universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

NUMERO 13 AÑO 1992

Centro Provincial Asociado de la U.N.E.D.

"Lorenzo Luzuriaga"

Edita:
Centro Asociado de la UNED
C/. Seis de Junio, Valdepeñas (C. Real)

DEPOSITO LEGAL - C. Real, 738 - 1983
I.S.B.N.: 84 - 398 - 0004 - 5

respectivos y por eso sigue Elena diciendo que el caballero es el mejor:

20 Mais yo amo el mais alto.

La defensa del caballero la plantea Elena a través de la alabanza al oficio de las armas: él es "defensor" y se contrapone al oficio del clérigo que es "orador".

¿Cual es el sentido que Elena da a la palabra "orador"?. Hay una nota de Menéndez Pidal (nota nº 23, pág. 37) en la que dice:

Dice don Juan Manuel (Libros de los Estados I). "Todos los estados del mundo se encierran en tres: al uno llaman defensores, et al otro oradores, et al otro labradores. Los que ruegan a Dios por el pueblo son dichos oradores (Partida I, 21)".

Discrepo aquí con Menéndez Pidal ya que, si éste es el sentido que ha de darse a "orador", es obvio que el argumento de Elena se volvería contra sí misma. ¿Hemos de pensar entonces en un carácter anticlerical del autor del poema?. No, desde luego, aun a pesar de presentársenos un clérigo que mantiene concubina y de lo que tendremos ocasión de hablar más adelante. No debemos pensar en anticlericalismo para dar la interpretación correcta a la palabra "orador" ya que el juglar cantaba sus versos a la gente del pueblo y sta habría de dar a la palabra "orador" la connotación deseada por el autor, pero que no dependería de la particular manera de sentir del mismo, sino del valor que tal palabra tuviera para el pueblo. Es que el clérigo que se presenta no es el ideal de "hombre consagrado a Dios", sino el clérigo al uso de la época; el que las gentes estaban acostumbradas a ver cada día, el que "yanta e yaz e siempre está en paz" (sin preocupación). Es un orador, no de oraciones, sino de fórmulas al uso, por costumbre o por oficio.

SEGUNDA INTERVENCION DE MARIA.

Los versos del narrador (29 y 30) nos ponen ya ante la respuesta

SUMARIO

de María, que ocupa hasta el verso nº 68.

Inicia su intervención denostando a su hermana y la llama loca y trastronada. No son meros insultos con la sola intención de herir. María va a poner en juego su dialéctica y va a demostrar a su hermana que sus consideraciones son equivocadas, debido a que tiene una falsa concepción de la vida. Va a utilizar los mismos argumentos de Elena para demostrarle que lo que ella considera negativo resulta ser todo lo contrario. El carácter de María queda en estos versos definido. Es materialista:

37 ha comer e beber
e en buenos lechos yacer,
ha vestir e calzar
e bestias en que cabalgar,
vasallas e vasallos,
mulas e caballos;
ha dineros e paños
e otros haberes tantos.

y de natural tranquilo:

45 De las armas non ha curar
e otrosí de lidiar,
que siempre andar en locura
como el tu caballerón
que ha vidas de garzón.

María no aprueba la vida disoluta del hombre que se comporta como un muchacho sin seso, y así ataca al caballero, al que se refiere de manera despectiva: "caballerón" (curioso el uso de morfema aumentativo con valor despectivo). Sigue después una dura crítica a la clase social del caballero (v.v. 51 a 68). Se presenta al mismo tipo de caballero que aparecerá después en el "Lazarillo de Tormes", y es ésta una prueba más de cómo la literatura española sabe hacer nuestros los temas que trata, aunque procedan originariamente de otras literaturas, vistiéndolos de un ropaje

EN TORNO AL "DEBATE DE ELENA Y MARIA".

José Luis Mata Burgos.

ENTORNO AL "DEBATE DE ELENA Y MARIA".

José Luis Mata Burgos.

BREVE RESEÑA SOBRE EL GENERO DE DEBATE.

Si empezamos por decir que el poema de Elena y Maria pertenece al género de debate, no tenemos por menos que hacer alguna reseña sobre lo que el mismo supuso durante la Edad Media. El tema no es original y encuentra sus remotos antecedentes en la literatura latina del siglo IX. No es tampoco exclusivo de las literaturas occidentales, puesto que la literatura árabe contó con numerosas muestras. Muchas veces los disputantes se convirtieron en meras abstracciones: el agua y el vino (así lo vemos en la segunda parte de "La razón feita de Amor") o el cuerpo y el alma, de lo que también hay muestras en nuestra literatura "Revelación de un ermitaño", "Disputas del cuerpo e del alma", "La visión de Filiberto"...

SU ORIGEN.

Pero ¿quién pudo ser el autor?. Está claro que sería una juglar leonés. De su regionalismo no hay la menor duda, ya que son abundantes las muestras de carácter dialectal que se encuentran en el texto.

a). Fonéticas:

1.- Conservación de "f" inicial. Son muy abundantes los casos, si bien no puede tomarse como dato muy significativo, ya que en esta época también el castellano la conservaba.

2.- No diptongación de "o" breve tónica latina: joya (v. 132), esporas (v. 151), for (v.165).

3.- Presencia del diptongo "ie" en las terminaciones en "iello": molaciellos (v. 109).

4.- Palatalización de "n": maños (v. 237).

5.- Alternancia r/l: tabras (v. 4), fabró (v.10), fabreste (v. 10), jogreria (v. 294), siegro (v.366).

b). Morfológicas:

1.- Sufijos diminutivos "in", "ino": corderines (v. 181), molacino (v. 369).

2.- Conservación de la desinencia "des" de la 2ª persona de plural en los verbos: lacerades (v. 64), parades (v.65), catades (v. 66), haberedes (v. 160), vevides (v. 207), endurades (v. 242), queredes (v. 243), podedes (v. 244).

3.- Apócope de la "e" en la 3ª persona del singular de los verbos, tras las consonantes: l, n, r, s, z,: diz (v. 3), yaz (v. 27). val (v. 47), sal (v. 62), vien (v. 85), tien (v. 95), tornar (v. 236), amar (v. 256), julgar (v. 324), fallar (v. 325), for (v. 349).

4.- Diptongación en "ey" de la 1ª persona de singular del perfecto de los verbos: sey (v. 286), hey (v. 328), departirey (v. 346).

5.- Formas del articulo femenino "ela", "elas": ela soldada (v. 129), ela siella (v. 144).

6.- Permanencia en "er" de verbos que en castellano pasaron a "ir": combater (v. 231).

c). Sintácticas:

1.- Colocación de un adverbio intercalado entre el pronombre tono y el verbo: lo bien catas (v. 15), quien le non besa (v. 271).

2.- Colocación arcaica del pronombre átono: se te yo quessiese (v. 202), se lo él julgar (v.v. 324 y 330).

d). Léxicas:

aina (v. 129), encordar (v. 373), cotaifes (v. 278).

La zona donde se hablaba este dialecto leonés era muy amplia. Rafael Lapesa en su "Historia de la Lengua Española" nos dice:

"Sus límites (los del leonés) con el gallego-portugués son muy imprecisos al Norte del Duero: el gallego penetra en Asturias; León y Zamora, y hay una zona fronteriza donde se mezclan caracteres de ambos dialectos. La divisoria, muy borrosa, corre entre el río Navia y la sierra de Boñadoiro, reparte el valle del Bierzo y deja para el gallego algunas aldeas del Sur de León y Sanabria. Hay pueblos zamoranos que hablan portugués, mientras que dentro de Portugal la comarca de Miranda de Duero y Sendín pertenece lingüísticamente al leonés. Al sur del Duero la coincidencia de las fronteras dialectales y las políticas es más exacta, aunque hay núcleos de lengua portuguesa en Almedilla (Salamanca), Cedillo, Valverde del Fresno, Eljas y San Martín (Cáceres), y en Olivenza (Badajoz), que perteneció a Portugal hasta 1.801".

El leonés se extendía entonces por la provincia de Asturias, Oeste de Santander, Norte y Oeste de León, Oeste de Zamora y Salamanca, y una zona de Cáceres. ¿De cual de estas zonas resultaría ser nuestro autor?.

Vamos a basar nuestra hipótesis en la falta de uniformidad que tuvo este dialecto. Se acostumbra a dividir al leonés para su estudio en: asturiano, mirandés, montañés y extremeño. Menéndez Pidal lo divide en: occidental (Oeste de Asturias, León y Zamora), central (resto de Asturias), y oriental (Santander, la mayor parte de León, Zamora y Salamanca, así como las zonas leonesas de Extremadura). Seguimos la división de Menéndez Pidal.

Elimino la posibilidad de que fuera asturiano ya que no hemos constatado en el texto ninguna de las características que determinaran al leonés de esta zona. Hay un caso de palatalización de "n" por "ñ" (v. 237) "maños" y esto pudiera tomarse como característica de la zona del Norte de las provincias de León y

Zamora, si bien este tipo de palatalización se daba en el caso de "n" inicial y no central, por lo que descarto también esta zona como posible lugar de origen del autor de nuestro poema.

Sólo nos quedan como posibles el Sur y el Oeste para la localización del autor y no veo tampoco la posibilidad de que perteneciera a la parte occidental, ya que no he constatado ni un solo caso de pronombre personal "you" (ye) en lugar de "yo", que aparece en varias ocasiones. Queda pues tan sólo la zona del Sur. Pero, ¿tenemos alguna característica del leonés de esta zona?; la más decisoria es la alternacia l/r que ya hemos comentado en el punto 5 de la caracterización fonética.

Me inclino pues por creer que nuestro juglar sería originario de Salamanca o del Sur de la provincia de Zamora.

LA FECHA DE COMPOSICION.

Para fijar la fecha de composición hemos de atender a lo que Menéndez Pidal dejó dicho al respecto en su conferencia del Ateneo de Madrid (1.914). Nos dice que la obra presenta bastantes dificultades a la hora de conocer la fecha de composición y que, dado que el tema lo encontramos aquí más evolucionado que en las versiones de debate extranjeras existentes, hemos de pensar en una fecha posterior a ellas y que él supone hacia 1.280.

