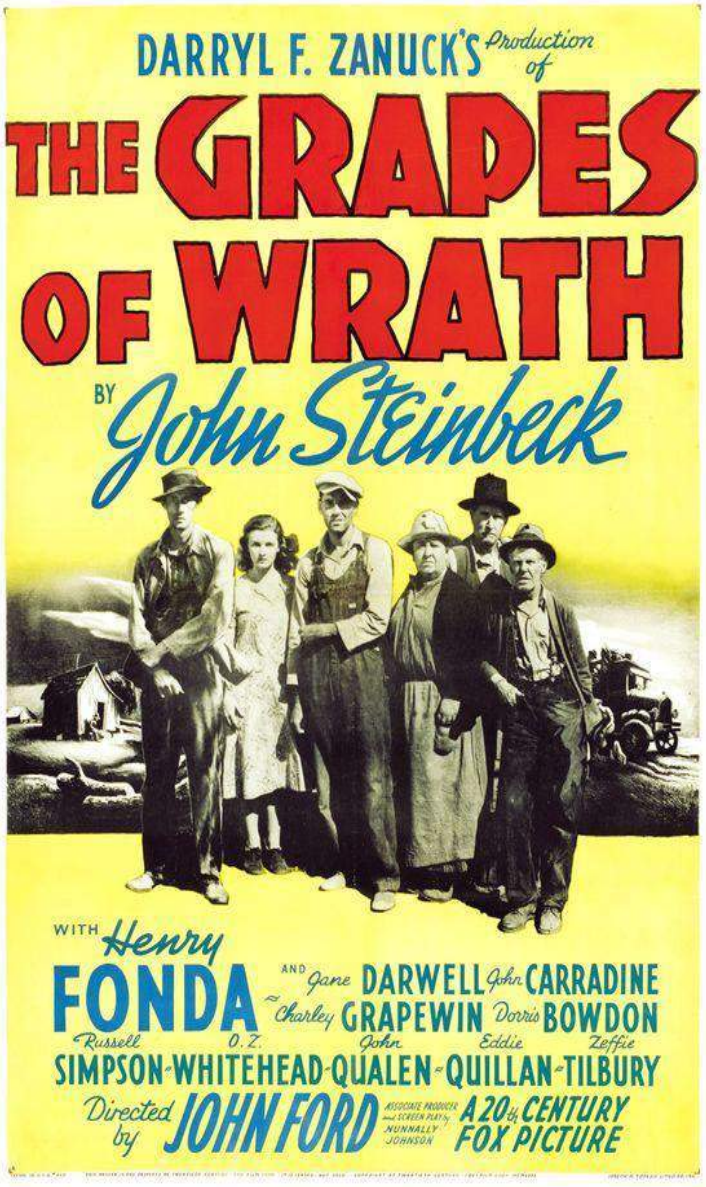


Figure 2: Poster for the movie. Source: www.pinterest.com, visited February 15, 2017

The film omits many details that are explained in the novel, among them the complaints by the illegal practices of the car dealers. That is, many of the details that appear in the inter chapters of the novel are completely omitted in the film. Some characters of the novel are changed in the film: the anonymous characters of the novel in the inter chapters become the Joads in the film. The political implications that appear in the novel were silenced in the film because those in charge of the same feared the critics. The screenwriter, Nunnally Johnson,

was a Southerner with a conservative mindset, so it seems obvious that he would avoid specific left-wing arguments that do appear in Steinbeck's novel.

On the other hand, in the novel the Okies are shown in part as responsible for the land ruined by the excess of cotton plantations. This is one of the reasons why they have to move to California. Steinbeck makes clear that the culprits are the American agricultural system and also, these small farmers. However, the film avoids blaming anyone.

It is clear that the film is an adaptation of the novel, but in the case of Ford´s movie, there are some changes that are essential for the viewers to understand the real meaning of Steinbeck's story. Bloom says in his book "The devitalization of the image of women in the movie" (87). This is particularly evident in the way in which "Ford reduced and softened the character of Ma Joad, and thereby diluted Steinbeck's depiction of woman's strength durability, and significance in the human struggle for survival." (78) and in the lack of development in the character of Rose of Sharon who remains "to whiney, helpless creature who is last seen being loaded, half-dead, onto the truck by the able-bodied men in the Family "(85)

Another difference between the novel and the film are the different endings: while the novel ends with Rose of Sharon breastfeeding a starving stranger in a barn, a scene that has often been criticized, the film ends with the Joads leaving the security of the Government, but in the tone of an optimist way. The film finally ends with the famous speech of "I am the people" of Ma. Thus, the film ends without the symbolic dead birth, and without the final gesture of universal love. The audience leaves this film touched and comforted, but not provoked.

The sense of impending change, huge change, which swells towards the end of Steinbeck's novel, simply cannot be found in the film. The movie is remarkable for its time, but is a watered-down and sanitized version of a very shocking novel. It is also important to remark that “while Steinbeck´s novel retains a certain authority, his story reaches apotheosis through the greater audience identification in Ford´s film”.(Sealey-Morris, 2015:198).

10. MAYNARD DIXON

Maynard Dixon painted a series of pictures "The Forgotten Man and the Strike", and Dixon's painting *Forgotten Man* was a part of that series. The painting takes place during the San Francisco Waterfront Strike. Several interpretations about the painting are possible. According to Cannon in Shapingamerica, *Forgotten*

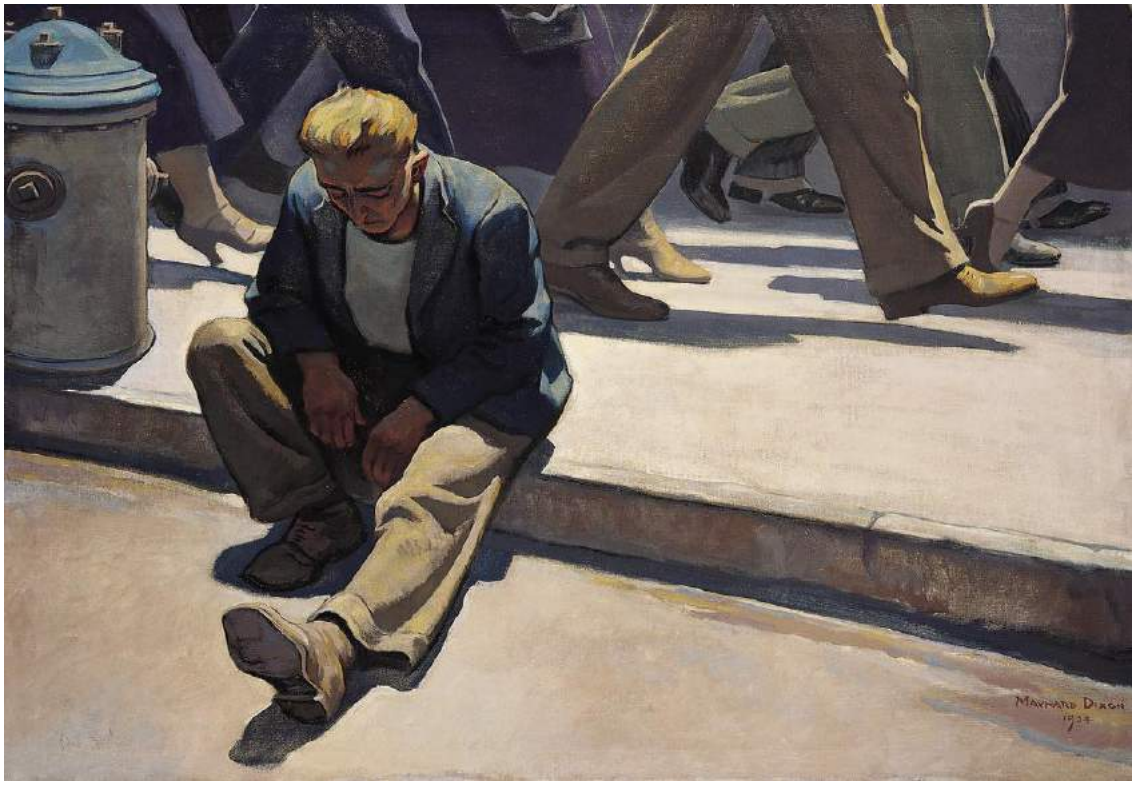


Figure 3: *Forgotten Man*. 1934. Oil on Canvas. 40 x 50 inches (101,6 x 127 cm) Herald R Clark Memorial Collection, Brigham Young University. Museum of Art. Provo. Utah. Source: www.pinterest.com Visited May 15, 2016

Man shows a “lonely transient sitting on the curb of a busy street in some unidentified city”. The scene shown is “pathetic enhanced by the painting muted dull tones as well as its cropped composition, which allows us to see only the legs and shoes of the heedless passersby”. Not only are the faces of the crowd unseen, but also the visage of the forgotten man, is downcast and lost in shadow. The viewer is given a front-row seat to the scene at hand, sharing a proximity to the figure without peripheral distractions. However, it is remarkable the use of “dull tones of colors” with the exception of the bright yellow used to paint the blond hair of the *Forgotten Man*. It may be an attempt to catch the attention of

viewers and also to show that the Great Depression crisis reached to everybody in the country, white people included.

Forgotten Man "depicts a lonely man who appears to be down on his luck, with the fast-paced rush of the world passing behind him"[7]. It represents all of us who, at one time or another, fight to find purpose in what we do, or, perhaps, to feel needed in a world with ever-changing job-skill requirements. The painting is a "haunting portrayal of a dejected man" which captures an era when one-fourth of the nation work force was unemployed. With hunched shoulders, limp hands, and downcast gaze, he seems hopeless and alone. Dixon captures the hopelessness and insecurity of the Great Depression-era.

11. DOROTHEA LANGE

Lange´s striking images of the victims of the Great Depression caught the attention of the group of photographers and public opinion in general, which was worthy of being called by the Government as a graphic voice of American conscience. In 1935 the Farm Security Administration (FSA) hired her, along with other photographers, to document the ravages that the great recession of the 1930s had caused in rural America.

The FSA sought to create documentary images. The veracity of the scenes was essential to convey a message of credibility to the entire project. So it began to constitute a canon where the photograph was to be found, not created. However, FSA photographers- according to Chris Meyer- arranged people or details within the scenes they shot to create more powerful compositions.

On the other hand, in an environment of open racial segregation, photographs of peasants of European origin were preferred and African-American subjects of Mexican or Native American origin were discarded. A photograph about beautiful dirty blond children, made emotional feelings come out in the cities with

[7] Cannon, Brian Q. <https//shapingamerica.byu.edu/gallery/forgotten-man/>

enormous effectiveness. In a country where racism prevailed, photographs of blacks or Indians did not gain any empathy.

“Migrant Mother” became an icon of the history of twenty century in the USA and thanks to it, Lange happened to be a reference of the photography and the graphic documentary. The woman in the picture is Florence Owen Thompson. In the original photo appears the thumb and index of Florence. The thumb was retouched so that it did not appear but the index finger remained in the photo. This raised questions about the veracity of these documentary photographs. For example, many observers have questioned whether Lange gave certain indications to the woman and her children such as the mother placing her hand on her chin or asking the children to hide their faces from the camera.

Lange chose to take photographs of a certain issue -poverty and the needs of Americans during the Great Depression- from a certain platform – FSA- to transmit a specific message which is to generate empathy with the needy people. We are not in front of objective photographs, in cases like "Migrant Mother" or even necessarily truthful, or at least not totally. So it's worth remembering that Art is always subjective in every context.

As Matravers said:“An emotion is a complete state; it has both cognitive and affective components” (2001:4). Art is mainly emotion. The feelings brought about by art are the result of emotion. They cannot be analyzed and that is why art is subjective not only for the author, but also for those who enjoy the work already done.

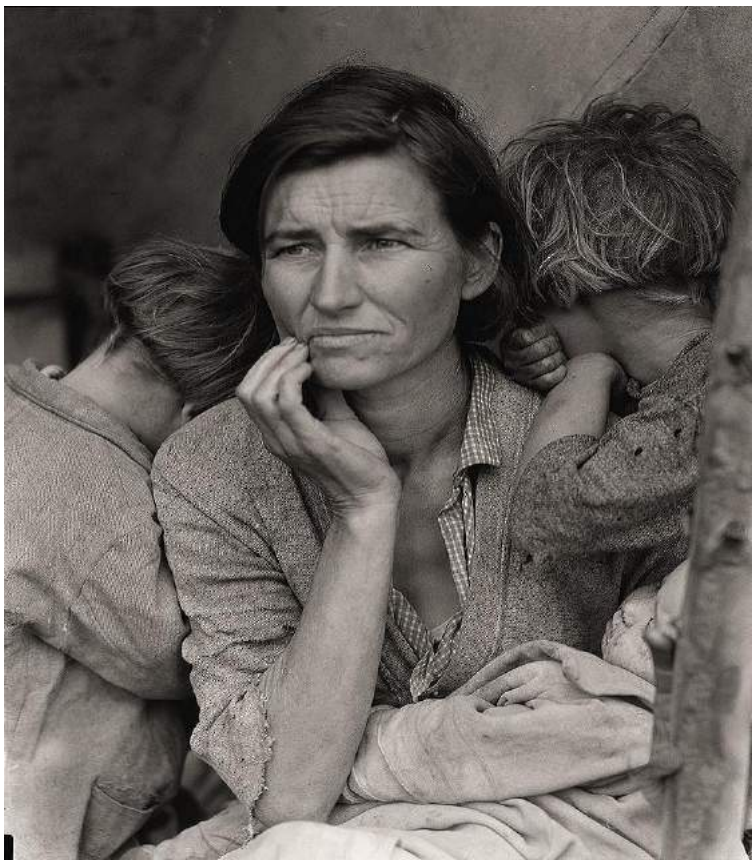


Figure 4: Dorothea Lange´s “Migrant Mother”. Florence Owens Thompson, 32, a poverty-stricken migrant mother with three young children, gazes off into the distance. This photograph, commissioned by the FSA, came to symbolize The Great Depression. Source: www.pinterest.com Visited March 12, 2017

Depending on the discipline, art uses different languages and means: for painting are forms and colors; for the sculpture the volumes and the forms;

for architecture, forms and space; for literature, words; for music, sounds, and for dance, fundamentally movement and body expression.

There are some quotes from Steinbeck that reflect his feeling about what is and what literature should be:

> Boileau said that Kings, Gods and Heroes only were fit subjects for literature. The writer can only write about what he admires. Present-day kings aren't very inspiring, the gods are on a vacation and about the only heroes left are the scientists and the poor … (Radio interview, 1939; quoted in introduction to 1992 edition of *The Grapes of Wrath*)

He explains why the poor are the new heroes in his novel *The Grapes of Wrath*. This is very valuable because he is giving his own version of something that was harshly criticized when the novel was published. In his speech when he accepted the Novel Prize, he said:

> Literature is as old as speech. It grew out of human need for it and it has not changed except to become more needed. The skalds, the bards, the writers are not separate and exclusive. From the beginning, their functions, their duties, and their responsibilities have been decreed by our species... the writer is delegated to declare and to celebrate man's proven capacity for greatness of heart and spirit - for gallantry in defeat, for courage, compassion and love. In the endless war against weakness and despair, these are the bright rally flags of hope and of emulation. I hold that a writer who does not passionately believe in the perfectibility of man has neither dedication nor any membership in literature. (John Steinbeck's speech at the Nobel Banquet at the City Hall in Stockholm, December 10, 1962)

John Ford, who directed the movie adaptation of *The Grapes of Wrath,* defined very well his work as director and with which it is easy to guess why the film is, in many occasions, so different from the original story written by Steinbeck. "For a director there are commercial rules that it is necessary to obey. In our profession, an artistic failure is nothing; a commercial failure is a sentence. The secret is to make films that please the public and also allow the director to reveal

his personality." Problems were avoided and the commerciality and the success of public were guaranteed passing the adaptation by the shade of Hollywood.

Maynard Dixon appears as a more contained person and more focused on his work. There is a phrase that was reflected and preserved in The Thunderbird Foundation Maynard Dixon Home, Fine Art Gallery, Utah which is as follows: "What success? Money? Fame? Success of the true artist is in knowing the truth of his vision is in his own terms." (Maynard Dixon the thunderbird foundation).

The case of Dorothea Lange is similar to Dixon´s. She briefly expresses what she thinks about the use of the camera in her profession. "One should really use the camera as though tomorrow you'd be stricken blind. To live a visual life is an enormous undertaking, practically unattainable. I have only touched it, just touched it". (Partridge, 1994:168)

In spite of their differences and their identity as individuals, they are all part of history. All of them, to a greater or lesser extent were responsible for the New Deal success in the US.

12. CONCLUSIONS

The role of artists during the Great Depression was to act like transmitters of the messages in that period to let know the dramatic situation to everybody. They also transmitted the messages for future generations. Artists show their subjective point of view from different positions that correspond to different types of art. The four artists show the same situation but their conclusions are not always similar. Faced with the obvious question of why, I have come to the conclusion that their subjectivity obey not only to their way of thinking and feeling but also became a form of survival. In this way it is understood that the novel *The Grapes of Wrath* is a hard novel. Steinbeck decided to tell what he saw and how he saw it. When John Ford adapted the novel and turned it into a film, he decided to accept Hollywood's unwritten standard and avoided potential conflicts by replacing, changing or suppressing uncomfortable scenes from the novel. So, he got the favor of a great number of public and the praises of many critics.

Something similar happened with Dorothea Lange. It is not a question of discussing her quality as a photographer, but questioning her message through the photos. Posing is not the best way to testify about a reality, but is a way to make softer a hard reality.

The case of Maynard Dixon is different. “Forgotten Man”, is the painting where the whole summary of the Great Depression is. If the novel *The Grapes of Wrath* shows a detailed view of the situation in the years of the great crisis, Dixon does the same but with a shocking image. Both of them use what most critics called “social realism” a realistic depiction in art of contemporary life, as a means of social or political comment. Why is this artist not so well-known? Why his paintings about the Great Depression are often overlooked and he is best known for his western landscapes, cowboy portraits, and native American´s images? There is no answer but a discovery. Dixon is a great painter of the Great Depression. His work is short but totally relevant for a good understanding of what that troubled age meant for society.

The importance of different types of art were fundamental to reach the people, but also to provide with jobs to many, whose work served to be a means of propaganda of the actions carried out by the government, just to fight against high unemployment rates and, therefore, to fight against the economic crisis. However, not all artistic disciplines were used in the same way by governmental bodies and government-dependent agencies.

Finally, unlike the suffering suffered by the population during the crisis of the 1930s, it must be emphasized that in the US there was a real rebirth of all the arts.

13. BIBLIOGRAPHY

Baldick, Chris. *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. OUP Oxford, 2015.

Bloom, Harold. Ed. Bloom´s *Modern Critical Interpretations: John´s Steinbeck´s “The Grapes of Wrath”.* Updated edition. New York: Chelsea House, 2007.

Brinkley, Alan. *Culture and Politics in the Great Depression*. Markham Press Fund, 1999.

Brogan, Hugh. *Penguin History of the USA*: New Edition. (2001). Print.

Bush, Elizabeth. "The Dust Bowl through the Lens: How Photography Revealed and Helped Remedy a National Disaster. "*Bulletin of the Center for Children´s Books*" 63.6 (2010): 259-260.

Cannon, Brian Q. <https//shapingamerica.byu.edu/gallery/forgotten-man/>

Carlson, Eric W. "Symbolism in the Grapes of Wrath." *College English*, vol. 19, no. 4, 1958, pp. 172–175. Web

Carroll, Robert, and Stephen Prickett, eds. *The Bible: Authorized King James Version*. OUP Oxford, 2008. Print

Chilton, Martin. Culture Editor. "The Grapes of Wrath: 10 surprising facts about John Steinbeck´s novel" The Telegraph. September 16, 2015. Web-June

30,2017

Cowley, Malcom. The 1939 review of John Steinbeck's "The Grapes of Wrath" **<**https://newrepublic.com/article/130617/american-tragedy> Web-May, 30 2017

Cunningham, C. (2010). "Rethinking the Politics of the Grapes of Wrath". In K. Newlin (Ed.), *Critical insights: The grapes of wrath* (pp. 329-362). Ipswich, MA: Salem Press – Print

Davis, Robert Con, ed. *Twentieth Century Interpretations of The Grapes of Wrath: A Collection of Critical Essays*. Prentice-Hall, 1982. Web-April, 19 2017

Davis, Robert Murray. "World Literature Today." *World Literature Today*, vol. 64, no. 1, 1990, pp. Web

Dickstein, Morris. "Steinbeck and the Great Depression." *The South Atlantic Quarterly* 103.1 (2004): 111-131. Web- April, 19 2017

_____. *Dancing in the Dark: A Cultural History of the Great Depression*. WW Norton & Company, 2009. Print

Ebert, Roger. *Chicago Sun-Times*, March 31, 2002. Web- May, 28 2017

Eisenstadt, Abrahams (ed) *American History. Recent Interpretations* Book II: Since 1865 (Second Edition) New York. Thomas Y. Crowell Company, Inc, (1969)

1970

Estrin, James. “Still Discovering Dorothea Lange” *The New York Times.* 29 December 2014. Web

Flinn, John C. Sr., *Variety*, January 31, 1940. Web Flood, Alison *The Guardian*, January 3, 2013. Web

Galbraith, John Kenneth. “The Days of Boom and Bust”. Eisenstadt, Abraham (ed.) *American History: Recent Interpretations*. Book II: Since 1865. (Second Edition) New York: Thomas Y. Crowell company, Inc. (1969) 1970. Web-April, 1 2017.

Gregory, James Noble. *American Exodus: The Dust Bowl Migration and Okie Culture in California*. Oxford University Press, USA, 1991.Web- April, 3 2017

Gordon, Linda. "Dorothea Lange: The photographer as agricultural sociologist." *The Journal of American History* 93.3 (2006): 698-727. Web-May, 2 2017

_____. "Dorothea Lange: A life beyond limits." (2010). Web- May, 2 2017 Granados, José A. Tapia, and Diez Roux, Ana V. "Life and death during the Great

Depression." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106.41 (2009): 17290-17295. Web- April, 5 2017.

Hagen, Charles. “The Melancholy Images That Made an Era Real”. *The New York Times*. Published: Web- March 17, 1995.

Hagerty, Donald J. *The Art of Maynard Dixon*. Gibbs Smith, 2010

_____ and Maynard Dixon. *Desert Dreams: The Art and Life of Maynard Dixon*. Gibbs Smith Publishers,1998. Web- December, 14 2016.

Hariman, Robert, and John Louis Lucaites. *No Caption Needed: Iconic Photographs, Public Culture, and Liberal Democracy*. University of Chicago Press,2007.

Web. April, 6 2017.

Heavilin, Barbara A. *John Steinbeck's The grapes of wrath: A reference guide*. Greenwood Publishing Group, 2002. Web- March, 26 2017.

Henderson, Jake. *The Great Depression. A Condensed History of America in the 1930s*. 2016. Print

<http://cultura.elpais.com/cultura/2015/05/27/babelia/1432728096_029308.html> Martín, Luisgé. “Los Tiempos de la ira” (4 de Junio 2015) Web- March 23,

2017

<https://www.imdb.com/title/tt0027977/mediaindex?page= 2&ref_=ttmi_mi_sm.> IMDb Web- May, 16 2017

<http://www.loc.gov/pictures/collection/wpapos/item/98514515/> Web-April, 16 2017 <http://salvadordominguez.blogspot.com.es/2013/09/musica-para-tiempos-de-crisis-parte-1.html>

Web-May, 17 2017

Hughes, Robert S. “Western American Literature.” *Western American Literature*, vol. 25, no. 2, 1990, pp. 188–189. *JSTOR.*

Hunter, J. Paul. "Steinbeck’s Wine of Affirmation." *Twentieth Century Interpretations of The Grapes of Wrath, edited by Robert Con Davis.(Englewood, NJ: Prentice Hall, Inc., 1982)*: 40. Web-March, 27 2017

Hutcheon, Linda; O´Flynn, Siobhan. *A Theory of Adaptation*. London: Routledge. 2012. Print.

Lange, Dorothea, and Cox, Christopher. "Dorothea Lange." (1981).Web

_____, Keith F. Davis, and Kelle A. Botkin. *The Photographs of Dorothea Lange*. Harry N. Abrams, 1995.. p. 58

Levine, Lawrence W. "Hollywood's Washington: Film images of national politics during the Great Depression." *Prospects* 10 (1985): 169-195.

Matravers, Derek. *Art and emotion*. Oxford University Press, 2001.

McElvaine, Robert S. *The great depression: America, 1929-1941*. Broadway Books, 1993.

McKinzie, Richard D. *The new deal for artists*. Princeton: Princeton University Press, 1973.

Meadows, Rae. "Dorothea Lange and the Art of the Caption." *Contexts* 14.4 (2015): 66-69.

Meyer, Chris. "The FSA Photographs: Information, or Propaganda?." *WR: Journal of the Arts & Sciences Writing Program* 1 (2008): 22-30. Web-May, 3 2017

Michael, Ryan**. "**Batman Vs. Superman: Golden Age Duality During the Great Depression" Posted by Hannah Means Shannon March 13, 2014. Web.

<https://www.bleedingcool.com/2014/03/13/batman-vs-superman/*>*

Monro Jack , Peter "John Steinbeck's New Novel Brims With Anger and Pity" (April 16. 1939**)** Web

http://www.nytimes.com/books/97/07/06/home/history-grapes.html Motley, Warren. "From Patriarchy to Matriarchy: Ma Joad's Role in The Grapes of

Wrath." *American Literature*, vol. 54, no. 3, 1982, pp. 397–412.

Nardo, Don. *Migrant Mother: How a Photograph Defined the Great Depression*. Capstone, 2011. Web- April, 21 2017.

Partridge, Elizabeth, ed. *Dorothea Lange: A visual life*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1994. P.168 Web- April, 21 2017.

Patterson, James T. *America´s Struggle Against Poverty 1900-1980*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981 – Web. April, 27 2017

Quotes< https://www.brainyquote.com/quotes/keywords/cinema.html> Web-June, 3 2017.

Reinhardt,-Claudia and Ganzel, Bill the Ganzel Group. First written and published in 2003. Web-May, 15 2017.

< http://www.livinghistoryfarm.org/farminginthe30s/life_17.html>

Roffman, Peter, and Jim Purdy. "The Hollywood social problem film: Madness, despair, and politics from the depression to the fifties." (1981).

Sampsell, Kate. "Broken Land: The Dust Bowl as Moral Failing." *American Quarterly* 55.4 (2003): 761-769.

Schultz, Jeffrey D., and Luchen Li. *Critical companion to John Steinbeck: a literary reference to his life and work*. Infobase Publishing, 2005.

Sealey-Morris, Gabriel. "Dust Bowl Iconography: Populist Translations of The Grapes of Wrath." *The Journal of Popular Culture* 48.1 (2015): 198-208.

Smith, John R. "Making the Cut: Documentary Work in John Ford's" The Grapes of Wrath"." *Literature/Film Quarterly* 35.4 (2007): 323-329. Web

Starr, Kevin, and Maynard Dixon. "Painterly Poet, Poetic Painter: The Dual Art of Maynard Dixon." *Calif Hist QJ Calif Hist Soc* 56.4 (1977): 290-309 Web

Steinbeck, John. *The Grapes of Wrath*. Penguin, 1939. (Reprinted 1974) _____. *Working Days: The Journals of The Grapes of Wrath*. Edited by Robert

DeMott. New York: Viking, 1989. Print

Taylor, Nick. *American-made: The Enduring Legacy of the WPA: When FDR put the Nation to Work*. Bantam, 2008. Prologue.

The war of the Worlds-The museum of Hoxaes, Web-May, 23 2017. <http://hoaxes.org/archive/permalink/the_war_of_the_worlds>

Wiersema, Robert J. “The Grapes of Wrath, 75 years later: John Steinbeck’s truth is marc hing on”. Special to *The Globe and Mail* Published Friday, Apr. 11, 2014

4:25PM EDT- Web

Zinn, Howard. "A People’s History of the United States: 1492–Present." New York: Harper Collins Publisher (2015).

INFORMÁTICA

SERVICE BUILDER, SOFTWARE QUE ESCRIBE Y EVOLUCIONA APLICACIONES BASADAS EN LIFERAY PORTAL

Manuel de la Peña Peña

RESUMEN: Liferay Portal es una plataforma de desarrollo Open Source que permite desplegar sobre ella aplicaciones empresariales específicas para la plataforma. Para ello ofrece a los desarrolladores un generador de aplicaciones, Service Builder, que a partir de un descriptor del modelo es capaz de autogenerar gran parte de la aplicación a desarrollar. El objetivo de este trabajo es mejorar el proceso de generación de código para que esta generación sea lo más amigable posible desde el punto de vista del desarrollador. De esta manera, se generará un lenguaje específico, o DSL, y se aplicarán las buenas prácticas en cuanto a ingeniería del software, como pueden ser el uso de patrones o la calidad del código escrito.

PALABRAS CLAVE: Generación de código, Lenguajes Específicos de Dominio, DSL, Diseño dirigido por el modelo, DDD, patrones de diseño, calidad del código.

PROJECT TITLE: “Service Builder, software that writes and evolves Liferay Portal-based applications”

SUMMARY: Liferay Portal is an Open Source development platform that enables the deployment of enterprise applications. For that reason it offers a code generator tool, Service Builder, which from a descriptor of the model, is able to auto-generate most parts of the application to develop. The main goal of this project is to enhance the code generation process so that this generation is the most developer-friendly as possible. This way an specific language (DSL) will be created, and the best practices in software engineering, such as usage of patterns or code quality, will be applied.

KEYWORDS: Code generation, Domain Specific Languages, DSL, Domain-Driven Development, DDD, design patterns, code quality.

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de acometer un nuevo desarrollo, no muchas veces se plantea el uso de un generador de código, puesto que el esfuerzo inicial de creación de éste suele hacer contemplarlo como gasto frente al esfuerzo de creación del propio desarrollo. Sin embargo, según avanza el proyecto y se van reutilizando estructuras de código, los equipos empiezan a considerar la creciente deuda técnica que tienen debido al mantenimiento de todos esos bloques con cada modificación que los afecte. Lo que en un principio se consideraba un coste, es en realidad una inversión, puesto que de haber utilizado un generador de código, las modificaciones se realizarían en un único lugar y se aplicarían al resto de la base del código mediante la ejecución del generador, reduciendo considerablemente el tiempo de desarrollo.

Sin embargo, esta generación es unidireccional, en el sentido que se tienen unas plantillas que dirigen la generación: el generador recibe como input las plantillas, cierta configuración, y genera un código fuente resultante, siempre el mismo. Si quisiéramos cambiar el código generado deberíamos, o bien cambiar las plantillas o bien cambiar la configuración.

Si en su lugar se utilizara un enfoque orientado a la composición, las estructuras se podrían componer para generar el código resultante. Mediante esta composición podríamos “envolver” las plantillas en operaciones, de manera que mediante la composición de éstas, el programa resultante pudiera tener un comportamiento parcialmente distinto según se invocara o no cierta operación.

Estas operaciones que envuelven a las plantillas de los generadores conformarían una especie de lenguaje propio para trabajar con los generadores, de manera que conociendo el lenguaje se podría trabajar con el generador apropiado de una manera mucho más abstracta. Este lenguaje especializado es lo que en ingeniería del software suele denominarse como DSL, o lenguaje específico de dominio, y supone un hilo conductor entre los expertos del dominio y los

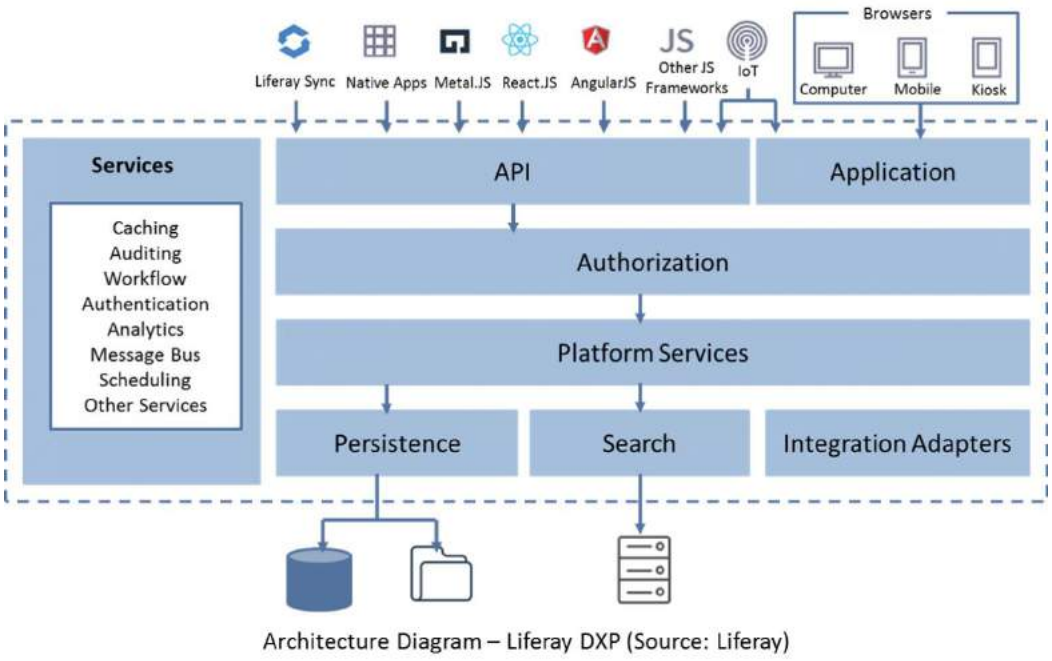
desarrolladores. O incluso yendo más allá, los DSL permiten convertir los unos en los otros.

Si nos embarcamos en un proyecto ya consolidado, en el que se utilizan frameworks propios de desarrollo, la opción de añadir un generador de código o un DSL propio se antoja complicado, puesto que es preciso conocer el dominio del problema y cómo el framework se aplica sobre él.

Por el contrario, si nos encontrásemos con una plataforma que ofreciera ya de por sí capacidades de generación de código, podríamos empezar a trabajar en modelar el conocimiento en busca de un DSL que acerque esas posturas entre los analistas del dominio y los desarrolladores. En este punto aparece Liferay Portal [1] como plataforma de desarrollo en forma de portal, con herramientas de generación de código, así como el uso de frameworks de desarrollo estándar.

Liferay Portal [1] es una aplicación escrita en Java que permite desplegar sobre ella aplicaciones que sigan las especificaciones de Portlet (JSR-168 [27] y JSR-286 [28]). Por tanto, es considerada una plataforma de desarrollo, en la que los desarrolladores pueden escribir aplicaciones satisfaciendo sus propias reglas de negocio. Además, Liferay Portal incluye de manera adicional un número muy elevado de aplicaciones propias que añaden funcionalidades relacionadas con herramientas de colaboración (p.e.: wikis, blogs, chat), gestión de contenidos (p.e. publicador de artículos, galerías de imágenes, gestión de archivos), o gestión de usuarios, roles y permisos, entre otras.

Para facilitar el desarrollo de estas aplicaciones, la plataforma ofrece a los desarrolladores diferentes servicios de infraestructura para optimizar el uso de los recursos, así como para aprovechar al completo el potencial de la misma, como podría ser el acceso a las aplicaciones mencionadas con anterioridad, el uso de cachés, transacciones, servicio de gestión documental, búsqueda e indexación de entidades del modelo, entre otros.



Detalle de la arquitectura de Liferay Portal

Y todos estos servicios se ofrecen mediante una herramienta de generación de código, denominada Service Builder, que permite la adición de lógica propia de la aplicación sobre estos servicios.

Sin embargo, este proceso de creación de aplicaciones basadas en Liferay Portal con Service Builder se basa en un proceso de modelado de las entidades del dominio basado en XML, como veremos más adelante, de manera que es necesario configurar un descriptor XML con todas las operaciones necesarias para crear la infraestructura antes mencionada en las aplicaciones. La creación y edición de este descriptor puede ser bastante tediosa, de aquí la búsqueda de una solución mucho más moderna en cuanto a tecnología, y que aplique conceptos de ingeniería del software para construir las aplicaciones de una manera más sencilla y menos propensa a errores.

Uniendo mejoras en cuanto a calidad del producto y del proceso software, con conceptos del diseño de aplicaciones dirigidas por el modelo, podemos llegar a diseñar una herramienta que permita generar el código de las aplicaciones basadas en Liferay Portal de una manera mucho más eficiente. El presente documento pretende demostrarlo.

1.1. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

En este primer capítulo de introducción se expondrán tanto la motivación para la realización de este trabajo, como una breve descripción de la solución propuesta, en formato de justificación y listado de entregables del trabajo.

En el capítulo número dos pasaremos a determinar los objetivos del trabajo de investigación.

El capítulo tres consistirá en la planificación realizada para acometer el trabajo, indicando medios técnicos utilizados, alcance y planificación temporal.

El cuarto capítulo consistirá en una fundamentación teórica y un análisis pormenorizado del estado del arte en cuanto a generación de código, calidad de proyecto software y lenguajes de dominios específicos, o DSLs. Además se describirá qué es Liferay Portal, así como se detallará el proceso de definición del modelo de entidades para las aplicaciones basadas en él, de manera que se pueda comprender la problemática actual en esta definición. Para ello será necesario entender el vocabulario del dominio y así, a modo de ejemplo, comprender que una Entidad está compuesta de un número determinado de columnas, así como de otros metadatos que la describen.

En el quinto punto se expondrán los resultados obtenidos mediante una versión esquematizada del proyecto realizado. Se trasladarán las operaciones del dominio a un lenguaje DSL, en el que se buscarán facilitar a los desarrolladores la expresión de dichas operaciones de una manera muy cercana al desarrollador. En este punto el diseño de un DSL adecuado ayudará sobremanera.