El estadio de lengua que encontramos en el poema puede desde luego fijarse como de finales del siglo XIII, y apoyamos esta afirmación con la anotación de los siguientes caracteres:

a). Vacilación del vocalismo átono: despende (v. 5).

b). Colocación del artículo delante del posesivo: el tu amigo (v. 124), el tu barbirrapado (v. 102)...

c). No diptongación de "e" breve latina: defende (v. 25).

d). Conservación de "d" intervocálica: lacerades (v. 64), parades (v. 65).

e). Abundancia de pronombres en situación enclítica:

acompáñanlo (v. 75), sirvenlo (v. 76), danel (v. 77)...

f). Agrupaciones sintácticas: sobrel (v. 163), pesol (v. 222).

g). No sonorización de la "t" final: maldat (v. 199), torpedat (v. 200), castidat (v. 262).

h). Conservación de vocales pretónicas: cerrenicalo (v. 305).

i). Abundancia de polisindeton: e la barba e el pescuezo (v. 104), comer e gastar e dormir e folgar (v.v. 112, 113), reis o condes o otros ricos homnes o dueños de linaje o caballeros de paraje (v. 267 y ss.).

EL TEMA.

El tema es clásico. Dos hermanas, María y Elena, disputan por la primacía del amor del clérigo o del caballero respectivamente. Hay que señalar que en el "Elena y María" no se trata ya, como en sus antecedentes "Phyllis et Flora" o "Le Jugement d'Amour", de señalar la primacía de las letras o de las armas. También aquí, como sucede con la épica castellana, nuestra literatura se aferra fuertemente a su carácter de realismo y lo que se nos presenta a través de la discusión de las dos hermanas no es la supremacía de las letras sobre las armas o viceversa, sino a dos clases sociales vistas a través del prisma de la sátira.

El desarrollo del tema se hace de forma dialéctica. De los 402 versos que se conservan, sólo 18 corresponden a lo que llamaremos "discurso del narrador", lo que representa una pequeñísima parte. El resto ha de distribuirse entre las sucesivas intervenciones de las dos hermanas y la que, también muy pequeña (sólo dos versos), corresponde al rey Oriol. Ello proporciona a la composición un carácter dramático, lo que explica que muchos autores de "Historia de la Literatura" la incluyan dentro de la dramática medieval. Cada una de las damas, en sus sucesivas intervenciones, apoyan su defensa en el ensalzamiento de las virtudes de su amante y, sobre todo, en el ataque a los vicios del amante de su oponente, entrando así en precisiones que trataremos más adelante.

LA ESTRUCTURA.

La estructura del poema pone en evidencia el quehacer de los juglares medievales.

La medida de los versos se distribuye del siguiente modo:

Octosilábicos 39%
Heptasilábicos 18%
Otros de arte menor 16%
Eneasilábicos 14%
Otros de arte mayor 13%

Como vemos, hay una fuerte preponderancia del arte menor (73%) sobre el mayor (27%) y dentro de ella hay un predominio del verso de ocho sílabas que es el que resulta natural al ritmo castellano.

La rima es consonante y asonante, con predominio de la primera y existe una gran abundancia de rima aguda (166 versos en total).

Los versos se distribuyen en pareados iso o anisosilábicos indistintamente.

Por los caracteres apuntados en cuanto a la estructura: anisosilabismo, rima consonante y asonante, pareados, queda claro que estamos ante una obra de juglaría en la que no se tuvieron demasiado en cuenta preceptivas de metro, ritmo y rima, tal y conforme era el hacer de la escuela de juglaría.

PRIMERA INTERVENCION DE MARIA.

No se conserva el inicio del poema. El texto conservado empieza con los seis versos finales de un párrafo correspondiente a María. En los tres primeros alaba al clérigo presentándolo con cualidades positivas: vive bien, habla bien. Después sigue su discurso haciendo notar la ausencia en su amante de notas negativas: no es jugador ni

malgasta el dinero y esto, al mismo tiempo que de alabanza para el clérigo, sirve de ataque al caballero, pues nos hace entender que tales vicios sí podían atribuírse al mismo.

No creo en la posibilidad de que la parte que falta al principio fuera muy extensa. En todo el conjunto de la obra no encontramos ninguna descripción paisajística que nos hiciera suponer el hecho de que el autor presentase a las dos hermanas en un marco de paisaje pintiparado con los que se presentan en los antecedentes del género a los que ya hemos aludido. Por otra parte esta presentación tendría que ir a cargo de ese supuesto narrador y, en sus intervenciones en la obra, la vez que lo hace más ampliamente es a lo largo de los cuatro versos que siguen a esta primera intervención de María. Es pues muy probable que la obra empezase con cuatro o cinco versos del narrador, poniéndonos en situación a las dos hermanas y de inmediato empezase ya María su coloquio cuyo final es el que se conserva y que acabamos de comentar.

PRIMERA INTERVENCION DE ELENA.

En los cuatro versos siguientes, el narrador nos muestra la reacción de Elena ante la provocación de su hermana. Los cuatro son de rima aguda y en los cuatro la palabra de rima es el verbo, con lo que la acción queda destacada. Por ello estos cuatro versos suenan como cuatro sentencias. El ritmo que adquieren es rapidísimo y esto confirma lo que ya tenemos dicho sobre que el autor trata de simplificar al máximo todo lo que no sea diálogo entre las dos hermanas.

Esta primera intervención de Elena ocupa los versos 11 al 28, y en ella se ven claramente dos partes. En la primera (versos 11 al 18) Elena afea a María su proceder. Se muestra airada y ofendida. El anónimo autor comienza a perfilarnos el carácter de la amante del caballero. En el verso 19: "Somos hermanas e fijas de algo", queda aclarado que la discusión no se suscita por algo interno a la condición de las damas, ya que las dos son iguales y así lo afirma Elena. El pleito se centra en la condición de sus amantes

respectivos y por eso sigue Elena diciendo que el caballero es el mejor:

20 Mais yo amo el mais alto.

La defensa del caballero la plantea Elena a través de la alabanza al oficio de las armas: él es "defensor" y se contrapone al oficio del clérigo que es "orador".

¿Cual es el sentido que Elena da a la palabra "orador"?. Hay una nota de Menéndez Pidal (nota nº 23, pág. 37) en la que dice:

Dice don Juan Manuel (Libros de los Estados I). "Todos los estados del mundo se encierran en tres: al uno llaman defensores, et al otro oradores, et al otro labradores. Los que ruegan a Dios por el pueblo son dichos oradores (Partida I, 21)".

Discrepo aquí con Menéndez Pidal ya que, si éste es el sentido que ha de darse a "orador", es obvio que el argumento de Elena se volvería contra sí misma. ¿Hemos de pensar entonces en un carácter anticlerical del autor del poema?. No, desde luego, aun a pesar de presentársenos un clérigo que mantiene concubina y de lo que tendremos ocasión de hablar más adelante. No debemos pensar en anticlericalismo para dar la interpretación correcta a la palabra "orador" ya que el juglar cantaba sus versos a la gente del pueblo y sta habría de dar a la palabra "orador" la connotación deseada por el autor, pero que no dependería de la particular manera de sentir del mismo, sino del valor que tal palabra tuviera para el pueblo. Es que el clérigo que se presenta no es el ideal de "hombre consagrado a Dios", sino el clérigo al uso de la época; el que las gentes estaban acostumbradas a ver cada día, el que "yanta e yaz e siempre está en paz" (sin preocupación). Es un orador, no de oraciones, sino de fórmulas al uso, por costumbre o por oficio.

SEGUNDA INTERVENCION DE MARIA.

Los versos del narrador (29 y 30) nos ponen ya ante la respuesta

de María, que ocupa hasta el verso nº 68.

Inicia su intervención denostando a su hermana y la llama loca y trastronada. No son meros insultos con la sola intención de herir. María va a poner en juego su dialéctica y va a demostrar a su hermana que sus consideraciones son equivocadas, debido a que tiene una falsa concepción de la vida. Va a utilizar los mismos argumentos de Elena para demostrarle que lo que ella considera negativo resulta ser todo lo contrario. El carácter de María queda en estos versos definido. Es materialista:

37 ha comer e beber
e en buenos lechos yacer,
ha vestir e calzar
e bestias en que cabalgar,
vasallas e vasallos,
mulas e caballos;
ha dineros e paños
e otros haberes tantos.

y de natural tranquilo:

45 De las armas non ha curar
e otrosí de lidiar,
que siempre andar en locura
como el tu caballerón
que ha vidas de garzón.

María no aprueba la vida disoluta del hombre que se comporta como un muchacho sin seso, y así ataca al caballero, al que se refiere de manera despectiva: "caballerón" (curioso el uso de morfema aumentativo con valor despectivo). Sigue después una dura crítica a la clase social del caballero (v.v. 51 a 68). Se presenta al mismo tipo de caballero que aparecerá después en el "Lazarillo de Tormes", y es ésta una prueba más de cómo la literatura española sabe hacer nuestros los temas que trata, aunque procedan originariamente de otras literaturas, vistiéndolos de un ropaje

español y propio. Como hiciera D. Juan Manuel en la prosa contemporizando y adaptando las fuentes en que se inspirara y dándoles un tinte de individualidad que las hizo parecer propias.

Así se nos muestra al caballero, galano por fuera, necesitado por dentro:

55 sorríe mucho e como poco

que pasa de toda necesidad: hambre, frío...

SEGUNDA INTERVENCION DE ELENA.

Elena, al contrario, no es de natural tranquilo. Ella es nervios y espontánea:

70 Elena con ira
luego dixo: "Esto es mentira.

Estos versos se oponen a la actitud que toma Elena en su primera respuesta a María (v. 9) "gravemientre la respondió". Es una nota más que añadir al carácter dramático de esta obra ya que, no sólo vemos una aplastante preponderancia del diálogo sobre la narración, sino que, a través de él, asistimos también a la evolución de los personajes. María ha pasado de la gravedad a la ira.

Los ocho primeros versos de la respuesta de Elena se plantean como defensa a través de argumentos que no son consustanciales con el carácter de Elena, ya que se trata de una concesión al materialismo que profesa María: el caballero no pasa hambre ni frío, es servido por su escudero y recibe grandes soldadas. Pero se colige muy claramente que no se trata màs que de dar una réplica en sentido negativo a las acusaciones de María una por una. Los versos que siguen, a mi parecer los más logrados de toda la compsoción, sirven de apoyo a mi afirmación anterior: María es idealista, soñadora e imaginativa.

Transcribo aquí la descripción que Elena hace de la llegada del caballero al palacio:

79 Cuando al palacio vien,
apuesto e muy bien,
con armas e con caballos
e con escuderos e con vasallos,
siempre trae azores
e con falcones de los mejores.
Cuando vien riberando
e las aves matando,
butores e abtardas
e otras aves tantas.
Cuando del palacio llega,
¡Dios, qué bien semeja!
azores gritando,
caballos reninchando,
alegre vien e catando,
palabras de corte fabrando.

El clímax lírico se muestra en estos versos más alto que en el resto. Veo en ellos similitudes con el "Poema de Mío Cid" y me parece que el que precisamente sean estos versos los mejores del poema no es circunstancial. No hay que olvidar qué la lengua de Castilla tenía en esta época mucha mayor tradición épica que lírica, y así nos explica el rey Sabio por qué eligió la lengua gallega para escribir sus "Cantigas de Santa María". La descripción que se hace en estos versos es épica y el poeta, al escribirlos, se sintió influido, quizás de manera inconsciente, por los versos épicos: romances y cantares de gesta que escuchaba día a día recitar y que, l mismo, juglar, cantara o incluso compusiera. El verso 90: ¡Dios, qué bien semeja!, me recuerda al tan reiterado hemistiquio del "Mío Cid": ¡Dios, qué buen vasallo..., y también el Arcipreste de Hita, en el episodio de los amores de D. Melón y Dª Endrina tiene un verso que dice: ¡Dios, qué bien semeja doña Endrina cuando baja!.

Los cuatro versos siguientes (v.v. 95 a 98) vuelven a ser

réplica de la acusación de María en el mismo tono que lo fueron los versos 71 a 78.

Después emprende Elena un ataque contra el clérigo. Antes hemos dicho de ella que se nos manifestaba nerviosa y espontánea, idealista, soñadora e imaginativa. Y así se reafirma en su sentencia:

100 que más val un beso de infanzón
que cinco de abadón.

y luego nos boceta un retrato del abadón

104 que la cabeza e la barba e el pescuezo
non semeja senon escuezo.

y esto me trae el recuerdo del autorretrato que se hace al Arcipreste de Hita:

la cabeça non chica, velloso, pescuçudo
el cuello non muy luengo, cabelprieto, orejudo.

Quizás esto pueda tomarse como una muestra más en contra del literal autobiografismo que algunos quieren ver en la obra del Arcipreste, pues esto viene a demostrar que el de Hita continuó una tradición sarcástica de nuestra literatura y que le llevó a hacer sátira de sí mismo.

Nuestro clérigo, el clérigo, es comilón y holgazán, seductor de mujeres casadas o por casar. Esta disyunción resulta curiosa a nuestra mentalidad de hoy que ve el escándalo en el hecho de que el clérigo tenga amoríos. Trátase de un amor sacrílego y la falta está muy por encima de la de adulterio. Pero sin embargo, es precisamente sobre la nota de adulterio en la que se insiste, como lo demuestra el verso 116: "Non val nenguna ren" y que yo interpreto: una u otra, nada importa.

Está claro pues, que para la mentalidad de la época tenía escasa importancia que un clérigo mantuviera concubina, pero sí la tenía grande que la concubina fuera mujer casada. El clérigo se muestra disoluto, precisamente por adúltero:"non sabe de mal e de bien".

TERCERA INTERVENCION DE MARIA.

Nuevamente hay una intervención del narrador y otra vez tan sólo para dar turno a María. Y también María responde esta vez airada. Tras recriminar a su hermana, insiste de nuevo en los ataques que hiciera antes al caballero. Se muestra redundante sobre el carácter de jugador, y el caballero lo juega todo: caballo, rocín, manto, tabardo, ropas y calzados, y hasta la silla, freno y albarda de su montura, y también las espuelas. Después su dama tiene que sufrir las consecuencias, quien también tendrá que empeñar sus ropas.

En esta parte del poema nos encontramos con un hecho extraño: los versos 156, 157 y 162 son versos blancos y no están apareados. He pensado en la posibilidad de aparear los versos 156 y 162, ya que riman y entre los que pudiera haber existido un trastrueque, pero no es factible, porque carecerían de sentido. Está claro que no pasó por alto este detalle Menéndez Pidal en su estudio, puesto que él cierra estos versos con un punto de interrogación. Yo considero que se tratará de un error imputable al amanuense quien debió olvidar copiar los veros correspondientes que formaran los pares con los señalados. De cualquier forma, resulta interesante consultar la Revista de Filología Española I (1.914), donde se reproduce en facsímil el singular manuscrito del poema, formado por irregulares papelitos de 5 a 6 centímetros de lado, para que el juglar pudiera guardarlo en su faltriquera y poder así consultarlo durante la recitación.

María concluye su discurso insistiendo también. Ahora lo hace sobre las cualidades del clérigo: tiene buenas ropas de pieles y como y bebe bien. Dice María que todo esto lo gana el clérigo "sin pecado e sin fallencia" (v. 186). No tiene reparos en hacer tal aseveración, con lo que se confirma cuanto tenemos dicho más arriba

en cuanto a la ausencia del carácter anticlerical en la obra. Porque después, sin reparos también, dice: "a Dios grado a al mío amigo". María ve en su amigo la concesión de un don de Dios que le permite una vida cómoda en consecuencia.

191 non he fambre nin frío
nin mengua de vestigo,
nin estó deseosa
de ninguna cosa.

TERCERA INTERVENCION DE ELENA.

El narrador da nuevamente paso a Elena. También hemos de notar que en la introducción de turnos, el poeta procuró no repetir palabras valiéndose de sinónimos: a) la sensañó de su palabra, b) la respondió, c) fabró, d) respuso, e) dixo, f) diz, g) tovo la voz; y sólamente encontramos repetidos: respuso y dixo, lo que pone de manifiesto la preocupación por el estilo por parte del autor.

Queda claramente señalada la diferente disposición anímica de cada una de las hermanas. María acaba de hacer una serena enumeración de las ventajas del clérigo a lo que Elena responde notoriamente airada, empezando por un insulto dirigido a María: "¡Ve astrosa!", y hace apelación a la dignidad de la que ve que su hermana anda falta.

205 Lo que tú has a gastar
ante la eglisa honrada lo ha a ganar;
vevides como mesquinos
de alimosna de vuestros vecinos.

Piensa Elena que el amor del clérigo no es sincero, que no es más que un amor sensual, ya que en el fondo de su corazón la maldice.

209 Cuando el abad misa decía
a su mojer maldecía,

en la primera oración
luego le echa la maldición.

Pero yo me pregunto ahora por qué. ¿Acaso el clérigo siente vergüenza, consciente de que su estado clerical le prohíbe mantener relaciones con mujer?. Algo de esto hay sin duda ya que sigue diciendo María:

213 Si tú fueras misa escuchar
tras todos te has a estar
... ...

217 a mí levarán por el manto,
e tú irás tras todas arrastrando;
a mí levarán como condesa,
a tí dirán como monaguesa.

Y esto viene a demostrar que los amores mantenidos por el clérigo, aunque comunes, no podían ser publicados abiertamente, y que habían de mantenerse con alguna discrección, por lo que su amante se veía obligada a permanecer en los puestos finales de la iglesia y del cortejo. En el verso 220 tenemos una palabra de interés: "monaguesa". Se ha formado como femenino de la palabra "monago" y ésta sobre la de "monaguillo" que, por falsa etimología popular, debido al morfema -illo y por su identidad con el morfema diminutivo, se consideró como tal. Más la palabra "monaguesa" tiene aquí una connotación despectiva y ese matiz se consigue porque, en vez de formar el femenino correspondietne a la condición del clérigo: abadesa (por ejemplo) lo que además provocaría un equívoco, se toma el de la palabra que expresa la condición más baja dentro de la jerarquía eclesiástica: el monaguillo (monago). ¿Debemos entonces rectificar lo dicho sobre la ausencia del carácter anticlerical?. Creo que no: podemos seguir manteniendo tal afirmación, lo que no justifica el hecho de que tal circunstancia no fuera considerada mal, pero sí hasta un cierto punto natural y lógico, precisamente por común.

Más adelante María se defiende de la acusación en los siguientes términos:

254 Cuando él misa dice
bien sé que a mí non maldice;
ca quien vos amar en su corazón
non vos maldicerá en nulla sazón;
ca si por vero lo sopiesen
e en escripto lo liesen
que así se perdía la mojer que el clérigo toviese
non faríen otro abad
senon el que toviese castidat;
ea mon debe clérigo ser
el que alma ajena faz perder.

Los versos 261 y 262 que acabamos de ver, muestran muy claramente que la circunstancia que era conocida incluso por quienes tienen la misión de ordenar al clérigo (abad), por tanto había un consentimiento por parte de la sociedad.

CUARTA INTERVENCION DE MARIA.

En la respuesta que da María a su hermana a partir del verso 224, coherentemente con su carácter, que ha sido ya plasmado por el poeta, intenta llegar a una solución de avenencia:

225 a nos ¿qué nos val
por ambas nos denostar?

No obstante insiste con el ánimo de poner los pies en la tierra al idealismo que profesa su hermana, y por ello hace una contraposición entre la hazaña externa y el verdadero sentimiento del caballero sobre la misma: combate, mas no lo desea, por consiguiente está ausente de él el honor que su amante le asigna. Y se reafirma María en su condición materialista. La sátira no está exenta tanto de la consideración que Elena aplica al clérigo, como de la que María adjudica al caballero, por lo que ésta devuelve el

insulto a su hermana.

277 se a mí dicen monaguesa
a ti dicen cotaifesa.

"Coteife" es ya despectivo. Esta palabra designaba al soldado de baja condición. Se consigue pues poner en tela de juicio la calidad de la condición de condesa que Elena se autoadjudica por ser la amante del caballero. María, lo hemos dicho, intenta una solución de avenencia, pero dice:

283 Mas tú non has amor por mí
nin yo otrosí por tí;

Esta falta de amor de cada protagonista para con su hermana no puede interpretarse literalmente. La falta de amor no es sino ausencia de disposición para aceptar los argumentos de la parte contraria y es por eso por lo que deben recurrir a un árbitro de la querella. ¿Quién ha de ser?.