En el capítulo seis se detallará la estructura del código fuente que representa la solución, que no es otra cosa que un programa escrito en Java, con una batería de pruebas verificando los requisitos funcionales establecidos. Se abordarán temas como la construcción del proyecto, ejecución de los tests, y se analizará la calidad del código en base a las buenas prácticas de la industria, apoyándose en servicios cloud de integración continua y de análisis estático de código.

Para terminar, se cerrará el trabajo con las conclusiones y los trabajos futuros a realizar tras este proyecto, dado el alcance limitado del mismo; y las lecturas y referencias relacionadas con el presente trabajo.

1.2. MOTIVACIÓN

La motivación surgió de la necesidad de realizar el Trabajo Fin de Máster a partir de los conocimientos obtenidos por el alumno al cursar las asignaturas del Máster. La idea principal del trabajo consiste en definir una manera mucho más robusta para escribir aplicaciones basadas en Liferay Portal, puesto que la manera actual es propensa a errores al utilizar un lenguaje no compilado. La alternativa elegida es la de diseñar un lenguaje DSL interno homogéneo, que permita apoyarse en la potencia del compilador para restringir operaciones no válidas en la definición de estas aplicaciones.

Esta definición de las aplicaciones se realiza a partir de la creación de un descriptor del modelo, en formato XML, y a partir de él, mediante unos procesos de generación de código, se generan las capas de persistencia y servicio de las aplicaciones.

El alumno ha cursado las asignaturas de Generación Automática de Código, Arquitecturas Orientadas a Servicios, Gestión y Mejora de Procesos Software, Arquitecturas para Sistemas Software, y Computación Ubicua, que le han permitido adquirir conocimientos sobre el IoT, las aplicaciones basadas en servicios, gestión de la calidad de los procesos software y diseño de aplicaciones dirigido por el modelo.

Además, en el trabajo para la asignatura Computación Ubicua presentó un trabajo que analizaba el proceso de generación de código de aplicaciones basadas en Liferay Portal [1] para extenderlo y generar el código de clientes IoT que se conectaran a la plataforma, realizando una gestión de estos dispositivos a la hora de establecer las conexiones, utilizando los distintos protocolos para cada uno de ellos.

Aplicando los conocimientos obtenidos tras cursar estas asignaturas, el alumno ha sido capaz de desarrollar una implementación de un lenguaje DSL para

construir aplicaciones basadas en Liferay Portal, buscando la originalidad al acercar áreas tecnológicas en auge como la generación automática de código y el diseño dirigido por el modelo. Además, ha sido capaz de aplicar las mejores prácticas de la industria para garantizar que la calidad del software desarrollado sea lo más alta posible.

1.3. SOLUCIÓN PROPUESTA

1.3.1. JUSTIFICACIÓN

A continuación se comentan los motivos para la mejora de Service Builder como herramienta de generación de código de aplicaciones basadas en Liferay Portal:

- Las mejoras propuestas simplificarían la escritura de aplicaciones basadas en Liferay Portal no sólo a la compañía que desarrolla el producto, Liferay Inc., sino también a su base de clientes, que desarrollan sus propias aplicaciones, así como a la gran comunidad de usuarios distribuida por todo el mundo.
- Las mejoras propuestas modernizarían la herramienta de generación de código actuales, pues pasaría de utilizar un descriptor del modelo basado en XML, al uso de un lenguaje robusto como Java, que se apoye en el sistema de tipos y en el compilador para garantizar las operaciones válidas de construcción del modelo.
- Un motivo para la elección de Service Builder es que el alumno ya realizó un trabajo basado en esta herramienta para la asignatura de Computación Ubicua, realizando una extensión de la misma para generar clientes IoT y gestionar la conexión con ellos desde la plataforma Liferay Portal.
- El alumno trabaja actualmente para Liferay Inc, empresa de desarrollo de software con base en Los Ángeles encargada del mantenimiento y desarrollo de Liferay Portal.

1.3.2. ENTREGABLES DEL TRABAJO

Los entregables del trabajo son los siguientes:

- Memoria resumen.
- Código Java generado para la solución.
- Cobertura de código de la solución propuesta.
- Código Javadoc de la solución.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado se describen los objetivos que se desean cumplir con la realización del trabajo.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

Los objetivos principales para acometer este trabajo son los siguientes:

- Realizar un análisis pormenorizado de la generación de código en Liferay Portal.
- Implementar un lenguaje específico de dominio DSL interno y homogéneo para describir las operaciones de definición del modelo en aplicaciones basadas en Liferay Portal.

2.2. OTROS OBJETIVOS

Otros objetivos a cumplir con el desarrollo de este trabajo de investigación serán:

- Detectar las carencias actuales en cuanto a generación de código.
- Realizar un análisis de la creciente relación entre la generación de código y los lenguajes de dominio específicos.
- Dar valor a los procesos de desarrollo del software desde el punto de cualitativo.
- Validar la solución propuesta frente a las carencias detectadas.
- Integrar la solución en el proceso de desarrollo de Liferay Portal.

3. PLANIFICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

En este apartado se muestra el resultado de la planificación del trabajo indicando los medios a utilizar, el alcance y la estimación de horas asignadas a cada tarea.

3.1. MEDIOS TÉCNICOS

Los medios técnicos utilizados para desarrollar el proyecto han sido los siguientes:

- Para el desarrollo del software, portátil MacBook Pro Retina 15'' con procesador Intel® Core™ i7 @ 2.6 GHz, 16Gb de memoria RAM, y sistema operativo Mac OS X 10.12.6 x86_64.
- Para realizar la memoria se ha utilizado el procesador de textos cloud Google Docs.

- Para el desarrollo del código se ha utilizado IntelliJ Idea Ultimate 2017.1.3 [2].
- Para la generación de gráficos UML se ha utilizado IntelliJ Idea Ultimate 2017.1.3 [2].
- Para diseñar el lenguaje se ha utilizado Java, en su versión de Oracle JDK 1.8.0_144.
- Para la construcción del código se ha utilizado Gradle en su versión 3.3. [3]
- Para la ejecución de las pruebas unitarias se ha utilizado jUnit en su versión 4. [4]
- Para la integración continua del proyecto se ha utilizado el servicio Travis CI. [5]
- Para la medición de cobertura de código se ha utilizado el servicio Codecov.io. [6]

3.2. ALCANCE

Al ser Liferay Portal un proyecto Open Source, el alcance de la herramienta propuesta en este trabajo es el de integrar dicha herramienta en el proyecto Liferay Portal en su versión 7.0, de modo que cualquier usuario pudiera utilizarla para crear sus desarrollos sobre Liferay Portal.

La funcionalidad implementada es la siguiente:

- Diseño y codificación de un lenguaje DSL que soporte las mismas operaciones existentes en el sistema actual.
- Generación del XML descriptor del modelo a partir del modelo definido con el nuevo lenguaje DSL.

3.3. PLANIFICACIÓN

Como ya se ha comentado anteriormente, la asignatura Trabajo Fin de Máster tiene un valor de 15 créditos ECTS. Si cada crédito corresponde a 25 horas de trabajo, la extensión máxima en horas del trabajo debe ser de unas 375 horas, siendo la fecha máxima de entrega el día 10 de Septiembre de 2017.

La idea original fue haber presentado el Trabajo de Fin de Máster en el mes de junio pero, por circunstancias personales -voy a ser padre por primera vez en octubre- y profesionales -los meses de mayo y junio fueron complicados al marcharse el líder de mi equipo y reubicarme por ello a un equipo localizado en Los Ángeles a 9 horas de distancia- no pude dedicarle todo el tiempo requerido. Por tanto, en consenso con Ismael Abad, tutor del proyecto,

decidimos presentarlo en septiembre y hacer uso del verano para sacar adelante el proyecto.

La fecha de inicio de los trabajos comenzaron a primeros del año 2017, momento en que empiezo la labor de investigación y búsqueda de información. A partir de ese momento, gracias a la información recopilada, las ideas van surgiendo en la cabeza y voy modelando el diseño y análisis del proyecto. El 18 de mayo de 2017 (fecha del primer commit en el proyecto) comienza el desarrollo del DSL, proceso que no termina hasta el mismo día de hoy. Me declaro seguidor de las metodologías ágiles, por tanto no concibo una fase "final" de pruebas, sino que durante todo el proceso de desarrollo voy escribiendo pruebas unitarias de todo el código que escribo. Además, ese código es probado de manera constante mediante el servicio de integración continua de Travis, por tanto durante todo el tiempo de desarrollo se entremezclan las fases de diseño, codificación y testing.

Para ser honestos, no he llevado un control de las horas invertidas en el trabajo. El compaginar la primeriza pre-paternidad con el día a día laboral, unido a los esfuerzos para realizar este Trabajo de Fin de Máster ha sido un camino bastante duro. No obstante supongo que más de 375 horas habré sacado entre la investigación, la codificación, la documentación y el formateo de este trabajo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE

Antes de empezar a describir el trabajo realizado para mejorar la generación de código en las aplicaciones basadas en Liferay Portal, es importante introducir los conceptos de generación de código, calidad software, y de DSL o "Domain Specific Language" [7], así como la descripción del propio proyecto Open Source Liferay Portal.

4.1. GENERACIÓN DE CÓDIGO

Generación de código es la técnica de construir y utilizar programas que escriben otros programas. Un ejemplo concreto sería el utilizar un generación de código para construir el código de acceso a una base de datos, o el código necesario para comunicar a través de un servicio web. La idea principal

consiste en crear código consistente y de la máxima calidad, de una manera más rápida que la tradicional.

Por otro lado, es una técnica parecida al diseño de patrones, a la programación extrema o al diseño orientado a objetos que, utilizada de una manera adecuada, puede cambiar de manera radical el modo de producir código y conseguir una mayor productividad. Entre los beneficios que afectan a los desarrolladores, podemos encontrar:

- Calidad. Grandes cantidades de código escrito “a mano” tienden a tener inconsistencias en cuanto a calidad se refiere, debido a que los desarrolladores encuentran nuevas o mejores maneras de realizar las cosas a medida que avanza el proyecto. La generación de código, por ejemplo a partir de unas plantillas, crea una base de código consistente de manera instantánea, y cuando esas plantillas son modificadas y el generador ejecutado, las mejoras en el código o la corrección de errores son aplicadas de manera consistente en toda la base de código.
- Consistencia. El código que es producido por un generador de código es consistente con el diseño de las APIs, así como con los convenios de nombres definidos para nombrar variables. Esto resulta en la existencia de interfaces bien definidas fáciles de utilizar y/o entender.
- Un punto único de conocimiento. Los cambios realizados en las plantillas se filtran a través de las diferentes capas de generación de código para implementar dichos cambios por todo el sistema. Mediante una arquitectura de generación de código adecuada es posible cambiar, por ejemplo, un nombre de tabla en un único punto para luego regenerar todas las piezas involucradas: esquema de datos, capa del modelo, documentación, tests, etc.
- Importancia de las decisiones de diseño. Muchas veces las reglas de negocio de alto nivel se diluyen una vez se avanza en la implementación del código. Los generadores de código utilizan ficheros de definición abstractos que especifican el diseño del código a generar. Estos ficheros son mucho más pequeños y específicos que el código generado, por lo que es mucho más fácil detectar en ellos pequeñas excepciones u otras consideraciones.

Además de las ventajas relacionadas con los desarrolladores, es importante destacar que la generación de código afecta de manera muy directa a las funciones de gestión o de negocio. Estas ventajas son:

- Consistencia arquitectural. El generador de código utilizado en un proyecto es el resultado de las decisiones arquitecturales realizadas

antes de las diferentes fases del desarrollo. Las consecuencias directas de esta consistencia son: 1) el generador anima a los desarrolladores a trabajar dentro del marco definido por la arquitectura; 2) cuando se encuentran dificultades en que el generador realice alguna tarea, ésto indica que no se está trabajando dentro de la arquitectura actual; 3) si el generador está bien documentado proporciona una estructura y enfoque consistentes durante todo la vida del proyecto, incluso aunque exista rotación de la plantilla de desarrolladores.

- Abstracción. Las arquitecturas de los diferentes generadores de código separan las capas de la aplicación (negocio, acceso a datos, interfaz de usuario, definiciones del modelo, etc.) en ficheros de definición independientes del lenguaje de implementación. La separación de la semántica de la aplicación del código que implementa dicha semántica tiene beneficios claramente demostrados: 1) los desarrolladores podrán añadir nuevas plantillas que traducirán la lógica a otros lenguajes de programación, o incluso otras plataformas, de una manera mucho más sencilla que hacerlo de una forma manual; 2) es posible analizar y validar el diseño desde la abstracción; 3) capturar la semántica de la aplicación en un nivel abstracto puede ayudar al desarrollo de otros productos distintos al código de implementación, como por ejemplo casos de prueba o materiales de soporte.
- Mejora de la moral del equipo de desarrollo. Los proyectos muy duraderos pueden ser bastante duros para los equipos, y si además el código es tedioso o “aburrido”, es incluso peor. La generación de código reduce los calendarios de los proyectos y mantiene a los desarrolladores enfocados en tareas interesantes, al contrario que en el manejo de grandes volúmenes de código “aburrido”. Además, al ser un código base con mayor calidad, los equipos se sienten más orgullosos del mismo.
- Desarrollo ágil. Una característica de las bases de código generado es la maleabilidad, esto es, que el software es mucho más fácil de cambiar o actualizar a lo largo del tiempo.

En cuanto a las desventajas de utilizar la generación de código como herramienta principal de desarrollo, podríamos destacar las siguientes:

- Incremento del número de pasadas de compilación. Generar código mediante lenguajes compilados implica que el compilador ha de realizar una pasada más: una sobre las plantillas de generación de código, y otra sobre el código generado. Una alternativa a este enfoque podría ser utilizar otros lenguajes de programación para el generador de código, como podría ser Ruby [8] o Javascript [9]. Este enfoque es el que sigue JHipster, por ejemplo, que basa toda la generación de código en Javascript, generando aplicaciones full-stack en el que el backend está escrito en Java con el framework SpringBoot [10], y el front-end en Angular 4 [11].

- Lenta curva de aprendizaje. Cuando un nuevo desarrollador llega al equipo, es importante que aprenda a utilizar las herramientas de manera rápida. El generador de código simplifica tanto el proceso de desarrollo, que a partir de unas simples plantillas ya creadas por otros en el pasado es posible generar el código de la aplicación de una manera fácil. Puede ser fácil caer en el error de "conformarse" con una aplicación funcionando sin conocer los estados internos de la misma, estados definidos por el generador de código.
- Tentación de utilizar la generación de código para todo. Como dice A. Maslow en su famosa frase "If all you have is a hammer, everything looks like a nail." [12], una vez tengamos un generador de código funcionando, intentaremos hacer todas las nuevas funcionalidades con el generador, cuando ésto podría no ser una buena idea.
- Difícil implementación de optimizaciones particulares. La generación de código es muy rápida y muy directa cuando las mejoras o correcciones de bugs son muy sencillas o cuando son muy transversales, aplicando de una manera general a la base de código. Pero cuando la solución a implementar o corregir es muy particular, el generador de código puede entorpecer una solución más apropiada que de otra manera sería más rápida, puesto que intentaría aplicarla de una manera general. Por otro lado, si el generador tratase de aplicar la particularidad a un trozo de código únicamente, la complejidad del generador aumentaría, pues éste tendría que lidiar con bifurcaciones en la ejecución para determinar cuándo aplicar la particularidad. Por tanto su mantenibilidad disminuiría.

4.2. CALIDAD DE UN PROYECTO SOFTWARE

La calidad de un proyecto software es un valor bastante subjetivo, por lo que suele ser analizada según varias perspectivas. Sin embargo, las buenas prácticas en la industria recomiendan seguir ciertos enfoques para medir dicha calidad de una manera lo más objetiva posible. Para ello habitualmente se distingue entre criterios de calidad de producto y criterios de calidad de proceso.

Los siguientes conceptos, además de formar parte del día a día profesional del alumno, ha sido obtenidos de los conocimientos adquiridos durante el estudio de la asignatura "Gestión y Mejora de Procesos Software" de este mismo máster, donde se presentaron los trabajos "Problemática y dificultades de la mejora de procesos software. Alternativas Agile" e "ITIL v3: Implantación del servicio Gestión de Versiones" relacionados con la calidad de los procesos de desarrollo de software.

4.2.1. CALIDAD DEL PRODUCTO SOFTWARE

En cuanto a calidad de producto, podríamos medir complejidad ciclomática [13], código duplicado (Copy&Paste), malas prácticas del lenguaje, encapsulamiento, uso de patrones, escritura de tests, cobertura del código, entre otras y no en este orden de importancia, puesto que la aplicación de cada una de ellas aporta valor a la calidad del software desarrollado.

4.2.1.1. COMPLEJIDAD CICLOMÁTICA

La complejidad ciclomática es una métrica del software que proporciona una medición cuantitativa de la complejidad lógica de un programa. Es una de las métricas de software de mayor aceptación, ya que ha sido concebida para ser independiente del lenguaje.

El resultado obtenido en el cálculo de la complejidad ciclomática define el número de caminos independientes dentro de un fragmento de código y determina la cota superior del número de pruebas que se deben realizar para asegurar que se ejecuta cada sentencia al menos una vez.

La medida resultante puede ser utilizada en el desarrollo, mantenimiento y reingeniería para estimar el riesgo, coste y estabilidad.

4.2.1.2. CÓDIGO DUPLICADO

El denominado Copy&Paste consiste en la repetición de bloques significativos de código en más de un lugar de la base de código de un programa software, originado por la copia, pegado y luego edición del bloque en la nueva ubicación.

En general el código duplicado se considera una mala práctica, pues implica una falta de competencias en cuanto al diseño y codificación de aplicaciones, sin tener en cuenta la mantenibilidad del software a futuro, puesto que si fuera necesario modificar uno de los bloques, sería más que recomendable el aplicarlo a todos los lugares donde estuviera copiado o duplicado. Este proceso, si no se realiza con la ayuda de un entorno integrado de desarrollo, o IDE, es muy propenso a errores.

En alguna ocasión este código duplicado podría ser considerado como aceptable o necesario, por ejemplo en código boilerplate, o código que es necesario incluirlo en muchos lugar con poca o ninguna alteración.

El uso de herramientas como PMD + CPD [14], que automatizan la localización de este código duplicado, mejoran la salud del código.

4.2.1.3. MALAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Es interesante detectar los malos usos del lenguaje del software utilizado para codificar la aplicación, puesto que estos malos usos repercutirán en el rendimiento de la misma. Por ello es aconsejable utilizar las guías de buenas prácticas que los creadores del lenguaje suelen ofrecer, de modo que se exploten las capacidades del lenguaje sin penalizar en rendimiento, o mantenibilidad.

A modo de ejemplo, tanto Oracle como Microsoft ofrecen guías con las convenciones más habituales para el desarrollo utilizando sus lenguaje de programación, Java [15] y .NET [16], respectivamente.

El uso de herramientas específicas como Findbugs para Java [17], que automatizan la localización de potenciales errores por un mal uso del lenguaje, mejoran la salud del código.

4.2.1.4. PATRONES DE DISEÑO

El concepto de patrones de diseño tiene sus orígenes en los trabajos del arquitecto Christopher Alexander. Alexander destaca cómo la relación entre los problemas recurrentes y sus respectivas soluciones establecen unos patrones de la siguiente manera:

“Cada patrón describe un problema, el cual ocurre una y otra vez en nuestro entorno, y por tanto describe el núcleo de la solución al problema de tal manera que es posible utilizar esta solución millones de veces, y sin hacerlo nunca de la misma manera dos veces” [18]

Veinte años más tarde, Gamma et al. [19] recogieron estas ideas y las adoptaron al campo del diseño de software orientado a objetos reutilizables. Los

patrones de diseño ofrecen una manera conveniente de capturar, documentar, organizar y diseminar el conocimiento existente de un área del conocimiento determinada de una manera consistente y en un formato accesible.

Los patrones de diseño se diferencian de los algoritmos y de las estructuras de datos en que los conceptos que describen no pueden ser codificados y utilizados como subrutinas o como una clase objeto. Los patrones se diferencian de los frameworks en tanto que no describen una estructura de un sistema completo, sino que los patrones interrelacionados se utilizan típicamente juntos para resolver un problema de diseño general en un contexto dado.

4.2.1.5. BUENAS PRÁCTICAS DE DISEÑO

Es importante utilizar no sólo patrones de diseño, sino también buenas prácticas establecidas en la industria en cuanto al diseño del código. Ejemplos de estas buenas prácticas son el seguimiento de los principios SOLID [62], la Ley de Demeter [63] y el encapsulamiento en general.

El acrónimo SOLID viene representado por:

- S (Single Responsibility Principle): o Principio de responsabilidad única. Una clase sólo debería tener una única responsabilidad.
- (Open/Closed Principle): o Principio de Abierto/Cerrado. Las entidades del software debería estar abiertas a la extensión pero cerradas para la modificación.
- L (Liskov Substitution Principle): o Principio de Sustitución de Liskov. Los objetos de un programa deberían ser reemplazables con instancias de sus subtipos sin alterar la corrección del mismo.
- I (Interface Segregation Principle): o Principio de segregación de la interfaz. Es mejor tener muchas interfaces específicas a un cliente que una interfaz de propósito general.
- D (Dependency Inversion Principle): o Principio de la inversión de dependencias. Se debería depender sobre abstracciones, no sobre concreciones.

En cuanto a la Ley de Demeter [63], basta resumir sus principios, que acercan el diseño al bajo acoplamiento:

- Cada unidad debería tener un conocimiento limitado sobre otras unidades, esto es, sólo de aquéllas que están muy relacionadas.
- Cada unidad debería poder comunicarse únicamente con sus amigos, y no hablar con extraños.
- Sólo es posible hablar con los amigos más inmediatos.

En lo que se refiere al encapsulamiento, éste consiste simple y llanamente en esconder la complejidad. En el mundo real, los objetos esconden habitualmente la información sobre cómo funcionan, por lo que no es necesario conocer los internals del mismo para utilizarlo.

Al crear objetos en un lenguaje orientado a objetos, es posible esconder la complejidad del funcionamiento interno de estos objetos. Como desarrollador, existen dos razones por las cuales es importante esconder dicha complejidad.

La primera es proporcionar una manera simplificada y entendible de utilizar el objeto sin necesitar comprender la complejidad interna. Por ejemplo, un conductor no necesitaría conocer cómo funciona el motor de combustión interna de su vehículo. Es suficiente con saber arrancar el coche, cambiar las marchas, repostar, parar el coche o apagar el motor. Para completar estas operaciones se sabe utilizar la llave, el acelerador, el embrague, el freno, entre otros. Estas operaciones básicas suponen la interfaz del coche, o conjunto de operaciones que es posible hacer sin conocer su funcionamiento interno.

Del mismo modo, escondiendo a un usuario la complejidad de un objeto permite a cualquiera utilizarlo y encontrar maneras de reutilizarlo en el futuro a pesar de desconocer su funcionamiento interno. Este concepto de mantener los detalles de implementación escondidos del resto del sistema es la clave del diseño orientado a objetos.

4.2.1.6. ESCRITURA DE TESTS

Un síntoma de que no podemos medir la calidad de un código es la ausencia de tests, o pruebas escritas que de manera automatizada se ejecutan para verificar comportamientos del software.

Podremos escribir:

- pruebas unitarias, o que no tienen dependencia con otros componentes, muy fáciles de automatizar.
- pruebas de integración, aquéllas que dependen de algún otro componente (servicio web, base de datos, sistema de archivos, otra clase o proyecto, etc.), relativamente fáciles de automatizar.
- pruebas funcionales, que se escriben en un lenguaje de alto nivel y representan la especificación funcional del sistema, en general fácil de automatizar pero extremadamente difíciles de mantener, puesto que simulan navegaciones reales de usuarios en el sistema, y ésto puede generar la aparición de errores al cambiar la interfaz de usuario más rápido que las pruebas.
- pruebas exploratorias, realizadas por seres humanos con un conocimiento avanzado del sistema, que les permite intentar romper el mismo utilizando todos los caminos posibles, no sólo el denominado "happy path" [20], o camino que sabemos que funciona.

Existen otros muchos tipos de pruebas, como pruebas de rendimiento, pruebas de usabilidad, pruebas de A/B, etc.

Los tests deben estar siempre actualizados respecto a las especificaciones funcionales del software, de lo contrario podríamos encontrar que los test avisan de falsos positivos. Esto es de suma importancia, puesto que los tests representan una documentación ejecutable que cambia con el tiempo, por lo que es posible obtener la trazabilidad de los requisitos observando la historia de cambios de los tests.

Si un test falla, una vez identificada la causa raíz que lo cause, será necesario:

1. actualizar el código del test para reflejar cambios en la especificación, o bien
2. actualizar el código del proyecto, si el test demuestra que es incorrecto, o bien
3. eliminar el test, si éste ya no es necesario.

4.2.1.7. COBERTURA DE CÓDIGO

La cobertura de código es una medida utilizada para describir el porcentaje del código que es ejecutado por la ejecución de un conjunto de pruebas. Esto quiere decir que ese código tiene menos probabilidades de contener errores no detectados en comparación con un código con una baja cobertura de código.

Es posible medir esta cobertura según diferentes perspectivas:

- cobertura de paquete: porcentaje de paquetes cubiertos por los tests. Quiere decir que los tests ejecutan código de los paquetes cubiertos.
- cobertura de clase: porcentaje de clases cubiertas por los tests. Quiere decir que los tests ejecutan código de las clases cubiertas.
- cobertura de método: porcentaje de métodos cubiertos por los tests. Quiere decir que los tests ejecutan código de los métodos cubiertos.
- cobertura de línea: porcentaje de líneas cubiertas por los tests. Quiere decir que los tests ejecutan código de las líneas cubiertas. En este caso es importante destacar que las líneas que impliquen bifurcaciones (if/else/switch) y/o bucles (for/while) tienen que satisfacer todas las condiciones.
    - bifurcaciones: al menos un test debe ejecutar cada una de las ramas de la bifurcación, satisfaciendo dichas condiciones.
    - bucles: al menos un tests debe ejecutar las condiciones de entrada y de salida del bucle, satisfaciendo dichas condiciones.

4.2.2. CALIDAD DEL PROCESO SOFTWARE

Si nos referimos a la calidad de proceso, podemos hablar de utilización de un repositorio de versionado del código, revisión entre pares, ejecución de pruebas automatizadas, integración continua, despliegue continuo, entrega continua, basándose todas ellas en un uso adecuado de la automatización de tareas.

4.2.2.1. VERSIONADO DE CÓDIGO

El no utilizar un versionado del código puede considerarse un anti-patrón en la industria de desarrollo de software. Sin él, no podemos garantizar la construcción de versiones de un proyecto, puesto que al no estar versionado, no sabemos qué se ha modificado entre cambio y cambio. Esta gestión del cambio incremental entre modificación y modificación permite a los desarrolladores tener una visión mucho más aislada y concreta del proyecto, puesto que son capaces de identificar qué hay que hacer para repetir una tarea simplemente con visualizar el cambio concreto que produjo algo parecido con anterioridad en la vida del proyecto.

4.2.2.2. REVISIÓN ENTRE PARES

Si conseguimos que varios miembros del mismo equipo colaboren sobre un mismo desarrollo, estaremos poniendo muchos más ojos sobre una funcionalidad en concreto que si lo hiciera únicamente uno de ellos. Esta revisión,

denominada habitualmente entre pares, o peer-review [21], si se realiza por otra persona, permite revisar el código propuesto desde el punto de vista de otra persona distinta al desarrollador original, que podría estar sesgado al haber desarrollado él o ella esa funcionalidad.

Si además la persona que revisa tiene más experiencia en el proyecto, podrá aconsejar o mentorizar al desarrollador a través de estas sesiones de revisión de código, de manera que el equipo mejore tanto en conocimiento funcional como en conocimiento técnico del proyecto en cuestión.

4.2.2.3. PRUEBAS AUTOMATIZADAS

Si hablamos de pruebas automatizadas, éstas son necesarias para demostrar de una manera repetible que un software funciona como se espera, esto es, según los requisitos funcionales. Sin ellas, podríamos afirmar que el software funciona de casualidad, puesto que las pruebas manuales nunca son suficientes para demostrar que el software funciona como se espera.

4.2.2.4. INTEGRACIÓN CONTINUA

En cuanto a integración continua, se define como el proceso de integrar frecuentemente los cambios realizados por el equipo de desarrollo, en el repositorio central de versionado del código. De esta manera, los posibles conflictos que pudieran ocurrir debido a que se trabaje en los mismos ficheros aparecen mucho antes, en la fase de desarrollo, reduciendo notablemente la aparición en fases posteriores del desarrollo o incluso la explotación del mismo. Si además incluímos un proceso automatizado de construcción continua, posibles errores de compilación (en lenguajes compilados) no serán encontrados en sistemas en producción, puesto que lo habrá detectado en tiempo de desarrollo la integración continua.

En este proceso podría definirse una pipeline mínima en la que se construyera el proyecto, se ejecutaran las pruebas automatizadas, tanto unitarias como de integración, se empaquetara la aplicación, se versionara, y se archivara en un repositorio de versiones, de modo que se pudiera reproducir el estado de la

aplicación en cualquier punto de la historia del proyecto. Ésto vendría garantizado por la existencia de un repositorio de código con cambios frecuentes.

El uso de servidores de integración continua como Jenkins [22], Bamboo [23], Travis CI [5], GoCD [24] facilitan la implantación de este proceso de desarrollo.

4.2.2.5. DESPLIEGUE CONTINUO

Una vez que tengamos instaurada la buena práctica de la integración continua, si además somos capaces de coger esa versión generada por la automatización, y la desplegamos de manera controlada a una máquina interna, o a un entorno de desarrollo, estamos consiguiendo reproducir el comportamiento de la aplicación de una manera repetible: de manera automática llevamos el código desarrollado a un entorno de pruebas. Y como hemos conseguido que sea un proceso repetible, podremos conseguir añadir un paso más, que no es otro que pasar la misma versión de la aplicación a un entorno de producción sin casi esfuerzos, idealmente pulsar un botón, de manera que cuando hayamos considerado que la versión en el entorno de desarrollo es correcta, pasemos entonces al entorno de producción.

Esta validación de corrección del entorno de desarrollo ha de hacerse también con buenas prácticas, a ser posible automatizadas, que permitan garantizar que el software se comporta como se espera. Un buen ejemplo sería la automatización de pruebas funcionales contra este entorno de desarrollo. Si las pruebas que consideremos aceptables pasan, entonces se puede pasar a producción, pulsando un botón.

4.2.2.6. ENTREGA CONTINUA

El enfoque de entrega continua es casi igual que el anterior de despliegue continuo, con la salvedad que el equipo está tan seguro que su código funciona como se espera, que automáticamente despliega contra producción, previo paso por las fases anteriores: desarrollo, integración, etc. Y esta seguridad se tiene gracias a tener instauradas las prácticas anteriores: pruebas automatizadas, revisión entre pares, integración continua, despliegue a desarrollo de manera continua, pruebas funcionales automatizadas, entre otras.

En este punto de madurez, el equipo es capaz de asumir que si las pruebas funcionales automatizadas pasan, la versión es válida para ser desplegada en el entorno de producción. Y simplemente añaden estos pasos al pipeline, de modo que sea posible que un código recién escrito pase del equipo del desarrollador por todos los entornos hasta llegar a producción.

4.3. DSL, O LENGUAJES ESPECÍFICOS DE DOMINIO

El uso de los denominados DSLs [7], o lenguajes específicos de dominio, no es algo novedoso, puesto que aparece en la historia del desarrollo de software desde hace muchos años.

Estos lenguajes específicos de dominio se caracterizan por ser pequeños lenguajes, enfocados en un aspecto particular de un sistema software. Sin embargo, es imposible construir un programa por completo con ellos, aunque a menudo se utilizan múltiples DSLs en un sistema escrito principalmente en los lenguaje de propósito general.

Es posible encontrar los DSLs de dos maneras: externos e internos. Un DSL externo es un lenguaje que es parseado de manera independiente al lenguaje de propósito general anfitrión. Un buen ejemplo de ello serían las expresiones regulares o CSS. Los DSLs internos, por contra, son una forma particular de API en un lenguaje de propósito general, y a menudo denominados como interfaces “fluent”, o fluidas.

En general, los desarrolladores valoran positivamente la existencia de DSLs, puesto que con un DSL bien diseñado puede ser mucho más fácil programar que con una librería tradicional, mejorando notablemente la productividad del desarrollador. Y ésto es siempre algo a valorar. En particular, además un DSL puede mejorar la comunicación con los expertos del dominio, suponiendo una herramienta importante para atajar uno de los problemas más importantes en el desarrollo de software. CSS es un ejemplo excelente de ello, puesto que no es necesario considerarse un desarrollador para poder escribir CSS. Sin embargo, a pesar de ello, no es habitual que los usuarios finales escriban directamente en el DSL. No obstante, es la mejora en la comunicación lo que realmente aporta valor a su uso.

A pesar que los DSLs no son algo moderno, llevan mucho tiempo entre nosotros, la falta de conocimiento sobre cómo desarrollar con ellos supone una barrera considerable.

Podríamos considerar un DSL como bien diseñado si se basa en los tres siguientes principios [25]:

1. Un DSL proporciona un mapeo directo a los artefactos de dominio del problema.

2. El DSL debe utilizar el vocabulario común del dominio del problema. Este vocabulario se convierte en el catalizador para una mejor comunicación entre los desarrolladores y los expertos del dominio.

3. El DSL debe abstraer la implementación subyacente. No puede contener complejidad accidental que afecte a los detalles de implementación.

Existen muchas discusiones en la web sobre las ventajas y desventajas de los DSLs. De hecho, cuanto mejor diseñados están, más fácil es el proceso de escribir programas con ellos.

Enumerando las ventajas, podemos citar que los DSL tienen mayor expresividad en comparación con los lenguajes de propósito general, pudiendo reducir notablemente el tiempo de desarrollo de una aplicación. Además, mejoran la corrección de ésta, así como la comunicación entre los expertos del dominio y los desarrolladores.

Los DSL puede ser utilizados como un mecanismo para proteger los sistemas software como propiedad intelectual, al definir construcciones propietarias que definan el comportamiento de la aplicación. Por otro lado, al usar un vocabulario específico del dominio, la documentación del código es mucho mejor, o incluso llegar al caso de no ser ésta requerida, al ser el propio lenguaje especializado una documentación de las operaciones a realizar, siempre y cuando el lenguaje utilizado sea claro y describa de manera unívoca las operaciones a realizar.

En cuanto a sus desventajas, a pesar de que se reduce el precio final del desarrollo conjunto del software, a menudo se considera como un alto coste que los desarrolladores tengan que ser expertos del dominio para poder sacar toda la

potencia del DSL. En tales casos, la creación del DSL requiere además un completo conocimiento de las limitaciones y los límites del dominio, que en caso contrario, puede llevar a la creación de un DSL incompleto o incluso inusable.

Entrando con más profundidad sobre los tipos de DSL, podemos distinguir entre externos e internos, como se muestra a continuación.

4.3.1. DSL EXTERNOS

En un lenguaje que es diferente del lenguaje principal (habitualmente de propósito general). Algunos ejemplos de DSL externos son SQL, CSS y HTML. Muchos de ellos están ligados a una tecnología o infraestructura en particular. Y a menudo tales DSL son interpretados

o traducidos a código en lenguaje de propósito general a través de herramientas de generación de código. Otro ejemplo claro es XML. A medida que cogió popularidad, muchos DSLs externos han sido modelados con él.

Las ventajas de los DSL externos incluyen una baja especificación y un mínimo o incluso un no-cumplimiento de los estándares. De esa manera, los desarrolladores pueden expresar los artefactos del dominio de una manera útil y compacta. La calidad de tales lenguajes depende de manera muy clara de la habilidad del desarrollador para escribir un intérprete o generador de código de alta calidad.

Los DSL externos no se integran en el lenguaje principal y por tanto operaciones como la refactorización se complican o incluso se hacen imposibles de implementar de manera automática.

4.3.2. DSL INTERNOS

Los DSL internos están embebidos en el lenguaje principal y por tanto se integran completamente entre los símbolos del mismo. Suponen una manera muy específica de utilizar los lenguajes de programación de propósito general. Además, proporcionan una manera amigable de hacer syntactic sugar en el dominio con los APIs existentes, utilizando las construcciones nativas del lenguaje de programación subyacente.

Algunos lenguajes de propósito general son más fácilmente extensibles mediante DSLs internos. Sin embargo, la calidad del DSL interno dependerá de las características del lenguaje anfitrión. Algunos autores se refieren a los DSL internos como interfaces fluent, término que enfatiza el hecho de que un DSL interno es en realidad un tipo de API, pero un API diseñado para que su vocabulario sea adecuado para construcciones a modo de sentencias, en lugar de secuencias de invocaciones de métodos. Estas construcciones tendrían sentido incluso en contextos aislados.

Debido a que complican la sintaxis del lenguaje anfitrión, no son fácilmente legibles por no-desarrolladores, tal y como sí era posible con los DSL externos. Además, la gramática del lenguaje anfitrión impone unas restricciones sobre las posibilidades de expresividad del DSL interno: algunos lenguajes son dinámicos, mientras que en otros conseguir esa flexibilidad podría ser un gran reto.

Existen dos enfoques para implementar los DSLs internos: heterogéneos y homogéneos.

4.3.2.1. DSL INTERNOS HETEROGÉNEOS

En los DSL internos y heterogéneos, el lenguaje anfitrión y el lenguaje embebido no son procesados por el mismo intérprete/compilador, por tanto se necesitarán dos intérpretes o compiladores, uno para cada lenguaje.

4.3.2.2. DSL INTERNOS HOMOGÉNEOS

En los DSL internos y homogéneos, el lenguaje anfitrión y el lenguaje embebido sí son procesados por el mismo intérprete/compilador, por tanto sólo será necesario uno de ellos.