Volvamos de nuevo a los antecedentes del género. En la "Altercatio Phyllidis et Florae" el árbitro de la contienda es el dios Cupido. Se trata de un poema culto en el que su autor dio muestras de su erudición clásica consiguiendo un poema elegante en el que no podía faltar la alusión mitológica. Por eso la deliberación se pone en manos del dios del amor. El poema es muestra de uno de los últimos restos de la literatura latina en su intento de perpetuar la cultura clásica. También en "Le jugement d'Amour" se solicita al dios Amor como juez, pero este no interviene en el juicio más que con su presencia. Quienes dirimen la causa son las aves y de aquí arranca un motivo que se hará tópico en los sucesivos poemas del género : "Hueline et Eglantine", "Forence et Blancheflour", "Melier et Idoine" y ahora toca el turno a nuestro "Elena y María".

María propone a su hermana acudir a la corte del rey Oriel, más al referirse a él, por primera vez lo hace por medio de un

indefinido, un rey, y añade: "Que yo de mejor non sey". El sentido de este verso se puede tomar bien como una reafirmación de la condición inmejorable del juez (mejor que el cual no lo hay), bien como una solución posible y sólamente recomendada por María (así resulta si el "que" inicial se toma con sentido causal: porque yo no sé de otro). Pero me inclino más por la primera solución, porque María demuestra conocerlo bien cuando dice:

287 este rey e emperador
nunca julga senón de amor.
Aquél es el rey Oriol,
señor de buen valor,
non ha en todo el mundo corte
más alegre nin de mejor conhorte;
corte es de muy grand alegría
e de placer e de jogrería.

¿Por qué entonces esa indeterminación: un rey?. ¿Quién es ese señor Oriol?.

Nuestro poema sigue la tradición iniciada en "Le jugement d'Amour", y los deliberantes son también los pájaros. El oriol es la oropéndola. Toma el nombre de la palabra latina "aureolus" (de color de oro) y el que el autor se decida por esta raíz puede ser debido al influjo del nombre que la citada ave toma en francés: "loriet". Menéndez Pidal opina que "Elena y María" precede directamente del "Mueline et Eglantine". Con el indeterminado "un" queda velada la condición de pájaro en el rey, pero ¿por qué esta intencionalidad en ocultar la verdadera personalidad del rey?. Tenemos que abundar una vez más en el carácter tan particular de nuestra literatura que sabe hacer suyos hasta los elementos que vienen de fuera de nuestras fronteras. A lo largo de este comentario venimos insistiendo en el carácter realista de nuestra literatura y por ello no le cuadraría bien a nuestro poema la circunstancia de que apareciese un juzgado formado por pájaros. Se podía haber construído el juicio como una alegoría, pero aún así no estaría a tono con el resto de la obra. Además, el carácter de la obra es eminentemente popular y el pueblo

podía entender fácilmente una fábula con intervención de los animales, pero no cuadra en este caso, ya que a través de la discusión de las hermanas se ha venido poniendo al desnudo la condición de las dos clases sociales y no se trata de sacar una moraleja, puesto que los auditores ya han sacado su propia consecuencia. ¿Qué recurso utiliza nuestro autor para salvar el escollo?: la prosopopeya. Da a los pájaros caracteres de persona y los llama don azor, don gavilán, don cerrenícalo, don falcón..., llegando así a velar mucho más aún la personalidad del rey.

A partir del verso 314, el texto entra en un lapsus provocado por la pérdida de nuevos versos. Menéndez Pidal opina que en ellos se fijarían las circunstancias en que las dos hermanas convendrían las condiciones en que se someterían al juicio. Presupone, por tanto, la intervención en el debate de ambas. Pero yo sigo opinando que la parte perdida es escasa y que, cuando se reanuda el poema con intervención de María (V. 315), no es sino la parte final de su discurso sin que en las intermedias haya intervenido Elena. María, tras haber propuesto a su hermana la mediación del Oriol y su híbrida corte "androrníticа", trataría antes de convencerla de la superioridad del clérigo y así es como acaba su discurso en el verso 321.

CUARTA INTERVENCION DE ELENA.

Elena se aviene a la proposición de su hermana para aceptar el juicio del rey Oriol, y en su discurso encontramos las condiciones en que ambas se someterían al juicio, condiciones que, ya lo hemos dicho, Menéndez Pidal cree que debían estar en los versos que faltan entre el 314 y 315 de los conservados. Estas condiciones no son otras que el sometimiento de la vencida a la vencedora declarándosele vasalla. Elena no intenta hacer desistir a su hermana con la manifestación de la evidencia de la superioridad del caballero sobre el clérigo, pero leemos lo siguiente:

324 Mas se lo él julgar
e por derecho lo fallar

que más val el tu barbirrapade
que el mío caballero honrado,
tenerme hey por caída
seré tu vasalla conoscida.

Elena da una clara muestra de que está dispuesta a aceptar las consecuencias, si sale perdedora, pero pone en duda que el fallo le resulte desfavorable, lo que queda evidente en los versos 326 y 327 que acabamos de leer. En ellos encontramos una curiosa contraposición del clérigo al caballero a través de las palabras "barbirrapado" y "honrado". Honrado es el calificativo que Elena da al caballero, es una atribución. Barbirrapado está sustantivado, es una identidad. Pero ¿qué puede desmerecer al clérigo el hecho de que no lleve barba?. Está claro la importancia que para la época tenía la barba en el hombre. Era el signo de virilidad, reciedumbre, nobleza... Mío Cid era "el de la barba complida" y una de las mayores afrentas al honor era la de mesar a alguien las barbas. El Cid mesa las barbas a García Ordoñez durante el incidente entre los reyes moros de Granada y Sevilla y, como prueba de la cobardía de Ordóñez, muestra los pelos arrancados en las Cortes de Toledo. El clérigo, barbirrapado, queda privado de los caracteres positivos que representaba la barba. No era posible que saliera airoso de la comparación con el caballero honrado.

ELENA Y MARIA ANTE EL REY ORIEL.

A partir del verso 335 hay otra nueva pérdida y sigo en la suposición, afortunada de ser cierta, de que son pocos también los versos perdidos. Hemos dejado a las dos hermanas puestas en camino hacia la corte del rey Oriol y las palabras del verso 337 son de salutación, posiblemente por boca de María, aunque de la parte de las dos hermanas, lo que demuestra que acaban de llegar. Si no había nada más que tratar entre las dos hermanas y eliminamos la posible descripción pintoresca del camino por las circunstancias ya apuntadas en otro lugar de este comentario, mi suposición tiene visos de estar en lo cierto.

Tanto la salutación como el ruego que le hacen de que delibere en el juicio están en la línea de la religiosidad medieval.

Veamos el saludo:

337 Salvet el Criador
e vos dé el su amor.

El saludo a través de la palabra "salve" (el pronombre enclítico "te" está apocopado como es corriente en la lengua de este periodo) está acompañado del deseo de amor de Dios. También invoca al Señor en el ruego que hacen al rey:

343 Señor, por aquél que nos fizo
departid este juicio

Es un detalle muy propio de la época medieval.

ELENA HABLA AL REY.

El rey Oriel asiente y es Elena quien toma primero la palabra. Empieza satirizando la función del clérigo. Es un cuervo que saca provecho de la muerte.

355 e valo consejar
que le dé su haber para misas cantar.

Es un egoísta que todo lo guarda para él y nada da a los demás.

361 No manda dar a les portes
nin a hospitales de los pobres;
tal cosa nunca vi,
todo lo quier para sí.

No se compadece de los afligidos, sino que se alegra, porque de su aflicción saca provecho.

382 Mucho les plaz
cuando hay muchas viudas e viudos
por levaren muchas obradas e muchos bodigos.

Con esto remata así el poeta el vituperio hecho sobre la persona del clérigo.

Sigue Elena con loor al caballero, y alaba su valentía en la guerra, de lo que ella sacará provecho.

LA PARTE QUE FALTA.

Sí es de lamentar la falta de la parte final del poema, ya que el discurso de Elena queda interrumpido bruscamente sin que podamos conocer la intervención de María ante el rey ni el fallo de éste. Yo calculo que esta parte que nos falta podía constar de entre cincuenta o cien versos, pero no doy tanta importancia a la extensión como al contenido. No tenemos más remedio que valernos de las hipótesis para opinar sobre la conclusión del poema.

Supongamos que la intervención de María ante el rey viniera construída, como la de Elena, por una primera parte de ataque al caballero y otra de defensa del clérigo.

Si hacemos balance de los sucesivos ataques que María prodiga al caballero, sacaremos las siguientes consecuencias:

a) El caballero sufre en su propia carne el castigo de su conducta. Así pasa hambre y frío y miedo y todo tipo de necesidad como consecuencia de su obrar casquivano.

b) Cada nuevo ataque al caballero se hace insistiendo, reafirmando o intensificando las notas del ataque anterior. Así, María en su primera intervención, ya pone de manifiesto el carácter de jugador y en la tercera amplía este concepto con detalles acumulados sobre el mismo vicio.

Es muy probable que en la exposición que María hace ante el rey Oriel, también se atacase al caballero sobre el mismo vicio.

En cuanto a la defensa del clérigo hemos visto también que nunca se ha hecho referencia a la condición positiva del clérigo como hombre dedicado a dar culto a Dios y auxilio espiritual a las gentes, sino que también se ha insistido una y otra vez en el provecho material derivado de una forma de vida cómoda, fácil, considerada y bien recompensada. No creo entonces en la posibilidad de que ahora apareciesen esos considerandos espirituales porque romperían el carácter unitario de la obra. Encuentro más lógico el hecho de que María siga insistiendo en las mismas notas expuestas anteriormente.

Y ahora el fallo del rey.

Tenemos que volver, aunque sólo sea de simple pasada, a hacer la consideración de cómo fue el fallo del juicio en las obras que son antecedente de la que nos ocupa.

En la "Altercatio Phyllidis et Florae" el juicio se resuelve en favor del clérigo. Y lo mismo sucede en "Le jugement d'Amour". Estos dos poemas están fuertemente influenciados por la cultua clásica. A partir de "Hueline et Eglantine" hace su aparición la sátira y entonces el juicio se resuelve a favor del caballero a excepción de "Malior et Idoine" que sigue la tradición. Es que, en los primeros, se trata de dar la victoria a las letras o a las armas, y significan el triunfo de la cultura sobre la guerra. Después entran en debate las clases sociales.

Elena y María, por su carácter eminentemente satírico, habría de concluir con la victoria del caballero, pero no es esta la nota esencial. Es mucho más importante su carácter popular y está muy claro que el pueblo apoya siempre al débil y el débil es sin duda el caballero, a quien ya hemos presentado como sufridor sobre sí mismo de las consecuencias de su propio hacer. Además, mientras que María se ve obligada a atacar al caballero insistiendo sobre los mismos

vicios, cuando es el turno de Elena, ésta cuenta con un amplio repertorio para vituperar al clérigo, y lo hace mostrando progresivamente sus múltiples vicios: amancebado, glotón, despreciable por su aspecto físico, holgazán, adúltero, insincero, falto de dignidad, escaso de virilidad, reciedumbre y nobleza, nada caritativo, egoísta, falto de compasión. El balance es suficientemente amplio y está notoriamente descompensado con el del caballero como para que pudiera pensarse en que el éxito sonriese al clérigo. El juglar se debía a su público y ofrecía al público lo que ste le pedía. No es probable que al público gustase que el cllérigo, ese clérigo del poema, saliese ganador ya que el poema lo presenta impopular.

CONCLUSION.

Si es un poema popular, como tal debemos enjuiciarlo. No tiene las calidades poéticas que logra Berceo quien, si bien fue un poeta de la escuela de clerecía, es innegable su condición de poeta popular. No se alcanza tampoco el intimismo lírico que obtuviera la lírica gallega, pero el tono, el tema y el estilo provenzal se presta más al intimismo, ya que impera el subjetivismo sobre lo objetivo, al contrario que en "Elena y María". Pero nuestro poema apunta ya muchos caracteres que triunfarían plenamente en autores posteriores.

A lo largo de esta exposición hemos tenido ocasión de hablar y establecer comparaciones con el Arcipreste de Hita, don Juan Manuel y el Lazarillo de Tormes. Si no fuera por temor a aventurarnos demasiado, me adentraría por nuestra poesía del Renacimiento y del Barroco y es muy posible que siguiéramos encontrando paralelos con Lope y con Cervantes, y no faltarían ejemplos de Quevedo. El verdadero valor de "Elena y María" radica en su antigüedad y en su carácter tan nacional y propio a pesar de haber tratado un tema que es importado y que viene cargado de tópicos. Por eso, y porque entre las connotaciones de clásico está, precisamente, la de antigüedad. No creo que pueda resultar demasiado extravagante aplicar al Poema de Elena y María ese término que dignifica la obra.

BIBLIOGRAFIA.

ALVAR, Manuel.- Dialectología Hispánica. UNED. Madrid, 1.976.

ALVAR, Manuel.- Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual. Gredos, Madrid, 1.969.

COROMINAS, Joan.- Diccionario Crítico Etimológico de la lengua Castellana. Gredos, Madrid, 1.974.

LAPESA, Rafael.- Historia de la Lengua Española. Escélicer, Madrid, 1968.

MENENDEZ PIDAL, Ramón.- Manual de Gramática Histórica Española. Espasa Calpe. Madrid, 1.973.

IDEM.- Tres Poetas Primitivos. Espasa Calpe, Col. Austral nº 800. Madrid, 1.968.

QUILIS, Antonio.- Historia de la Lengua Española I. UNED, Madrid, 1.976.

ZAMORA VICENTE, Alonso.- Dialectología Española. Gredos, Madrid, 1.967.

EL PAISAJE CASTELLANO - MANCHEGO VISTO A TRAVES DE LOS TEXTOS LITERARIOS DEL SIGLO XIX Y XX.

Juan Manuel Sánchez Miguel.

EL PAISAJE CASTELLANO-MANCHEGO VISTO A TRAVES DE LOS TEXTOS LITERARIOS DEL LOS SIGLOS XIX Y XX.

Juan Manuel Sánchez Miguel.

INTRODUCCION.

La percepción humana psicológicamente es interesante para el geógrafo, tanto en término general como la relacionada con el espacio y más como percepción colectiva que individual; los psicólogos dicen que la percepción es subjetiva e ilusoria ya que paraliza y selecciona la información según los distintos caracteres del individuo.

Diversos autores se refieren a este tema enfocándolo desde distintos puntos de vista.

Ortega dice que la condición primaria de las cosas es un ser "para" nosotros, "la descripción de una escena vital". Al ser la vida una realidad radical el conocimiento de la realidad lo hacemos a partir de ella confundiendo a veces esta realidad con sus posibles interpretaciones. Partiendo de la realidad "solo se ama lo que se conoce". Ortega se forma su propia opinión y dice "sólo se atiende según un sistema previo de intereses". Un cazador y un pintor no verán lo mismo en el mismo paisaje, él verá sólo elementos importantes para la caza y el pintor para su pintura por tanto "todo ver es un mirar".

Acerca de la percepción los psicólogos también dicen que es una construcción que se basa en la experiencia de cada individuo y que puede llegar a confundir por completo lo percibido.

Según Hardy si no existiera un previo análisis de la geografía psicológica, la humana no tendría posible explicación y por tanto no

podría ser aplicada.

Maximilien Sorre presenta este tema desde la adaptación al medio. "El medio son las condiciones exteriores a la vida del grupo humano y actúan en conjunto sobre él limitando sus funciones vitales". Destacan tres factores de mayor actuación: el clima, el complejo viviente y el medio social.

El clima que limita la habitabilidad y el complejo viviente del que dependen la salubridad y régimen alimentario ejercen presión sobre la población. Los condicionamientos sociales complementan el ámbito geográfico con hábito, prohibiciones, limitaciones al sacar partido de las riquezas del medio ambiente, alienaciones ...

El medio urbano, dice Sorre, es el que ejerce mayor presión sobre el grupo humano.

Sorre considera el estado de equilibrio de un grupo a través de sus valorizaciones a los elementos de su ambiente.

Hay que tener en cuenta que el paisaje es sólo el espacio aparente y que hay percepciones que no ejercen acción sobre el espacio.

Rochetor escribe que el geógrafo es un perceptor de paisajes profesionales, instruído, frente a la común percepción. Que la percepción, tanto social como individual está influída en su mayor parte por la cultura científica dominante.

Delibes hace un fino análisis del espacio rural producto de la interpretación de sus ámbitos de vida, así ocurre en "Las ratas" y "El camino".

Azorín y Machado fueron los escritores que más influyeron en la manera de concebir los paisajes y valorarlos.

El primero, en su obra, "El paisaje de España visto por los

españoles" configura una imagen literaria muy estética de nuestro espacio geográfico.

El libro de Clark sobre el arte del paisaje podría ser una útil guía para el geógrafo que desea orientarse en la imagen cultural de nuestro paisaje, esta sería la geografía humana inteligente.

Con este trabajo pretendemos hacer un pequeño estudio de nuestro espacio geográfico a través de los textos literarios de los siglos XIX y XX. Hemos considerado importante también citar a nuestros nuevos poetas manchegos.

Mancha, tierra de viñas y mieses
de Quijotes y de Sanchos.
Mancha, abundante en sus lagares
y en sus molinos soñada.

SIGLO XIX.

Gustavo Adolfo Becquer.

Según Bécquer "la naturaleza puede ser el testigo mudo de los hechos que protagoniza el hombre". Esta animación de la naturaleza tiene vital importancia en la lírica becqueriana. Así describe en una de sus obras el Tajo "... el Tajo se retorcía gimiendo al pie del mirador, entre las rocas sobre que se asienta la ciudad imperial..." (Leyendas y Narraciones, pág. 49, Ed. Carroggio).

Benito Pérez Galdós.

El estilo descriptivo de Galdós es sencillo y sobrio, pero lleno de vigor expresivo. La impresión de vida es tal vez la nota dominante en el quehacer novelístico y descriptivo de Galdós.

"Los Episodios Nacionales" son una colección de novelas de tema histórico; se hallan divididos en cinco series y constan de cuarenta y seis volúmenes. Estas series constan de diez títulos cada una; en

la primera, destaca en relación con la Mancha, Bailén. Este título, como los otros nueve de la primera serie, exceptuando Trafalgar, plantean primero y desarrollan después la Guerra de la Independencia.

En Bailén hace referencia al paisaje y a los pueblos de la comarca de Valdepeñas (Manzanares, la Solana, Membrilla, etc.) como podemos ver en estos testos:

> "Así atravesamos la Mancha, triste y solitario país donde el sol está en su reino y el hombre parece obra exclusiva del sol y del polvo; país entre todos famoso, desde que el mundo entero se ha acostumbrado a suponer la inmensidad de sus llanuras recorrida por el caballo de don Quijote. En opinión general es la Mancha la más fea y la menos pintoresca de las tierras conocidas y el viajero que viene hoy de la costa de Levante o Andalucía se aburre junto al ventanillo del vagón, anhelando que se acabe pronto aquella desnuda estepa que como inmóvil y estancado mar de tierra no ofrece a sus ojos accidente, ni sorpresa, ni variedad, ni recreo alguno".

> "La grandeza del pensamiento de don Quijote no se comprende sino, en la grandeza de la Mancha. Es un país monstruoso, fresco, verde, poblado de agradables sombras, con lindas casas, huertos floridos, luz templada y ambiente espeso, don Quijote no hubiera podido existir y habría muerto en flor tras la primera salida, sin asombrar al mundo con las grandes hazañas de la segunda". (pág. 316).

> "El sol no tardó en salir, aclarando el país y haciendo ver que no estábamos en Moravia, como vamos de Brurn a Oltmutz, sino en la Mancha, célebre tierra española". (pág. 321, Episodios Nacionales, cap. 80, Bailén, Ed. Urbión S.A., 1.976, tomo 1º).

Generación del 98.

Las tierras de España fueron recorridas y descritas por los hombres de la generación, con dolor y con amor. Junto a la visión de la pobreza y el atraso, encontramos una exaltación lírica de las costumbres y del paisaje. Sobre todo el paisaje de Castilla, en la que se proyecta su amor a España y una nueva sensibilidad. En Castilla vieron los hombres del 98 la esencia de España, a pesar de que todos ellos habían nacido en la periferia. Les atraía su austeridad, su reciedumbre, su capacidad de sugerir algo más de lo que captan los sentidos. Su obra se caracteriza por el subjetivismo; sobre todo en sus visiones de paisaje, en las que resulta a menudo difícil de separar lo visto de la manera de mirar.