4.3.3. PATRONES Y DSL

El patrón por excelencia para el diseño de DSLs es el patrón de tipo creacional Builder, que soluciona problemas de creación de instancias a partir de datos parciales, ayudando a encapsular y abstraer dicha creación.

4.3.3.1. PATRÓN BUILDER

El patrón Builder [26] es utilizado para permitir la creación de una variedad de objetos complejos desde un objeto fuente, o Producto. El objeto fuente se compone de una variedad de partes que contribuyen individualmente a la creación de cada objeto complejo a través de un conjunto de llamadas a interfaces comunes de la clase Abstract Builder.

Su intención es abstraer el proceso de creación de un objeto complejo, centralizando dicho proceso en un único punto, de tal forma que el mismo proceso de construcción pueda crear representaciones diferentes.

Las clases que entran en juego en este patrón son:

- Builder, o interfaz abstracta para crear productos.
- Builder Concreto, o implementación del Builder, que construye y reúne las partes necesarias para construir los productos.
- Director, que construye un objeto usando el patrón Builder.
- Producto, el objeto complejo bajo construcción.

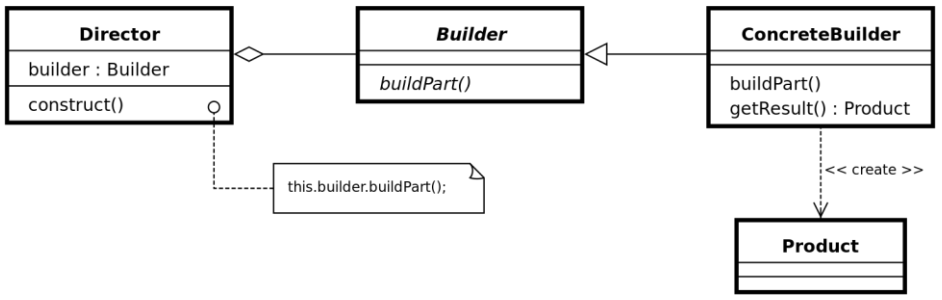


Diagrama de clases del patrón Builder.

Entre los beneficios más claros de utilizar este patrón, tenemos:

- Reduce el acoplamiento.
- Permite variar la representación interna de estructuras complejas, respetando la interfaz común de la clase Builder.
- Se independiza el código de construcción de la representación. Las clases concretas que tratan las representaciones internas no forman parte de la interfaz del Builder.

- Cada Builder concreto tiene el código específico para crear y modificar una estructura interna concreta.
- Distintos Director con distintas utilidades (visores, parsers, etc) pueden utilizar el mismo Builder concreto.
- Permite un mayor control en el proceso de creación del objeto. El Director controla la creación paso a paso, solo cuando el Builder ha terminado de construir el objeto lo recupera el Director.

De este modo, es muy importante en la generación de APIs fluent, pues permite la composición de operaciones parciales de creación sobre los objetos que queramos construir.

4.4. SERVICE BUILDER: GENERADOR DE CÓDIGO DE APLICACIONES BASADAS EN LIFERAY PORTAL

Para poder buscar una solución a cualquier problema, o una alternativa a un escenario existente, es necesario entender tanto el problema como el escenario de una manera absoluta.

En este caso, en el que queremos mejorar la manera de desarrollar aplicaciones basadas en

Liferay Portal, primero tendremos que entender cómo se escriben estas aplicaciones.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, Liferay Portal ofrece ciertos servicios de infraestructura para optimizar el uso de los recursos, así como para aprovechar al completo el potencial de la plataforma.

Service Builder es una herramienta de generación de código guiada por el modelo construída por Liferay, que permite la definición de modelos de objetos personalizados denominados entidades. Service Builder genera una capa de servicio mediante el uso de “mapeos objeto/relacionales”, en adelante ORM [29], que se refiere a la técnica de mapear una representación de datos desde un modelo de objetos a un modelo de datos relacionales con un esquema basado en SQL. De esta manera, se proporciona una clara separación entre el modelo de objetos y el código de acceso a la base de datos subyacente.

Service Builder es una aplicación OSGi [30], por tanto empaquetada en un archivo JAR, que se añade como dependencia a la aplicación que se quiera construir siguiendo este enfoque de generación de aplicaciones para Liferay Portal. Añade ciertas tareas a los scripts de construcción, que habilitan la generación del código, de modo que se puedan integrar en el ciclo de vida del desarrollo.

Si ponemos el foco en el lenguaje utilizado por Service Builder, tal y como hemos visto con anterioridad acerca de los DSL, podemos afirmar que Service Builder incorpora un DSL externo para la generación de código. Este DSL se basa en XML para construir un descriptor del modelo, definiendo en este XML las operaciones válidas mediante el anidamiento de elementos XML. A modo de ejemplo, la operación “Definir una entidad en el modelo”, vendrá dada por la operación “añadir un elemento <entity> dentro de un elemento <service-builder>”.

En cuanto a generación de código desde el punto de vista conceptual, Service Builder forma parte de los denominados generadores de clases parciales, o “Partial-Class generator”, los cuales leen un fichero de definición abstracto que contiene suficiente información para construir un conjunto de clases. A continuación, usa unas plantillas para construir una librería de clases base como salida. Estas clases son compiladas con otras clases escritas por los desarrolladores para completar el conjunto de clases de producción.

La ventaja principal de construir una clase de manera parcial es que permite sobreescribir la lógica de las clases generadas en el caso de que la lógica de negocio tenga unos requisitos personalizados que no puedan ser cubiertas por el generador.

Una vez el generador de clases parciales construye la clase base, los desarrolladores añaden personalizaciones en una clase derivada. Este enfoque de generación parcial más derivaciones está determinado por la generación de ciertas clases base que serán redefinidas en tiempo de ejecución de Service Builder con los métodos definidos por los desarrolladores en las clases propias del desarrollo, donde éstos podrán añadir las personalizaciones y la lógica de negocio propia de la aplicación, excepto en las clases de persistencia. De hecho, las primeras son las únicas clases generadas por Service Builder

que pueden ser personalizadas. Asegurando que todas las personalizaciones son realizadas en unas pocas clases, hace que las aplicaciones creadas con Service Builder sean más fáciles de mantener.

En la actualidad, Service Builder supone una de las piezas más importantes de Liferay Portal, pues la inmensa mayoría de las aplicaciones incluidas de serie en Liferay Portal están construidas encima de Service Builder.

4.4.1. CAPAS GENERADAS

Service Builder toma el fichero XML descriptor del modelo como entrada y genera diferentes capas de código. Genera capas para el modelo, la persistencia y el servicio de las aplicaciones basadas en Liferay Portal, suponiendo estas capas una clara separación de conceptos que facilita el desarrollo de aplicaciones.

La capa del modelo es la responsable de definir los objetos que representan a las entidades de la aplicación; la capa de persistencia es responsable de guardar y recuperar las entidades de la base

de datos; y la capa de servicio es responsable de exponer las operaciones CRUD, así como otras operaciones de interés en forma de un API.

Cada entidad generada por Service Builder dispone de:

- un conjunto de clases de implementación del modelo.
- un conjunto de clases de implementación de la persistencia.
- un conjunto de clases de implementación de un servicio local.
- un conjunto de clases de implementación de un servicio remoto (opcional).

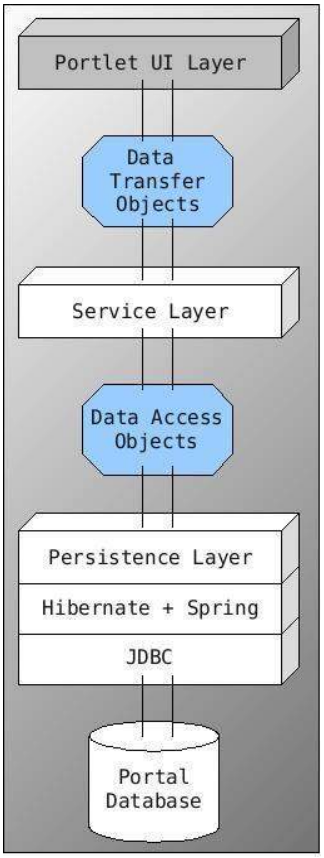


Diagrama de las capas generadas con Service Builder.

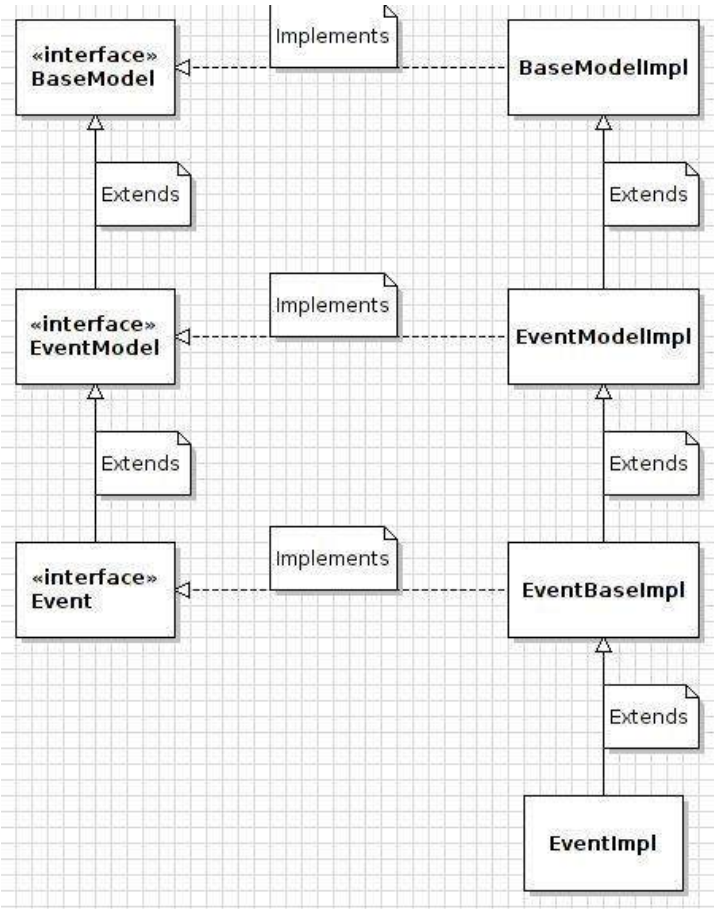
4.4.1.1. CAPA DE MODELO

La capa del modelo recoge toda la información relativa a las entidades, como son los atributos propios de las mismas, y cualquier otra operación sobre estos datos que se requiera añadir.

Service Builder genera la siguiente jerarquía de clases para la capa de modelo:

- [Entity]Model: Interfaz base del modelo. Esta interfaz, junto a su implementación [Entity]ModelImpl, sirven únicamente como contenedor de los métodos getter y setter de acceso a las propiedades del modelo, generados por Service Builder. Cualquier método de utilidad o ayuda, así como toda la lógica de aplicación aplicada en el modelo debe ser añadida a la clase [Entity]Impl.
- [Entity]ModelImpl: Clase de implementación base del modelo.
- [Entity]: Interfaz del modelo que extiende [Entity]Model.

- [Entity]Impl: Clase de implementación del modelo. En esta clase es posible añadir al modelo métodos de utilidad o ayuda y lógica de la aplicación. Si no se añaden ningún método, sólo los métodos getters y setters autogenerados estarán disponibles. Por el contrario, añadiendo métodos en esta clase hace que Service Builder añada los correspondientes métodos en la interfaz [Entity] la siguiente vez que se ejecute.
- [Entity]Wrapper: Clase de envoltura del modelo, que envuelve a la interfaz [Entity].



Clases e interfaces del modelo generadas por Service Builder para una entidad ficticia, denominada "Event". Únicamente EventImpl permite la adición de métodos personalizados

4.4.1.2. CAPA DE PERSISTENCIA

En cuanto a la capa de persistencia, genera la mayoría del código común, a veces denominado boilerplate, para implementar las operaciones CRUD (Create, Read, Update, Delete), así como otras operaciones de búsqueda sobre la base de datos, permitiendo a los desarrolladores centrarse en los

aspectos de diseño de más alto nivel de los servicios. Este código generado es además agnóstico de la base de datos, como Liferay Portal, de modo que se

podrá aplicar a las diferentes bases de datos soportadas, que a día de hoy son MySQL [31], MariaDB [32] y PostgreSQL [33], en la versión Community Edition de Liferay Portal, y SQL Server [34], Oracle [35], DB2 [36] y Sybase [37], en la versión Enterprise.

Service Builder proporciona la habilidad de generar métodos de búsqueda (finder methods), que recuperan de la base de datos objetos representando a una entidad a partir de unos parámetros especificados. Además, proporciona métodos finder que tienen en cuenta el sistema de permisos de Liferay Portal para detectar si se tiene acceso a los datos (autorización).

Otra funcionalidad generada por Service Builder, relacionada con la persistencia, es el uso de cachés. Liferay Portal cachea los objetos en tres niveles:

- a nivel de entidad,
- a nivel de método finder,
- a nivel de Hibernate.

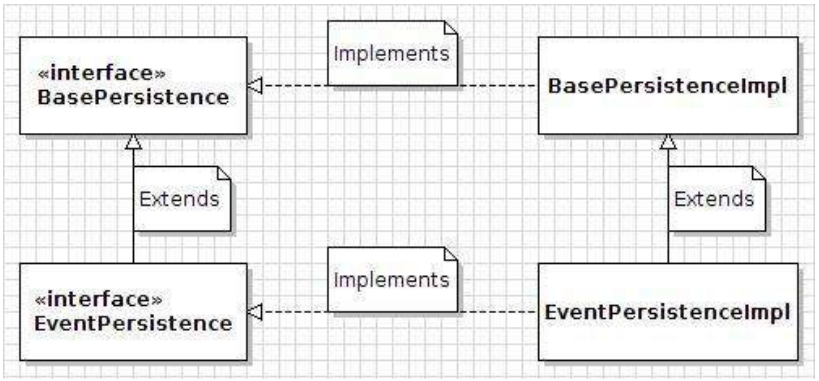
Para habilitar el cacheado a nivel de entidad, basta con definirlo en el descriptor XML.

Si la consulta de recuperación de datos de la base de datos es relativamente compleja, por ejemplo recuperando datos de múltiples tablas con un JOIN de SQL, posiblemente Hibernate [38] y los métodos finder no sean suficiente para tal fin. Por esto Service Builder permite además definir consultas SQL personalizadas en un fichero XML, e implementar unos métodos finder específicos para tal fin, que ejecutarán dichas consultas.

Para terminar, Service Builder genera además código para dar soporte a consultas dinámicas utilizando el API de criterios de Hibernate, que permite especificar consultas de manera programática sobre las entidades definiendo un conjunto de restricciones.

Service Builder genera la siguiente jerarquía de clases para la capa de persistencia:

- [Entity]Persistence: Interfaz que define los métodos CRUD para la entidad, tales como create, remove, countAll, find, findAll, etc.
- [Entity]PersistenceImpl: Clase de implementación, que implementa la interfaz
- [Entity]Persistence.
- [Entity]Util: Clase de que envuelve a [Entity]PersistenceImpl y proporciona acceso directo a la base de datos mediante operaciones CRUD. La recomendación de Liferay es que esta clase de utilidad sea utilizada únicamente desde la capa de servicio.



Clases e Interfaces de persistencia generadas por Service Builder, generadas para una entidad ficticia, denominada Event".

4.4.1.3. CAPA DE SERVICIOS

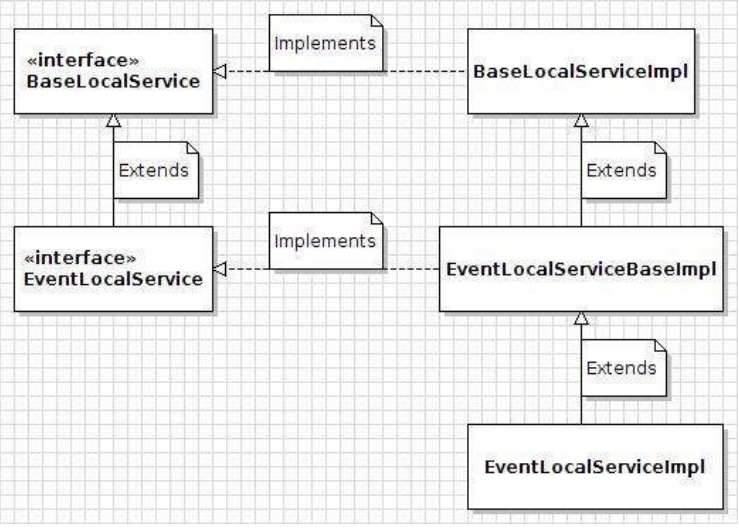
La clase de implementación del servicio local es responsable de las llamadas a la capa de persistencia, para recuperar y almacenar los datos de las entidades. Estas clases de servicios locales contienen la lógica de negocio específica de la aplicación. Pueden ser invocadas únicamente por clientes ejecutándose en la misma máquina virtual Java (JVM [39]).

Service Builder genera la siguiente jerarquía de clases para los servicios locales:

- [Entity]LocalService: Interfaz del servicio local.
- [Entity]LocalServiceImpl: Clase de Implementación del servicio Local. Ésta es la única clase del servicio local que puede ser modificada de forma manual, por lo que será aquí donde se añadirá la lógica de negocio. Por

cada método personalizado añadido en esta clase, Service Builder añadirá en la siguiente generación de código el correspondiente método en la interfaz [Entity]LocalService, de modo que sea expuesto hacia el API.

- [Entity]LocalServiceBaseImpl: Clase de implementación base del servicio local. Esta clase es abstracta, por lo que no podrá ser instanciada. Service Builder inyecta en esta clase instancias de otros servicios, así como las clases de persistencia.
- [Entity]LocalServiceUtil: Clase de utilidad del servicio local, que envuelve [Entity]LocalServiceImpl y que, antes de OSGi, servía como de punto de entrada principal a la capa de servicio. En la actualidad los servicios son recuperados directamente con OSGi, recogiendo las propias implementaciones de las interfaces. Esta es la forma actual y preferida de hacerlo, y se mantienen las clases de utilidad en la generación de código por compatibilidad hacia atrás. A modo de ejemplo, se recogería una instancia de una clase que implemente la interfaz [Entity]LocalService.
- [Entity]LocalServiceWrapper: Clase de envoltura del servicio local, que implementa [Entity]LocalService. Esta clase está diseñada para ser extendida y permitir a los desarrolladores personalizar los servicios locales de la entidad.



Clases e interfaces de los servicios locales generadas por Service Builder para una entidad ficticia, denominada “Event”. Únicamente EventLocalServiceImpl permite la adición de métodos personalizados.

Los servicios remotos habitualmente incluyen código adicional de comprobación de permisos de ejecución, y están pensados para ser accedidos desde cualquier ubicación, ya sea Internet o la propia red local. Service Builder genera de manera automática el código necesario para permitir el acceso a estos servicios remotos, que incluyen utilidades SOAP [40] y pueden ser accedidos vía SOAP o JSON [41].

Service Builder genera la siguiente jerarquía de clases para los servicios remotos:

- [Entity]Service: Interfaz del servicio remoto.
- [Entity]ServiceImpl: Clase de implementación del servicio remoto. Ésta es la única clase del servicio remoto que puede ser modificada de forma manual, por lo que será aquí donde se añadirán las comprobaciones de seguridad pertinentes, junto con una invocación al método correspondiente del servicio local. Por cada método personalizado añadido en esta clase, Service Builder añadirá en la siguiente generación de código el correspondiente método en la interfaz [Entity]Service, de modo que sea expuesto hacia el API.
- [Entity]ServiceBaseImpl: Clase de implementación base del servicio remoto. Es una clase abstract, por lo que no podrá ser instanciada.
- [Entity]ServiceUtil: Clase de utilidad del servicio remoto, que envuelve [Entity]ServiceImpl y que, antes de OSGi, servía como de punto de entrada principal a la capa de servicio remoto. En la actualidad los servicios son recuperados directamente con OSGi, recogiendo las propias implementaciones de las interfaces. Esta es la forma actual y preferida de hacerlo, y se mantienen las clases de utilidad en la generación de código por compatibilidad hacia atrás. A modo de ejemplo, se recogería una instancia de una clase que implemente la interfaz [Entity]lService.
- [Entity]ServiceWrapper: Clase de envoltura del servicio remoto, que implementa [Entity]Service. Esta clase está diseñada para ser extendida y permitir a los desarrolladores personalizar los servicios remotos de la entidad.
- [Entity]ServiceSoap: Clase de utilidad SOAP a la que el utilidad del servicio remoto
- [Entity]ServiceUtil puede acceder.
- [Entity]Soap: Clase SOAP del modelo, similar a [Entity]ModelImpl, con la particularidad que [Entity]Soap es serializable y no implementa [Entity].

4.4.2. DEFINICIÓN DEL MODELO

La definición de las entidades del modelo de Liferay Portal se definen en un archivo XML denominado service.xml.

A modo de ejemplo de descriptor de los modelos, puede consultarse el descriptor de la aplicación de gestión documental [60].

En este documento XML se identifican varios bloques:

- Definición del espacio de nombres de la aplicación que servirá de paraguas para las entidades del modelo, identificado por el elemento XML <service-builder/>.

    - Metadatos del espacio de nombres, identificados como atributos XML del elemento <service-builder/>.
- Definición de entidades, identificadas como elementos XML <entity/>.
    - Metadatos de la entidad, identificados como atributos XML del elemento
    - <entity/>.
    - Atributos de la entidad, identificados como elementos <column/>, con sus metadatos de columna.
    - Criterios de ordenación sobre la entidad, identificados como elementos
    - <order-column/>.
    - Operaciones de consulta sobre la entidad, identificadas como elementos
    - <finder/>, que generarán métodos Java para realizar consultas en la base de datos.
    - Referencias a otras entidades del modelo, identificadas como elementos
    - <reference/>, que generarán código para acceder a otras entidades desde la entidad de interés.
- Definición de excepciones, identificadas como elementos <exceptions/>, que generarán clases Java específicas para el tratamiento de errores de las entidades del modelo.

Al ser un descriptor basado en XML, Liferay Portal ofrece una definición del tipo de documento, o DTD [42], en el que documenta y define los diferentes elementos XML que son válidos en el fichero, de modo que se valide la corrección del XML formado. Este DTD se encuentra disponible online para su consulta [61].

De esta manera, un desarrollador podría construir una aplicación a partir de un fichero XML representando un modelo, y Service Builder generaría toda las capas de aplicación necesarias para dar soporte a la misma.

Pasemos a detallar todos y cada uno de los elementos que es posible utilizar durante la definición del modelo.

4.4.2.1. ENTIDAD DEL MODELO SERVICE-BUILDER

El elemento service-builder es el elemento raíz del descriptor de despliegue de Service Builder para generar los servicios que estarán disponibles desde una aplicación basada en Liferay. La generación de código producirá utilidades de Spring [43], de SOAP, y las clases de persistencia de Hibernate para facilitar el desarrollo de los servicios. Los atributos de este elemento son:

- package-path: especifica el nombre del paquete donde generar el código.
- auto-import-default-references: especifica si es necesario o no aplicar las referencias por defecto. Su valor predeterminado es true.
- auto-namespace-tables: especifica si los nombres de las tablas deben comenzar por el espacio de nombres definido.
- mvcc-enabled: especifica si es necesario habilitar el control de concurrencia multiversión sobre las filas de las tablas. Su valor predeterminado es false.

Únicamente puede existir un elemento service-builder en el fichero XML descriptor del modelo.

4.4.2.2. ENTIDAD DEL MODELO AUTHOR

El elemento author representa el nombre del usuario asociado con el código generado. Sólo puede existir un elemento author dentro del elemento raíz service-builder, siendo opcional su existencia.

4.4.2.3. ENTIDAD DEL MODELO NAMESPACE

El elemento namespace representa el espacio de nombres del modelo. Este nombre debe ser único. Los nombres de las tablas generadas estarán prefijadas con este namespace. Por otro lado el código Javascript para acceso a los servicios JSON tendrá este namespace como scope: por ejemplo, Liferay.Service.NAMESPACE. Sólo puede existir un elemento namespace dentro del elemento raíz service-builder, siendo obligatoria su existencia.

4.4.2.4. ENTIDAD DEL MODELO ENTITY

El elemento entity representa habitualmente a una tabla de la base de datos, aunque si no contiene ninguna columna representará a una fachada de acceso a servicios. Los atributos de este elemento son:

- name: define el nombre de la entidad.
- human-name: define el nombre de la entidad en formato entendible por un humano. Si no se especifica ninguno, se utilizará el valor del atributo name.
- table: especifica el nombre de la tabla de la entidad en la base de datos.
- uuid: si su valor es true generará una columna de tipo UUID [44] para el servicio. Se generarán métodos para buscar y eliminar en base a este UUID. Su valor predeterminado es false.

- uuid-accessor: si su valor es true, generará un acceso a la columna (column-accessor) de tipo UUID para el servicio. Este acceso permitirá una manera rápida y segura en cuanto a tipos de acceder al campo UUID de la entidad.
- local-service: define si se han de generar las interfaces locales (o de servicios locales) para el servicio. Su valor predeterminado es false.
- remote-service: define si se han de generar las interfaces remotas (o de servicios web) para el servicio. Su valor predeterminado es true.
- persistence-class: especifica el nombre de una clase personalizada de persistencia, que a su vez debe implementar la interfaz autogenerada, o extender la clase de persistencia. Este permite sobreescribir comportamientos sin modificar las clases autogeneradas.
- data-source: especifica la fuente de datos a la que conectar la clase de persistencia. El valor predeterminado es la fuente de datos de Liferay Portal.
- session-factory: especifica la factoría de sesiones de acceso a datos que se asignará a la clase de persistencia. El valor predeterminado es la factoría de Liferay Portal.
- tx-manager: especifica el gestor de transacciones que usará Spring. El valor por defecto es el gestor de Spring, en el que Hibernate que envuelve a la factoría y a la fuente de datos de Liferay. Marcando como “none” este atributo, se deshabilitará el gestor de transacciones.
- cache-enabled: especifica si las consultas de base de datos de esta entidad se cachearán. Si los datos de la tabla pudieran ser modificados por otros programas, marcar este valor a false.
- dynamic-update-enabled: especifica si las propiedades sin modificar son excluidas en las consultas de actualización de SQL. El valor predeterminado es el valor del atributo mvcc-enabled.
- mvcc-enabled: especifica si se habilita el control de concurrencia multiversión en la entidad para prevenir pérdidas por actualizaciones. Su valor predeterminado es el valor del elemento service-builder.
- json-enabled: especifica si una entidad debe ser anotada para ser serializada en los servicios web JSON.
- trash-enabled: especifica si Service Builder debe generar métodos relacionados con la papelera, esto es, enviar registros a un estado intermedio previo a la eliminación definitiva de la base de datos.
- deprecated: marca la entidad como deprecada.

Pueden existir tantos elementos entity como se necesiten dentro del elemento raíz service-builder.

4.4.2.5. ENTIDAD DEL MODELO COLUMN

El elemento column representa una columna de la base de datos. Los atributos de este elemento son:

- name: define el nombre de la columna en la base de datos, así como los métodos get y set para recuperar y almacenar esos valores en las clases java del modelo.
- type: especifica el tipo de datos de la columna, por ejemplo String, Boolean, Integer, etc.
- db-name: especifica si el nombre físico de la columna debe ser diferente al definido en el atributo name.
- primary: define si la columna forma parte de la clave primaria de la tabla.
- mapping-key: este atributo se mantiene por compatibilidad hacia atrás, y actualmente se asume su valor con el de la clave primaria de la entidad.
- entity y mapping-table: la asignación de valores a estos dos atributos definirán el comportamiento de la columna respecto a relaciones muchos a muchos, especificando el primero el nombre del método que devolverá la contrapartida de la relación, siendo el segundo el nombre de la tabla de relación.
- id-type e id-param: la combinación de estos atributos definirán la generación de claves primarias con auto-incremento a la hora de insertar registros en las tablas. Existen cuatro combinaciones válidas, dependiendo del tipo de base de datos utilizada. En todo caso, la clave primaria del objeto del modelo recibirá un valor nulo y será Hibernate el que sepa cómo reemplazar ese nulo por el valor auto-incremental. Si no se especifica un id-type, entonces se asumirá que la primary-key será asignada de otra manera, y por tanto no se autogenerará. Las cuatro combinaciones son las siguientes:
    a) Utilizar una clase para generar la clave primaria. id-type tomará el valor “class” e id-param el nombre cualificado de la clase de generación.
    b) Utilizar un incremento válido cuando no existan otros procesos insertando en la misma tabla. id-type tomará el valor “increment”. Esta implementación no está recomendada para entornos en clúster.
    c) Utilizar una columna de tipo identidad. id-type tomará el valor “identity”. La consulta SQL de creación de tabla generará una columna de tipo identidad que autogenerará de manera nativa la clave primaria al realizar inserciones en la tabla. Esta implementación sólo está soportada en DB2, MySQL y MS SQL Server.
    d) Utilizar una secuencia. id-type tomará el valor “sequence” e id-param el nombre de la secuencia. Esta implementación sólo será válida en aquellas bases de datos que soporten secuencias, como son DB2, Oracle, PostgreSQL y Sybase.

- accessor: especifica si es necesario generar un accessor para la columna.
- filter-primary: especifica si la columna utiliza la columna de la clave primaria en los métodos de búsqueda con filtros. Una única columna puede tener este valor a true. Si ninguna columna es marcada como tal, se utilizará la clave primaria por defecto.
- convert-null: especifica si los valores de la columna son convertido a un valor no nulo en caso de ser nulos. Únicamente aplica a los campos de tipo String. El valor predeterminado es true.
- lazy: este atributo es únicamente válido si el tipo de columna es de tipo Blob [45], y especifica si se debe hacer una recuperación de tipo lazy [46], únicamente al ser utilizada, de los campos Blob. El valor predeterminado es true.
- localized: especifica si los valores de la columna admiten diferentes valores en función del idioma de la aplicación. El valor por predeterminado es false.
- json-enabled: especifica si la columna debe ser anotada para serialización en los servicios web JSON. Por defecto, si el valor en la entidad es true, los valores de este atributo así lo serán también.
- container-model: especifica si la columna representa a la clave primaria de un modelo que contiene a otras entidades.
- parent-container-model: especifica si la columna representa a la clave primaria de un modelo que contiene a esta entidad.

Pueden existir tantos elementos column como se necesiten dentro de un elemento entity, siendo su presencia opcional.

4.4.2.6. ENTIDAD DEL MODELO ORDER

El elemento order especifica un orden predeterminado de las entidades al ser recuperadas de la base de datos. El único atributo que tiene este elemento es:

- order: con valores ASC o DESC; define el orden ascendente o descendente, respectivamente, predeterminado para la recuperación de las filas de la tabla de la entidad.

Sólo puede existir un elemento order dentro de cada elemento entidad, siendo opcional su existencia.

4.4.2.7. ENTIDAD DEL MODELO ORDER-COLUMN

El elemento order-column permite refinar la ordenación de los registros de una tabla en base a las filas de la misma. Los atributos que tiene este elemento son:

- name: especifica el nombre de la columna a utilizar en la ordenación.
- case-sensitive: especifica si la ordenación debe utilizar criterios sensibles a mayúsculas.
- order-by: especifica si la columna en concreto debe ser ordenada de manera ascendente o descendente.

Pueden existir tantos order-column como se necesiten dentro del elemento order, siendo su existencia opcional.

4.4.2.8. ENTIDAD DEL MODELO FINDER

El elemento finder representa un método de búsqueda autogenerado. Los atributos que tiene este elemento son:

- name: nombre del método finder. En los servicios existirá una método con signatura "findByNombreDelFinder".
- return-type: especifica el tipo de retorno del método, pudiendo tener como valores aceptados "Collection" o el nombre de una de las entidades del modelo. Si el tipo de retorno es "Collection", se retornará una lista de las entidades. Si es una entidad, se retornará como máximo una entidad.
- unique: implica que la entidad retornada es única.
- where: permite añadir un filtro personalizado al método finder de búsqueda.
- db-index: indica a Service Builder si debe generar un índice de SQL para este método de búsqueda. El valor predeterminado es true.

Pueden existir tantos finder como se necesiten dentro del elemento entity, siendo su existencia opcional.

4.4.2.9. ENTIDAD DEL MODELO FINDER-COLUMN

El elemento finder-column especifica la columna por la cual realizar las búsquedas. Los atributos que tiene este elemento son:

- name: especifica el nombre de la columna por la cual realizar la consulta.
- case-sensitive: sólo aplica en aquellas columnas de tipo String, para poder hacer búsquedas sensibles a mayúsculas.
- comparator: toma los valores =, !=, <, <=, >, >=, o LIKE para realizar las búsquedas por la columna.

- arrayable-operator: toma valores AND u OR, y genera un método finder adicional, en el que cada valor del array será comparado con el valor de la columna utilizando el criterio definido por el atributo comparator, combinando los resultados con este operador (AND u OR). A modo de ejemplo, un elemento finder-column con el comparator = y el arrayable-operator OR, actuará como una cláusula IN de SQL.

Pueden existir tantos finder-column como se necesiten dentro del elemento finder, siendo obligatoria la existencia de al menos uno.

4.4.2.10. ENTIDAD DEL MODELO REFERENCE

El elemento reference permite inyectar servicios de otros modelos de aplicaciones basadas en Liferay Portal dentro del mismo cargador de clases. Los atributos que tiene este elemento son:

- entity: especifica el nombre de la entidad que queremos inyectar.
- package-path: especifica el paquete de clases en el cual se encuentra la entidad a inyectar.

Pueden existir tantos reference como se necesiten dentro del elemento entity, siendo su existencia opcional.

4.4.2.11. ENTIDAD DEL MODELO TX-REQUIRED

El elemento tx-required indicará que el método especificado requiere una transacción. Por defecto, todos los métodos cuyo nombre comience por add, check, clear, delete, set y update requieren la propagación de transacciones. Todos los otros métodos de la persistencia generados soportan transacciones igualmente, pero se asume que en modo sólo-lectura. Pueden existir tantos tx-required como se necesiten dentro del elemento entity, siendo su existencia opcional.

4.4.2.12. ENTIDAD DEL MODELO EXCEPTIONS

El elemento exceptions contiene una lista de clases de excepción generadas. Puede existir un único elemento exceptions dentro del elemento raíz service-builder, siendo su existencia opcional.

4.4.2.13. ENTIDAD DEL MODELO EXCEPTION

El elemento exception contiene el nombre de clase de una excepción a generar. Pueden existir tantos elementos exception como se necesiten dentro del elemento exceptions, siendo su existencia opcional.

4.4.2.14. ENTIDAD DEL MODELO SERVICE-BUILDER-IMPORT

El elemento service-builder-import permite separar un fichero extenso en varios más pequeños, mediante la agregación de éstos en uno solo. La única condición es que todos los ficheros de servicio deben tener mismo autor y mismo espacio de nombres. El único atributo que tiene este elemento es:

- file: ruta relativa al fichero que se quiera importar.

Pueden existir tantos elementos service-builder-import como se necesiten dentro del elemento raíz service-builder, siendo su existencia opcional.

5. DESARROLLO Y RESULTADOS OBTENIDOS

Tras examinar la manera de definir las entidades del modelo, realizado a través de un fichero XML, se observa que es necesario replantear dicha manera y buscar un enfoque en el que el desarrollador tenga un apoyo basado en algo más robusto que la sencilla validación realizada por DTD, puesto que a pesar de que se validan los elementos XML del documento, no se valida la semántica de los mismos. A modo de ejemplo, podríamos añadir dos veces una misma columna, o dos columnas con el atributo filter-primary a true (caso no permitido), y DTD no lo detectaría en ningún caso. De esta manera, el error lo encontraríamos al compilar el código una vez generado.

El enfoque en el que basar la manera de definir el modelo debería apoyarse en el uso de un DSL, puesto que ofrece las ventajas anteriormente mencionadas sobre productividad y conocimiento del dominio del problema. Este DSL a generar, será de tipo interno y homogéneo. Interno debido a que la idea es aprovechar las construcciones de un lenguaje de programación de propósito general para apoyar en ellas las operaciones definidas por el dominio del problema. Y

homogéneo por integrar el DSL en las herramientas de construcción ya existentes en Liferay Portal para generar código.

Por tanto, el DSL a desarrollar se escribirá sobre un lenguaje compilado, en lugar de un simple descriptor XML como hasta la actualidad, de modo que pudiera aprovecharse toda la potencia del compilador, y fuera éste el que determinara las operaciones válidas a realizar, o lo que es lo mismo, impidiera las operaciones no permitidas.

Para ello, al ser la definición del modelo de entidades de Liferay Portal un caso de uso muy específico, la creación de un lenguaje especializado para tal fin, en forma de DSL, ayudaría en gran medida a no cometer errores.

Durante el desarrollo de este trabajo, se ha tenido en cuenta el enfoque de generación de un lenguaje específico, o DSL, para construir el modelo del dominio necesario para construir aplicaciones basadas en Liferay Portal.