Miguel de Unamuno.

El horror a la rutina le lleva a dar nuevos sentidos a las palabras, apoyándose en sus conocimientos de filólogo. Su obra gira en torno a dos centros de interés: el problema de España y el sentido de la vida humana.

En su obra "En torno al casticismo", hace referencia al paisaje castellano-manchego. Esta obra encierra, ya en los comienzos de Unamuno (1.905) sus meditaciones sobre España. En este texto observamos sus aspectos fundamentales. Es este un ejemplo de la visión de Castilla. Hay que observar cómo junto a la realidad física, aparecen los sentimientos que el paisaje despierta en el autor. Ya que paisaje y alma se funden en sus descripciones.

> "¡Ancha es Castilla! y ¡qué hermosa la tristeza reposada de este mar petrificado y lleno de cielo!. Es un paisaje uniforme y monótono en sus contrastes de luz y sombra, en sus tintas disociadas y pobres matices. Las tierras se presentan en inmensa plancha de mosaico de pobrísima variedad, sobre el que se extiende el azul intensísimo del cielo. Faltan suaves

transacciones, ni hay otra continuidad armónica que la de la llanura inmensa y el azul compacto que la cubre e ilumina".

"No despierta este paisaje sentimientos voluptuosos de alegría de placer, ni sugiere sensaciones de comodidad y holgura ...". (En torno al casticismo).

José Martínez Ruiz "Azorín".

Azorín mira el paisaje como con ojos entrecerrados, proyectando sobre lo que ve su sensibilidad nostálgica. Pintó, tras sus innumerables viajes, todas las tierras de España, pero son especialmente inolvidables sus visiones de Castilla: sus llanuras, sus peladas colinas, sus huertos impensables, su monotonía, que han hallado en este genial escritor su más fiel intérprete. Así escribe:

"Y las estaciones van pasando, pasando; todo el paisaje que ahora vemos es igual que el paisaje pasado; todo el paisaje pasado es el mismo que el que contemplaremos dentro de un par de horas. Se perfilan en la lejanía radiante las lomas azules; acaso se columbra el chapitel negro de un campanario; una picaza revuela sobre los surcos rojizos o amarillentos; van lentas, lentas, por el llano inmenso, las yuntas que arrastran el arado. Y de pronto surge, en la línea del horizonte, un molino que mueve locamente sus cuatro aspas". (Pág. 84, "La ruta de don Quijote").

"Pero ya la llanura va poco a poco limitándose; el lejano telón azul, grisáceo, violeta, de la montaña, está cerca; unas almenas se divisan entre los recodos de las lomas bajas, redondas, henchidas suavemente". (Pág. 121 "La Ruta de don Quijote").

Los mecanismos estilísticos que utiliza especialmente su adjetivación y las secuencias enumerativas de sustantivos, intentan

crear efectos vivos, tanto visuales como auditivos. También transmiten la intranquilidad y melancolía del autor, con su conciencia del triunfo sobre lo transitorio.

En "La ruta de don Quijote" lo que la mente de Azorín genera, después de haber conseguido el indispensable "conocimiento de las cosas concretas", no es un fiel reflejo de ellas, sino una interpretación, motivada por el talante subjetivo, o por presuposiciones lógicas. Es un recorrido literario de los lugares de la Mancha mencionados en el libro de Cervantes. El escritor parte de su casa de Madrid y se dirige en tren a Argamasilla de Alba, luego continúa el viaje en carro a la venta de Puerto Lápice, Ruidera, el Castillo de Peñarroya, la Cueva de Montesinos, Criptana, Toboso ("pueblo único y estupendo") y Alcazar de San Juan.

Observamos que las descripciones de Azorín no son transposiciones directas; en ellas la realidad es siempre realidad recordada, teñida de ensueño, y como regla general, envuelta en una atmósfera de tranquilidad, belleza y permanencia. Así dice:

> "... todo el camino es un llano uniforme, gris, sin un altonazo, sin la más suave ondulación". (Pág. 112, "La ruta de don Quijote").

Nos describe minuciosamente pueblos, ciudades y todo ello con sencillez, con cariño. Azorín escribe despacio, muy despacio. No olvida ni añade nada. Le interesa el detalle para llegar a "percibir lo sustantivo de la vida".

> "¿Recuerda las callejuelas estrechas, serpenteantes, desiertas, silenciosas?. ¿Y las plazas anchas, con soportales ruidosos, por las que de tarde en tarde discurre un perro, o un vendedor se para y alza un grito en silencio?. ¿Y las fuentes viejas, las fuentes de granito, las fuentes con un blasón enorme con grandes letras, en que se lee el nombre de Carlos V o Carlos III?. ¿Y las iglesias góticas,

doradas, rojizas con estas capillas de las Angustias, de los Dolores, o del Santo Entierro, en que tanto nuestras madres han rezado y han suspirado?. (Pág.79, "La ruta de don Quijote").

Azorín conjuga su emoción directa y personal del paisaje contemplado con la emoción que otros hombres sintieron en épocas distintas al contemplar idéntica realidad paisajística.

Así pues, el paisaje es visto por el escritor en una doble perspectiva enriquecedora: por una parte, Azorín acecha la realidad en las diversas horas del día para comprobar sus variaciones, su pupila y su técnica se llenan de esta forma de luces enriquecedoras, impresionistas, esto es, las cosas permanecen idénticas a sí mismas, pero cambian constantemente de matices, como podemos ver en este texto:

"Al trazar el nombre de Castilla, se nos aparecen en las mentes cien imágenes diversas y dilectas de pueblecitos, caminos, ríos, yermos desamparados y montañas. ¿Qué es Castilla?. ¿Qué nos dice Castilla?. Castilla: una larga tapia blanca que en los aledaños del pueblo forma el corral de un viejo caserón; hay una puerta desmesurada. ¿Va a salir por ella un caballero y es como el himno -¡tan sutil!- del amor y de lo fugaz. Castilla: el cuartito en que murió Quevedo, allá en Villanueva de Infantes; una vieja vestida de negro, nos lo enseña y suspira. Pensamos suspira todavía". ("El paisaje de España visto por los españoles").

Antonio Machado.

Autor de la generación del 98, en su obra tiene temas muy diversos, los más importantes son: el paisaje, el tiempo, el sueño y el amor. El paisaje tiene un doble tratamiento en la poesía de Machado: como naturaleza desligada del hombre a la que hay que

acercarse con pupila impresionista para sorprender todos sus matices, y como tierras que condicionan el carácter y el comportamiento humano. Este segundo tratamiento es el más original y el más típico del 98. La forma de narrar el paisaje castellano sirve de exponente de ola belleza y de la grandeza hispana. Podríamos citar algunos de los versos de Machado donde escribe nuestro paisaje:

> "... encinas del alto llano que el joven Duero rodea, y del Tajo que serpea por el suelo toledano...". (Las encinas "Campos de Castilla". Ed. Círculo de Lectores).

> "... por tierras de lagares, molinos y arreboles...," "... llanura vinariega ...". (Pág. 101, "Campos de Castilla. Ed. Círculo de Lectores).

> "... por esta Mancha -prados, viñedos y molinos- ... de cepas arrugadas en el tostado suelo y mustios pastos como raído terciopelo; por este seco llano del sol y lejanía ... (blanca aldea, y allá se yerque un solo de verdes alamillos, tras leguas y más leguas de campos amarillos)... por esta tierra, lejos del mar y la montaña". (Pág. 101 "Campos de Castilla". Ed. Círculo de Lectores).

Pío Baroja.

Fue Baroja un inconformista radical. Amó a España con amor sin ilusiones. Su temperamento lo llevaba no hacia el patriotismo no retórico y hueco de frases hechas, sino a una preocupación de los problemas y de las cuestiones de nuestro país.

En su obra "El árbol de la ciencia" hace referencia al pueblo de Alcolea (Ciudad Real) donde es destinado como médico el protagonista de dicha novela. Estas descripciones de Pío Baroja crean una sensación de lo vivido, de lo visto, describiendo rápidamente con

rasgos expresivos y seguros, como narra un testigo presencial.

> "El cielo estaba azul, sin una nube; el sol, brillante; la carretera marchaba recta, cortando entre viñedos y algún que otro olivar, de olivos viejos y encorvados". (Pág. 149).

Ante todo Pío Baroja pretendía reflejar el paisaje, la vida sin toda su espontaneidad.

> "Salió la Luna; la enorme ciudad, con sus fachadas blancas, dormía en el silencio; en los balcones centrales, encima del portón, pintado de azul, brillaban los geranios; las rejas, con sus cruces, la impresión de romanticismo y de misterio, de tapadas y escapatorias de conventos; por encima de alguna tapia, brillante de blancura como un témpano de nieve, caía una guirnalda de hiedra negra, y todo el pueblo, grande, desierto, silencioso, bañado por la suave claridad de la luna, parecía un inmenso sepulcro". (Pág. 153).

En esta obra "El árbol de la ciencia", describe el paisaje manchego con un gran lirismo, fundiéndose indisolublemente paisaje, alma, realidad y sensibilidad.

> "En todo el camino, el paisaje no variaba, la carretera subía y bajaba por suaves lomas, entre idénticos viñedos". (Pág. 149).

> "Desde lo alto del cerro se veía la llanura cerrada por lomas grises, tostada por el sol; en el fondo, el pueblo, inmenso, se extendía con sus paredes blancas, sus tejados de color ceniza y su torre dorada en medio. ni boscaje, ni árboles; sólo viñedos y viñedos se divisaban en toda la extensión abarcada por la vista; únicamente dentro de las tapias de algunos corrales una

higuera extendía sus anchas y oscuras hojas". (Pág. 153).

Y, como hemos dicho anteriormente, describe el pueblo de Alcolea donde trascurre una faceta en la vida de su personaje Andrés:

"Pasaron por la plaza, con la iglesia llena de añadidos y compostura, y sus puestos de cosas de hierro y esparto. Siguieron por la calle ancha, de caserones blancos, con su balcón central lleno de geranios y su reja afiligranda, con una cruz de Calatrava en lo alto. De los portales se veía al zaguán con un zócalo azul y el suelo empedrado de piedrecitas, formando dibujos. Algunas calles estraviadas con grandes paredones de color tierra, puertas enormes y ventanas pequeñas, parecían de un pueblo moro". (Pág. 152, "El árbol de la ciencia", Alianza Editorial, 1.968).