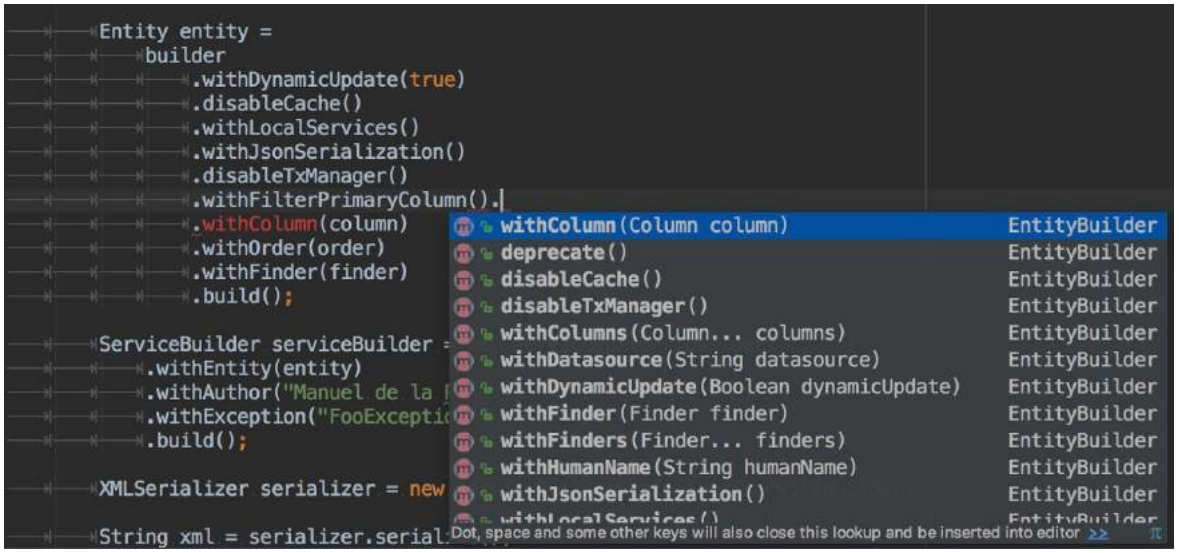
Para ello se ha desarrollado un lenguaje específico de dominio interno (fluent) que mapea las operaciones a realizar durante la definición del modelo de una aplicación basada en Liferay Portal a operaciones embebidas en el propio lenguaje. Estas operaciones de definición del modelo, que pasaremos a detallar más adelante, se traducen a métodos de un API fluent [47] escrito en Java.

En una primera fase, el DSL sería capaz de generar el mismo XML que un desarrollador escribiría a mano. Esta opción ofrece las ventajas proporcionadas por un compilador, como

podrían ser la adición de restricciones que un fichero XML no sería capaz de detectar, aún teniendo un DTD o incluso un XMLSchema [48]. A modo de ejemplo, con XML podríamos añadir dos columnas con el mismo nombre a una entidad, y no tendríamos noticias de esta duplicidad hasta que no ejecutáramos el generador de código y compiláramos el código resultante. Sin embargo, con el enfoque del DSL específico, podemos crear restricciones en cuanto a la duplicidad de columnas, o cualquier otro elemento del modelo, de modo que no se añadan duplicados.

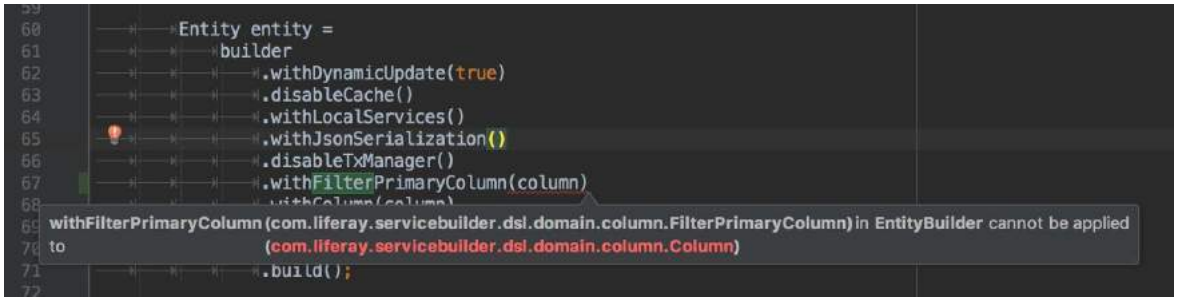
Otra posible restricción sería en cuanto a la adición de ciertos tipos de datos. En el caso de las entidades de Liferay Portal, únicamente es posible añadir una columna primaria por la que realizar filtros, y con XML, esta restricción no sería posible realizarla, puesto que nada nos impide de definir un elemento XML con un atributo con un valor específico.

Con un DSL interno, o fluent, podríamos crear una restricción de modo que el propio lenguaje de dominio no permitiera esa operación. A modo de ejemplo se muestran a continuación dos capturas del entorno de desarrollo integrado (IDE) IntelliJ [2], en el que el compilador notifica de las operaciones aceptadas, así como de los tipos válidos en cada operación.



El compilador no permite la adición de otra columna del tipo FilterPrimary, puesto que el lenguaje ha sido diseñado con estas restricciones del dominio.

Por último, basándonos en un sistema de tipos fuerte, podríamos conseguir que el DSL incluso nos impidiese añadir elementos del tipo incorrecto:



El sistema de tipos obliga a que las columnas que vayan a ser filtradas sean del tipo FilterPrimaryColumn, y el desarrollador no pueda equivocarse.

De esta manera, las reglas de negocio son satisfechas e implementadas de manera automática mediante el lenguaje de dominio, haciéndolas disponibles al equipo de desarrollo de una manera directa desde el negocio. Puede observarse que la comunicación entre los analistas del negocio y los desarrolladores se ve incrementada por el hecho de utilizar un DSL.

5.1. IMPLEMENTACIÓN DEL LENGUAJE INTERNO DE DOMINIO

En el siguiente apartado se enumeran las operaciones que se desean implementar en el nuevo DSL interno, que en una primera fase supondrán la generación del descriptor del modelo en formato XML. En futuras revisiones, el propio DSL realizará la propia generación de código, omitiendo el paso de generación intermedia del descriptor XML, quedando esta parte fuera del alcance de este trabajo.

Al ser un DSL interno y homogéneo, el lenguaje de implementación será Java, que es el lenguaje de ejecución actual de Service Builder.

En cuanto al convenio de nombres de clases y métodos Java, se ha buscado utilizar unos nombres completamente descriptivos, que determinen de manera unívoca y sin conflictos la operación a realizar, de manera que un desarrollador pueda simplemente leer el API de métodos disponibles y sepa qué hacer con cada uno de ellos, de una manera natural y transparente.

En general, se ha preferido el uso del prefijo “with” para identificar aquellas operaciones que implican la composición de elementos sobre el objeto a construir,

como añadir una columna o un criterio de ordenación, a un objeto de tipo Entity o a un objeto de tipo Finder, respectivamente.

Estos dos ejemplos propuestos quedarían así:

- para añadir una columna a una entidad, se utilizará el método "withColumn(column)".
- para definir el tipo de comparación en los métodos de búsqueda, se utilizará "withComparator(comparatorType)".

En los apartados siguientes se describen las operaciones que se han implementado para definir el modelo en el nuevo DSL. Estas operaciones sobre las diferentes entidades (ServiceBuilder, Entity, Finder, FinderColumn, Order, OrderColumn, Reference y TxRequiredMethod) determinan la lógica de negocio que cualquier implementador debe conocer para proponer una nueva aplicación basada en Liferay Portal, suponiendo por tanto el conocimiento funcional o especificación del DSL.

A modo de resumen, estas operaciones se basarán en la configuración de los metadatos de cada entidad del dominio, y en la adición a una entidad de una o más de una de las entidades restantes, con las consiguientes restricciones que pudieran darse. A modo de ejemplo, una operación a implementar sería la adición de una columna de búsqueda a un método de búsqueda.

5.1.1. PATRONES

Tal y como hemos visto con anterioridad, se ha considerado el patrón Builder como el más recomendable para realizar la implementación de un DSL. Por ello, se han definido clases de tipo Builder concreto sobre las entidades del dominio, de modo que para construir dichas entidades sea necesario hacerlo a través de estos Builder concretos.

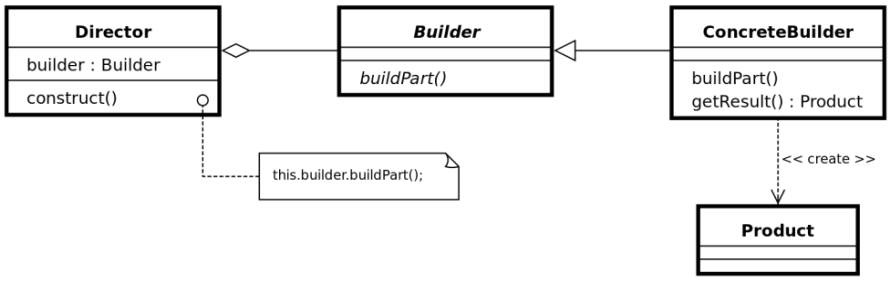


Diagrama de clases del patrón Builder.

Siguiendo el diagrama de clases propuesto, las entidades del dominio serán los Directores, y las clases Builder concretos del patrón serán las propias Builder de la implementación.

Cada clase del tipo Builder se ha implementado como una clase interna a la clase del modelo, de manera que por ejemplo la clase Reference contiene a su Builder asociado como clase interna.

Esta manera de implementación de Builder concretos se repite en todas las clases del dominio, excepto para el modelo de la entidad Column, en la que debido a su mayor complejidad, con la existencia de dos tipos diferentes de columnas, se ha optado por extraer las clases Builder concretos a clases separadas.

5.1.2. OPERACIONES SOBRE EL MODELO SERVICEBUILDER

A continuación se describen las operaciones que se desean para definir el modelo de una aplicación basada en Liferay Portal.

5.1.2.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo ServiceBuilder deberá ser creado con un packagePath y un namespace, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo ServiceBuilder.

5.1.2.2. AÑADIR EL AUTOR

Para añadir un autor al modelo es conveniente añadir un método withAuthor (“Manuel de la Peña”) al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “Manuel de la Peña” representa una cadena de caracteres que quedará fijada como valor del autor de la entidad del dominio ServiceBuilder.

Este método podrá ser invocado tantas veces como se quiera, siendo aplicado el valor de la última invocación.

5.1.2.3. AÑADIR UNA ENTIDAD

Para añadir una entidad al modelo es conveniente añadir un método withEntity(entity) al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “entity” representa una instancia de la clase Entity, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withEntity podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo la entidad a la lista de entidades participantes en el descriptor del modelo, con la salvedad que si la entidad a utilizar a existe en la lista de entidades, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “name” del objeto entity, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo.

5.1.2.4. AÑADIR EXCEPCIONES

Para añadir una excepción al modelo es conveniente añadir un método withException(“MyCustomException”) al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “MyCustomException” representa el nombre en formato cadena de la excepción a añadir, y será añadida a la lista de excepciones del modelo.

Este método withException podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo la excepción a la lista de excepciones participantes en el descriptor del modelo, con la salvedad que si la excepción a utilizar ya existe en la lista de

excepciones, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor de la cadena. Podríamos también añadir varias excepciones a la vez.

5.1.2.5. IMPORTAR UNA DEFINICIÓN DE SERVICE BUILDER

Para añadir una excepción al modelo es conveniente añadir un método importServiceBuilderFile("../foo/service.xml") al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, "../foo/service.xml" representa el path en formato cadena del fichero a importar, y será añadida a la lista de importaciones del modelo.

Este método importServiceBuilderFile podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo el path a la lista de importaciones participantes en el descriptor del modelo, con la salvedad que si el path a utilizar ya existe en la lista de importaciones, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor de la cadena.

5.1.2.6. DEFINIR SI LAS ENTIDADES PREDEFINEN LAS REFERENCIAS IMPORTADAS

Para predeterminar el comportamiento de las referencias importadas, es conveniente añadir un método autoImportDefaultReferences() al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. Al estar desactivado por defecto la importación automática de las referencias, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha importación.

Este método podrán ser invocado tantas veces como se quiera, siendo el valor de la última invocación el utilizado por la generación de código.

5.1.2.7. DEFINIR SI LAS ENTIDADES PREFIJAN LAS TABLAS CON EL ESPACIO DE NOMBRES

Para definir si las tablas de base de datos prefijan su nombre con el espacio de nombres, es conveniente añadir un método autoNamespaceTables() al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. Al estar desactivado por defecto el prefijado de las tablas de base de datos con el espacio de nombres,

el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicho prefijado.

Este método podrán ser invocado tantas veces como se quiera, siendo el valor de la última invocación el utilizado por la generación de código.

5.1.2.8. DEFINIR SI LAS ENTIDADES UTILIZAN EL CONTROL DE CONCURRENCIA MULTIVERSIÓN

Para predeterminar el comportamiento de las entidades en cuanto al control de concurrencia multiversión, es conveniente añadir un método enableMvcc() al objeto Builder de la entidad ServiceBuilder que así lo hiciera. Al estar desactivado por defecto el control de concurrencia multiversión, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicho control.

Este método podrán ser invocado tantas veces como se quiera, siendo el valor de la última invocación el utilizado por la generación de código.

5.1.3. OPERACIONES SOBRE ENTITY

A continuación se describen las operaciones que se han implementado para definir una entidad.

5.1.3.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo Entity deberá ser creado con un name para la entidad, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo Entity.

En el caso de Entity, podremos construir dos tipo de columnas: FilterPrimaryColumn y NonFilterPrimaryColumn , como se mostrará más adelante. Por ello, se ha tenido que refinar el patrón Builder de manera que se puedan contribuir esos dos tipos y únicamente se pueda añadir una columna del tipo

FilterPrimary. De este modo, una vez invocado este método, no se podrá volver a invocar, y será el compilador el que impida un uso indebido del API.

5.1.3.2. DEPRECAR

Para deprecar una entidad es conveniente añadir un método deprecate() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la deprecación de entidades, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha deprecación.

5.1.3.3. DESHABILITAR LA CACHÉ

Para deshabilitar el uso de caché en las consultas de bases de datos de una entidad es conveniente añadir un método disableCache() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar activado por defecto el uso de cachés, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, desactivar dicho uso.

5.1.3.4. DESHABILITAR EL MÁNAGER DE TRANSACCIONES

Para deshabilitar el mánager de transacciones de una entidad es conveniente añadir un método disableTxManager() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar activado por defecto el manager de transacciones, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, desactivar dicho manager.

5.1.3.5. AÑADIR UNA COLUMNA

Para añadir una columna a una entidad es conveniente añadir un método withColumn(column) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “column” representa una instancia de la clase Column, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withColumn podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo la columna a la lista de entidades participantes en el descriptor del modelo, con la salvedad que si la columna a utilizar a existe en la lista de

columnas de la entidad, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “name” del objeto column, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo. Podríamos también añadir varias columnas a la vez pasando más parámetros de tipo Column al método.

Además, tal y como se ha mencionado en el punto anterior, sólo podrá añadirse una única columna con el tipo FilterPrimary, de modo que existirá un método withFilterPrimaryColumn(filterPrimaryColumn) para tal fin.

Gracias al diseño realizar en el patrón Builder de esta clase, no es posible invocar de nuevo al método withFilterPrimaryColumn si éste ha sido invocado con anterioridad.

5.1.3.6. ESPECIFICAR UNA FUENTE DE DATOS (DATASOURCE)

Para especificar la fuente de datos de una entidad es conveniente añadir un método withDatasource(“externalDatasource”) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “externalDatasource” representa el nombre del datasource al que se conectará la entidad.

5.1.3.7. ACTUALIZAR DE MANERA DINÁMICA LAS CONSULTAS DE BASE DE DATOS

Para especificar la fuente de datos de una entidad es conveniente añadir un método withDynamicUpdate(false) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. El valor dynamicUpdate de la entidad vendrá definido por el valor del atributo MVCC, de modo que si no se ha aplicado ningún valor, se tomará éste último en su lugar.

5.1.3.8. AÑADIR UN MÉTODO DE BÚSQUEDA

Para añadir un método de búsqueda a una entidad es conveniente añadir un método withFinder(finder) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “finder” representa una instancia de la

clase Finder, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withFinder podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo un método de búsqueda a la lista de métodos de búsqueda de la entidad, con la salvedad que si el método de búsqueda a utilizar a existe en la lista de métodos de búsqueda de la entidad, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “name” del objeto finder, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo.

5.1.3.9. DEFINIR EL NOMBRE ENTENDIBLE POR UN HUMANO

Para especificar el nombre entendible por un humano de una entidad es conveniente añadir un método withHumanName(“humanName”) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “humanName” representa el nombre humano que se utilizará para describir a la entidad.

5.1.3.10. UTILIZAR LA SERIALIZACIÓN EN FORMATO JSON

Para especificar si una entidad será serializada en formato JSON es conveniente añadir un método withJSONSerialization() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. El valor jsonEnabled de la entidad vendrá definido por el valor del atributo remoteService, de modo que si no se ha aplicado ningún valor, se tomará éste último en su lugar.

5.1.3.11. HABILITAR LOS SERVICIOS LOCALES

Para especificar si una entidad tiene servicios locales es conveniente añadir un método withLocalservices() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la creación de servicios locales, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha creación.

5.1.3.12. HABILITAR EL CONTROL DE CONCURRENCIA MULTIVALOR

Para especificar si una entidad tiene habilitado el control de concurrencia multivalor (MVCC) es conveniente añadir un método withMVCC(true) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, es posible pasar un valor boolean para habilitar o deshabilitar el MVCC en la entidad.

5.1.3.13. AÑADIR UN CRITERIO DE ORDENACIÓN

Para añadir un método de ordenación a una entidad es conveniente añadir un método withOrder(order) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, "order" representa una instancia de la clase Order, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante. Este método withOrder podrá ser invocado tantas veces como se quiera, aplicando el valor de la última invocación.

5.1.3.14. DEFINIR LA CLASE DE PERSISTENCIA

Para especificar la clase de persistencia de una entidad es conveniente añadir un método withPersistenceClass("persistenceClass") al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior "persistenceClass" representa el valor de la clase de persistencia a utilizar para la entidad.

5.1.3.15. AÑADIR UNA REFERENCIA A OTRA ENTIDAD DE SERVICE BUILDER

Para añadir una referencia a otra entidad de ServiceBuilder en una entidad es conveniente añadir un método withReference(reference) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, "reference" representa una instancia de la clase Reference, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withReference podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo una referencia a la lista de referencias de la entidad, con la salvedad que si la referencia a utilizar a existe en la lista de referencias de la entidad, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo "entity" del objeto reference, utilizando las capacidades de la interfaz

Comparable de Java con su método compareTo. Podríamos también añadir varias referencias a la vez pasando más argumentos del tipo Reference.

5.1.3.16. HABILITAR LOS SERVICIOS REMOTOS

Para especificar si una entidad tiene servicios remotos es conveniente añadir un método withRemoteservices() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la creación de servicios remotos, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha creación.

5.1.3.17. DEFINIR FACTORÍA DE SESIONES

Para especificar la factoría de sesiones de una entidad es conveniente añadir un método withSessionFactory(“sessionFactory”) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “sessionfactory” representa el nombre de la factoría de sesiones que se utilizará para las clases de persistencia de la entidad.

5.1.3.18. DEFINIR LA TABLA DE BASE DE DATOS

Para especificar el nombre de tabla de base de datos de una entidad es conveniente añadir un método withTable(“table”) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “table” representa el nombre de la tabla de base de datos que se utilizará para la entidad.

5.1.3.19. HABILITAR LA PAPELERA DE RECICLAJE

Para especificar si una entidad habilita o no la papelera de reciclaje es conveniente añadir un método withTrashEnabled() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la papelera de reciclaje para la entidad, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar la papelera de reciclaje.

5.1.3.20. DEFINIR EL MANAGER DE TRANSACCIONES

Para especificar el nombre del manager de transacciones de una entidad es conveniente añadir un método withTxManager(“txManager”) al objeto Builder de la

entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “txManager” representa el nombre del manager de transacciones que se utilizará para la entidad.

5.1.3.21. AÑADIR UNA MÉTODO QUE REQUIERA TRANSACCIONES

Para añadir un método que requiera transacciones en una entidad es conveniente añadir un método withTxRequiredMethod(txRequiredMethod) al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “txRequired” representa una instancia de la clase TxRequiredMethod, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withTxRequiredMethod podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo un método que requiera transacciones a la lista de métodos que requieran transacciones de la entidad, con la salvedad que si el método que requiera transacciones a utilizar a existe en la lista de métodos que requieran transacciones de la entidad, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “methodName” del objeto txRequiredMethod, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo. Podríamos también añadir varios métodos que requieran transacciones a la vez pasando como argumentos varios objetos del tipo TxRequiredMethod.

5.1.3.22. DEFINIR EL UUID

Para especificar si es necesario generar un campo UUID en una entidad es conveniente añadir un método withUuid() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la creación de un campo UUID, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha creación.

5.1.3.23. DEFINIR EL UUID ACCESSOR

Para especificar si es necesario generar un accesor para el campo UUID de una entidad es conveniente añadir un método withUuidAccessor() al objeto Builder de la entidad Entity que así lo hiciera. Al estar desactivada por defecto la creación de

un accesor para el campo UUID, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicha creación.

5.1.4. OPERACIONES SOBRE FINDER

A continuación se describen las operaciones que se desean implementar para definir los métodos de búsqueda.

5.1.4.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior.

De esta manera, todo objeto del dominio con tipo Finder deberá ser creado con un name para el método de búsqueda, un tipo de retorno, y una columna por la que realizar la búsqueda, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo Finder.

5.1.4.2. DEFINIR SI EL MÉTODO RETORNA UNA ÚNICA ENTIDAD

Para especificar si el método devuelve una única entidad es conveniente añadir un método unique() al objeto Builder de la entidad Finder que así lo hiciera. Al estar desactivado por defecto el retorno de entidades de manera única el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, activar dicho retorno único.

5.1.4.3. DEFINIR SI ES NECESARIO GENERAR UN ÍNDICE SQL

Para especificar si la generación del método generará la creación de un índice de SQL es conveniente añadir un método withoutSQLIndex() al objeto Builder de la entidad Finder que así lo hiciera. Si no se invoca este método, se creará un índice que incluya la columnas que componen la búsqueda. De lo contrario, no se creará dicho índice.

Al estar activada por defecto la creación del índice, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, desactivar dicha creación.

5.1.4.4. DEFINIR UN CRITERIO DE BÚSQUEDA PREDETERMINADO

Para especificar un criterio de búsqueda adicional que será siempre aplicado en el método de búsqueda es conveniente añadir un método where(“ID <> 23”) al objeto Builder de la entidad Finder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, el criterio “ID <> 23” será añadido siempre a los criterios de búsqueda determinados por el método de búsqueda.

5.1.4.5. AÑADIR UNA COLUMNA DE BÚSQUEDA

Para añadir una columna por la que buscar en el método de búsqueda es conveniente añadir un método withFinderColumn(finderColumn) al objeto Builder de la entidad Finder que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “finderColumn” representa una instancia de la clase FinderColumn, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withFinderColumn podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo una columna por la que buscar a la lista de columnas del método de búsqueda, con la salvedad que si la columna a añadir ya existe en la lista de columnas del método de búsqueda, el DSL no la

añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “name” del objeto finderColumn, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo. Podríamos también añadir varias columnas a la vez, pasando al método varios objetos de tipo FinderColumn.

5.1.5. OPERACIONES SOBRE FINDERCOLUMN

A continuación se describen las operaciones que se desean para definir las columnas a añadir a los métodos de búsqueda.

5.1.5.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo FinderColumn deberá ser creado con un name para la

columna, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo FinderColumn.

5.1.5.2. DEFINIR SI LA BÚSQUEDA ES SENSIBLE A MAYÚSCULAS

Para especificar si la búsqueda se realizará de manera sensible a mayúsculas es conveniente añadir un método caseInsensitive() al objeto Builder de la entidad FinderColumn que así lo hiciera. Al utilizar búsquedas sensibles a mayúsculas por defecto, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, especificar búsquedas no sensibles a mayúsculas.

5.1.5.3. DEFINIR EL OPERADOR DE BÚSQUEDA PARA CONSULTAS CON VALORES MÚLTIPLES

Para especificar el tipo de operador a utilizar en búsquedas con valores múltiples es conveniente añadir un método withArrayableOperator(arrayableOperator) al objeto Builder de la entidad FinderColumn que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “arrayableOperator” representa un valor de la enumeración ArrayableOperator, que tomará como posibles valores AND y OR.

- AND: se utilizará para consultar sobre varios valores utilizando un criterio aditivo: se añadirán al resultado si se cumple la búsqueda para todos los valores.
- OR: se utilizará para consultar sobre varios valores utilizando un criterio selectivo: se añadirán al resultado si se cumple la búsqueda para alguno de los valores.

5.1.5.4. DEFINIR EL TIPO DE COMPARACIÓN A REALIZAR EN LA BÚSQUEDA

Para especificar el tipo de comparación a utilizar en las búsquedas es conveniente añadir un método withComparator(comparator) al objeto Builder de la entidad FinderColumn que

así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “comparator” representa un valor de la enumeración FinderComparator, que tomará como posibles valores DISTINCT, EQUALS, GREATER, GREATER_EQUALS, LESS, LESS_EQUALS y LIKE.

- DISTINCT: se utilizará para definir que la consulta debe ser distinta al valor seleccionado.
- EQUALS: se utilizará para definir que la consulta debe ser igual al valor seleccionado.
- GREATER: se utilizará para definir que la consulta debe ser mayor al valor seleccionado.
- GREATER_EQUALS: se utilizará para definir que la consulta debe ser mayor o igual al valor seleccionado.
- LESS: se utilizará para definir que la consulta debe ser menor al valor seleccionado.
- LESS_EQUALS: se utilizará para definir que la consulta debe ser menor o igual al valor seleccionado.
- LIKE: se utilizará para definir que la consulta debe utilizar un criterio LIKE de SQL para realizar búsquedas parciales sobre un campo de texto.

5.1.6. OPERACIONES SOBRE ORDER

A continuación se describen las operaciones que se desean implementar para definir los métodos de ordenación.

5.1.6.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL no necesitará pasar en su constructor ningún valor, puesto que sean en el XML anterior no se definía ninguno como requerido. Del mismo modo que con anterioridad, el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo Order.

5.1.6.2. DEFINIR EL TIPO DE ORDENACIÓN

Para especificar el tipo de ordenación sobre la ordenación es conveniente añadir un método by(orderBy) al objeto Builder de la entidad Order que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “orderBy” representa un valor de la enumeración OrderBy, que únicamente recoge los valores ASC y DESC, representando respectivamente los criterios de ordenación ascendente y descendente.

5.1.6.3. AÑADIR UNA COLUMNA DE ORDENACIÓN

Para añadir una columna por la que ordenar en el criterio de ordenación es conveniente añadir un método withOrderColumn(orderColumn) al objeto Builder de

la entidad Order que así lo hiciera. En el ejemplo anterior, “orderColumn” representa una instancia de la clase OrderColumn, que habrá sido creada y configurada mediante el mismo patrón Builder, como se mostrará más adelante.

Este método withOrderColumn podrá ser invocado tantas veces como se quiera, añadiendo una columna por la que ordenar a la lista de columnas del método de ordenación, con la salvedad que si la columna a añadir ya existe en la lista de columnas del método de ordenación, el DSL no la añadirá, impidiendo duplicados. Esta validación la realizará a nivel del valor del atributo “name” del objeto orderColumn, utilizando las capacidades de la interfaz Comparable de Java con su método compareTo. Podríamos también añadir varias columnas a la vez, pasando al método varios objetos de tipo OrderColumn.

5.1.7. OPERACIONES SOBRE ORDERCOLUMN

A continuación se describen las operaciones que se desean para definir las columnas a añadir a los métodos de ordenación.

5.1.7.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo OrderColumn deberá ser creado con un name para la columna, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo OrderColumn.

5.1.7.2. DEFINIR SI LA ORDENACIÓN ES SENSIBLE A MAYÚSCULAS

Para especificar si la ordenación se realizará de manera sensible a mayúsculas es conveniente añadir un método caseInsensitive() al objeto Builder de la entidad OrderColumn que así lo hiciera. Al utilizar ordenaciones sensibles a mayúsculas por defecto, el método del API en el DSL indicará el caso contrario, esto es, especificar ordenaciones no sensibles a mayúsculas.

5.1.7.3. DEFINIR EL TIPO DE ORDENACIÓN

Para especificar el tipo de operador a utilizar en ordenaciones es conveniente añadir un método descending() al objeto Builder de la entidad OrderColumn que así lo hiciera. El valor por defecto del criterio de ordenación es OrderBy.ASC, por tanto el método del API en el DSL indica la operación contraria, que utilizará un valor OrderBy.DESC en las ordenaciones.

5.1.8. OPERACIONES SOBRE REFERENCE

A continuación se describen las operaciones que se desean implementar para definir las referencias a otras entidades.

5.1.8.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo Reference deberá ser creado con el nombre de la entidad a la que hacer referencia, así como el paquete en el que se encuentra dicha entidad, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo Reference.

5.1.9. OPERACIONES SOBRE TXREQUIREDMETHOD

A continuación se describen las operaciones que se desean implementar para definir las referencias a otras entidades.

5.1.9.1. CONSTRUCCIÓN DEL BUILDER

Para inicializar el objeto Builder el DSL pasará en su constructor aquellos valores que sean requeridos por el XML anterior. De esta manera, todo objeto del dominio con tipo Reference deberá ser creado con el nombre del método que requiere una transacción, puesto que el patrón Builder determinará este constructor como único punto de acceso a la construcción de elementos de tipo TxRequiredMethod.

5.2. VALIDACIÓN DE LA SOLUCIÓN

El utilizar un lenguaje DSL nos ofrece bastante más seguridad y robustez a la hora de componer objetos del dominio en las aplicaciones basadas en Liferay Portal, puesto con el sistema anterior, el DSL externo basado en XML, no teníamos manera alguna ni para validar las operaciones posibles, ni para controlar la duplicidad de elementos, o incluso la existencia de valores dependientes.

Con el trabajo desarrollado en este proyecto, más los trabajos futuros que se pudieran realizar, será posible extender el lenguaje hasta satisfacer todas las reglas del negocio impuestas para la creación del modelo de las aplicaciones. De esta manera, utilizando el DSL, los procesos de creación del modelo serán siempre repetibles y seguros, pues nos estaremos apoyando tanto en el sistema de tipos de Java, como en la máquina virtual java (JVM) para detectar operaciones no válidas en tiempo de compilación.

Por otro lado, gracias a la expresividad del DSL, el programa resultante será mucho más conciso, puesto que describir todo el modelo en un descriptor XML resulta en ficheros XML

demasiado grandes, propensos a errores, y por tanto poco mantenibles. Por contra, el resultado de utilizar el DSL será un pequeño programa Java mucho más legible que el XML.

Con el DSL, siguiendo el estilo de API fluent, tendríamos una forma mucho más simplificada obtenida de la concatenación de métodos y parámetros.

La ventaja en cuanto a líneas de código escritas es significativa, pero además es importante la ganancia en cuanto a evitar código redundante. Cada elemento XML tiene su etiqueta de apertura y de cierre, mientras que en el API fluent únicamente tenemos la invocación del método para añadir varias excepciones al mismo tiempo.

Esta ganancia en elementos a escribir dependerá mucho de cómo se haya diseñado el API fluent respecto a su versión anterior en XML. Por ejemplo, no observamos ganancia en cuanto a espacio y número de líneas escritas al

aplicar el DSL a la creación de una columna frente a utilizar el descriptor XML.

Sin embargo, el tipado en el DSL nos impide cometer un error a la hora de definir el tipo de la columna. Este error no sería detectado hasta que se ejecutase la generación de código y se compilase el código autogenerado, puesto que el XML no es compilado y no permite la validación de valores de atributos. Con el DSL, sin embargo, el parámetro de la factoría únicamente permite utilizar un tipo enumerado, ganando en robustez y mantenibilidad, lo cual impacta en la calidad del proceso de desarrollo.

6. PROYECTO DESARROLLADO

A continuación se detalla el proyecto desarrollado que implementa el DSL especificado en este documento.

Se describirán los pasos para construirlo, para ejecutar las pruebas automatizadas, y para ejecutar el proyecto.

6.1. CÓDIGO FUENTE DEL DSL INTERNO PROPUESTO

El código fuente de este DSL queda recogida en un proyecto Java, denominado Liferay DSL Builder. Su código puede encontrarse en un repositorio de código abierto en Github [49], bajo una licencia de código abierto GPL v3 [50], por lo que cualquiera puede descargarlo y modificarlo sin cambiar las atribuciones al desarrollador original.

6.1.1. ESTRUCTURA DE PAQUETES

En los paquetes definidos para el proyecto se implementarán los métodos del API fluent que describen las operaciones descritas en los apartados anteriores. Algunos ejemplos de estas operaciones podrían ser la no adición de entidades duplicadas, o la asignación valores dependientes unos de otros, entre otros.

6.1.2. ESTRUCTURA DE PAQUETES DE TEST

Los paquetes de tests contiene las clases Java de test de los objetos del dominio, esto es, las clases que contienen el DSL objetivo de este trabajo. En ellos se verificará que los métodos del API fluent tienen el comportamiento esperado, como podría ser la no adición de entidades duplicadas, o la asignación valores dependientes unos de otros, entre otros.

6.2. CONSTRUCCIÓN

Para construir el proyecto es necesario tener instalado Java en su versión 8 en el equipo local. No es necesario instalar Gradle [3] en el sistema, pues el proyecto incluye un wrapper [51] de Gradle para utilizar siempre la versión necesaria para su construcción, sin delegar en la del sistema.

Una vez instalado, basta con ejecutar el comando "./gradlew assemble" para construir el proyecto.

6.3. ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE CÓDIGO

Tal y como hemos descrito en el apartado relativo a la calidad del código, vamos a enumerar aquí las buenas prácticas que se han implementado para garantizar la calidad del código, y que además se garantice que el software hace lo que los requisitos funcionales dicten.

En el caso concreto de este proyecto, los requisitos funcionales consisten en validar que las operaciones existentes en el DSL anterior, el formado por el descriptor en XML, existen en el nuevo DSL, y además generan el mismo formato de salida que éste, puesto que el generar el mismo XML era uno de los requisitos de partida del proyecto.

En cuanto a la calidad del proceso:

1. se han escrito pruebas unitarias
2. se ha implantado integración continua
3. se ha analizado la cobertura de los tests sobre el código

6.3.1. EJECUCIÓN DE LAS PRUEBAS AUTOMATIZADAS

Para ejecutar los tests automatizados, basta con ejecutar el comando "./gradlew test". Esta tarea ejecutará toda la batería de pruebas descrita con anterioridad. Esta ejecución nos garantiza que no se producen regresiones sobre la base de código actual en base a unos tests actualizados.

6.3.2. ANÁLISIS ESTÁTICO DE CÓDIGO

Para ejecutar el análisis estático de código, identificado por las herramientas PMD [14] y FindBugs [17], basta con ejecutar los siguientes comandos:

- ./gradlew pmdMain: ejecuta PMD para el código de producción.
- ./gradlew pmdTest: ejecuta PMD para el código de test.
- ./gradlew findBugsMain: ejecuta FindBugs para el código de producción.
- ./gradlew findBugsTest: ejecuta FindBugs para el código de test.

Gradle dispone de una fase en su ciclo de vida para realizar comprobaciones, denominada check. SI ejecutamos "./gradlew check" se ejecutarían todas las comprobaciones, que en este caso incluiría PMD, FindBugs y la ejecución de tests.

6.3.3. INTEGRACIÓN CONTINUA

Para implementar integración continua, tal y como se ha descrito anteriormente, se ha utilizado el servicio Travis CI [5], que es un servicio de integración continua (CI as a Service) gratuito para proyectos Open Source, como es el caso del proyecto aquí desarrollado.

Travis CI basa su servicio en definir un ciclo de vida del proyecto, compuesto por fases, de modo que permite "engancharse" a ciertas fases de ese ciclo de vida. De esta manera, el servicio consigue ser agnóstico al lenguaje y a la plataforma, puesto que cada desarrollador de cada proyecto indicará en cada fase qué es lo que quiere realizar.

Para ello, es posible indicarle a Travis CI el ciclo de vida concreto que queremos ejecutar, utilizando los puntos de extensión que ofrece. A través de un descriptor denominado .travis.yml [52], ubicado en el directorio raíz del proyecto,

es posible indicar a Travis CI que realice tareas en cada punto del ciclo de vida definido.

En Travis CI, la fase principal viene definida por el punto de extensión script. En ella es donde debemos ejecutar las tareas que nos interesen. En el caso de nuestro DSL, se ejecutan las comprobaciones descritas anteriormente (./gradlew check) y una medición de cobertura de código (./gradlew jacocoTestReport).

En la fase after_success, que se ejecuta únicamente si no existieron errores en la fase de script, enviamos al servicio Codecov.io los datos de cobertura, para obtener un análisis pormenorizado de la cobertura del código, como veremos más adelante.

El proyecto de este trabajo es analizado continuamente en Travis CI [53] donde, al ser un proyecto Open Source, es posible observar la evolución del mismo de manera gratuita.

Cada ejecución, denominada habitualmente build, ejecuta el ciclo de vida completo definido, y pasará (verde) o se romperá (rojo) si existe algún fallo en las diferentes fases del ciclo de vida o pipeline, notificando al desarrollador mediante un email del fallo.

En la imagen se observa que hubo una ejecución fallida, la #38 [54], en este caso debido a que un test falló tras unos cambios. La siguiente ejecución, #39 [55], arregla los tests, dejando el proyecto en verde de nuevo, con la consiguiente notificación por email del arreglo.

6.3.4. MEDICIÓN DE LA COBERTURA DE CÓDIGO

Para analizar la cobertura de código el proyecto utiliza JaCoCo [56], proyecto de medición de cobertura para proyectos Java con integración muy sencilla en proyectos Gradle. Para ello aporta al ciclo de vida de Gradle una tarea “jacocoTestReport” para realizar la medición en base a los tests escritos.

Como vimos anteriormente en el descriptor de Travis CI, invocaremos esta tarea en la fase de script, de modo que si no ha habido ningún fallo, en la

fase de after_sucess invocaremos el servicio de Codecov.io [6], servicio cloud de métricas de cobertura, igualmente gratuito para proyectos Open Source, mediante una llamada descrita en su documentación oficial [57].

Una vez recopilados los informes de cobertura de código, éstos son enviados a Codecov.io. En él podremos ver de una manera muy sencilla y visual el estado del proyecto en cuanto a cobertura se refiere.

Además, si la cobertura descendiese, seríamos notificados de ello, haciendo que fallara el proceso de construcción de Travis CI comentado con anterioridad, por tanto recibiríamos un feedback muy valioso en tiempo de desarrollo.

La cobertura de código del proyecto se encuentra alojada en Codecov.io [58], en donde se recogen tanto la cobertura de código como la cobertura sobre el código en relación a la complejidad ciclomática.

7. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

7.1. CONCLUSIONES

Este trabajo ha servido para acercarnos por un lado al mundo de la calidad del software, mediante la definición de procesos que ayuden a los equipos de desarrollo a instaurar buenas prácticas que les ayuden a escribir software "que funcione", como podría ser la integración continua o la escritura de tests.

Además nos hemos aprovechado de la flexibilidad de los lenguajes DSL para construir un idioma específico para el dominio de interés, que no es otro que desarrollar aplicaciones basadas en Liferay Portal, acercando el conocimiento de los analistas de negocio a los desarrolladores.

Y por último hemos puesto el esfuerzo en explicar el descriptor en XML del modelo de las aplicaciones basadas en Liferay Portal para construir éstas de una manera mucho más eficaz que utilizar dicho descriptor, como se realiza hasta el momento, y utilizar el DSL implementado.

7.2. TRABAJOS FUTUROS

En el camino por delante, nos encontramos diferentes alternativas según la perspectiva con que miremos el trabajo realizado.

En lo que al DSL se refiere, podríamos seguir extendiendo el lenguaje añadiendo más reglas de negocio, buscando que el DSL fuera completo respecto al dominio del problema, y todas las operaciones con sus respectivas validaciones fueran implementadas desde el DSL, y no dejadas a la voluntad del desarrollador.

Respecto a la herramienta al completo, tras el desarrollo actual aún es necesario invocar a la versión anterior de Service Builder para, a partir del descriptor XML generado con esta herramienta, realizar la generación de código. Una mejora significativa sería la inclusión de esta herramienta como librería en Service Builder de modo que no fuera necesario el XML intermedio, y simplemente se utilizara el conjunto de operaciones definidas por el DSL para generar el código de manera directa.

Otro objetivo fundamental de los trabajos subsiguientes sería el integrar la herramienta en el proyecto Open Source Liferay Portal [59], de manera que se convirtiera en la herramienta de referencia para la construcción de aplicaciones basadas en Liferay Portal, tanto para la comunidad de usuarios (empresas y desarrolladores), como para los propios desarrolladores del proyecto.

8. REFERENCIAS Y LECTURAS RECOMENDADAS

[1] Liferay Portal https://www.liferay.com

[2] IntelliJ Idea https://www.jetbrains.com/idea/ [3] Gradle https://gradle.org

[4] jUnit http://junit.org/junit4 [5] Travis CI https://travis-ci.org [6] Codecov.io https://codecov.io

[7] DSL https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguaje_de_dominio_espec%C3%ADfico

[8] Ruby https://www.ruby-lang.org/es

[9] Javascript https://developer.mozilla.org/es/docs/Web/JavaScript

[10] Spring Boot https://projects.spring.io/spring-boot

[11] Angular https://angular.io

[12] A. Maslow, ley del instrumento https://en.wikipedia.org/wiki/Law_of_the_instrument [13] Cyclomatic Complexity http://www.chambers.com.au/glossary/mc_cabe_cyclomatic_complexity.php

[14] PMD CPD (Copy Paste Detector) http://pmd.sourceforge.net/pmd-4.3.0/cpd.html

[15] Java code conventions http://www.oracle.com/technetwork/java/codeconventions-150003.pdf [16] .NET code conventions

https://docs.microsoft.com/es-es/dotnet/csharp/programming-guide/inside-a-program/coding-con ventions

[17] Findbugs http://findbugs.sourceforge.net

[18] Christopher Alexander, Sara Ishikawa, Murray Silverstein, Max Jacobson, Ingrid Fiksdahl-King, and Shlomo Angel. A Pattern Language. Oxford University Press, 1977. [19] Erich Gamma, Richard Helm, Ralph Johnson, and John Vlizsides. Design Patterns: Elements of Reusable Object-Oriented Software. Addison-Wesley, 1995.

[20] Happy path https://en.wikipedia.org/wiki/Happy_path [21] Peer Reviews https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_review [22] Jenkins https://jenkins.io

[23] Atlassian Bamboo https://es.atlassian.com/software/bamboo

[24] ThoughtWorks GoCD https://www.gocd.org/

[25] Debasish, G. 2011 DSLs in Action, Manning Publications

[26] Builder Pattern https://mdelapenya.github.io/java/patrones-diseno-jvm/#builder

[27] Portlet 1.0 JSR-168 https://jcp.org/en/jsr/detail?id=168 [28] Portlet 2.0 JSR-286 https://jcp.org/en/jsr/detail?id=286

[29] ORM https://es.wikipedia.org/wiki/Mapeo_objeto-relacional

[30] OSGi https://www.osgi.org

[31] MySQL https://www.mysql.com

[32] MariaDB https://mariadb.org

[33] PostgreSQL https://www.postgresql.org

[34] SQL Server https://www.microsoft.com/es-es/sql-server/sql-server-2016 [35] Oracle https://www.oracle.com/es/database/index.html

[36] DB2 https://www.ibm.com/analytics/es/es/technology/db2/ [37] Sybase https://www.sap.com/products/sybase-ase.html

[38] Hibernate http://hibernate.org

[39] JVM Specification https://docs.oracle.com/javase/specs/jvms/se8/html/index.html

[40] SOAP https://es.wikipedia.org/wiki/Simple_Object_Access_Protocol

[41] JSON http://www.json.org/json-es.html

[42] DTD https://es.wikipedia.org/wiki/Definici%C3%B3n_de_tipo_de_documento

[43] Spring https://spring.io

[44] UUID https://es.wikipedia.org/wiki/Identificador_%C3%BAnico_universal

[45] Binay Large Object (Blob) https://es.wikipedia.org/wiki/Binary_large_object

[46] Inicialización Lazy https://msdn.microsoft.com/es-es/library/dd997286(v=vs.110).aspx

[47] Fluent API https://en.wikipedia.org/wiki/Fluent_interface [48] XMLSchema https://es.wikipedia.org/wiki/XML_Schema [49] Repositorio del proyecto Open Source en Github https://github.com/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl

[50] GPL v3

https://github.com/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl/blob/master/LICENSE.md [51] Gradle Wrapper https://docs.gradle.org/current/userguide/gradle_wrapper.html [52] Descriptor .travis.yml https://docs.travis-ci.com/user/customizing-the-build

[53] Integración continua del proyecto en Travis CI https://travis-ci.org/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl [54] Ejemplo de ejecución fallida en Travis CI

https://travis-ci.org/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl/builds/269471329 [55] Ejemplo de ejecución con éxito en Travis CI

https://travis-ci.org/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl/builds/269474487 [56] JaCoCo http://www.eclemma.org/jacoco

[57] Documentación de Codecov.io para enviar los datos de cobertura de código. https://github.com/codecov/example-java

[58] Cobertura de código del proyecto en Codecov https://codecov.io/gh/mdelapenya/liferay-service-builder-dsl

[59] Liferay Portal en Github https://github.com/liferay/liferay-portal

[60] Descriptor XML de Service Builder

https://github.com/liferay/liferay-portal/blob/master/portal-impl/src/com/liferay/portlet/documen tlibrary/service.xml

[61] DTD de Liferay 7 http://www.liferay.com/dtd/liferay-service-builder_7_0_0.dtd
[62] Principios SOLID https://en.wikipedia.org/wiki/SOLID_(object-oriented_design)
[63] Ley de Demeter https://en.wikipedia.org/wiki/Law_of_Demeter

COMUNICACIÓN

TRASFORMACIÓN EN EL SISTEMA MEDIÁTICO ESPAÑOL. UN ESTUDIO DE CASO: EL DIARIO *EL PAÍS.*

Víctor Riesgo Gómez

RESUMEN: El texto combina las nociones de esfera pública (Habermas, 1994) y sistemas mediáticos (Hallin y Mancini, 2008) para elaborar un marco teórico útil en la comprensión de las relaciones existentes entre política y medios de comunicación.

A continuación aplica este marco teórico al diario *El País*, periódico de referencia y agente fundamental en este sistema mediático. El apartado empírico se divide en dos subapartados. El primero realiza un recorrido histórico exponiendo las circunstancias de su desarrollo. Finalmente se hace una explotación del sondeo Postelectoral del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) para conocer los grupos sociales en los que conserva cierta influencia.

ABSTRACT: The text combines the notions of public sphere (Habermas, 1994) and media systems (Hallin and Mancini, 2008) to elaborate a theoretical framework useful in the understanding of the existing relations between politics and media.

He then applies this theoretical framework to the El País newspaper, a reference newspaper and fundamental agent in this media system. The empirical section is divided into two subsections. The first makes a historical tour exposing the circumstances of its development. Finally, an Exploitation of the Post-election Survey of the Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) is made to know the social groups in which it retains some influence.

PALABRAS CLAVE: Esfera Pública, Comunicación Política, Tansferencia de Relevancia, Medios de Comunicación, Ciudadano Monitor.

KEYWORDS: Public Sphere, Political Communication, Relevance transfer, Media, Citizen Monitor.

1. INTRODUCCIÓN

El papel central de los medios de comunicación en las sociedades occidentales contemporáneas constituye una evidencia apenas discutida. Desde que se extiende y generaliza la alfabetización en estas sociedades la importancia de los medios de comunicación no para de crecer. En ámbitos urbanos, cada vez más densamente poblados, la información que circula de boca a boca pierde relevancia respecto de la que alcanzaba en el medio rural. Para *estar al día* se hace cada vez más necesario recurrir a la información proporcionada en distintos formatos por profesionales que se dedican a recopilarla, darle forma y distribuirla.

De los múltiples campos en los que los medios de comunicación ejercen influencia este trabajo se centrará específicamente en el de las relaciones de tipo político, entendido en un sentido amplio del término. Por tanto, adoptaremos la noción habermesiana de esfera pública para referirnos a ese espacio de interacción entre los tres protagonistas de la comunicación política: ciudadanía, medios y representantes. Somos conscientes del componente ideal de esta propuesta. No obstante, nos parece relevante la dimensión normativa que encierra en sí misma, al indicar las directrices en las que deberían moverse los flujos comunicativos que alimentasen procesos democráticos de deliberación.

En la última década, especialmente desde 2008, la esfera pública española experimenta una profunda transformación. Podríamos proponer distintos factores impulsores, aunque nos centraremos en dos, a nuestro juicio, fundamentales. Por un lado, una crisis, originada en el sistema financiero, acaba afectando a innumerables aspectos de las relaciones sociales. Por otro la aceleración del cambio tecnológico rediseña por completo los espacios comunicativos y los modos de participar en ellos. Con la crisis se reducen los recursos materiales disponibles para el reparto. La explosión de la Web 2.0, con su universo de blogs y redes sociales, altera los códigos y los flujos de información y comunicación. De este modo dos principios organizadores de la esfera pública, la cantidad de recursos públicos y las formas de intervenir en ella, son alterados profundamente. Con ello se modifican también los roles y legitimidades de los tres tipos de agentes que intervienen en este espacio: representantes, medios y ciudadanía.

De los distintos medios que constituyen el sistema mediático español el trabajo se centrará en el diario *El País.* Consideramos a este periódico como uno de los más, sino el más, influyente en dicho sistema mediático. De él Ibáñez decía: “hay periódicos -como *El País*- que se especializan en la función de unidad de medida o arquetipo: producen la realidad, y todo lo que no es reflejado en sus páginas es expulsado de ella” (Ibáñez, 2014: 207). Igualmente (Rodríguez y Castromil, 2010; Castromil, 2012) muestran la importancia que la prensa en papel sigue teniendo a la hora de fijar la agenda. A ello cabe sumar la posición dominante ocupada por *El País* como principal diario elegido para proporcionar información política en periodo electoral.

Sostenemos la hipótesis de que *El País* se vio especialmente afectado por los dos factores de cambio antes señalados. La crisis económica y su apuesta por lo digital confluyeron en el tiempo. Una cadena de errores en un contexto inestable dio al traste con las previsiones de crecimiento, poniendo seriamente en duda su sostenibilidad financiera y la del grupo mediático en el que se integra (Almirón y Segovia, 2012). Como consecuencia de ello las posiciones ideológicas tradicionalmente defendidas por él, situado durante mucho tiempo como diario de referencia más a la izquierda del espectro mediático nacional, se veían comprometidas en ciertos aspectos. Numerosos elementos discursivos puestos en circulación desde la eclosión del 15-M cuestionaban directamente los relatos construidos por los medios para enmarcar el proceso de crisis y sus soluciones. La impugnación del discurso quincemayista se hacía más fácil desde los medios tradicionalmente más refractarios a cualquier cambio político o social. En el caso de aquellos, como sucede con *El País*, cuya reputación se había forjado mostrando apertura a los cambios y una cierta inclinación de corte progresista (Vinuesa, 2008), los nuevos discursos eran más difíciles de cuestionar, estaban plagados de resonancias de los mismos discursos empleados en otro tiempo por sectores de la izquierda. Este conflicto de interpretaciones, en el seno de un mismo meta marco común, hacía de la posición tradicionalmente ocupada por *El País* un espacio especialmente incómodo, su credibilidad se erosionaba, disminuía su tirada, sus ingresos se veían reducidos y sus audiencias se iban alejando.

El trabajo en sí comienza señalando de forma sintética los objetivos. A continuación, expondremos la metodología empleada. En el siguiente apartado

esbozamos el marco teórico en el que repasamos la influencia de los medios de comunicación en esa dimensión discursiva de poder, ejercida a través de los procesos de agendas y marcos, para terminar resaltando algunos aportes importantes de los sistemas mediáticos comparados.

En el siguiente bloque presentaremos los resultados empíricos. Comenzamos situando a *El País* y el grupo PRISA en el sistema mediático español mediante un breve recorrido a lo largo de su historia. Veremos los recursos y estrategias empleados para alcanzar la posición ocupada y qué razones pueden estar detrás de un cierto deterioro de dicha posición. Finalmente tratamos de conocer su influencia presente sobre las audiencias que demandan información política, así como identificar algunos rasgos sociodemográficos que aporten información sobre el tipo de consumidor del diario *El País*.

2. OBJETIVOS

Básicamente tres son nuestros objetivos

- Perfilar un marco teórico amplio que nos ayude a comprender la importancia de las dinámicas discursivas en que se sustenta el poder y la ideología, así como el papel jugado por los medios de comunicación en sociedades mediatizadas como garantes del orden social o agentes del cambio.
- Repasar la trayectoria del diario *El País* y las relaciones que ha ido estableciendo a lo largo de su historia, para lograr alcanzar la posición social que ocupa.
- Identificar de la manera más completa posible a los integrantes de su audiencia, para con ello conocer el público al que se dirige, y los grupos sociales potencialmente más receptivos ante su influencia.

3. METODOLOGÍA

La parte del trabajo dedicada a la presentación de los resultados de nuestra investigación está dividida a su vez en dos apartados de diferente inspiración metodológica. En una primera fase buscamos esbozar la trayectoria histórica de nuestro objeto de investigación, el diario *El País*. Consideramos, siguiendo la línea marcada por Beltrán, que “el sociólogo ha de interrogarse, e interrogar a la realidad social, acerca del *cursus* sufrido por aquello que estudia, sobre cómo ha llegado a ser como es e incluso por qué ha llegado a serlo” (Beltrán, 1985: 9). Así en esta

fase combinaremos el método histórico con el método descriptivo, apoyándonos para ello en los aportes conceptuales ofrecidos por la noción de los "sistemas mediáticos" (Hallin y Mancini, 2008). Nos remontaremos al momento de nacimiento del diario para rescatar algunos aspectos interesantes de su origen. Analizaremos la evolución del mismo en su interacción con el poder político y sus audiencias empleando fuentes secundarias constituidas por obras publicadas en las que se da cuenta de algunas de estas cuestiones de nuestro interés. Principalmente la obra conjunta "*EL País* o la referencia dominante" (1986), coordinada por Gérard Imbert y José Vidal Beneyto, a través de la cual conoceremos las circunstancias en que se gestó y dio sus primeros pasos el diario. También nos serviremos de distintas investigaciones empíricas que nos permitirán comprobar las estrategias llevadas a cabo por PRISA y *El País* para consolidar y hacer crecer su influencia con posterioridad al año 86. González (2008), así como Hallin y Mancini (2008), destacan la importancia del peso relativo de las audiencias, o de su composición, como clave para entender ciertas estrategias de un medio determinado. Para completar los datos más actuales al respecto hemos realizado una explotación secundaria de las distintas oleadas del Estudio General de Medios (EGM en adelante), llevado a cabo por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC). Finalizada esta primera fase esperamos obtener algunas conclusiones que arrojen algo de luz sobre la trayectoria histórica y la posición ocupada por *El País* en el sistema mediático español.

Una segunda fase de nuestra investigación tiene como objeto conocer de la manera más fiel posible las audiencias receptoras de los discursos emitidos por nuestro periódico. Así localizaremos en la estructura social aquellos grupos potencialmente más expuestos al discurso de nuestro protagonista. Este aspecto nos parece determinante para identificar el grado de influencia sobre la esfera pública que pudiera alcanzar. Pues, aunque un medio cuente con una gran audiencia en cifras absolutas, o en porcentaje sobre el total de lectores y lectoras, pensamos que el tipo de audiencias a las que se dirige también dice mucho sobre su capacidad de influencia. Además, conocer la composición de sus audiencias podría ayudar a entender el tipo de vínculo establecido entre esta mancheta y sus lectores y lectoras. En este sentido, desde el campo de la sociología del consumo (Arribas,

2013; Alonso 2005), se incide en una vinculación de tipo expresivo y/o identitario, frente a la imagen convencional de una relación estrictamente instrumental.

Para esta identificación realizamos un análisis de tipo cuantitativo explotando los postelectorales publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS en adelante), específicamente el denominado “Postelectoral Elecciones Generales 2016, nº 3145” (CIS, 2016). Además de las ventajas del gran tamaño de la muestra ofrecida por el CIS, o de que las entrevistas se realicen cara a cara, encontramos una pregunta recurrente en estos estudios, en este caso la número 20 del cuestionario, formulada para averiguar la frecuencia con la que se ha seguido la información política durante la campaña electoral y el medio elegido para ello. Esto nos permite reorganizar la totalidad de los datos en base a esta variable y así poder comprobar algunos rasgos característicos y diferenciales del lector de periódicos respecto al resto de la población y/o entre las distintas marcas de periódicos. Dado que tampoco buscamos explicar cuáles son las variables que más influyen para leer prensa no consideramos necesario realizar un análisis multivariable. Simplemente buscamos comparar la audiencia de *El País* con las de otros medios, y con la muestra en general, para encontrar diferencias significativas que arrojen luz respecto del tipo de lector medio de nuestro diario y de su posible grado de influencia sobre la esfera pública.

Una dificultad para nuestro objetivo procede de la forma en que son presentados los datos en bruto por parte del CIS. Nos encontramos con una amplia gama de respuestas obtenidas a la pregunta de máximo interés para nosotros, la P20a. Esta pregunta, formulada exclusivamente a los entrevistados que han declarado seguir información electoral a través de prensa, pide indicar, sin ofrecer opciones, el diario preferido. Los resultados se presentan en una tabla de frecuencias con más de ochenta entradas. Lógicamente encontramos opciones de respuesta con muy bajos porcentajes y otras que agruparían a proporciones significativas de la muestra. Así *El País* obtiene un 20,1% y, por ejemplo, *El Diario de Ávila* un 0,1%. Esta gran cantidad de entradas en la tabla de frecuencias, combinada con la baja proporción de muchas de ellas, hacía muy difícil su manejo.

Para poder relacionar nuestros objetivos y los datos proporcionados por el CIS, así como para hacer más manejables las tablas de frecuencias, hemos realizado

algunas operaciones de recodificación. de variables y valores de las variables, mediante el uso del programa de tratamiento estadístico PSPP, software de código abierto y de libre acceso. En un primer momento reorganizamos la muestra al completo es torno a nuestra variable independiente; periódico elegido para seguir información. A continuación, agrupamos respuestas de aquellos valores que habían obtenido una baja proporción de ellas. Más adelante, en el apartado destinado a presentar los resultados, explicamos con más detalle cuáles han sido los criterios empleados para realizar estas agrupaciones de respuestas.

4. MARCO TEÓRICO

Partimos de la idea de que las sociedades actuales distan mucho de ser comunidades humanas homogéneas que compartan valores e intereses. Por el contrario debemos aceptar la existencia de conflictos entre intereses contrapuestos que, en determinados momentos, se estabilizan como resultado de tratos temporales, cuya formulación está siempre bajo la posibilidad de revisión, si las condiciones materiales cambian o si existe la percepción de que el equilibrio de fuerzas ha variado (Castells, 2009). Gestionar estas relaciones de poder de una manera lo menos coercitiva posible es posible mediante la generación de legitimidad (Ricoeur, 2001). Esta se obtiene mediante la formulación de discursos cuya aceptación se logra por medio del ajuste entre su contenido, las representaciones sociales y las percepciones individuales. Para engrasar estos mecanismos interviene la ideología en su doble función, como agregadora de plusvalía y como sustrato cultural. En los momentos más conflictivos, aquellos en que se exacerban las contradicciones entre los discursos legitimadores del poder establecido y las condiciones materiales de la existencia, en sociedades fuertemente mediatizadas “se impone que las instituciones mediadoras, entre ellos los medios de comunicación, propongan un modelo lógico para interpretar e integrar la contradicción” (Gámez Torres, 2007: 199). Así la función mediadora de los medios de comunicación sería fundamental para construir nuevas interpretaciones adecuadas con las que resolver el desajuste percibido entre las condiciones materiales y los discursos legitimadores anteriormente asentados, especialmente en un contexto de crisis global como el iniciado en 2008. Estas nuevas interpretaciones podrían ir dirigidas a reforzar el orden social, como

propone Gámez Torres, pero no necesariamente, pudiendo igualmente cuestionar determinados aspectos, colaborando así al cambio social.

4.1. AGENDAS Y MARCOS.

Respecto de la manera en que los medios indican qué asuntos son tan importantes como para hablar de ellos, así como de los posibles encuadres a adoptar sobre cada uno de ellos, existe cierto consenso basado en evidencias consistentes. La investigación académica en este campo experimentó un cambio de paradigma a partir de la publicación del estudio seminal de McCombs y Shaw. En él se mostraban los resultados de un cuasi experimento aplicado sobre un centenar de votantes indecisos de la localidad de Chapell Hill durante la campaña electoral de las elecciones presidenciales de Estados Unidos en 1968. A partir de las conclusiones ahí expuestas se comienzan a cuestionar la validez de algunos de los postulados procedentes del paradigma, hasta entonces dominante en materia de comunicación, de los *efectos limitados* de los medios de comunicación. Surge además un fértil campo de investigación, del que da cuenta el mismo McCombs (2006), sostenido sobre los postulados de lo que dio en denominarse el *agenda-seting*.

Lo que nos interesa especialmente de dicho campo es que muestra empíricamente las conexiones que se dan entre lo que los medios destacan como temas más importantes y la atención que el público les presta. Esta transferencia de relevancia no funciona de un modo mecánico ni se da siempre con el mismo nivel de fluidez. En ella intervienen muchos aspectos, algunos controlables dentro de los experimentos realizados bajo el paraguas teórico del agenda-setting y otros que se escapan al control del mismo. Así parece que “cuanto mayor es la necesidad de orientación en los individuos en el ámbito de los asuntos públicos, más probable es que presten atención a la agenda de los medios de comunicación” (McCombs, 2006: 116).

Otro factor a tener en cuenta para controlar la transferencia de relevancia es la diferencia entre “temas experienciales y temas no experienciales” (McCombs, 2006: 122). Según diversos estudios recogidos en esta obra, existe un alto grado de correspondencia entre las agendas ciudadanas y la agenda de los medios,

especialmente en aquellos asuntos en los que la ciudadanía no tiene la posibilidad de disfrutar del acceso directo. Esto no sucede igual con los temas cuya influencia es percibida directamente por el individuo. Incluso encontramos cuestiones en las que la atribución de importancia, o de responsabilidades, es realizada de una manera particular como resultado de un proceso complejo en el que intervienen la propia percepción personal, la transmitida por los medios de comunicación y la interpretación compartida elaborada en los grupos de pares en que interactúa el sujeto. Por ejemplo, una persona a la que se le acaba de aplicar un expediente de regulación temporal en una empresa que está obteniendo beneficios, estará especialmente atenta a los mensajes en los medios sobre el paro, pero su experiencia y la interpretación de la misma con sus compañeros y compañeras de trabajo pesará tanto o más en la propia construcción del tema que la procedente de los medios de comunicación o de los representantes políticos expresada a través de estos canales. Igualmente, la emotividad personal con que viva el acontecimiento influirá en la propia percepción del tema.

No obstante, hay aspectos de la vida social donde el papel de los medios en las distintas construcciones colectivas de sentido es fundamental. Ya sea en aquellos que requieran determinados conocimientos técnicos muy específicos, complicados o costosos de adquirir, o ya sea en asuntos centrados en las élites, sus movimientos, decisiones o luchas por alcanzar posiciones diferenciales de poder. Esto evoca la idea del pseudoentorno propuesta por Lippman (2003: 32 y ss), donde se pone de manifiesto la enorme complejidad de asuntos con los que tratar en el día a día para poder construirse imágenes solventes respecto de los acontecimientos políticos y sus consecuencias. Es precisamente en aquellos temas donde el contacto directo de los integrantes de la base social está restringido, donde los medios constituyen ese puente encargado de resumir la variedad y reducir la complejidad, señalando de paso los asuntos con mayor influencia sobre el devenir de la comunidad. Así funcionarían como fuente de conocimiento y de información política.

Sin embargo, su labor no acaba aquí, pues cualquier procedimiento de selección de ciertos aspectos de la actualidad lleva implícitamente asociado un proceso interpretativo en su seno. Esto es lo que Goffman denomino *framing* (2006), aplicado sobre la experiencia de la vida cotidiana, y que Entman (1993) o Lakkoff

(2007) lo emplean para el análisis de los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Así para Entman:

> "Frames, then, define problems -determine what a causal agent is doing with what costs and benefits, usually measured in terms of common cultural values; diagnose causes -identify the forces creating the problem; make moral judgments -evaluate causal agents and their effects; and suggest remedies -offer and justify treatments for the problems and predict their likely effects." (Entman, 1993: 52).

Con el proceso de framing, o enmarcado, se sentarían las bases para el tercer efecto de los medios sobre el individuo designado por Mazzoleni (2010: 233) y que él denomina persuasión. No obstante, conviene recordar la idea expuesta por Ceffai (1997) acerca de las dificultades de narrar algo sin que, consciente o incoscientemente, ese proceso narrativo resulte impregnado de valoraciones subjetivas insertas en la narración. Estas aparecen como manifestaciones de la ideología como deformación, la principal función extraída de la misma por Ricoeur (2001) en su análisis de Marx. Si la deformación del asunto tratado es excesiva estaríamos ante un caso de manipulación informativa, cuyas consecuencias sobre la vida pública pueden ser nefastas, pues intoxican el debate colectivo y desorientan a las comunidades humanas deseosas de información de suficiente calidad para poder tomar decisiones colectivas. Sin embargo, los límites entre las tres nociones de ideología propuestas por Ricoeur no son tan claros en el plano material de los hechos sociales como él los perfila en el nivel teórico. Como tampoco lo son según la perspectiva del observador que recibe la información. Un campo de estudio donde convergen las tres dimensiones de la ideología, el papel de los medios de comunicación, las dinámicas históricas derivadas de las culturas políticas en un territorio dado o el proceso político en su doble rostro; la dimensión institucional y los mecanismos sociales de formación o disolución de afinidades partidistas, es el de la opinión pública.

4.1.1. OPINIÓN PÚBLICA: ESPACIO, PROCESO Y RESULTADO DE LA DELIBERACIÓN.

Como decíamos anteriormente los límites prácticos entre las tres funciones de la ideología que Ricoeur perfila con extraordinaria sencillez no resultan tan claros en el plano práctico como en el plano teórico. Seguramente la razón de esta dificultad

radica en las distintas posiciones sociales desde las que los agentes observan y juzgan su entorno. Igualmente afecta a ello la calidad y cantidad de recursos de tipo cultural que están a su alcance. En el presente estos recursos proceden en buena medida de los medios de comunicación o de los líderes políticos[1] y están constituidos por rumores, noticias y opiniones que circulan en la interacción social. En esta ecuación lo realmente novedoso de nuestras sociedades era la presencia de los medios de comunicación en esa posición central.

Como señalan Briggs y Burke (2002), tras la invención y extensión del uso de la imprenta durante los siglos XVI y XVII, en los momentos especialmente conflictivos, un recurso muy común consistía en la impresión de panfletos por parte de grupos sociales organizados con el fin último de plasmar sus ideas o sus opiniones y hacerlas llegar al mayor número posible de personas. De hecho, ellos sitúan en ese momento histórico el nacimiento de los periódicos. Los panfletos -en los que se difundían textos ilustrados con imágenes satíricas-, constituían el eje en torno al que giraba el debate político. Su gran acogida entre el público propició que algunos panfletos empiezan a imprimirse y distribuirse de forma periódica, difuminando la frontera entre ambos géneros. Así "el diario aparecía a intervalos regulares, (…) en general con ejemplares numerados de modo que los lectores supieran si se habían perdido alguno" (Briggs y Burke, 2002: 106). Estos, que los historiadores británicos consideran una institución popular, convivían con otro tipo de distribución de información, lo que Habermas (1994: 58) denomina correspondencias privadas, que no eran otra cosa que una variedad especial de periódico cuya circulación estaba restringida a un ámbito muy exclusivo de suscriptores. Sus lectores no tenían interés en que estas informaciones alcanzaran la esfera pública, pues su valor diferencial consistía en proporcionar claves acerca del devenir de los acontecimientos políticos o económicos. Su conocimiento permitía a estos suscriptores realizar inversiones exitosas, pues manejaban información exclusiva que adelantaba claves de la evolución futura de los acontecimientos. La

[1] Si bien los líderes políticos siguen necesitando, en buena medida, de los medios de comunicación para colocar sus recursos político-culturales en la esfera pública, esta necesidad, en el tiempo de la Web 2.0, es menor cuanto mayor relevancia hayan alcanzado dichos líderes. Esto es debido a la amplitud de canales que Internet pone a su alcance para lanzar mensajes sin necesidad de la mediación mediática.

coexistencia temporal de estos dos tipos de medios de comunicación revela las diferencias sociales y sus desiguales niveles de acceso a lo que el mismo Habermas denomina esfera pública. Mientras las clases populares debatían en mercados, tabernas, iglesias o plazas, la expresión de su descontento hacia los gobernantes, cuando este existiese, difícilmente pasaba de ahí -al menos antes de alcanzar un cierto grado de indignación y articulación suficiente como para hacerse público en forma de revueltas. Por el contrario, la esfera pública burguesa contaba con otros ámbitos donde constituirse y sus juicios y expresiones tenían más posibilidades de llegar a instancias poderosas, pues no en vano compartían espacios de socialización con los integrantes de la corte.

No obstante, en aquellos momentos en que se disolvían las condiciones materiales de existencia del Antiguo Régimen y que sus fundamentos ideales entraban igualmente en crisis, ambos tipos de expresión experimentaron una cierta convergencia en dirección a lo que hoy conocemos como prensa [2] . Simultáneamente, las alianzas puntuales entre clases populares y burguesía que se dan en periodos convulsos, como la Revolución Gloriosa, la Revolución Francesa o la Guerra de Independencia Americana, por poner algunos ejemplos, lograron introducir una consideración acerca de la importancia del derecho a la libertad de expresión, reconociendo este como uno de los derechos fundamentales a respetar por parte del poder político en todo momento. Estábamos por tanto ante el surgimiento de lo que posteriormente se ha dado en denominar la opinión pública.

A este concepto Manin atribuye una función central en los procesos de legitimación, señalando que “la fuente de legitimidad no es la voluntad predeterminada de los individuos, sino más bien el proceso de su formación, es decir, la deliberación misma” (Manin, 1987, citado en Habermas, 1994: 26). Algunas teorías más restrictivas consideran que el cauce adecuado para la expresión de estos procesos de deliberación colectiva, en regímenes de democracia representativa, se

[2] Sin que esa convergencia suponga la absoluta desaparición por separado de panfletos e información confeccionada para su circulación restringida. Los panfletos serían el soporte a la expresión del descontento popular carente de otras vías, la información restringida sería un privilegio exclusivo para integrantes de determinadas clases sociales más poderosas.

circunscribe a los parlamentos. Sin embargo, las frecuentes desconexiones, entre los puntos de vista y las propuestas expresadas en los parlamentos y las comunidades donde recaían las decisiones, ocasionalmente eran motivo de conflicto, por más que, supuestamente, ambas instancias queden ligadas por medio del vínculo electivo. Así, en la Inglaterra de los *burgos podridos,* "se hizo habitual distinguir lo que por entonces se llamaba *sense of the people* de los resultados electorales oficiales" (Habermas, 1994: 101), para más adelante, según el mismo autor:

> Tres años después del estallido de la Revolución Francesa, el público políticamente raciocinante es indirectamente reconocido en su función de crítica pública por un discurso de Fox ante la Cámara de los Comunes. Por primera vez se habla en el Parlamento de *public opinion* en el estricto sentido de esta locución. (…)
>
> El raciocinio político del público ha llegado a articularse de tal modo que en el umbral del siglo XIX desempeña ya el papel de un permanente comentarista crítico, arrebatando la exclusiva al Parlamento. (…) Tampoco se habla ya de *sens of people*, ni menos de la *opinion* vulgar o *common. Public opinion* se dice ahora; ella se forma en la discusión pública, luego de que el público, por medio de la educación y la información, haya sido puesto en condiciones de formarse una opinión fundada. (Habermas, 1994: 102 y 103)

Esta *public opinion* necesitaba de los periódicos como canal privilegiado para su expresión, del mismo modo que demandaba de ellos las informaciones necesarias para articular con fundamentos sus opiniones acerca de los acontecimientos. Lo cual supone que las funciones que cumplían por separado los panfletos, como medios de expresión del descontento, y las correspondencias privadas, como vía de acceso a información de calidad con la que formarse juicios suficientemente competentes como para tomar decisiones privadas, ahora estaban llamados a cumplirlas simultáneamente los periódicos, al menos en el plano teórico. Esto, en cierto modo, equivale a la formulación de Manin sobre los dos elementos imprescindibles para la libertad de opinión pública: que las decisiones de los gobiernos sean públicas, como condición para que los gobernados puedan formarse sus opiniones, sin coartar la posibilidad de expresar opiniones políticas, conectando directamente esta última con "el papel político del ciudadano en el gobierno representativo" (Manin, 1998: 208). Esta distinción entre opinión e información no deja de ser más que dos extremos ideales de un continuo entre los que se mueve la prensa comercial desde sus mismos orígenes como tal y que,

como tantos extremos opuestos, habitualmente conviven y se expresan de manera más entremezclada de lo que la teoría dictamina.

4.1.2. SISTEMAS MEDIÁTICOS.

Como cualquier agente social los medios de comunicación no operan en el vacío, sino que, por el contrario, su desarrollo, posiciones, disposiciones y tomas de posición, empleando el lenguaje bourdiano, dependen en buena medida de otros elementos del espacio social en el que se ven obligados a operar. Entre las distintas variables que determinan este espacio social cabe destacar, al menos, las condiciones económicas, -tanto de la base social como el grado y tipo de desarrollo del mercado-, el sistema político o la matriz cultural en la que se inscriben.

Para esclarecer estas cuestiones seguiremos las pautas propuestas por Hallin y Mancini (2008), útiles para identificar algunas de las relaciones existentes entre los sistemas políticos y los sistemas mediáticos en las sociedades regidas por principios democráticos representativos. Los autores establecen tres grandes grupos de sistemas mediáticos que se corresponden de alguna manera con tres tipos de sistemas políticos con rasgos diferentes. De este modo tendríamos el modelo Democrático Corporativo, que englobaría a los países del centro y el norte de Europa, el modelo Liberal, integrado principalmente por los países anglosajones a uno y otro lado del Atlántico, y el modelo denominado Pluralista Polarizado, bajo el cual quedan recogidos los países europeos bañados por el Mediterráneo junto a Grecia[3]. Estos tres tipos ideales de sistemas mediáticos serían el resultado de la aplicación de cuatro preguntas efectuadas a modo de conjuntos de variables independientes; el desarrollo de los mercados de la comunicación, el grado de paralelismo político, el desarrollo de la profesionalidad de los periodistas y el grado y el tipo de intervención estatal en el sistema de medios.