AUTORES CONTEMPORANEOS.

Camilo José Cela.

Cela es un escritor que nos ofrece una visión del mundo distorsionada y caricaturesca. Lleva a sus libros la vida del entorno pasada por el temiz de su pesimismo. Se interesa por los aspectos menos felices de la sociedad, quizás por ello escribe la obra "Viajes por España-" y más concretamente la parte referida a la Mancha. Cuida con esmero los aspectos estilísticos. Describe con gran acierto los pueblos como ocurre:

"... Puerto Lápice a la flaca sombra de la sierra de Herencia... y aparece a renglón seguido de unos viñedos y unos girasoles. Puerto Lápice es pueblecito curioso, de buenas casas, con rejas en las ventanas y en los balcones...". (Pág. 99. Primer viaje andaluz. "Viajes por España").

"... Valdepeñas, un pueblo grande extendido en la llanura, con las casas pintadas de blanco y de naranja, de añil o de café y las altas chimeneas de las destilerías de alcohol...". (Pág. 103. Primer viaje andaluz. "Viajes por España").

También en esta obra cuida mucho la adjetivación y sobre todo resalta el paisaje con los propios adjetivos como se puede ver en el siguiente texto:

"... el Tajo va casi de color esmeralda, los jardines están floridos y bien cuidados ... entrando en la provincia de Toledo, torna de nuevo a sus pardas tintas, y las rectas de la carretera, dilatadas y de árido caminar, vuelven a enseñorarse del paisaje ...". (Pág. 84. Primer viaje andaluz. "Viajes por España". Ed. Destino, 1.959).

"... ya en campo toledano, el camino hasta las cuestas de Ocaña, corre entre cerrillos pelados: los de la derecha, los que llevan al pueblo de Ocaña que unos dicen Ciruelos y otros Villa Real, son de un color blanco calizo y los de la izquierda color arcilloso, anaranjado y alfarero ...". (Pág. 85. Primer viaje andaluz. "Viajes por España". E. Destino., 1.959).

En la descripción del Guadiana es como si jugase con él como se puede ver en:

"... Río misterioso que se esfuma y sale y que confunde y vuelve a irse y torna a enseñarse...". (Pág. 92. Primer viaje andaluz. "Viajes por España". Ed. Destino, 1.959).

Francisco García Pavón.

García Pavón escribe la obra en un época difícil para España,

quizás por ello su lenguaje no tiene esa soltura que tienen otros escritores como Bécquer o Galdós; esto repercute de forma notable en su representación del paisaje como se puede ver:

> "A la altura de un viejo molino sobre el Guadiana -el moledor- escondida tras el repecho de una colina suave, como teta morena y primeriza, a tras mano del camino, hay un rodal grande de monte y abandonado y toda la finca parecía inundada de maleza y hierbas ociosas". (Pág. 26, Capítulo 1º. "Los liberales. Ed. Destino, 1.980).

El tono en su escritura cambia y por tanto el tono paisajístico es distinto; en la obra "Las hermanas Coloradas" se puede ver su amor por Tomelloso, lugar de nacimiento, y por tanto lo ensalza de una manera muy especial.

> "Y fue un lunes como dije, pocos días después del remite de vendimia, cuando el pueblo tiene color de breva y el aire calma. Las bodegas están llenas, los bolsillos fuellean de esperanza o están hinchados de billetes nuevos; las conversaciones apaciguadas, los cuerpos relajados, los jaraíces recién limpios; y las viñas, coronadas de sienas y pajizos, de pámpanos declinativos lloran menopáusicamente y añorantes del fruto perdido. Todo el pueblo olía a vinazas, a caldos que fermentaban, a orujos rezumantes. El sol del membrillo calentaba sin pasión. Y la sequía de muchos meses tenía los surcos abiertos, custríos, sin asomo de nacerudas". (Pág. 20. "Las hermanas Coloradas". Ed. Destino, 1.980).

> "Desde la misma orilla del pueblo se veían las líneas derrotadas, las pámpanas caídas como trapos puestos a secar, sin el orgullo ya de aquellas ubres de oro y polvo que se llevó la lona". (Pág. 21, "Las hermanas Coloradas". Ed. Destino).

También García Pavón realizó un estudio exhaustivo del paisaje y pueblos manchegos a través del Quijote.

> "En el Quijote el paisaje es comunmente un camino terragoso entre bosques tupidos o monte bajo, que no dejaban ver la desembarazada llanura que hoy es la más característica faz del paisaje manchego. Las casitas blancas como palomas gigantes que entre los viñedos y sembrados son en nuestros días, referencias muy calificadas de nuestro panorama campestre, no existían entonces". (Pág. 9 "La Mancha que vió Cervantes". Centro de estudios manchegos, 1.954).

Juan Alcaide.

Se nos presenta como cantor de sus caminos, de sus paisajes, de sus pueblos, de sus hombres.

Estos poemas presentan altas calidades estéticas y alto valor humano. No se trata de visiones superficiales, a ras de tierra. No es sólo el encanto verbal, la maestría de Alcaide, y su dominio del romance; no es sólo la plasticidad de los cuadros dibujados. Es además, y sobre todo, un mundo anímico de sensaciones, de vivencias, de ensoñadoras nostalgias, de íntimos conflictos, de sincero dramatismo, de palpitante humanismo, lo que Alcaide vuelca en estos romances de exaltación y evocación manchegas.

La llanura de la Mancha, el vivir del pueblo natal de Alcaide, realidades muy concretas, salen ya del puro mundo de los sueños. Juan Alcaide recoge y observa estas realidades, y las describe:

"La llanada interminable
sólo muy leñe sestean...
campos de azuladas sierras
el pueblo al igual que tantos
labra, sufre, bebe y huelga".

Su obra "Amanecida de mayo" es una magnífica versión de la tierra, el campo, y el paisaje manchego.

"Sobre el mar de las espigas...
cediera a verdes espigas
en gracia de rubios panes
en la llanura el cedazo del sol cerniendo diamantes".

En su autorretrato se identifica con su Mancha:

"Tierra manchega mi cuerpo,
el río Jabalón y Guadalquivir van por dentro.
Mi cuerpo, cae de la Mancha... Otoño y yo nacimos".

Observamos que Alcaide siempre tiene presente el tema de la Mancha en "Poemas de la cardencha en flor". ¿Qué flor puede representar y dar personalidad a la Mancha mejor que el cardenchal?.

Por eso, estos poemas son manchegos, aunque no hablan de la Mancha, y siempre hablan de esta tierra, ya que el léxico se recogió por el autor en estos adjetivos exactos, rotundos, punzantes, y tan de esta región, que se clavan, cuando los oye uno alguna vez; y ya nunca puede olvidarlos.

El resumen de esta obra sería: "Flores de armonía recónditas, y metáforas desconcertantes. A ratos, desconcertadas".

Juan Ignacio Morales Bonilla.

La visión que este autor tiene de la tierra nace y vive del alma; el recuerdo de la tierra aparienta el alma; y en el alma está la auténtica llanura del sentimiento. Así estudia la llanura manchega en su libro "El corazón de la encina".

"... Si tuviera que comparar
a la Mancha con un árbol

lo haría en la encina..."

Tanto estudia sus ciudades como sus pueblos, sus ríos, sus costumbres y sus campesinos.

"... La Mancha devanando lejanía
Alcazar trenes...
... La Roda, blanca. Quintanar, sombría...
... se yerque Cuenca por su serranía
Albacete, dorado y vigoroso.
Toledo cabe el Tajo rumoroso.
Y Ciudad Real tendido al mediodía...
... y por Criptana alucinante duelo de
molinos...
... En Ruidera, lagunas, el Guadiana
naciendo y renaciendo. Viñas, vinos...
(pág. 13-14. "El corazón de la encina". Ed. Diputación Provincial de Ciudad Real).

Los hombres manchegos los describe fijando su musa en su trabajo.

"... Ser hombre en la Mancha es ser simiente;
ser paciencia de trigo, sementera;
ser sequía tenaz y duradera;
ser bajo el sol malizadamente..."
(Pág. 23. "El corazón de la encina").

Sus tierras resguardadas por los trigales y sus viñedos.

"... Un crujido de sol en los trigales
trigo varón y tensa piel cetuna...
... La Mancha es una tierra donde el viento
acaricia los trigos con sus manos...
... Tierra de pan candeal y de verano
de sazón y de luz y sentimiento..."
(Pág. 23-27. "El corazón de la encina").

Sus pueblos recogidos en el círculo trazado por los molinos que el Quijote vio gigantes.

"... Lentamente las aspas, lentamente
giran a contraluz sobre el camino..."
(Pág. 38. "El corazón de la encina").

Sus ríos y sus lagunas de Ruidera:

"... Nacieron a nivel de su costado...
... Quince cristales verdes de laguna..."
(Pág. 47. "El corazón de la encina").

Grupo Guadiana.

Sale a la luz como un río ancho y compacto, al que se le han sumado tantos afluentes, cada uno con el caudal de su poesía, con su corriente diversa y diferenciada. Todas unidas en un mismo cauce, pero sin confundirse y sin perder su personalidad inalienable. Este grupo es un río fluído, a veces solerraño como su homólogo Guadiana. Los poemas pertenecen tanto al lector como al autor; es un regalo del tiempo del poeta cristalizado en palabras. Entre los veintidós autores que lo componen podemos citar a: Vicente Cano, el patriarca que ha quemado sus ojos en la ardiente luz de la poesía; Julián Márquez, que conoce todos los secretos de las letras, entre otras cosas, porque es impresor; Ana Moyano, vigía del castillo interior de Santa Teresa de Malagón; Lolita Espinosa, que lleva a todas partes el alma de los niños de Almagro; Carlos Baos, el solitario de Pamplona; Antonio Gutierrez González de Mendoza, que pone en sus versos la ternura y la gracia; Vicente Martín, el pintor eternamente joven; Pascual Beño, que se fue y se quedó encerrado en la cueva de Medrano de su Argamasilla de Alba.

Vicente Cano.