En lo que se refiere a España, incluida en el modelo Pluralista Polarizado, muestran como la baja circulación de la prensa en relación con los demás países observados

[3] Para una lista exhaustiva de los países incluidos en la observación y una visión esquemática de las variables incluidas en el modelo y las características atribuidas por lo autores a cada modelo remitimos al lector interesado a las páginas 62 y 63 de la obra referenciada. “Sistemas mediáticos comparados”

-España ocupa el puesto 15 de los 18 países incluidos en la muestra-, supone que esta esté especialmente dirigida a una élite urbana, culta y activa políticamente. Por ello sus contenidos adquieren cierta sofisticación y están fuertemente politizados, lo que indicaría una implicación por parte de la prensa en un "proceso horizontal de debate y negociación entre las diferentes facciones de la élite" (Hallin y Mancini, 2008: 20). Por ello el resto de público se informaría principalmente a través de otros medios de comunicación de mayor influencia y alcance como la radio y, principalmente, la televisión. Aunque aquí conviene hacer un matiz, pues en nuestro país la "prensa de referencia (…) debido a su implantación y prestigio cumplen una función de liderazgo en la creación de opinión pública" (González, 2008: 362). Este liderazgo se aplicaría por dos vías principalmente. Por un lado, si concluimos, como señalan Hallin y Mancini, que los lectores de prensa escrita son a la vez los más activos políticamente, aquellos que cuentan con más capital -material, social, simbólico y/o cultural en la terminología de Bourdieu-, y además habitan en las ciudades -lugares que actúan como focos emisores principales de todo tipo de debates y tendencias-, sus contenidos se desplegarían de arriba a abajo como una suerte de gota a gota, tal y como los economistas clásicos postulaban que sucedía con las riquezas, con la salvedad de que para disfrutar de las riquezas materiales no es necesario compartirlas, o no al menos en la misma medida que se disfruta compartiendo el capital simbólico representado por las noticias y los enfoques más sofisticados sobre ellas.

Además, por si esta capilaridad no fuese suficiente para distribuir los contenidos y sus marcos indisolublemente asociados, la mayor parte de la denominada prensa de referencia está inserta en, o directamente encabeza, grandes conglomerados multimedia (Serrano, 2010), difundiendo en innumerables soportes los mismos contenidos y sus marcos, eso sí, adaptados a cada formato y al público objetivo que lo consume. Por tanto, esta "dualización de la opinión pública" (González, 2008: 362) quedaría fuertemente cuestionada, más aún en el presente, donde la línea de demarcación ya no sería tanto la lectura o no de la prensa de referencia como el disponer de tiempo, interés y capacidad suficiente para acceder a Internet.

La segunda dimensión introducida en el modelo sería la del "paralelismo político" (Hallin y Mancini, 2008: 25). Esto, en un tiempo en el que supuestamente se da por enterrada la tradicional prensa de partido, más propia de los partidos de masas

conceptualizados al modo de Katz y Mair (2004), se evidencia en otros aspectos más intangibles. Uno de ellos hace referencia al grado en que se reflejan determinadas orientaciones políticas en el modo en que se presenta la actualidad. Un segundo punto se centra en las relaciones organizativas entre los medios de comunicación y los partidos políticos. La tercera cuestión atiende al partidismo de las audiencias. Finalmente se observan las orientaciones y prácticas de los periodistas a través de formular distintas preguntas acerca de las prácticas de los profesionales. ¿Actúan con intención manifiesta de influir en la opinión pública? ¿Su retórica o sus mensajes están imbuidos por la misma retórica y/o son los mismos mensajes que los emitidos por los representantes políticos?

Otra dimensión importante sería “la profesionalización” (Hallin y Mancini, 2008: 30 y ss), que se descompone en varios aspectos más concretos. Así un punto de observación es el grado de autonomía de los profesionales de la prensa, entendido como la capacidad de control de los propios trabajadores de todo el proceso productivo en el que están insertos. El ejemplo de máxima autonomía estaría representado por médicos y abogados, debido al “carácter *esotérico* del saber médico o jurídico” (Hallin y Mancini, 2008: 31). Si bien el periodismo carece de ese saber esotérico cuenta con un cierto grado de autonomía procedente de su “posición estratégica en la circulación de información” (Hallin y Mancini, 2008: 32). A este respecto cabe matizar que dicha posición estratégica no es tanto una cualidad de la que disfruten los periodistas como gremio, sino más bien algo propio de algunos profesionales conectados directamente con las fuentes de información de alto valor. Situación que a su vez conlleva el peligro de ser instrumentalizado por parte de esta fuente privilegiada de información, actuando más como un “relaciones públicas” de la misma que como un informador independiente, figura idealizada de la profesión. Es decir, si el precio a pagar por manejar fuentes privilegiadas es convertirse en su correa de transmisión el resultado final bien puede considerarse como algo ajeno a lo que se considera autonomía periodística.

Los autores, para ilustrar la variación de la autonomía entre distintos sistemas mediáticos, recogen el resultado de un sondeo realizado entre profesionales de distintos países a los que se preguntaba acerca de las presiones recibidas por la dirección sobre el propio trabajo. Este muestra la gran diferencia entre los periodistas italianos, un 27% consideraron muy o bastante importantes dichas

presiones, y los alemanes con tan solo un 7%. Sobre el ámbito español, en la misma obra encontramos:

> otra encuesta entre periodistas españoles encontró que un 69,3% estaba en desacuerdo con la afirmación “los periodistas son independientes del poder político” y un 76,6% rechazaba la afirmación de que son independientes del poder económico (Ortega y Humanes, 2000: 168 recogida en Hallin y Mancini, 2008: 109)

Por tanto, estaríamos ante un segundo tipo de actor poderoso que está en condiciones de ejercer una presión más o menos directa sobre el profesional de la prensa, aquel que obtiene su posición de poder directamente de su capital económico. En este sentido González (2008: 346) cita al periodista Javier Ortiz para ilustrar como la publicación de ciertas noticias podía suponer la retirada de patrocinios a determinadas publicaciones extraordinarias o de campañas publicitarias en su totalidad, poniendo de manifiesto el delicado equilibrio en que se mueve el negocio periodístico. Si bien, como una empresa capitalista más, obligada a obtener beneficio como resultado de su actividad, a diferencia de la empresa convencional que elabora un producto o presta un servicio y busca vender la mayor cantidad de unidades en el mercado al mayor número posible de clientes, el negocio periodístico tiene que conciliar dos tipos de clientes diferentes. De un lado unos pocos clientes con muchos recursos dispuestos a promocionar sus productos en los espacios prestados por la prensa, de otro lado muchos clientes que aportan pocos recursos por unidad dispuestos a comprar el periódico, los cuales a su vez suponen una suerte de capital que permite al diario exigir más recursos al primero de los clientes. Lo cual no deja de ser una particularidad de la prensa escrita, pues, aunque todos los medios de comunicación están obligados a conseguir audiencias que incrementen sus tarifas publicitarias solo los periódicos piden un esfuerzo, aunque sea mínimo, a sus audiencias, a diferencia de los otros dos grandes formatos desarrollados durante el pasado siglo, radio y televisión.

Volviendo a los cauces en los que se desenvuelven los sistemas mediáticos, acabamos ya de reseñar las otras dos dimensiones necesarias para discernir el modo y el grado de profesionalización. De un lado estarían “Las normas profesionales específicas” (Hallin y Mancini, 2008: 32), las cuales cobran importancia, y, por tanto, suponen o un refuerzo o una amenaza de la autonomía periodística, según el respeto hacia ellas dentro y fuera de la profesión, y según su

control quede en manos de los propios periodistas o se ejerza desde fuera del propio gremio. La tercera variable incluida en la ecuación es, a nuestro juicio, y como reconocen los propios autores, la más problemática de todas y se relaciona con la vocación de servicio público. Para acabar de completar el cuadro de la profesionalización encontramos el concepto de instrumentalización, que sería el extremo opuesto en el continuo analítico que confeccionan, un alto grado de instrumentalización supondría una baja profesionalización del sector y viceversa. Conviene tener muy presente este término pues será un principio heurístico de cierta utilidad a lo largo del resto de este trabajo.

Otro actor influyente en este modelo sería el estado y su papel en la configuración de los límites del sistema mediático. Este cobraría cada vez más relevancia conforme incrementa su intervención en la vida social y económica, especialmente a partir del final de la Segunda Guerra Mundial y la expansión de los estados de bienestar. En lo que interesa a este trabajo su papel se centra en dos tipos de procedimientos de intervención; las medidas legislativas y las financieras. Las primeras irán dirigidas tanto a regular el ejercicio de la profesión como a legislar respecto de concesiones y otros aspectos de tipo administrativo. En el campo de la intervención financiera encontramos tanto las subvenciones directas como las campañas que el estado, desde sus distintos niveles, lanza en los propios medios, las cuales suponen en ocasiones suculentos ingresos. Un tercer elemento a considerar es la posibilidad de que el estado sea a su vez propietario de grupos mediáticos y el modo en que estos están organizados. Sin embargo, el hecho de que en la actualidad no exista un periódico de propiedad estatal[4]resta importancia a este aspecto respecto del presente trabajo.

Por último, conviene señalar el potencial relacional del modelo. Esto significa que todas las dimensiones y variables observadas interrelacionan entre sí de manera continua, aportando además a este cierto dinamismo. Por ejemplo, una posición

[4] Diario que sí existió en un pasado no tan lejano editado bajo el nombre de *Pueblo*, cerrado en 1984 por el primer gobierno socialista y en el que entró a trabajar como redactor jefe a la edad de 19 años Juan Luís Cebrián, como él mismo consigna en su biografía disponible en la página web de Prisa y accesible a través del siguiente enlace http://www.prisa.com/es/info/juan-luis-cebrian este sí, uno de los personajes principales de nuestro trabajo.

débil de mercado en un medio cualquiera puede deteriorar el desarrollo de la profesionalidad de los periodistas debido a las necesidades de la empresa editora de acercarse a algún grupo social establecido en posiciones diferenciales de poder. Este grupo puede ser alguna gran firma -comercial o financiera-, o un determinado partido político. Si este desempeña tareas de gobierno sería posible servirse del aparato del estado para obtener recursos materiales, ya sea vía subvención directa, ya sea vía campaña institucional. Otra posible fuente de influencia del estado consistiría en obtener alguna ventaja en materia de legislación o de adjudicación de permisos administrativos para desarrollar tareas informativas en diferentes formatos. También existe la posibilidad de prestarse a la reproducción de las noticias y los marcos que interesen más a ciertos grupos con poder, o de nutrirse principalmente de ellos como fuentes de información privilegiada, lo que podría suponer una merma del principal capital simbólico atesorado por un medio de comunicación, curiosamente apenas mencionado a lo largo de todo el trabajo de Hallin y Mancini, que es la credibilidad. Por tanto, como le sucede a cualquier actor social, en situaciones de crisis se incrementa la presión sobre las consecuencias de las decisiones a la vez que estas se hacen más apremiantes, corriéndose el riesgo de que una decisión con aparentes buenas consecuencias en el corto plazo conlleve muy malas consecuencias en el medio y largo plazo. Finalmente esto nos lleva a constatar la importancia que tiene, como para cualquier empresa capitalista, disfrutar de una buena posición de mercado y de una situación financiera sostenible, con el añadido de que en este caso el bien puesto en entredicho es un bien público, -tal como reconoce de forma ciertamente confusa el artículo 20 de la Constitución-, prestado por empresas privadas compitiendo en mercados más o menos cautivos, pero con el potencial de influir de manera definitiva en los procesos colectivos de deliberación sobre los asuntos comunes. Espacios por tanto donde las fronteras entre lo público, lo privado y lo común se difuminan en gran medida.

5. RESULTADOS

5.1. PRISA Y EL PAÍS EN EL SISTEMA MEDIÁTICO ESPAÑOL.

El 4 de mayo de 1976 sale a la calle el primer ejemplar de un diario con vocación transformadora del panorama mediático español y del sistema social desde su

nacimiento. Vinuesa considera que "planteaba como objetivo la construcción de una democracia plena con una profunda renovación de la sociedad española. Un periódico de izquierdas, afín al Partido Socialista, laicista y en constante crítica al Magisterio de la Iglesia" (Vinuesa, 2008: 272). Uno de sus principios fundacionales consistía en integrar y reflejar la pluralidad existente en una sociedad que miraba con ilusión e incertidumbre al nuevo régimen aún sin definir. De ello da buena cuenta la siguiente anécdota:

> Una muestra de la confusión que todavía envolvía los días de la aparición del periódico la constituye el hecho de que un accionista, el entonces destacado comunista Ramón Tamames no pudo asistir a la inauguración del periódico por haber sido encarcelado por orden de otro de los accionistas Manuel Fraga, entonces ministro del Interior. (Fernández Beaumont, 1986: 263)

Lo cierto es que, si atendemos a la dimensión estrictamente empresarial, esa operación, tan ecléctica en lo político como para ser capaz de reunir en el accionariado fundacional a un ministro del Interior, todavía nombrado en persona por el dictador del anterior régimen, junto a un miembro destacado de un partido aún ilegal, obtuvo inmediatamente un éxito sin precedentes. Según el mismo autor "con sus 134.444 ejemplares de difusión media de junio a diciembre de 1977 se convertía de hecho en el primer diario nacional de España (…) Además era un periódico que al segundo año ya ganaba dinero" (Fernández Beaumont, 1986: 266)

Tan fulgurante trayectoria inicial lejos de atenuarse siguió en ascenso durante los primeros años de vida del diario. De este modo, según los datos de difusión proporcionados por la misma fuente, en la junta de accionistas de *El País* del 19 de junio de 1984 se anunciaba una tirada media de 344.099, lo que suponía un beneficio de 614 millones de pesetas (Fernández Beaumont, 1986: 280)[5]. No obstante, si nos fijamos en los datos de audiencia proporcionados por el Estudio

[5] Este dato no es baladí, pues muestra una situación financiera saneada en un momento en que la prensa de referencia también atravesaba una grave crisis financiera. Como muestra de ello El País publicaba el 31 de enero de 1985 una breve nota titulada "Las empresas periodísticas adeudan 5.000 millones de pesetas al Tesoro Público" (31-01-85), en la que se jactaba de ser de los pocos diarios de difusión nacional en estar al día con el fisco, algo que por cierto "produjo violentas reacciones entre el resto de la Prensa" según Fernández Beaumont (1986: 283). La noticia aún hoy es accesible a través del siguiente enlace: http://elpais.com/diario/1985/01/31/portada/475974004_850215.html

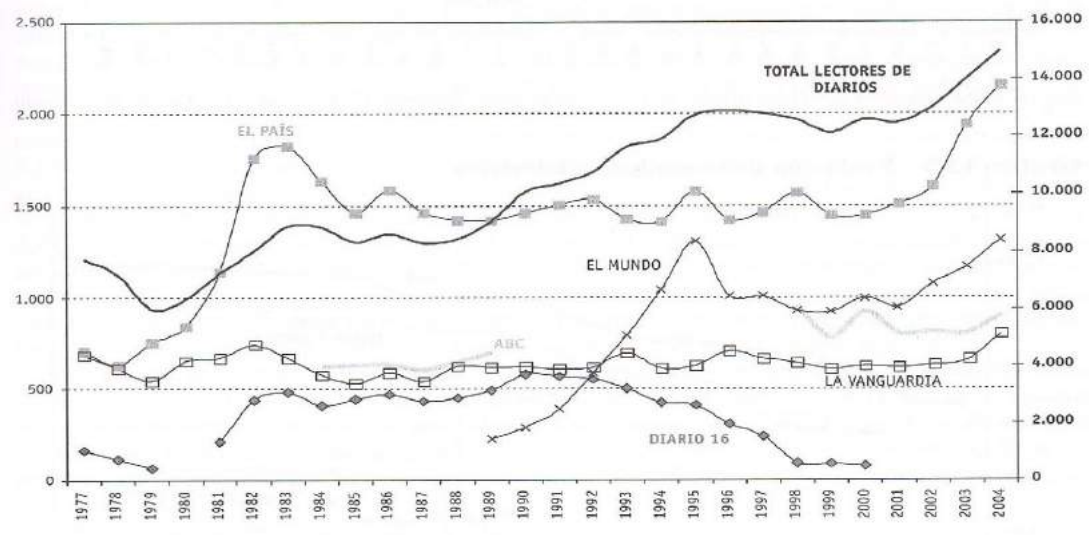
General de Medios (EGM en adelante), producidos a través de encuesta representativa con el fin de establecer el total de lectores diarios, el primer cénit de audiencia de nuestro diario se produce entre los años 1982 y 1983, con una cifra cercana al millón novecientos mil, para a partir de ahí iniciar un descenso en la audiencia hasta el millón y medio de lectores, cifra en torno a la que se mantiene, con leves oscilaciones, hasta el año 2000 (González, 2008: 377). Estos números nos permiten considerar sin duda alguna al diario *El País* como líder absoluto y consolidado a nivel nacional de audiencias en lo que a prensa escrita se refiere desde casi el segundo año de su aparición.

Su liderazgo, con matices pues en Cataluña siguió siendo *La Vanguardia* el diario más leído durante mucho tiempo y la edición de Andalucía de *ABC* alcanzaba mayor difusión en ese territorio, permitió a la empresa editora de *El País* desarrollar una serie de maniobras para lenta pero progresivamente irse haciendo con la primacía en otros formatos. Así antes de cumplir los diez años, concretamente en junio de 1984, PRISA, a la sazón grupo inversor mayoritario en el accionariado de *El País*, inicia el desembarco en la cadena SER (Fernández Beaumont, 1986: 283). El control completo de esta firma no llega a culminarse hasta 1992 (Sinova, 1995: 83 citado en González 2008). Una vez alcanzado este objetivo el siguiente paso fue absorber a la principal competidora, Antena3 Radio, en lo que dio en llamarse el “antenicidio”, por medio del cual, en una maniobra que contó con colaboración desde dentro por parte del grupo Godó, la SER acabó haciéndose con el control absoluto de la audiencia de radio en España a la vez que *El País* era líder en el sector de la prensa escrita de información generalista. Esto suponía que una misma empresa inversora, PRISA, era propietaria del mayor diario en tirada nacional y de la mayor cadena de radio en cuanto a audiencia, circunstancia que la convertía en la primera fuente de información en prensa y radio del país. Sin embargo su apuesta por el entonces emergente y conflictivo sector de la televisión privada no se centró tanto en la producción y distribución de información general, dirigiéndose más bien a buscar rentabilidad comercializando entretenimiento, principalmente cine y fútbol, a través de la primera televisión por satélite entonces denominada Canal Plus, explotación que, por su formato de emisión, fue problemática desde el mismo momento de su adjudicación debido a disquisiciones de tipo legal (González, 2008).

Según los datos de audiencia de la prensa de referencia proporcionados por González extraídos del EGM (Figura 1) el liderazgo de *El País* en este sector solo se ve amenazado por *El Mundo* entre 1994 y 1996, años en los que se produce un incremento de los lectores totales de prensa y en los que se vivían los últimos estertores del gobierno de Felipe González, acosado en distintos frentes: una crisis económica que deja sentir sus efectos a partir del fin de los fastos del 92, la proliferación de escándalos de corrupción ocupando portadas y minutos de radio y televisión, -en aquel momento ya llevaban unos años emitiendo las televisiones de explotación comercial- y distintas cuestiones controvertidas como su enfrentamiento abierto con los sindicatos o el tema de los GAL.

Esta agitación de la última etapa del *felipismo*, consignada como la "primera ola de polarización" (González y Bouza, 2009: 91) conllevó, como hemos visto, un incremento en los lectores de prensa. Se refuerza así la idea del "ciudadano monitor" (Mazzoleni, 2010: 275), propuesta por Schudson, consistente en un tipo de ciudadano que sigue la actualidad de reojo, atento, pero sin centrar todo su esfuerzo cognitivo en ella, aunque dispuesto a activarse en el momento en que interpreta o percibe cierta agitación. Lo cual supone establecer con los medios, y depositar en ellos, una cierta confianza en su papel de observador atento obligado a permanecer activo y vigilante en todo momento respecto de los excesos del poder político. Este usuario de los medios no llega a sellar un vínculo estrecho con ellos y es posible que tampoco lo haga con ninguna de las opciones partidistas, por más que pueda sentirse más o menos identificado con una u otra sensibilidad ideológica. Cuando desciende el nivel de intensidad informativa y decae el momento de máxima controversia entre posturas antagónicas, el ciudadano retorna a sus quehaceres diarios y delega, -en los representantes políticos la labor de gestión- y, -en los medios de comunicación la de vigilancia.

Figura 1. Evolución de las audiencias de prensa escrita



FUENTE: EGM. Los datos del «Total de lectores de diarios» toman como referencia el eje derecho. Los demás, el izquierdo.

(Fuente: González, 2008: 377)

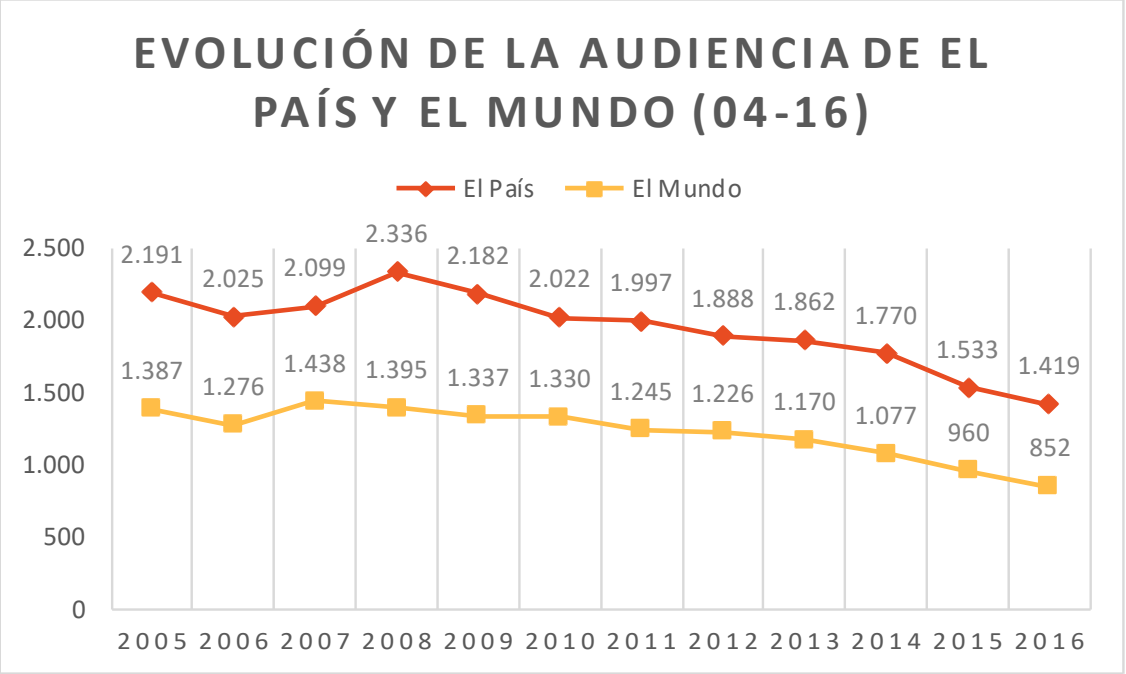
Volviendo a los datos de audiencia podemos comprobar cómo una vez pasado ese periodo de estrechamiento de las diferencias entre el primer y el segundo diario de tirada nacional ambas audiencias decaen estabilizándose, *El Mundo* en el millón de lectores y *El País* en el millón y medio. Los datos recogidos en este gráfico alcanzan hasta 2004, observándose un segundo periodo de activación, con un notable incremento de lectores de prensa en general y de *El País* y *El Mundo* en particular a partir del año 2002.

De nuevo esta reactivación se produce en paralelo a la agitación política iniciada hacia la mitad de la segunda legislatura de Aznar. Se ve impulsada por la controversia en torno a la gestión del gobierno de los acontecimientos provocados por el hundimiento del petrolero Prestige frente a las costas gallegas y su apoyo a la intervención militar en Irak de la coalición liderada por Estados Unidos. Ambas cuestiones generan un enorme rechazo social y político expresado por la ciudadanía a través de manifestaciones masivas. Esta polarización se traslada a la esfera mediática y política generando un clima de opinión altamente conflictivo. Así llegamos a las elecciones generales de marzo de 2004, en cuya campaña electoral

tienen lugar los atentados del 11 de marzo de 2004 con dramáticos resultados. En torno a su autoría se libró una de las primeras batallas mediáticas de encuadres de la era digital. En aquel momento hacían su aparición por primera vez en la escena mediática novedosos canales de intercambio de la comunicación articulados sobre las nuevas tecnologías de la información y su capacidad para compartir dicho recurso de manera interpersonal (Sampedro, 2005; Castells, 2009). Entonces los medios del grupo PRISA desempeñan también una función relevante al convertirse en el único portavoz, entre los integrantes del sistema mediático convencional, de la versión no oficial sobre los atentados. La combinación de ambos factores comunicativos provoca un vuelco en las encuestas que hasta entonces daban por casi segura la victoria del Partido Popular (Castells, 2009: 463-470).

Sea por esta decisión, o sea por la ausencia de un rival directo en el ámbito de izquierda o centro izquierda en el panorama mediático, en esta segunda ola de activación ciudadana, y su consiguiente aumento de la demanda de información, el liderazgo de *El País* se consolida aún más, con incrementos de audiencias paralelos, o ligeramente superiores, a los de su principal competidor, que seguía siendo el diario *El Mundo,* firmemente asentado como el segundo diario de mayor audiencia. En esos momentos *El País* supera la cifra de los dos millones de lectores, alcanzando una situación de difusión nunca vista en su historia que se mantendrá más o menos estable durante la legislatura 2004/2008. Como se puede ver en la Figura 2 la audiencia de *El País* se estabiliza por encima de los dos millones durante todo este periodo y *El Mundo* oscila algo más, sin alcanzar nunca el millón y medio de lectores, pero sin quedar tampoco por debajo del millón y cuarto. En la misma figura se puede comprobar como en el caso de *El País* su audiencia se incrementa con la llegada del año electoral de 2008.

Figura 2. Evolución de las audiencias de *El País* y *El Mundo* entre 2004 y 2016)



Fuente: elaboración propia a través de los datos proporcionados por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMD), recogidos de las distintas oleadas de los Estudios Generales de Medios (EGM)) Se toma como referencia la tercera oleada de cada año del EGM.

Estas elecciones, de "polarización política y desenfreno mediático" (González y Bouza, 2009: 169) venían precedidas de una legislatura donde la confrontación política entre distintas propuestas se había ido sustituyendo por parte de los medios de comunicación representativos de un determinado sector social en un combate a cara de perro por deslegitimar al gobierno salido de las urnas en aquel 14 de marzo de 2004. La estrategia mediática de una parte del espectro cercano a posiciones de la derecha social se centró, especialmente en los primeros años de la legislatura, en cuestionar la autoría yihadista de los atentados de Atocha para construir un marco en el que el Partido Socialista, el grupo PRISA, una parte del aparato de seguridad y de la justicia del estado e integrantes de la izquierda abertzale o de la misma ETA, habían actuado en connivencia para urdir el atentado y atribuírselo a los grupos islamistas finalmente encausados por la justicia con el fin de propiciar el vuelco electoral (García Tojar, 2010).

Dicha estrategia mediática, enclavada en lo que el mismo autor denomina un doble ejercicio de “periodismo sin información y periodismo voraz” (García Tojar, 2010: 4), supuso para *El Mundo* reforzar su audiencia durante ese periodo, aunque fuese a costa de poner en entredicho todas las instituciones del estado. De paso, además de no conseguir alcanzar a *El País*, centró de manera especialmente acusada el foco mediático en asuntos relacionados con el terrorismo y la integridad territorial del estado, haciendo que ambos parecieran relacionados entre sí, por cuanto al cuestionar la autoría yihadista de los atentados de 2004 y atribuírsela a una extraña coalición entre ETA y el PSOE, cualquier modificación de la relación de fuerzas entre el estado central y los territorios que reclamaban su singularidad histórica era presentada como una claudicación ante el terrorismo nacionalista periférico y una prueba concluyente a favor de la teoría de la conspiración. Dicha coyuntura se ve agravada cuando el gobierno socialista hace pública su intención de iniciar negociaciones con la banda terrorista para conseguir un cese definitivo de la violencia. Según defienden González y Bouza (2009) o Chavero et all (2013) esta estrategia de polarización mediática arrastra a los propios partidos limitando el espacio de posibilidades de su acción política. Por tanto, tenemos a los medios de comunicación marcando la agenda de los políticos en un espacio fuertemente polarizado, cuya consecuencia sobre la ciudadanía es su activación en debates, la mayor parte estériles y regidos por lógicas maniqueas de todo o nada, que llevan a posturas irreconciliables, aunque continuamente alimentados por los otros dos actores de la comunicación política debido a los incentivos que encuentran en ellos. Para los medios suponen aumentos de ventas, audiencias y capacidad de influencia. Para algunos representantes políticos mantener activado a sus potenciales electorados y cerrar el paso a la aparición de cualquier posibilidad intermedia, por cuanto la lógica imperante es la de amigo-enemigo.

En este sentido nos atrevemos a apuntar la posibilidad de que esta lógica, útil en un primer momento para los intereses de ambos actores, supone el inicio de la quiebra del vínculo fundamental entre prensa y ciudadanía e incluso entre parte de la ciudadanía con la representación política. Así, el gran espaldarazo al sistema bipartidista que suponen las elecciones de 2008 se da en paralelo al máximo momento de audiencias de *El País* y uno de los máximos de *El Mundo.* Ambos sistemas, mutuamente reforzados gracias a la extrema polarización mediática,

fueron incapaces, envueltos como estaban en dinámicas mutuamente destructivas, de anticipar el crac financiero originado en el corazón de los negocios del sistema capitalista. Un acontecimiento que verdaderamente iba a marcar el futuro inmediato del país. Esta dejación de parte de las principales funciones atribuibles a ambos sistemas, -el mediático de informar de los asuntos claves y prever posibles tendencias derivadas de los mismos-, -el político de anticiparse y/o ser capaz de tomar decisiones paliativas o protectoras de sus consecuencias-, provoca que el antes mencionado "ciudadano monitor" sea dominado por una cierta sensación de inutilidad de ambos sistemas cuando de lo fundamental se trata. Pues sí, ante asuntos de tal magnitud como para cambiar de manera profunda su forma de vida, la información proporcionada por el sistema mediático es escasa, y las soluciones propuestas desde el sistema político son impuestas, sin apenas deliberación como las únicas opciones posibles, la brecha de legitimidad de la ciudadanía ante ambos sistemas crece de manera exponencial.

Por si todo esto no fuera suficiente un nuevo factor, del cual habíamos encontrado sus primeras manifestaciones en torno a los acontecimientos del 11M, iba a entrar a modificar de manera aún más radical las relaciones de comunicación, afectando profundamente a las audiencias, especialmente las de la prensa de referencia. Esto, articulado sobre la base de las tecnologías de la información y de Internet, supuso la llegada de la "autocomunicación de masas, (…) el desarrollo de redes horizontales de comunicación interactiva que conectan lo local y lo global en cualquier momento"" (Castells, 2009: 101).

La confluencia del crac financiero de 2008 y la generalización del uso de Internet modificaron los patrones de consumo de información. Como consecuencia de ello tenemos un descenso, lento pero progresivo, de la audiencia de la prensa de referencia. El total de lectores, según datos del EGM, alcanza su punto máximo en el año 2009 con 14.721.000, a partir de entonces los valores se desploman quedando en el año 2012 por debajo de los alcanzados a principio de siglo, concretamente en 12.652.000. Según los mismos datos este desplome afecta a toda la prensa de referencia, salvo al gratuito *20 minutos*, al menos en los primeros años de la crisis del papel. Como no podía ser de otra manera el diario *El País* también pierde lectores quedando en 2011 por debajo de los que tenía en 1993. Se produce entonces una situación paradójica en la que la ciudadanía española es

de las más interesadas en las noticias a la vez que expresa una de las mayores desconfianzas en los medios (Newman et all., 2015: 31).

Volviendo sobre el resto de variables observadas en el modelo de Hallin y Mancini, sostenemos la hipótesis de que en buena medida la piedra angular determinante de casi todas ellas está relacionada con una buena situación financiera, lo que a su vez se sostiene, al menos para el caso de un diario de referencia, en tiradas más o menos estables y sostenidas en el tiempo, situación dependiente en último término de la sensación de utilidad y credibilidad compartidas por la comunidad de lectores articulada en torno al periódico en cuestión. En lo que respecta a la utilidad Hallin y Mancini (2008: 92) señalan cuatro funciones: informar, dar antecedentes, ofrecer interpretaciones y dar opiniones.

Algún avezado observador de la prensa (Díaz Nosty: 2015) considera que la introducción de lenguajes y formas más propias del entretenimiento han degradado la actividad periodística hasta debilitar su utilidad. Las responsabilidades al respecto son compartidas entre los dos principales actores de la comunicación política, medios y representantes, aunque es sobre las empresas periodísticas sobre la que recae buena parte de ella ya que “las empresas editoras, apremiadas por la caída de ingresos publicitarios y la reducción del soporte papel, han forzado soluciones de supervivencia a costa de la calidad del medio y, lo que es peor, con la pérdida de credibilidad entre las audiencias” Díaz Nosty, 2015: 16). Estas observaciones, realizadas sobre la prensa en general, seguramente no puedan ser repartidas de forma simétrica entre la totalidad de manchetas integrantes del sistema mediático. No obstante, para el caso de *El País*, sí podemos intuir que el hecho de que cuatro de cada diez lectores de 2008 hayan abandonado su lectura en 2016 significa que algo similar habrán percibido en el transcurso de estos años.

Obviamente el descenso en la audiencia y en el número de ejemplares vendidos supuso una merma en los ingresos del diario. Previamente, antes de comenzar el declive de las ventas, la dirección anunció una transformación digital sin precedentes que llevaría a proclamar, casi proféticamente, al consejero delegado de PRISA y antiguo director de *El País*, Juan Luís Cebrián que "no se trata sólo de un lavado de cara o un cambio de diseño. Pretendemos que responda a una nueva

mirada sobre la sociedad"[6]. Esta transformación digital implicaba de hecho abrir la totalidad de sus contenidos a la Web a través de la cual se podría acceder a ellos de manera gratuita. Además, suponía una modificación del aspecto y el diseño del periódico en papel y, algo que podría parecer en un principio un asunto anecdótico, el cambio del lema que figuraba al pie de la mancheta, abandonando el anterior "el diario independiente de la mañana" para sustituirlo por "el diario global en español".

A pesar de esta apuesta por la versión digital los resultados económicos en un inicio no parecieron avalar la decisión. Como muestran Almiron y Segovia (2012), con datos agregados del grupo PRISA, los ingresos provenientes de la red descendieron a partir de ese mismo año a la par que la deuda financiera del propio grupo no paró de crecer de manera acelerada. Cabe señalar que es precisamente en esos momentos en los que se desata el crac financiero y que la influencia de este acontecimiento sobre la estrategia de expansión del grupo, cuyo pilar informativo fundamental era el diario, fue seguramente muy lesiva. Esto no obstante también resulta en cierto modo paradójico, evidenciando la falta de cálculo y la insuficiente o deficiente información que en aquel momento se manejaba en la dirección de un grupo cuya principal fuente de ingresos procede de la calidad de la información que proporciona.

No obstante, estas mismas autoras sostienen la tesis de que la crisis de PRISA no se debe vincular tanto al cambio de signo en los mercados internacionales de capitales, como a una combinación de malas decisiones por parte de la dirección y a una pérdida de apoyos en ciertos sectores políticos a los que siempre había estado ligada. Las malas decisiones estarían relacionadas con una facilidad para obtener créditos y financiación a lo largo de la historia del grupo basada en su vínculo con ciertos sectores políticos con poder que habrían ido garantizando posiciones hegemónicas de mercado en los distintos mercados donde operaba. Así primero en prensa *El País* estableció de inmediato relaciones estrechas con el PSOE de González en el gobierno, resultando en los peores momentos un apoyo

[6] Declaraciones de Juan Luís Cebrián durante una intervención el el Forum Europa recogidas por el propio diario, publicadas el 9 de octubre de 2007 y accesibles a través del siguiente enlace http://elpais.com/diario/2007/10/09/sociedad/1191880804_850215.html

fundamental[7]. Posteriormente en la cadena SER a la que llega, controla y desde ahí absorbe a la principal competidora gracias a la colaboración de las instituciones del estado que venden su participación en la SER y autorizan el "antenicidio", finalmente en el sector de la televisión privada, primero consiguiendo una licencia para emitir codificado cuando inicialmente eso no era lo previsto, en segundo lugar con los permisos para lanzar la tele por satélite (circunstancia en la que PRISA si sufrió cierto quebranto en la primera etapa del gobierno Aznar debido al lanzamiento por parte de grupos empresariales cercanos al PP de una competidora, Vía Satélite, que finalmente acabó claudicando para ser absorbida por la cadena de PRISA entonces denominada Canal Plus Digital).

Esta nutrida red de relaciones con el poder de PRISA facilitó a lo largo del tiempo la garantía del apoyo financiero a todas y cada una de las operaciones de expansión que el grupo fue diseñando, primero dentro de los límites españoles y posteriormente en el exterior en plena ola de internacionalización del comercio mundial iniciada en los años 90. Sin embargo buena parte de las inversiones resultaron mal calculadas o sobredimensionadas, estas se basaban en buena medida en la posibilidad de explotar sectores en régimen de cuasi monopolio o en cálculos de rentabilidad inflados. El disfrute del régimen de cuasi monopolio dependía de mantener buenas relaciones con ciertos representantes del poder político, cuando estos caían caía con ellos las condiciones especiales. Los cálculos de rentabilidad se establecían en base a continuas expansiones de cuotas de mercados que se hicieron insostenibles en el tiempo. Como consecuencia de ello:

> The group's financialization has led, paradoxically, to a severe financial crisis within the group, which in turn led to a severe corporate restructuring addressed solely by financial efficiency goals. This restructuring has had an extremely negative impact on the level of independence of the group and threatens to reduce even more the levels of professionalism, content quality, and pluralism in the Spanish media system. (Almirón y Segovia, 2012: 2913)

La delicada situación financiera, junto a un conjunto de factores en contra, tanto económicos como políticos, afectó de manera profunda a la profesionalización,

[7] "Prácticamente nunca reveló El País un escándalo de corrupción que afectase a los gobiernos socialistas y desde luego nunca los amplificó" (Seoane y Sueiro, 2004: 402, citado en González, 2008: 368

definida como lo hacen Hallin y Mancini, de los periodistas de *El País*. Provocando que la dirección se viera obligada a anunciar un expediente de regulación de empleo como consecuencia del cual fueron enviados a la calle en un primer momento 110 periodistas de la plantilla. Además fue necesaria la entrada en el accionariado del grupo de inversión Liberty Acquisition Holding, afectando también de manera dramática a la independencia de los propios periodistas, como pone de manifiesto Nogales (2010). Ambos factores, despidos y nuevos copropietarios, junto a la liquidación de parte de las firmas del holding, restan autonomía a los profesionales, afectan al cumplimiento de sus normas específicas y afectan al principio de la orientación como servicio público del diario al desplazar la prioridad informativa que encierra dicho principio hacia criterios de primacía del cálculo frío de la rentabilidad. Todo esto quedaría dentro de las variables que Hallin y Mancini incluyen en su modelo para observar el grado de profesionalización del sector. Por ello en un entorno de creciente incertidumbre laboral la plantilla se siente especialmente vulnerable y desprotegida lo que la hace más sensible a las presiones. Incluso la propia dirección pierde también en autonomía e independencia, puesto que queda al albur de cualquier presión del exterior, ya sea del sector económico o del sector político, pues si de aquel depende garantizar el flujo de ingresos que hagan sostenible la empresa, el político sigue contando con capacidad para intervenir en los procesos regulatorios y de arbitraje o de financiación a través de campañas institucionales.

5.2. LA ESTRUCTURA DE LAS AUDIENCIAS.

La idea formulada por Manin de “democracia de audiencias” (1998) se articula en torno a cuatro principios que comparte el gobierno representativo y sus variaciones a lo largo de su historia. Uno de ellos se refiere a la “libertad de opinión pública” (Manin, 1998: 206), a los principios que la inspiran y permiten desarrollarse. En la democracia de audiencias, los medios de comunicación son neutrales, entendiendo tal neutralidad como “no estar vinculados *estructuralmente* con los partidos que compiten por los votos” (Manin, 1998: 279), a diferencia de las democracias de partidos en la que domina la prensa afín. Sin embargo, ya hemos visto como el concepto de paralelismo político, con su máxima expresión en la instrumentalización, nos invita a alejarnos, al menos para el caso español, de la

formulación de Manin en este punto. Así, en contra de la tendencia en gran parte de Europa de disminución del paralelismo político, para el caso español y referido a las dos últimas décadas del siglo XX, el paralelismo aumentó debido a la formación de dos polos mediáticos, agrupados cada uno en torno a una u otra de las dos principales fuerzas políticas de entonces (Hallin y Mancini, 2008: 96 y ss). Esto sucedió como consecuencia de lo que anteriormente, y siguiendo a González y Bouza, hemos denominado la *primera ola de polarización mediática*. Polarización que apenas disminuyó durante un breve periodo de tiempo, debido a cierta distensión tras la primera victoria de Aznar en 1996, para rebrotar a mediados de su segunda legislatura y prolongarse durante un tiempo. Hallin y Mancini consideran necesario conocer cómo se estructuran las audiencias en torno a los medios de comunicación para así poder comprobar en qué medida está asentado o no el paralelismo político en un sistema mediático dado.

Compartiendo el interés respecto de este punto hemos realizado una explotación secundaria de los datos de dos estudios postelectorales llevados a cabo por el CIS. El primero en orden cronológico de estos estudios es el "Postelectoral Elecciones Generales y al Parlamento de Andalucía de 2008, nº 2757, marzo y mayo de 2008" (CIS, 2008). Elegimos este estudio debido a que su trabajo de campo se produce en el momento de máxima concentración de voto en los dos partidos mayoritarios. Lo emplearemos como contraste respecto al segundo estudio, más cercano en el tiempo, para comprobar algunos aspectos del grado en que se exacerban las diferencias entre una y otra situación política, mediática y social.

Así 2008, último año de bonanza económica, representaría un extremo del continuo en el que la legitimidad del sistema político apenas está en discusión, la presencia de Internet en el sistema mediático es residual, los medios de comunicación gozaban de una relativamente buena salud económica y sus audiencias estaban bastante estabilizadas gracias a una cierta credibilidad. Nos encontrábamos en pleno proceso de polarización mediática, con las consecuencias que ya hemos señalado con anterioridad. El segundo estudio consultado, sobre el que centraremos principalmente la observación, es el "Postelectoral Elecciones Generales 2016, nº 3145, julio 2016" (CIS, 2016). Este es el trabajo que más nos interesa pues nos proporciona información acerca de la situación más cercana en el tiempo.

Las virtudes de estos estudios en relación con el tema tratado en este trabajo son numerosas. Como ya hemos comprobado, en los momentos electorales se activa especialmente el interés por parte de la ciudadanía hacia los medios de comunicación. Las elecciones son de los pocos procedimientos de participación, por no decir el único reglado en nuestro sistema, en los que se puede expresar directamente la ciudadanía. Es el instante por antonomasia en que las instituciones políticas no pueden evitar escuchar la voz del pueblo, aunque sea para silenciarla en el mismo punto en que se cierran los colegios electorales. La percepción de esta situación por parte del electorado provoca un incremento de las tiradas de los periódicos y de las audiencias de radio y televisión. El estudio postelectoral del CIS se lleva a cabo justo después este momento y permite recoger de manera más sosegada alguna de las conductas puestas en práctica por la ciudadanía o algunas de sus opiniones, por problemático que esto sea, sobre el curso de los acontecimientos. No obstante, evitaremos de manera explícita cruzar nuestra variable dependiente con las preguntas relacionadas expresamente con las opiniones formuladas por los entrevistados.

Otra virtud de este estudio para nuestro trabajo consiste en que realiza una pregunta específicamente dirigida a saber cuál ha sido el medio de comunicación preferido para seguir la información relativa a la campaña electoral. Con ello quedan ligados dos aspectos sobre los que versa este trabajo como son medios de comunicación y la información política. Conviene recordar de paso que este sondeo se lleva a cabo por una institución teóricamente independiente respecto a partidismos políticos o mediáticos, la generosidad de la muestra, alcanzando las 6175 entrevistas completadas para el postelectoral de julio de 2016, y que pregunta acerca de cuestiones ya pasadas en su gran mayoría, lo cual aporta fiabilidad a las respuestas. Esto nos permitirá realizar un retrato de tipo cuantitativo lo más detallado posible de la audiencia de *El País* y del resto de la prensa en general, utilizando para ello la fuente de datos de acceso abierto más prolija en este campo.

5.2.1 EXPLOTACIÓN DE LOS DATOS DE LOS ESTUDIOS POSTELECTORALES.

Para comenzar queremos recordar que, como señalamos anteriormente en el apartado metodológico, en los estudios postelectorales se efectúa una pregunta

para saber la frecuencia y el medio de comunicación elegido para seguir la información política. En este estudio concreto es la pregunta número 20 formulada en los siguientes términos (Figura 3):

Figura 3. Pregunta sobre medio de información elegido para seguir campaña tal y como aparece en el cuestionario facilitado por el CIS

P.20 Durante esta campaña electoral, ¿con qué frecuencia ha seguido Ud. la información política y electoral a través de los periódicos de información general? ***(MOSTRAR TARJETA E)***.
¿Y a través de la televisión?
¿Y a través de la radio?

	Periódicos (99)	Televisión (100)	Radio (101)
- Todos o casi todos los días	1	1	1
- Cuatro o cinco días por semana .	2	2	2
- Dos o tres días por semana	3	3	3
- Sólo los fines de semana	4	4	4
- De vez en cuando	5	5	5
- Nunca o casi nunca	6	6	6
- N.C.	9	9	9

(Fuente: Postelectoral 2016, Es 3145. CIS)

Como vemos las opciones de respuesta se organizan en tres escalas, una para cada tipo de medio de comunicación, en las que se recogen desde la respuesta “todos o casi todos los días” hasta la opción “nunca o casi nunca”. Por tanto, estaríamos ante un distinto grado de intensidad respecto a la exposición mediática reflejado en las distintas opciones de respuesta. Particularmente hemos seguido el criterio del CIS consistente en separar a la muestra en dos grandes grupos; por un lado los que responden “nunca o casi nunca” pasan a ser considerados como no lectores de prensa. En el otro grupo se diluye la diversidad de grado y pasan a ser considerados todos sus integrantes como lectores de prensa.

Conviene señalar, antes de entrar en la explotación de los datos específicamente centrados en el seguimiento a través de la prensa, la primera diferencia sustancial que encontramos entre 2008 y 2016. En ambos estudios se pregunta sobre el uso de Internet, aunque quizá existan problemas para comparar los porcentajes de respuesta debido a que en 2016 se menciona el uso de Internet en los últimos tres

meses y en 2008 se preguntaba expresamente sobre el seguimiento de la campaña electoral en este medio de medios. No obstante, suponiendo que quien responda afirmativamente a la pregunta sobre los tres últimos meses haya también seguido la campaña por Internet, lo cual no deja de ser una especulación basada en suposiciones, la diferencia entre ambos momentos es abismal. Así en 2008 solo un 9,9% de los entrevistados respondían afirmativamente, mientras en 2016 lo hacían un 67,8%. Este dato, tomado con las cautelas señaladas, daría cuenta de la magnitud de la transformación de los ingredientes que componen las distintas "dietas mediáticas" (Callejo, 2015) de la ciudadanía acaecida entre estos dos puntos en el tiempo.

Centrándonos ya en los porcentajes de entrevistados que afirman seguir la información política en campaña electoral a través de la prensa encontramos una segunda diferencia notable entre 2008 y 2016. Mientras en 2008 el 53,9% de la muestra usaba este medio, en 2016 el porcentaje había descendido hasta el 39,6%. Confirmamos por tanto **el declive del uso de la prensa escrita como medio de información**, con un descenso de más del 14% sumando el conjunto de diarios. Se puede añadir que en 2008 entre las 100 opciones de respuesta que recogía el CIS de quienes dijesen seguir la campaña por la prensa nadie mencionó la opción "periódicos digitales". Por su parte en 2016 esta categoría sumaba casi un 4% de las respuestas entre los y las lectores/as de prensa. Sirve esto para ilustrar la magnitud de la crisis de la prensa en papel.

Para continuar efectuando comparaciones, a partir de aquí, hemos calculado los porcentajes tomando como base la parte de la muestra lectora de periódicos y dejando a un lado el total de la misma. A este solo se recurrirá para efectuar comparaciones con intención de comprobar si hay diferencias significativas entre los porcentajes de respuestas a las cuestiones formuladas al grupo lector, grupo que a su vez hemos fragmentado en función de la mancheta elegida. Pues si bien la elección del medio preferido, -prensa, televisión y radio- no son mutuamente excluyentes para el CIS (Figura 4), la opción específica entre las distintas marcas comerciales sí lo es. De este modo una persona entrevistada puede afirmar seguir la información política en campaña a través de la prensa, la televisión y la radio, puede seleccionar la opción todos los días en cada una de ellas, pero no puede señalar, por ejemplo *El País y El Mundo*, viéndose obligada a escoger entre uno de

ellos. Esta consideración que hace el CIS nos impide saber si existen ciudadanos cuya opción consiste en combinar más de un periódico, así como la intensidad de su exposición a cada uno de ellos que está dispuesto a asumir.

Figura 4. Tabla de frecuencias de las respuestas a la pregunta sobre los medios elegidos para seguir la información electoral

Pregunta 20

Durante esta campaña electoral, ¿con qué frecuencia ha seguido Ud. la información política y electoral a través de los periódicos de información general? ¿Y a través de la televisión? ¿Y a través de la radio?

	Periódicos	Televisión	Radio
Todos o casi todos los días	19,8	50,8	17,5
Cuatro o cinco días por semana	4,7	11,3	3,7
Dos o tres días por semana	5,4	7,2	2,8
Sólo los fines de semana	2,5	1,2	0,6
De vez en cuando	7,2	8,1	5,9
Nunca o casi nunca	59,9	21,1	68,8
N.C.	0,5	0,3	0,6
(N)	(6.175)	(6.175)	(6.175)

(Fuente: Postelectoral 2016, Es 3145. CIS)

Conviene comentar algunas decisiones tomadas para facilitar las comparaciones, a riesgo de ocultar cierta información que, en otro tipo de trabajo más centrado específicamente en este aspecto, podría ser considerada relevante.

La senda demoscópica propuesta por el CIS a la persona entrevistada, una vez que afirma seguir la información política y electoral a través de los periódicos, implica otras dos decisiones. La primera de ellas hace referencia a la intensidad de la exposición al medio en cuestión. Así ofrece cinco opciones que van desde “todos o casi todos los días” hasta “de vez en cuando”. La segunda decisión consiste en mencionar la marca comercial del medio elegido. Ante la primera cuestión nuestra decisión ha sido reducir la diversidad en el grado de exposición a la prensa, quedándonos con una variable de tipo dicotómico, cuya característica principal sería leer prensa, independientemente de la frecuencia de esta actividad. En este sentido seguimos el criterio del propio Instituto, pues formula la pregunta relativa al periódico concreto a todos los entrevistados, salvo a los que responden nunca o casi nunca o los que no contestan. En este punto la opción de respuesta es libre, teniendo claro, pues así lo remarca el cuestionario, que solo se admite una

respuesta por entrevistado. Esto cuestión nos presenta un problema, puesto que el CIS recoge hasta 100 opciones diferentes. Efectuar comparaciones o realizar tablas con hasta 100 grupos posibles no resultaba operativo en ningún modo. Para resolver este problema hemos eliminado alguna cabecera de las editadas en Madrid, pero con vocación de ofrecer información nacional, por obtener porcentajes muy bajos de respuesta[8]. Por otro lado, hemos agrupado diferentes marcas comerciales bajo un criterio regional en dos grupos diferentes. En un lado estarían todos los periódicos de ámbito local editados en Cataluña, Galicia, Navarra y Euskadi, a este nuevo valor de la variable le hemos denominado *Nacionales*. Por otro lado hemos agrupado las cabeceras centradas principalmente en información local y editadas en el resto del estado español, salvo las de Madrid, denominando a este otro grupo *Regionales.*

El criterio seguido para efectuar estas agrupaciones es doble. En principio Cataluña, Galicia, Euskadi y Navarra contienen desde distintas perspectivas rasgos característicos que las diferencian del resto del estado español. Desde el punto de vista cultural, algo que influye en su espacio mediático, las tres cuentan con lenguas propias de larga tradición. Aunque casi no se edite prensa en ninguno de los idiomas propios, este no deja de ser un rasgo distintivo que proporciona un cierto grado de autonomía cultural, dimensión que influye de manera directa en los usos de la prensa escrita. Esta cuestión se combina con algunas particularidades desde el punto de vista político, pues en las tres comunidades el ecosistema político es diferente al del resto del estado. Si en Galicia domina desde hace mucho tiempo el Partido Popular, del mismo modo venían obteniendo representación en el parlamento español grupos políticos de corte nacionalista, en el pasado el Bloque Nacionalista Galego y en la actualidad En Marea. Este rasgo es mucho más constante aún en los casos de Cataluña, Euskadi y Navarra, donde la presencia dominante en el parlamento español de diputados procedentes de estas regiones es ostentada por grupos nacionalistas.

[8] Concretamente las cabeceras eliminadas y sus porcentajes válidos han sido: *La Razón 1,43%; Público 1,76%; La Gaceta 0,16% y Expansión 0,04%*, además de los consabidos no sabe y no contesta con 0,04 en el primer caso y un 3,8% en el segundo.

Este criterio nos ha provocado dudas respecto al lugar adecuado para colocar a los periódicos editados en las Baleares y la Comunitat Valenciana, pues, aunque ambas cuentan con lengua propia, lo cierto es que hasta estas elecciones apenas se observaban particularidades respecto al comportamiento electoral de estos territorios en comparación con el del total de estado español. Al final nos hemos inclinado por agrupar las cabeceras editadas en estas comunidades junto al resto de cabeceras de provincias distintas a Madrid. Esto en el fondo es una cuestión menor, pues al fin y al cabo el principal grupo a observar es de los lectores y lectoras del diario *El País*. No obstante hemos considerado necesario hacer patente nuestra decisión. Finalmente hemos agrupado en un nuevo valor de la variable, que hemos denominado *Gratuitos*, a *20 Minutos*, "otros gratuitos" y "periódicos digitales". Como resultado de esta variable recodificada por nosotros con el programa SPSS hemos obtenido las siguientes tablas de frecuencia que presentamos a continuación (Tabla 1).

Tabla 1: Preferencia de periódico en porcentajes

Periódico preferido	Porcentajes
El País	22,39%
El Mundo	10,42%
ABC	3,64%
Regionales	26,99%
Nacionales	28,95%
Gratuitos	7,60%

Tabla de frecuencias calculadas en porcentajes de la variable recodificada obtenida a partir de la pregunta 20a del Postelectoral 2016, Es nº3145. Fuente CIS. Elaboración propia.

Con los datos mostrados en la tabla 1 comprobamos que *El País* obtiene más del doble de lectores que cualquier otro diario. El segundo diario más leído, *El Mundo*, logra menos de la mitad de lectores. Tan solo el agrupamiento que hemos realizado provoca que alguna categoría obtenga un porcentaje mayor de lectores que nuestro periódico. No obstante, por separado, tan solo *La Vanguardia* o *El Periódico de Cataluña*, con alrededor del 5%, consiguen más lectores que *ABC*, aunque concentrados territorialmente y a mucha distancia de *El Mundo*. Este factor, relevante en términos de sostenibilidad económica del periódico y de capacidad de

incidencia sobre la esfera pública local o regional, limita precisamente las posibilidades de influencia de estas cabeceras a nivel estatal.

Una segunda cuestión que nos hemos planteado se relaciona con la idea de Hallin y Mancini de la estructura política de la audiencia de cada diario. Esto hace referencia no tanto a la orientación expresa o manifiesta que la dirección o los columnistas evidencien o se les adivine, como a la pluralidad de votantes o simpatizantes de los distintos partidos que alberguen entre sus audiencias. Esto además nos indicaría en cierto modo el grado de fragmentación de las mismas en función de las preferencias partidistas expresadas. Así una fragmentación total organizada en razón de la preferencia partidista, en la que los simpatizantes de cada partido solo leyeran un periódico determinado y cada periódico determinado solo fuese leído por simpatizantes de un determinado partido, nos arrojaría un panorama mediático en el que mensajes y contenidos apenas serían compartidos entre los distintos medios de comunicación. Estos, al tener claramente identificado su público objetivo, solo recogerían noticias y opiniones coincidentes con la cultura política específica de su audiencia con el fin de reducir al máximo la disonancia cognitiva entre sus lectores, evitando fugas a otros medios. Si esto fuese así el sistema mediático estaría constituido por una serie de universos autorreferenciales y desconectados los unos de los otros en los que las propias convicciones de las distintas preferencias partidistas solo encontrarían argumentos de refuerzo y ninguno, o muy pocos, de contraste. En este caso la deliberación colectiva resultaría especialmente difícil, pues los argumentos no concordantes con las propias preferencias previas serían completamente desconocidos y su simple exposición activaría procesos refractarios ante ellos.

Para averiguar si esto sucede, y en caso de hacerlo en qué medida, hemos cruzado nuestra variable recodificada con el recuerdo de voto, también recodificado por el propio CIS. El resultado lo presentamos en la tabla 2.

Tabla 2. Lectores de prensa según periódico preferido y recuerdo de voto

	PP	PSOE	UP	C´s	En Comú	Compromis	ERC	PDCat
El País	9,05	40,21	33,7	23,85	13,56	30,56	2,3	0
El Mundo	24,13	4,44	4,53	20,92	3,93	8,33	0	0
ABC	12,3	1,57	0,28	4,18	0	0	0	0
Regional	37,8	29,24	20,96	28,45	1,69	41,67	3,45	3,03
Nacional	13,7	19,32	21,53	16,32	66,1	5,56	93,1	96,97
Gratuitos	3,02	5,22	18,98	6,28	15,25	13,84	1,15	0
TOTAL	100	100						

Fuente CIS. Elaboración propia

Como observamos, ese panorama antes descrito en el cual las audiencias de la prensa se organizan únicamente en grupos autónomos según las preferencias partidistas no se da. En cambio, sí comprobamos una cuestión, a nuestro juicio relevante. ***El País*** **consigue aglutinar la mayor pluralidad partidista de todos los analizados por separado**. Es sobre todo el votante del PSOE lector de prensa quien se inclina mayoritariamente por esta opción, pero también es **el periódico que mayor porcentaje de votantes de Podemos y de Ciudadanos concentra**. Llegando a darse la aparente paradoja, para quien esté familiarizado de antemano con las coordenadas ideológicas características del panorama mediático español, de que **casi tiene el mismo porcentaje de lectores del Partido Popular que *ABC*.** Obviamente la explicación última de esta aparente paradoja reside en el tamaño de su audiencia, al ser más de siete veces mayor la de *El País* respecto de la de *ABC*, cualquier pequeño porcentaje de sus lectores supone una cantidad

sustancial al compararse con los de *ABC.* Sin embargo, esta explicación en términos estadísticos no quita valor al dato visto desde otra perspectiva. Esta consistiría en constatar que la agenda fijada por *El País*, sus marcos y sus enfoques, debido a la pluralidad partidista de su audiencia y al tamaño de la misma, están en condiciones de afectar más que ningún otro periódico a una mayor proporción de potenciales votantes de las distintas fuerzas políticas del Parlamento español. O dicho de otra forma, como resultado del tamaño de su audiencia y de una cierta transversalidad ideológica de la misma, si contase con credibilidad suficiente, tendría a su alcance la posibilidad de influir de manera casi decisiva sobre el curso de los acontecimientos políticos de este país, dado que lo escrito por *El País* es leído por cuatro de cada diez votantes del PSOE lectores de prensa, uno de cada tres votantes de Podemos, uno de cada cuatro de Ciudadanos y casi uno de cada diez de los votantes del Partido Popular que leen prensa.

Esta posición tan transversal y de tal tamaño apenas está en disputa. *El Mundo* influye mucho entre los votantes del PP y de C´s, pero apenas lo hace entre los del PSOE y Podemos. *ABC* un poco en los del PP y menos aún en los C´s y seguramente *La Vanguardia* o *El Periódico de Cataluña* alimentan principalmente las culturas políticas de los votantes de ERC y de PDCat, pero muy poco la del resto de votantes.

No obstante conviene considerar algunas cuestiones que matizan estas conclusiones. La primera es que estos porcentajes están calculados exclusivamente sobre la parte de la muestra que declara leer prensa escrita para informarse de política en periodo electoral, es decir, menos del 40% del total. Aunque en sentido contrario se puede señalar que existe literatura empírica al respecto (Rodríguez y Castromil 2010; Castromil 2012) que muestra como los temas seleccionados y los marcos asociados a los mismos por parte de la prensa en papel, lejos de quedar restringidos al ámbito exclusivo de sus lectores, desbordan estos límites alcanzando al resto de medios integrados en el mismo grupo mediático o a otros medios de diferente propiedad, extendiéndose entre los demás consumidores de información. Encontramos también evidencias (Luengo, 2014; Chavero 2014) de cómo estos contenidos, ahora digitalizados antes aún que impresos, influyen en buena medida en el debate en las redes sociales también digitalizadas.

5.2.2. COORDENADAS SOCIODEMOGRÁFICAS.

Una vez visto este aspecto hemos decidido buscar más datos en este estudio que nos proporcionen información de tipo sociodemográfico para poder obtener un retrato lo más fiel posible, teniendo en cuenta el tipo de herramienta con la que contamos, acerca de las audiencias de la prensa española. Esto ayudará a identificar los grupos sociales más expuestos a cada periódico o grupo de periódicos. Con ello también conoceremos aquellos espacios sociales en los que, potencialmente, cuenta con mayor capacidad de influencia los mensajes, principalmente del diario *El País*, aunque también los del resto de manchetas. Además, este ejercicio, nos proporciona la posibilidad de comprobar si hay diferencias significativas entre los lectores de prensa y el resto de la muestra. Para ello hemos cruzado nuestra variable recodificada con el tamaño del municipio de la persona entrevistada, su edad, el nivel de estudios y el estatus socioeconómico. Todas estas variables estarían dentro de lo que podemos considerar como "hechos constatables" (Mañas, 2013: 150), para los cuales el uso de la encuesta como procedimiento de indagación al respecto apenas presenta problemas de tipo epistemológico o metodológico. Comenzamos presentando los datos de audiencia de cada diario en relación al tamaño de municipio de residencia del entrevistado o entrevistada.

Tabla 3: audiencias de cada periódico o grupo de ellos según tamaño municipio de residencia

	El País	*El Mundo*	*ABC*	*Regional*	*Nacional*	*Gratuito*	*Total Muestra*
2.000 Habitantes o menos	5,08%	3,93%	2,50%	7,59%	5,50%	3,59%	6,64%
De 2001 a 10.000 Hab.	9,76%	10,48%	10,00%	14,84%	20,13%	7,19%	15,24%
De 10.001 a 50.000	22,36%	17,47%	11,25%	28,67%	30,35%	12,57%	26,25%
De 50.001 a 100.000	13,01%	20,52%	13,75%	11,30%	11,48%	14,37%	12,29%
De 100.001 a 400.000	22,15%	21,40%	17,50%	25,13%	18,87%	20,96%	22,20%
De 400.001 a 1 Millón	7,32%	4,80%	18,75%	12,31%	0,16%	8,38%	7,58%
Más de 1 Millón	20,33%	21,40%	26,25%	0,17%	13,52%	32,93%	9,80%

Fuente CIS. Elaboración propia

En la tabla 3 observamos que la audiencia de *El País* está repartida en proporciones muy similares al total de la muestra. Sus porcentajes de lectores solo son significativamente menores comparados con los de personas que habitan en los municipios entre 2.000 y 10.000 habitantes. En el extremo opuesto encontramos a las ciudades de más de un millón de habitantes donde la comparación se dispara a favor de los lectores de *El País*. Respecto al resto de medios vemos que no destaca más que ningún otro para cualquier tramo concreto de la escala. Así hasta los 50.000 habitantes son los Regionales y los Nacionales los que tienen una mayor proporción de sus audiencias concentradas en estos puntos. En los tramos intermedios las audiencias de *El Mundo* y de nuevo Regionales alcanzan mayores proporciones. Entre el penúltimo y el último escalón se concentran la mayoría de lectores de *ABC*. Estos datos vuelven a confirmar una de las conclusiones anteriores, el mayor tamaño de la audiencia de *El País* provoca una cierta transversalidad, también en este aspecto. No obstante, el porcentaje de sus lectores que viven en grandes ciudades de más de un millón de habitantes es mucho mayor que la media. Siendo estas ciudades en las que en buena medida se toman la mayor parte de las decisiones influyentes en el curso de los acontecimientos a nivel estatal, por más que resulten infrarrepresentadas en términos electorales.

Tabla 4. Proporciones de la audiencia de cada medio según la edad

	El País	*El Mundo*	*ABC*	*Regional*	*Nacional*	*Gratuito*	*Total Muestra*
Menores de 30	13,06%	16,16%	6,25%	12,84%	11,16%	15,57%	14,75%
Entre 30 y 44	31,36%	31,00%	23,75%	27,53%	26,42%	40,72%	26,64%
Entre 45 y 64	41,14%	38,43%	32,50%	40,37%	40,88%	31,14%	34,56%
Mayores de 65	14,46%	14,41%	37,50%	19,26%	21,54%	12,57%	23,79%

Fuente CIS. Elaboración propia

Si repartimos las audiencias de cada diario según la edad comprobamos que es en los grupos intermedios en los que *El País* alcanza valores superiores a la media y al resto de medios observados. Son precisamente estos grupos de edad, entre 30 y 44 años y entre 45 y 64, los de mayor presencia y capacidad de decisión en gran parte de aspectos de la vida social. Cuentan con más recursos económicos, con una mayor participación en el mundo laboral y con mejores posiciones a la hora de tomar decisiones en empresas e instituciones de distinto tipo. Esto se confirma aún más al comprobar el nivel de estudios en que se reparten las audiencias de cada medio.

Tabla 5. Nivel de estudios de los lectores de prensa

	El País	El Mundo	ABC	Regional	Nacional	Gratuito	Total Muestra
Primaria	7,32%	6,99%	8,75%	19,06%	15,09%	7,19%	18,20%
Secundaria1ª etapa	12,60%	9,17%	17,50%	24,45%	17,77%	13,77%	24,50%
Secundaria 2ª etapa	17,07%	18,78%	23,75%	14,67%	13,52%	14,97%	12,70%
F.P	12,80%	15,72%	10,00%	18,89%	22,96%	17,37%	16,10%
Superiore	49,59%	48,47%	40,00%	20,57%	27,67%	44,31%	21,20%
TOTAL	99,38%	99,13%	100	97,64%	97,01%	97,61	92,70%

Fuente CIS. Elaboración propia

Se corrobora con estos datos la afirmación de que a mayor nivel de estudios más se lee la prensa, algo hasta cierto punto esperable. Esto sucede con tanta intensidad que casi la mitad de los lectores de *El País* y *El Mundo* están recogidos en la categoría superiores, doblando la proporción de titulados superiores al del total de la muestra.

Para completar el retrato sociodemográfico de los lectores de prensa hemos recurrido a la variable "estatus socioeconómico (recodificada)", una variable sintética que construye el CIS agrupando diferentes categorías laborales. Los resultados los presentamos a continuación.

Tabla 6: estatus socioeconómico de los lectores de prensa

	El País	*El Mundo*	*ABC*	*Regional*	*Nacional*	*Gratuito*	*Total Muestra*
Clase alta/media-alta	38,01%	34,93%	40,00%	16,36%	25,63%	29,34%	17,70%
Nuevas clases medias	25,81%	30,57%	17,50%	24,28%	22,48%	38,32%	22,00%
Viejas clases medias	10,16%	13,54%	17,50%	16,36%	15,88%	3,59%	14,40%
Obrero cualificad	17,89%	13,10%	15,00%	28,67%	25,31%	19,16%	29,20%
Obrero no cualificad	6,10%	4,80%	5,00%	11,13%	7,08%	7,19%	13,80%
TOTAL	97,97%	96,94%	95,00%	96,80%	96,38%	97,60%	97,10%

Fuente CIS. Elaboración propia

Con estos últimos datos seguimos comprobando algunas de las tendencias observadas anteriormente. Ahora vemos como de los lectores de *El País* el porcentaje más elevado estaría incluido en lo que el CIS denomina "clase alta/media alta". Estos, sumados a las "nuevas clases medias", representan casi el 64% de su audiencia. Es cierto que la tendencia en este sentido es común a todas las categorías de nuestra variable recodificada, a mayor estatus socioeconómico

mayor lectura de prensa, salvo en el caso de los integrantes de “Regionales”, cuya semejanza a la media de la muestra es muy elevada.

Igualmente es cierto que el periódico de los analizados por separado con mayor porcentaje de lectores de clase alta es *ABC*, aunque apenas le separan dos puntos porcentuales de los de *El País*. Del mismo modo constatamos que agregando las dos categorías *superiores* -según la clasificación del CIS-, los porcentajes de *El Mundo* y *El País* son prácticamente similares. Aunque en este sentido insistimos en la desproporción en favor de este último, debido a su mayor cantidad de lectores respecto de los demás medios[9].

Dado que el objetivo último es efectuar comparaciones entre el tipo de lector de cada diario lo adecuado era comprobar el porcentaje de cada categoría en el seno de la audiencia de cada diario. No obstante, los datos en sentido contrario nos indican que, por poner algunos ejemplos, un 30,7% de las personas consideradas de “clase alta/media alta” por el CIS y que lee prensa se inclina por hacerlo con *El País*, más del doble que los de *El Mundo*, un 13,16%, o seis veces más que *ABC* con un 5,26%. Estas relaciones proporcionales son extrapolables a las demás variables. Así en nivel de estudios, para la categoría “superiores” los porcentajes son 32,15% para *El País,* 14,62% para *El Mundo* y 4,22 para *ABC,* o en ciudades de más de un millón de habitantes 32%, 15% y 3,6% respectivamente.

Con estos datos estaríamos en condiciones de acercarnos al perfil de los lectores de *El País.* Podemos comenzar señalando que es una persona habitante de una gran ciudad o de alguno de los municipios que forman las grandes conurbaciones en torno a ellas. Lo más probable es que tenga entre 30 y 65 años, un nivel de estudios superiores -o secundaria de segunda etapa-, y que forme parte de la clase alta, media alta o de las nuevas clases medias. Todo esto nos permite inferir algo acerca de su situación económica, más o menos desahogada, al combinarse en

[9] Repetimos con frecuencia este aspecto, pero tiene cierta importancia. Cualquiera que haya trabajado con el programa PSPP, u otros similares de tratamiento de datos estadísticos, sabe que al cruzar dos variables cualquiera este programa te ofrece los resultados en los dos sentidos posibles de las tablas de frecuencias. Esto nos provocó algunas dudas a la hora de escoger el sentido más adecuado para realizar los análisis. Estas se disipan de inmediato al comprobar cómo, debido a la desproporción de lectores de *El País*, en casi todos los cruces esta categoría obtenía valores muy superiores a las de los demás medios.

ellos los grupos de edad y el nivel de estudios con menor incidencia en la tasa de riesgo de pobreza (Sánchez Morales, 2015). Así podemos plantear la posibilidad de que disfruten de un mayor capital económico y cultural respecto a la media de la población.

Con estos dos elementos nos encontramos frente los dos principios de diferenciación fundamentales en la construcción del espacio social, entendido a la manera de Bourdieu (1997). Un espacio social de naturaleza dinámico y atravesado por numerosos conflictos en su permanente revisión y reestructuración. Los conflictos articulan las relaciones sociales, igual que también lo hacen las relaciones de cooperación. Ambos tipos de relaciones alcanzan su sentido máximo en las tomas de posición, entendidas como los puntos del espacio social en donde se dirimen los criterios legitimados para adquirir los capitales económicos y culturales o para rechazar los mecanismos de reproducción y legitimar nuevas trayectorias que permitan su adquisición. Las tomas de posición vienen a su vez determinadas por el *habitus*, que según el mismo Bourdieu puede ser considerado como un "principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario" (Bourdieu, 1997: 19). Así los *habitus* orientan las prácticas y determinan las categorías sociales de percepción, facilitando la interpretación de los agentes sociales acerca de su entorno. A consecuencia de ello las decisiones de consumo de un bien u otro se pueden considerar también como "una práctica constituyente y no solo un epifenómeno construido en las relaciones de producción y dominación. (…) hay homología estructural en el campo de las prácticas de consumo y el campo de las relaciones sociales" (Alonso, 2005: 189).

En este sentido encontramos en Veblen (2004) un anticipo de ciertas observaciones que de manera magistral Bourdieu (2012) fue capaz de desplegar de manera más profunda, dotándolas de paso de un extenso contenido empírico. La tesis principal de *La Distinción,* de manera muy resumida, viene a señalar como el gusto, y su expresión última el consumo, serían una suerte de producción simbólica que evidenciaría las posiciones sociales ocupadas por los distintos agentes, sus capitales de distinto signo y los procesos de formación de sus *habitus*. Estas consideraciones son aplicables al consumo de un bien como es un periódico, de manera aún más aguda en el tiempo presente, donde la relación en términos

puramente utilitaristas entre el diario en papel y la satisfacción de la demanda de información han sido seriamente afectadas por la generalización del uso de Internet, su posibilidad de acceso, cada vez más extendida gracias a la proliferación de dispositivos diseñados para tal fin, y la libre disposición en la red de información continuamente actualizada, en una suerte de dinámica interminable, a la que los propios periódicos se han sumado sin poner demasiadas pegas. Introducir el cambio tecnológico en la ecuación de la oferta y la demanda de información nos lleva, irremediablemente, a considerar la posibilidad de que el vínculo entre un diario y su audiencia, más o menos fiel, resulte provisto del contenido expresivo de una serie de *habitus*. Estos se expresarían, simbólicamente, en la decisión de continuar acudiendo al quiosco a comprar el diario, o mantener el pago mediante suscripción para recibir cada mañana el mismo contenido que, la noche de antes, ya está disponible gratis en la Web. Así, volviendo a la terminología de Bourdieu, llevar bajo el brazo *El País*, como cualquier otro bien de consumo de tipo cultural, sería un signo distintivo constitutivo de un sistema mítico particular. Este sistema mítico, como hemos mostrado en el apartado dedicado a la trayectoria histórica de nuestro objeto de investigación, estaría asociado a un cierto grado de intelectualismo bien informado, una expresión de valores a medio camino entre la moderación y el progresismo, un compromiso con ciertas culturas políticas, una determinada visión del mundo y un largo etcétera variable y en revisión según el contexto social más inmediato. Estas conclusiones serían igualmente aplicables al consumo de una amplia gama de productos culturales, desde los más formales y poco conflictivos hasta los cómics más bizarros, aberrantes o marginales, pues todos ellos no dejan de cumplir una función última de proporcionar refuerzos a la propia identidad, o expresado a la manera de Bourdieu, reforzar el propio *habitus*.

6. CONCLUSIONES

La transferencia de relevancia, en temas que suceden alejados de la propia experiencia directa, resulta fundamental en la imagen que la ciudadanía se forma acerca de los representantes o de los que aspiran a acceder a esa posición. Igualmente, los distintos formatos posibles para narrar los acontecimientos públicos, junto a los encuadres puestos en funcionamiento por la prensa, determinan el tipo de problema y el abanico de soluciones posibles implícitas en su

misma formulación. Estas razones nos llevaban a fijarnos de manera más sistemática en los medios de comunicación, especialmente en el diario *El País*, tanto por su trayectoria histórica, como por su posición dominante como prensa de referencia -obtenida, entre otros motivos, gracias a sus relaciones con el poder político o a los valores y principios que defendió desde sus orígenes-, además de por el tipo de público al que interpela.

Hemos visto que, a pesar de que España sea un lugar donde la prensa debe sobrevivir con tiradas muy bajas, *El País* logró, desde casi su nacimiento conquistar una situación holgada de mercado, ganando dinero desde su segundo año de existencia, siendo al mismo tiempo líder de audiencia a nivel nacional. En esto fue definitivo su posicionamiento político/ideológico, ocupando un espacio, entonces vacío, de vocación transformadora, partidario de la profundización de la democracia española, "de izquierdas, afín al Partido Socialista, laicista y en constante crítica al Magisterio de la Iglesia" (Vinuesa, 2008: 272). Esa cercanía al PSOE, tras la llegada de González al gobierno en 1982, permitió a la empresa editora de *El País* expandir su negocio hasta situarla como la principal proveedora privada de información en prensa y radio del estado español durante casi tres décadas. Consolidó su posición dominante durante las distintas olas de polarización atravesadas por la esfera pública española, aumentado sus audiencias en entornos mediáticos y políticos conflictivos y altamente competitivos. Con ello encontramos también indicios en favor de la teoría del "ciudadano monitor" (Shudson en Mazzoleni, 2010), que nos indica como una parte de la ciudadanía activa su atención en momentos que interpreta importantes o decisivos respecto del curso de los acontecimientos. Una vez que percibe cercana su resolución, o que su papel en ellos ya no es primordial, vuelve a centrarse en sus actividades cotidianas, dejando en manos del poder político la tarea de gestión y en manos de la prensa la labor de vigilancia e información.

Entendemos que con la llegada de la crisis y la expansión de la Web 2.0 ese vínculo de confianza, entre ciudadanía y medios, por un lado, y ciudadanía y clase política por otro, se ve seriamente erosionado. La incapacidad mostrada por ambos sistemas para cumplir sus funciones adecuadamente afecta a la confianza depositada en ellos por la ciudadanía, reduciendo su credibilidad y legitimidad. Las distintas olas de polarización, que proporcionaron beneficios para políticos y

medios en el corto plazo, podrían estar en la base de esta erosión. Mientras unos y otros se enfrentaban en batallas mediáticas, con estériles resultados en términos de mejoras para la vida de la ciudadanía, apenas nadie advirtió del gran cambio que se avecinaba en forma de crisis financiera mundial. Como resultado de ello las audiencias de la prensa en general, y de *El País* en particular, iniciaron un descenso continuado. Simultáneamente los partidos que habían venido alternándose en el gobierno desde 1982 perdían apoyos, a ritmos diferentes, pero constantes también. A la vez se extendía el uso de nuevos canales de comunicación, ofreciendo información en nuevos soportes y permitiendo agregar afinidades políticas hasta entonces dispersas. Con ello se incrementaba la competencia, tanto mediática como política.

La pérdida de credibilidad de los medios conllevaba quebrantos económicos, agravados, en el caso de *El País,* por la estrategia especialmente arriesgada de financiarización en que estaba inmerso (Almirón y Segovia, 2012), afectando de manera negativa a su independencia, haciéndole más vulnerable ante los intentos de instrumentalización y reduciendo los niveles de profesionalismo de sus trabajadores, ahora más precarios y expuestos al despido que nunca. La mayor dependencia de apoyos externos, tanto políticos como financieros, hacen que la autonomía quede supeditada a no contrariar los intereses de aquellos que están en condiciones de prestarlos. Se incrementa el riesgo de paralelismo político, con todo lo que implica esto en la formulación de Hallin y Mancini, especialmente en lo que respecta a reflejar orientaciones políticas determinadas en el modo en que se presenta la actualidad o a las orientaciones y prácticas de los periodistas.

A través de la explotación secundaria de los datos de los estudios postelectorales del CIS seguimos constatando el descenso acusado de la prensa escrita como medio elegido para seguir la información electoral. A pesar de ello *El País* sigue siendo, a mucha distancia, el periódico preferido para esto. Especialmente importante nos parece el hallazgo que hemos realizado acerca de la gran transversalidad política que coexiste en el seno de su audiencia. Hemos comprobado que *El País* es leído por cuatro de cada diez votantes del PSOE lectores de prensa, uno de cada tres votantes de Podemos, uno de cada cuatro de Ciudadanos y casi uno de cada diez de los votantes del Partido Popular que leen prensa. Tal posición provoca que sea, con diferencia, el medio escrito con más

posibilidad de influir en casi todos los grupos de votantes. Estos lectores se sitúan, principalmente, en grupos sociales acomodados, cuentan con un nivel educativo superior a la media, viven mayoritariamente en grandes ciudades y se reparten sobre todo entre los 30 y los 64 años. Hemos planteado la hipótesis de que el vínculo establecido entre los lectores de un periódico y la mancheta va más allá de la mera relación instrumental, adquiriendo tintes de tipo expresivo. Esto se refuerza al considerar que el coste de acceder a la misma información, pero en formato digital, es inferior al de acceder a la que ha sido impresa, aporta mayor dinamismo al actualizarse con frecuencia y permite conocer los contenidos con anterioridad.

Los rasgos de sus lectores, fuertemente vinculados con el diario, situados en buenas posiciones sociales y los más plurales políticamente, con diferencia, de la prensa escrita, hacen de *El País* una plataforma especialmente atractiva para promocionar en ella cualquier tipo de mensaje, tanto de tipo comercial como de tipo político. Estos lectores tendrían mayor poder adquisitivo y más capacidad de influencia sobre su entorno cercano. La precaria situación financiera atravesada por el periódico facilita notablemente, tanto en términos económicos como en términos políticos, el buen fin de cualquier operación de presión, siempre que esta cuente con recursos suficientes como para llevarse a cabo. Dado que los que ostentan mayor cantidad de recursos, políticos o financieros, suelen ser de naturaleza reacia al cambio social, podemos concluir que se hace especialmente complicado que *El País* estuviera en condiciones de actuar como palanca a su favor, contrariamente a como parece ser que hizo durante sus primeros años de existencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Almirón, N. y Segovia, A. (2012) Financialization, economic crisis and corporate strategies in top media companies: the case of grupo Prisa. *International Journal of Communication. 6*. 2894-2917.
- Alonso, L. E. (2005) *La era del consumo.* Madrid: Siglo XXI.
- Arribas, J. M. (Coord.) (2013) *Sociología del consumo e investigación de mercados.* Madrid: UNED.
- Asociación de Investigación de Medios de Comunicación (AIMC).
- Beltrán, M. (1985) Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigación Social. 29/85*. 7-41
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Barcelona:

Taurus.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia de los medios de comunicación.* Madrid: Taurus.
- Callejo, J. 2015. Las dietas mediáticas de los españoles. Estudio a través de los usos del tiempo en 2009-2010, *Revista Internacional de Sociología*,73, nº 1, doi: http://dx.doi.org/103989/ris.2013.04.15
- Callejo, J. (2017) De la noche electoral al amanecer de la demoscopia. *Revista Española de Sociología* 000. (http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2017.16)
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder.* Madrid: Alianza.
- Castromil, A. (2012) Negativismo mediático y campaña electoral en las Elecciones Generales de 2008. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 139*. 163-174.
- Ceffai, D. (1997). Otro enfoque de la cultura política: repertorios de identidad y marcos de interacción, formatos narrativos de los acontecimientos públicos, regímenes de negociación y arreglos sindicales. *Foro Internacional, México, v 37*, 150-162.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2008) Post-electoral. Elecciones Generales y al Parlamento de Andalucía 2008. Es nº 2757
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2016) Postelectoral Elecciones Generales 2016. Es nº 3145.
- Chavero, P (2014) Huelga general, medios de comunicación y Twitter: Opinión pública en un contexto de movilización. En Cotarelo, R. y Olmeda, J.A. (Eds.) *La democracia del siglo XXI. Política, medios de comunicación, internet y redes sociales*. (pp. 349 -365). Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Chavero, P., González, J.J., Bouza, F., Castromil, A.R. y Rodríguez, R (2013): "La mediatización de la agenda política: la discusión del pacto social como conflicto de agendas, 2009-2011". *Revista Latina de Comunicación Social*. 639-655.
- Díaz Nosty, B. (2015) La banalización del periodismo. *Cuadernos de periodistas. Nº 31*. 9-17.
- Entman, R. (1993) Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm.. *Journal of Comunication 43(4).* 51-58
- Fernández Beaumont, J. (1986) Diez años de constantes transformaciones. Etapas y cambios en la redacción y la sociedad. En Imbert, G. y Beneyto, J. V. (Coords.) *El País o la referencia dominante.* (pp. 257-286). Barcelona: Editorial Mitre.
- Gámez Torres, N. (2007) El paradigma de la mediación: crítica y perspectivas. *Mediaciones sociales Nº 1*. 195-213.
- García Tojar, L. (2010) Periodismo voraz: el retorno de Walter Burnz. En *IX Congreso de la Federación Española de Sociología*. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-10-29-Elperiodismovoraz.pdf
- Goffman, E. (2006) *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS.
- González, J.J. (2008) Los medios en la democracia avanzada. ¿Hacia una democracia de audiencia? En González, J.J. y Requena, M. (eds.) *Tres décadas de cambio social en España.* (pp 345-383) Madrid: Alianza.
- González, J.J. y Bouza, F. (2009) *Las razones del voto en la España democrática*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Habermas, J. (1994) *Historia y crítica de la opinión pública.* Barcelona: Gustavo Gili.

- Hallin, D. y Mancini, P. (2008). *Sistemas mediáticos comparados*. Barcelona; Hacer.
- Ibáñez, J. (2014) *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- Illueca, M. (2014) Medios de comunicación y crisis financiera: ¿por qué nadie nos avisó? *En Cuadernos de periodistas, Nº 27*. 81-93.
- Imbert, G. (1986) El discurso de la representación. En Imbert, G. y Beneyto, J.V. (coords) *El País o la referencia dominante*. (pp 25-52) Barcelona: Editorial Mitre.
- Katz, R. y Mair, P. (2004). La cartelización de los partidos políticos. *Zona Abierta, Nº 108/109*. 9-42
- Lakkoff, G. (2007) *No pienses en un elefante.* Madrid: Editorial Complutense.
- Lippmann, W. (2003) *La opinión pública*. Madrid: Cuadernos de Langre.
- Luengo, O. (2014) Twitter vs medios tradicionales. ¿Ha implicado Twitter un espacio ciudadano real de intercambio de información? En Cotarelo, R. y Olmeda, J.A. (Eds.) *La democracia del siglo XXI. Política, medios de comunicación, internet y redes sociales*. (pp. 409-428). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Manin, B. (1998). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.
- Mañas, B. (2013) Más allá de los sondeos: hacia un estudio discursivo de la opinión pública. En Garrido, A. y Vinuesa, L., *La Reina del Mundo: reflexiones sobre la historia de la opinión pública* (pp. 147-172) Madrid: Ediciones TGD.
- Marshall, T. (1997) Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas 77/97*. 297-344.
- Matas, J. (2006) Los partidos políticos y los sistemas de partidos. En Delgado Sotillo, I. y López Nieto, L. (Comps) *Actores y comportamiento político.* (pp 258-295) Madrid: UNED.
- Mazzoleni, G. (2010) *La comunicación política*. Madrid: Alianza.
- McCombs, M. (2006) *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Newman, N., Levy, D..; Nielsen, R. K. (2015). *Reuters Institute digital news report 2015: Tracking the future of news*. Oxford: University of Oxford | Reuters Institute for de Study of Journalism.
- Nogales, A. I. (2015) La llegada de Liberty Adquisition Holding al accionariado de Prisa y sus consecuencias. Ejemplos prácticos del diario *El País*. En Zallo, R. y Badillo, A. (eds) *Mercado y políticas de cultura y comunicación en la convergencia global. Actas del tercer Congreso Nacional de ULEPICC. Salamanca 2010* (pp 116-127).
- Ricoeur, P. (2001) *Ideología y utopía.* Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, R y Castromil, A, (2010) La circulación social de los encuadres periodísticos en tiempo de campaña electoral: transmisión, influencia y atribución de responsabilidad. *ZER 15(29*). 193-212
- Sampedro, V. (ed.) (2005) *13-M multitudes on line*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Sánchez Morales, M. R. (2015) Pobreza y exclusión social. En Torres Albero, C. *España 2015. Situación Social.* (pp769-786) Madrid: CIS.
- Serrano, P. (2010) *Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Akal.
- Veblen, T. (2004) *Teoría de la clase ociosa.* Madrid: Alianza.
- Vinuesa, M. L. (2008) La opinión pública medida y mediatizada. La comunicación social en la España democrática. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 2008 14. 267-289.

MISCELÁNEA

PROPUESTAS PARA LA DIFUSIÓN Y PUESTA EN VALOR DE LA CERÁMICA HALLADA EN TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO): LAS PRODUCCIONES ENTRE LA PREHISTORIA Y LA EDAD MEDIA

Sergio de la Llave Muñoz
Arqueólogo. Investigador de la Fundación Tagus
Alberto Moraleda Olivares
Arqueólogo. Tutor C.A. UNED Talavera
Ana Escobar Requena
Arqueóloga. Investigadora de la Fundación Tagus

Resumen: La difusión y puesta en valor son pilares básicos en la gestión del patrimonio cultural en todas sus vertientes. Su puesta en marcha merece una continua revisión a la luz de nuevas herramientas, disciplinas y estrategias de comunicación que se van incorporando continuamente. Por ello, se ofrece una serie de estrategias para la potenciación de la actividad turística-educativa-cultural de la cerámica de Talavera de la Reina, declarada Bien de Interés Cultural en 2015. Así pues, se pone de manifiesto el importante papel de este recurso patrimonial para el impulso socioeconómico en el contexto local.

Palabras Clave: Difusión del patrimonio; interpretación del patrimonio, valor de uso, puesta en valor; uso público, desarrollo local, producto patrimonial.

Proposals for the diffusion and valorisation of the ceramics found in Talavera de la Reina (Toledo): productions from Prehistory to the Middle Ages.

Abstract: Diffusion and valorisation are essential in any kind of cultural heritage management. It is necessary to be up to date in new tools, studies and communication strategies which are constantly evolving or being created. This is why, here, we propose some strategies to help promote the cultural, educational and touristic activities related to the ceramic in Talavera de la Reina, which was

declared *Bien de Interés Cultural*[1] in 2015. In this sense, we highlight the important role of this heritage asset in local economic and social development.

Key Words: Heritage interpretation, heritage valorisation, use value, public use, local development, heritage asset.

1. INTRODUCCIÓN

Las intervenciones arqueológicas realizadas en las últimas tres décadas en Talavera de la Reina han supuesto un interesante avance en la investigación arqueológica e histórica sobre las producciones de cerámica en la ciudad. Los restos cerámicos recogidos en contextos arqueológicos constituyen un testimonio de gran valor, pues ayuda a entender que la fabricación de cerámica en Talavera se remonta siglos atrás y que el auge experimentado durante los siglos XVI-XVIII responde a una larga tradición alfarera cuyos primeros vestigios industriales y comerciales se remontan a la Antigüedad.

Este trabajo se centra en un caso de difusión del patrimonio arqueológico local, la cerámica Talaverana producida entre la Prehistoria y el Medievo[2]. En concreto, realizaremos algunas propuestas relativas a la puesta en valor de citado patrimonio, proponiendo un modelo de discurso expositivo capaz de desplazarse a diferentes ámbitos y conectar transversalmente enseñanza, economía, cultura y arqueología. Con todo, y a pesar de las limitaciones del presente acercamiento, pensamos que se cuenta con suficientes motivaciones para hacer una propuesta general sobre la necesidad de dar a conocer las producciones cerámicas en la ciudad anteriores al siglo XVI. Todo esto está encaminado a generar un modelo de gestión necesario para encontrar un acuerdo entre investigación, difusión, musealización y desarrollo económico; algo especialmente urgente en lo que respecta al patrimonio cerámico local tras su declaración como Bien de Interés

[1] Spanish heritage registry category. (Heritage of cultural interest).

[2] El presente trabajo es resultado de la comunicación ofrecida bajo el mismo título en el IV Congreso de la Asociación Española de Ciudades de la Cerámica, celebrado en Talavera de la Reina entre el 11 y 13 de noviembre de 2016.

Cultural[3] y las intenciones de ser declarada en el futuro como Patrimonio Inmaterial por la UNESCO (Plumed y Pérez, 2011; González, 2011), dada su importancia desde el punto de vista antropológico (Mejías, 2012), entre otros factores.

Actualmente, no cabe duda de que los recursos patrimoniales pueden llegar a ser un importante motor económico si se lleva a cabo una gestión eficaz. Sin embargo, para una debida puesta en valor, la comunidad debe comprender y asimilar la importancia de su herencia arqueológica y asociar el valor económico que puede llegar a suponer. De este modo, implica su importancia desde diferentes puntos de vista: identidad, estética, científica, social, política, cultural y económica, entre otras (Mason, 2002: 9). Hay pues que planificar fórmulas para hacer sostenible su puesta en valor y convertirlo en un recurso económico local, ya sea a nivel comercial, turístico[4], etc.

A todo ello, se suma una ausencia en el discurso museográfico que tenga en consideración los orígenes de la producción cerámica en la ciudad, tanto en el propio Museo Ruiz de Luna (Gabriel, 1996; García, 1996 y 1999; Rodríguez, 2012; Rodríguez y Campderá, 2013; Portela y Caballero, 2017) como en el Museo Etnográfico (Mejías, 2004, 2008 y 2011). Todo ello obliga a replantear la necesidad de exponer citado discurso, al tiempo que plantea nuevos retos a la hora de concebir el patrimonio musealizado en la ciudad (Sanmarti y Santacana, 1989).

Así pues, nuestra propuesta se plantea para dar respuesta a un silencio real y como un reto de futuro diseñado para ser llevado a la práctica, como parte de un proyecto global de puesta en valor de la cerámica de Talavera de la Reina.

---

[3] DOCLM. Acuerdo de 13/10/2015, del Consejo de Gobierno, por el que se declara Bien de Interés Cultural la cerámica de Talavera de la Reina (Toledo), con la categoría de Bien Inmaterial [2015/12402], Año XXXIV, Núm. 203, 16 de octubre de 2015, pp. 2767-2767.

[4] El I Congreso de la AeCC: "El turismo como recurso económico, la cerámica como recurso turístico", celebrado en Úbeda entre el 26 y 27 de junio de 2010 abordó interesantes cuestiones al respecto. Consulta de comunicaciones en: http://www.ciudades-ceramica.es/congreso_aecc_2010.htm

1. ENTRE LA PREHISTORIA Y EL MEDIEVO

Las primeras manifestaciones cerámicas en el espacio que hoy ocupa la ciudad de Talavera de la Reina se remontan a tiempos prehistóricos. En este sentido, tenemos constancia de asentamientos encuadrados entre momentos indeterminados del periodo Calcolítico y la Edad del Bronce sin hilo de continuidad en lugares como la zona de la C/ Lechuga (Pacheco y Moraleda, 2000) o los Jardines del Prado (Moraleda y Pacheco, 2007).

Por lo que se refiere a elementos de alfar de época Antigua, en 1983, fueron rescatados de una escombrera varios fragmentos que procedían de un alfar romano que debía estar ubicado en torno al Huerto de los Leones, en el barrio de la Puerta de Cuartos, donde han sido documentados restos de varios hornos pertenecientes a este periodo (Moraleda y De la Llave, 2015). Entre los materiales recuperados destaca la matriz de un sello con el nombre de *OF CALVINI PR* y que se trata del primer alfarero conocido en *Caesarobriga* (Talavera durante la Antigüedad), entre los diferentes fragmentos había moldes para la fabricación de TSH, platos de alfarero, ajustadores, vasos de TSH lisas y decoradas, fragmentos vitrificados y cerámicas pintadas en ocre y negro (Juan, Moraleda y Rodríguez, 1983).

Figura 1. Materiales del alfar de Calvinus: A: Sello de Calvinus sobre una T.S.H. forma 37 y B: Molde de T.S.H. forma 15/17 (Autores)

Es presumible que durante la Antigüedad Tardía y el periodo Visigodo la producción alfarera continuase, aunque en menor cantidad y calidad, pese a la ausencia de evidencias claras de ello. En este sentido, cabe destacar el hallazgo de los restos de un horno de grandes dimensiones en la C/ San Clemente cuyo contexto estaba asociado a materiales latericios y producciones encuadradas a este periodo (Moraleda y De la Llave, 2015).

Figura 2. Restos del alfar hispanorromano del Huerto de los Leones (Talavera). A: Pozo realizado con tegulae y B: restos de horno (A. Moraleda)

Por su parte, la etapa de dominación musulmana ha aportado una ingente cantidad de piezas cerámicas del periodo emiral, califal y taifa, entre las que podemos distinguir fragmentos de cerámica común, candiles, ataifores, botellas, cerámica vidriada, etc. Por su parte, las excavaciones realizadas en el yacimiento urbano de Entretorres han permitido documentar un amplio horizonte cerámico, el cual ha sido puntualmente estudiado. En este sentido, según el estudio de los materiales hallados durante las campañas 2002 y 2003 por la dirección arqueológica, ha propuesto cuatro fases diacrónicas durante el periodo Andalusí (Martínez, Sánchez y Moraleda, 2005).

En la subsiguiente etapa mudéjar, sabemos que los alfareros talaveranos elaboran una variada tipología de cerámica heredera de las técnicas y motivos decorativos de la cultura islámica (Rodríguez y Moraleda, 1984; Moraleda, Maroto y Rodríguez, 1992). Además, cabe señalar que tenemos constancia documental de la existencia de varios alfareros mudéjares en la ciudad durante la Baja Edad Media (Moreno, 2015: 457-463).

Figura 3. Taza decorada mediante la técnica de cuerda seca (A. Moraleda)

Resulta imposible hacer una reseña detallada de los diferentes tipos cerámicos y decoraciones durante este periodo, pues se escapan de los objetivos del presente trabajo. No obstante, es importante, al menos, señalar la existencia de numerosas tipologías decorativas y formales que se desarrollan en la cerámica local como la decoración pintada, por incisiones, estampillada, verde y manganeso, cuerda seca, verde y manganeso sobre blanco estannífero, en azul sobre fondo estannífero, dorada y azul, dorada y la azulejería de arista. Es decir, todo un poso de técnicas, formas y decoraciones que posibilitan el enorme éxito de la cerámica de Talavera en siglos posteriores (Portela, 1996), sin olvidar otras producciones menores y no por ello de inferior calidad, como es el caso de la cerámica bucarina (Moraleda y Rodríguez, 1997).

3. HACIA UNA PUESTA EN VALOR

Desde hace tiempo se vienen incrementando los esfuerzos para transmitir la dimensión social que posee la investigación arqueológica. Tanto desde la comunidad científica como desde la administración se han dado pasos en este sentido contribuyendo en la transformación y mejora de la sociedad. Sin embargo, es fundamental saber transmitir el conocimiento obtenido con un lenguaje divulgativo sin romper el conocimiento científico. De este modo, cabría preguntarse: ¿Es necesario interpretar la cerámica desde la Prehistoria al Medievo en la ciudad?, ¿Cuáles son las motivaciones?, ¿Qué se desea explicar

y dar a entender? o ¿Quiénes deben estar implicados? Responder a estas cuestiones pasa por establecer una unidad entre difusión e investigación (Moure, 1994; Padró, 1996). Para el caso que nos ocupa, saber cómo transmitir el conocimiento supone todo un reto (Smith, 1993), lo que nos conduce a la necesidad de plantear una amplia reflexión sobre la relación entre arqueología y didáctica en Talavera de la Reina.

4. ACTUACIONES PROPUESTAS

4.1. EJE I: INVESTIGACIÓN, DESARROLLO Y FORMACIÓN:

- Celebración de reuniones de carácter académico: Congresos, Seminarios, Jornadas, Coloquios, Mesas redondas.
- Cursos de diversa índole y especialización, talleres de arqueología experimental.
- Restauración y consolidación de piezas singulares.
- Análisis y catalogación de piezas.
- Edición de guías didácticas.
- Estimular el desarrollo de proyectos interdisciplinares que favorezcan la transferencia de conocimientos entre diferentes campos.
- Favorecer el perfeccionamiento y la especialización de sus investigadores y técnicos.
- Aplicación de nuevas tecnologías que faciliten la gestión de la información.

4.2. EJE II: ESPACIOS EXPOSITIVOS:

- Creación centro/aula de interpretación.
- Fomentar un espacio como exposición permanente.
- Exposiciones temporales e itinerantes.
- Recuperación, rehabilitación y musealización de los restos del horno Hispanorromano del Huerto de los Leones.
- Crear un museo/catálogo virtual a través de un portal web.

4.3. EJE III: PROMOCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN:

- Crear un plan de comunicación con slogan e identidad gráfica.
- Creación de un portal web con información de diversa índole.
- Incluir esta serie de bienes como producto turístico.
- Carteles, folletos, libros, revistas, monográficos.

- Crear reproducciones de modelos hallados en la ciudad y conseguir que se reconozcan como cerámica de Talavera.
- Difusión de reproducciones en ferias de artesanía, museos, galerías, etc.
- Diseño de una línea de productos promocionales para vender y regalar.
- Plan de sensibilización con alfareros, decoradores y comerciantes.

4.4. EJE IV: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN INSTITUCIONAL:

Crear una Red institucional que sirva Museos, ayuntamientos, centros de investigación al como se viene realizando, y cooperar en red con otros museos, centros de investigación, etc., con el fin de elaborar estrategias conjuntas de promoción, intercambiar piezas y experiencias.

4.5. GESTIÓN Y COORDINACIÓN:

Creación de un ente sin ánimo de lucro responsable de llevar a cabo las acciones presupuestarias, ejecución, gestión de recursos humanos, etc. En este sentido, la figura más adecuada podría tratarse de una fundación, la cual puede estar estatutariamente de objetivos más amplios y globales.

5. CONCLUSIONES

Es indiscutible que, dentro del registro arqueológico, la cerámica es parte esencial a la hora de reconstruir una cronología y de caracterizar los desarrollos culturales de un espacio independientemente de sus dimensiones. Por un lado, el desarrollo de una propuesta de puesta en valor de la cerámica entre la Prehistoria y el Medievo viene a completar las posibilidades difusoras y gestoras del patrimonio cerámico local. Por otro, soluciona una cuestión presente en la museología local, más allá de sus problemas económicos y estructurales, dejar de ser un almacén y que parte de sus colecciones “salga fuera de sus muros” (Hernández, 2000).

Creemos que resultaría interesante poner en práctica y revisar las cuestiones anteriormente citadas. La historia de la cerámica desde los orígenes reales en la ciudad, su evolución a lo largo de los siglos y su implantación social en la localidad, sitúan los temas relativos a la museología y la difusión en un

interesante campo de trabajo que se debe abordar en los próximos años y que esperamos pueda contribuir el presente trabajo.

Se ha buscado una puesta en valor por medio de diversos parámetros, para la creación también de teorías que sirvan como modelo a seguir por otros casos similares, partiendo de la base del trabajo multidisciplinar en las diferentes áreas y agentes que intervienen en el patrimonio, con el fin de generar una mejora continua y contribuir al debido reconocimiento de la cerámica de Talavera desde sus orígenes.

6. BIBLIOGRAFÍA

GABRIEL Y GALÁN, S. (1996): “Museo Ruiz de Luna en Talavera: Cerámica a la vista”, *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 10, pp. 42-44.

GARCÍA SERRANO, R. (1996): “El Museo de Cerámica Ruiz de Luna. Nueva sede definitiva”, *Revista de arqueología*, 183, pp. 48-55.

GARCÍA SERRANO, R. (1999): “Los fondos del museo de cerámica "Ruiz de Luna": una aportación a la historia de las lozas de Talavera y Puente”, *Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio*, Vol. 38 (4), pp. 323-328.

GONZÁLEZ ALCANTUD, J. A. (2011): “El patrimonio "inmaterial" según la UNESCO. Entre el malabarismo conceptual y el interés material”, *Imago crítica*, 3, pp. 125-144.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2000): “El Museo: Desde el presente vivido al futuro imaginado”, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 18 (1-2), pp. 263-272.

JUAN TOVAR, L. C., MORALEDA, A. y RODRÍGUEZ, A. (1983): “Elementos de alfar de Sigillata Hispánica en Talavera de la Reina (Toledo). Alfares de Sigillata en la cuenca del Tajo”, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, Tomo I, 2. pp. 165-176.

MANSO MARTÍNEZ DE BEDOYA, C. (2010): “El museo de cerámica "Ruiz de Luna": entre el antiguo museo de la fábrica y el nuevo discurso museográfico”, en F. González (aut.) y J. Martín (aut.): *Renacimientos: la cerámica española en tiempos de Ruiz de Luna*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 197-210.

MARTÍNEZ, S., SÁNCHEZ, S. y MORALEDA, A. (2005): “El yacimiento arqueológico de "Entretorres". Estructuras y materiales cerámicos”, *Cuaderna*, 12-13, pp. 38-54.

MASON, R. (2002): “Assessing Values in Conservation Planning: Methodological Issues and Choices”, en M. de la Torre (ed.): *Assessing the Values of Cultural Heritage*, Los Ángeles: The Getty Conservation Institute, pp. 5-30.

MEJÍAS LÓPEZ, J. (2004): “El proyecto piloto de acción didáctica del futuro Museo Etnográfico de Talavera de la Reina”, *RdM. Revista de Museología*, 29, pp. 48-51.

MEJÍAS LÓPEZ, J. (2008): “Museo, patrimonio y antropología aplicada: el caso del Museo Etnográfico de Talavera”, en J. A. Flores (coord.): *Etnografías en Castilla- La Mancha: adhesiones y transformación*, Almud Ediciones, pp. 201-210).

MEJÍAS LÓPEZ, J. (2011): *Educación, museos y compresión del patrimonio etnográfico: el caso del Museo Etnográfico de Talavera de la Reina*. Dirigida por Domingo José Gallego Gil (dir. tes.). UNED Tesis Doctoral.

MEJÍAS LÓPEZ, J. (2012): La perspectiva antropológica en el estudio del patrimonio intangible. *Revista de Antropología Experimental*, 12, Texto 18, pp. 241-248.

MORALEDA, A. y DE LA LLAVE, S. (2015): “Aproximación a los alfares romanos de Caesarobriga (Talavera de la Reina, Toledo)”, en I. Fernández-García (aut.), M.V. Peinado (aut.) y P. Ruiz (aut.): *Actas del Congreso internacional Terra Sigillata Hispánica*, Quasar.

MORALEDA, A. y PACHECO, C. (2007): *Informe de los trabajos arqueológicos (4ª Fase necrópolis musulmana) realizados en la ampliación de los Jardines del Prado de Talavera de la Reina*. Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, Inédito.

MORALEDA, A. y RODRÍGUEZ, A. (1997). "La cerámica bucarina en Talavera de la Reina (S. XVI-XVII)", *Cuaderna*, 5, pp. 21-35.

MORALEDA, A.; MAROTO, M. y RODRÍGUEZ, A. (1992): "De lo mudéjar al renacimiento en la Cerámica de Talavera de la Reina", *Actas de las la Jornadas de Arqueología de Talavera y sus tierras*, Excmo. Ayuntamiento: Talavera de la Reina, pp. 215-235.

MORENO MORENO, Y. (2015): *Los mudéjares de Talavera de la Reina en la Baja Edad Media*, Tesis Doctoral, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia Medieval, UNED, Madrid.

MOURE ROMANILLO, A. (1994): "Las raíces del futuro. Arqueología, patrimonio arqueológico y sociedad actual", en R. Blasco Martínez (ed.): *Patrimonio Histórico*, Universidad de Cantabria, Santander, pp.40-56.

PACHECO, C. y MORALEDA, A. (2000): Informe de la intervención arqueológica en el solar J-010, de la Calle Lechuga (Talavera de la Reina, Toledo). Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, inédito.

PADRÓ WERNER, J. (1996): "La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del Patrimonio", en M. Martín y F.J. Rodríguez (coord.): *Difusión del Patrimonio Histórico*, Junta de Andalucía, Sevilla, pp. 8-13.

PLUMED, M. A. y PÉREZ, L. (2011): "Patrimonio Inmaterial: La Convención de UNESCO (2003) y las buenas prácticas: Reflexiones", en E. Cutanda, J. M. Berges, y V. Manuel (coord.): *Actas I Jornada sobre Patrimonio Cultural Inmaterial de la Sierra de Albarracín*, Comarca de la Sierra de Albarracín, Teruel, pp. 15-24

PORTELA HERNANDO, D. (1996): “Nuevas aportaciones al Origen de las lozas estanníferas talaveranas”, *Alizar*, pp. 10-11.

PORTELA HERNANDO, D. y CABALLERO KLINT, A. (2017): “El museo de cerámica Ruiz de Luna de Talavera de la Reina. La identidad de la ciudad”, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 35, pp. 971-981.

RODRÍGUEZ, A. y MORALEDA, A. (eds.) (1984): *Cerámicas medievales decoradas de Talavera de la Reina*. Talavera de la Reina.

RODRÍGUEZ, J. L. y CAMPDERÁ, B. I. (2013): La ampliación del museo cerámica Ruiz de Luna (Talavera de la Reina. Toledo). *RdM. Revista de Museología*, 58, pp. 29-33.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J. L. (2012): “Tratamiento de una colección de azulejería del Museo Ruiz de Luna de Talavera de la Reina, Toledo”, *Patrimonio cultural de España*, 6, pp. 235-245.

SANMARTI, J. y SANTACANA, J. (1989): “Investigació arqueològica i difusió de l´arqueología: un divorci?”, *L´Avenc*, 124, pp. 22-25.

SMITH, L. (1993): “Towards a Theoretical Framework for Archaeological Management”, *Archeological Review from Cambridge*, 12 (1), pp. 55-75.

APORTACIÓN A LA EPIGRAFÍA ROMANA DE CAESAROBRIGA: NUEVAS INSCRIPCIONES

César Pacheco

En esta breve aportación damos noticias de nuevos descubrimientos de epigrafía romana de Talavera; dos ejemplares que vienen a engrosar el ya de por sí amplio repertorio de inscripciones procedentes de la antigua Caesarobriga entre el siglo I y III d.C.(Abascal y Alfödy, 2015)

DOS NUEVAS INSCRIPCIONES

Ambas forman parte de los dinteles de un pasadizo en la muralla al que se accede desde la casa nº 1 de la calle Herrerías de Talavera. El pasadizo donde se encuentran las inscripciones tiene todo el aspecto de ser un portillo muy parecido al que se encuentra en la torre albarrana nº 6 de Carnicería. Tiene una anchura media de 1,05 m excepto en el fondo que se ensancha un poco. La longitud total hasta la embocadura es de 5,35 m. La fábrica de los muros es fundamentalmente de sillería con el rejuntado bastante ancho. Algunas piezas son de mayor tamaño y otras más pequeñas. Esta obra de sillería se corta antes de llegar al fondo del pasadizo. Allí predomina la mampostería concertada. La pared del fondo tiene el aspecto de haber sido hecha en una fase bastante posterior y sospechamos que era la primitiva entrada o acceso de este pasadizo-portillo que daría a la antigua huerta del Colegio de la Compañía de Jesús.

INSCRIPCIÓN Nº 1:

Está situada a 2,50 m de la entrada. Estela de granito en un bloque longitudinal. Las dimensiones visibles son 1,25 x 0,59 m. La mitad superior la ocupa la cartela epigráfica que se enmarca con una sencilla moldura que mide 0,59 x 0,34 m. La

inscripción tiene 7 líneas o renglones; las letras de estilo capital rústico romano tienen una altura entre 6 y 7 cm.

Transcripción:

D.M.

ANNIO

LIGIRO (O LICIRO)

ANNIVS

QVINTIO

PATRI

F. C. AN. L

La transcripción desarrollada sería[1]:

D(iis) M(anibus)

Annio

Ligiro

Annius

Quintio

patri

[1] Agradecemos al doctor Juan Manuel Abascal por la ayuda en el proceso de transcripción.

f(aciendum) c(uravit) . an (annorum) L

Los *cognomen* de Quintio y Ligiro o Liciro están presentes en la epigrafía latina de Hispania en varios lugares. Tanto en la provincia de Toledo como en Cáceres se da este tipo de *cognomina*[2]; por otra parte es habitual el *nomen* de Annius, presente en inscripciones muy conocidas de Caesarobriga como las que se recogen en el estudio compilador del profesor Abascal.

INSCRIPCIÓN Nº 2

Situada a 0,90 m de la entrada. Estela vertical de granito. Las dimensiones visibles 1,04 x 0,36 m. Tiene casi todo el frontal cubierto con el campo epigráfico y tan sólo el quinto inferior está sin labrar que forma la base.

La letra capital rústica muy poco trabajada. Se encuentra en un estado de erosión muy avanzado por lo que resulta muy complicada su lectura. Además, debido a la humedad del lugar y las filtraciones de agua superiores se ha formado una pátina verdosa en gran parte de la estela. Podemos vislumbrar al menos la existencia de unos diez renglones. Su lectura está pendiente de un estudio más exhaustivo hasta que se pueda proceder a un tratamiento apropiado de la pieza. Por ello emitimos una transcripción precipitada.

[2] Un Ligirus Dobiteri tenemos en la zona de Turgalium (Trujillo) como área próxima de Caesarobriga. Vid. Esteban Ortega, 2012, nº 899, p. 319.

BIBLIOGRAFÍA:

-ABASCAL, J.M. y ALFÖDY, G. (2015): Inscripciones romanas de la provincia de Toledo (siglos I-III d.C.). Madrid, Real Academia de la Historia.

-ESTEBAN ORTEGA, J. (2012): Corpus de inscripciones latinas de Cáceres II. Turgalium. Cáceres, Universidad de Extremadura.