Describe el paisaje manchego, influído principalmente por el

calor de esta tierra y el amor que el autor tiene, al ser manchego, a la llanura inacavable, así dice:

"... La Mancha es mi canción...
... el mundo es grande -¡ya lo sé!-
pero me cabe en un pañuelo,
porque cantando lo que me rodea
abarco el universo...".

(Pág. 108. La Mancha es mi canción. "Antología del grupo Guadiana. Ed. Biblioteca de Autores Manchegos. Dip. de Ciudad Real).

Angel Cortés Martínez.

El principal objetivo de su poesía es captar la belleza, por otra parte su poesía ha transcurrido entre la Mancha y Andalucía, y es por ello que recoge el trigo y el sol de nuestra tierra y el mar y la plata del sur.

Así habla objetivamente del paisaje dándole hasta un carácter más bello que su propia belleza, así nos lo hace notar en esta cita:

"... A la sombra me ha puesto del "gigante"... ",
dando a los molinos la visión que vió el Quijote.

Raimundo Escribano Castillo.

Describe la Mancha influído en parte por su aparente carácter localista, añadiéndole belleza y musicalidad a sus versos. Así este carácter localista se aprecia considerablemente al describir la plaza del Pilar, el Prado, el parque y la iglesia de San Pedro en Ciudad Real.

"... Mentidero de vida ciudadana
ir y venir de gentes a sus cosas...
... Mesas, bares, tertulia cotidiana...
... Mariposas de colores revuelan la mañana...

... Y Quijote mirando de reojo
por si viera pasar a Dulcinea...
(El Pilar)
"... Pisaía un verde afán de primavera
que tiene aquí su nido...
... El amor que se eleva lentamente
al cielo por cualquier enredadera...
... Hay un llanto de espumas en la fuente
y unan flor que se asoma a los senderos
abiertos a la luz de la mañana..."
(El Parque).

Manolita Espinosa.

Nos describe el paisaje con una excelente y abundante adjetivación. Así nos pinta la naturaleza en los campos manchegos:

"... Esos seres, incoloros
que crecen
con los amores
y mueren
con las hoces vespertinas..."
(Pág. 197. "Los olivos")

José González Lara.

Se interesa por la poesía del pueblo y sus ciudadanos, así narra:

"El hombre de la Mancha es un volcán
... Es el módulo nuevo que espera tras la autora"
(Pág. 217. "El hombre de Unamuno").

Francisco de la Iglesia Camacho.

Estudia nuestro paisaje a través de nuestros pueblos:

"... Escribo de Daimiel, de sus cosechas
de sus calles tan largas..."
("Escribo de Daimiel").

Julián Márquez Rodriguez.

Describe los rastrojos manchegos arrasados por el sol y junto a esto el canto tenaz de la cigarra:

"... Le prende fuego el sol a los rastrojos...
colores pardos, amarillos y rojos
junto al verde fraterno de la parra..."
(Pág. 252. "En el hondo silencio de la siesta").

Neftalí Mulas Fernández.

Describe la Mancha a través de sus vivencias en nuestra tierra:

"... ¡Y ruedo por los caminos amasando llanura
y bendiciendo los viñedos: altares del licor..."
(Pág. 297. "Estoy en la Mancha").

Santiago Romero de Avila.

Su obra tiene humildad y nobleza, así su poesía es como un desamparado campesino, alivia, cantando su soledad y melancolía.

Nos describe nuestra Mancha "de olor a pan, a pan bendito" y de jornaleros con sus manos encalladas:

"... A la Mancha desciende arcángeles
para ser jornaleros,
de una briega diaria
sobre surcos resecos..."
(Pág. 11. "A la Mancha desciende arcángeles").

"... La Mancha es un dolor crucificado

en la cruz vegetal de mil viñales...
... Está la tierra gris, limpio el paisaje...
... Mancha dolor a pan, a pan bendito..."
(Pág. 17. "Amanece en la Mancha, Dios despierta...).

FRANCISCO DE LA TORRE Y SU POESIA.

Juan Manuel Sánchez Miguel.

FRANCISCO DE LA TORRE Y SU POESIA.

Juan Manuel Sánchez Miguel.

EL POETA: ¿EXISTIO COMO SER REAL?.

En primer lugar he de hacer constar que los diversos trabajos consultados no me han dado la ocasión de llegar a una conclusión satisfactoria.

Si Fco. de la Torre hubo de sufrir mucho por la crueldad de su amada Filis, aún más ha tenido que sufrir después de su muerte a manos de los que han intentado recoger las noticias de su vida.

Quevedo le sitúa precursor de Boscán. Lope en el "Laurel de Apolo" le elogia y le hace contemporáneo de Garcilaso, quien le había celebrado en sus versos, o sea, que gozaba de fama como poeta antes del año 1.536.

En 1.639, Manuel de Faria y Sousa, en una edición de "Os Lusiadas" corrige la conjetura de Quevedo y le critica al identificar a Fco. de la Torre con el Bachiller de la Torre que vivió en tiempos de Garci-Sánchez.

En 1.753 D. Luis José Velázquez quiere dar una nueva solución al problema e identificar a Quevedo como autor de estas poesías. Esta conclusión fue aceptada por algunos, pero al final le fue restituída a Fco. de la Torre su autoría.

El problema fue discutido más ampliamente por D. Aureliano Fernández.Guerra y Orbe en un discurso leído ante la R. A. E., niega rotundamente que Quevedo fuese el autor de estas poesías, y

aprovechando las vagas alusiones que se encuentran en los versos mismos y en documentos de poco valor, de los libros de matrículas de los alumnos de la Universidad Complutense. Pero es una historia propia de los tiempos románticos, y se funda en meras suposiciones sin ningún criterio, al tratar de trozos la biografía.

Quevedo en 1.631 al publicar las poesías de F. de la Torre, dirige una carta dedicatoria a D. Ramiro Felipe de Guzmán, donde le cuenta cómo consiguió el manuscrito, y cómo estaba el nombre tachado cinco veces, y que pudo leer el nombre de Fco. de la Torre y que estaban dispuestas para la imprenta y aprobadas por Alonso de Ercilla. La aprobación de las poesías puede fijarse entre 1.579, en que ya aparecen aprobaciones de libros con el nombre de Alonso de Ercilla, 1.599, el año de su muerte.

Respecto a la evidencia de su lugar de nacimiento es contradictorio. En sus versos aparecen Jarama, Tajo, pero no cabe duda de que si no nació en Toledo, al menos conocía bien sus riberas. ¿O es un tópico de la poesía renacentista?. Su amada Filis era también de "la ribera fría de Jarama hermosa".

- Narciso, Alonso Cortés.

"Crawford califica de fantástica y caprichosa la biografía de Fco. de la Torre trazada por D. Aureliano Fernández-Guerra y Orbe.

Fernando Guerra tropezó en los libros de matrículas de la Universidad de Alcalá con un Fco. de la Torre, y desde aquel punto y hora tomó la resolución cerrada de identificar en una sola persona al estudiante y al poeta. Como de éste no tenía ningún dato con los muy escasos que sus poesías arrojaban, comenzó a entretejer una biografía totalmente arbitraria, sin parar mientes en que aquellas no tenían el alcance que él quería darles, antes bien interpretándolas conforme a sus propósitos cuadraba.

Se da por segura la existencia de Fco. de la Torre.

La hipótesis de D. Luis José Velazquez, según la cual es Fco. de Quevedo, está desechada. Tampoco cree que Quevedo leyera en cinco lugares diferentes del manuscrito: Fco. de la Torre ni que Lope le elogiara en el "Laurel de Apolo" sin haberlo conocido.

Nos dice que no nos llevemos a engañar, que puede ser un homónimo de Fco. de la Torre. Pero hace constar que los años en que vivió y el llamarse "bachiller" Fco. de la torre, son circunstancias que favorecen la identidad.

Hace constar que "estos datos (constan) en un pleito sostenido ante la Cancillería de Valladolid en 1.551. "(... demando al bachiller Fco. de la torre, vecino de esta villa...". Al jurar de calumnia el Bachiller Fco. de la Torre, dijo ques de hedat de treinta e cuatro años poco más o menos).

Según este pleito, el bachiller Fco. de la Torre residía en Valladolid por las años de 1.551, donde estaba por entonces establecida la corte en Valladolid, y allí corre un crecidísimo número de gentes de todas las clases y oficios.

La endecha segunda nos muestra que Fco. de la Torre anduvo por Valladolid: "llorando caydas/ de altos pensamientos/ solo se querella/ riberas del Duero".

Alonso Cortés hace la observación, que nos podríamos asombrar si en 1.517, y mal podría ser el poeta a quien Lope decía "celebrado del mismo Garcilaso/ a cuyo lado dignamente corre". Pero aduce que los españoles en los siglos XVI y XVII en los documentos públicos se rebajaban años, y la segunda razón, que no es extraño que teniendo 18 años, (Garcilaso muere), 1.536, le hubiera elogiado ya.

Quevedo nos dice, con respecto al manuscrito, que estaba en cinco partes borrado el nombre del autor con tanto cuidado que se añadió humo a la tinta; pero "los propios borrones (entonces piadosos) con las señas parlaron el nombre de Fco. de la Torre". Así, pues, Quevedo no le llama "Bachiller" ni tampoco en otros dos

lugares de la dedicatoria, ni en las aprobaciones y así en la "Fe de errata", y en la "Suma de la Tasa", sin el aditamento.

El título del libro, sin embargo, dice: "Obras del Bachiller Fco. de la Torre". Igualmente, se le da el nombre de Bachiller a la cabeza del primer libro. Pero la cuestión sigue sin resolverse.

Fco. de la Torre quizá sería Fray Luis de León o Fco. de Figueroa.

No puede ser identificado con Fray Luis de León porque entre los dos poetas. Así el personal bucólico de la Torre. Tirsis, Damón, Títiro, Filis, etc, que está totalmente ausente en la poesía de Fray Luis de León.

Y no tienen las mismas preferencias rítmicas: la estrofa preferida de Fray Luis de León es la de cinco versos, a B a b B, que ha empleado para traducir tres Odas de Horacio y seis Salmos y para la composición de dieciocho de sus poesías originales mientras que la Torre no la ha empleado más que en tres Odas: Mira Filis Furiosa - Viste Filis herida - Sale de la Sagrada.

También Fray Luis de León después de este tipo usó mucho la estrofa de seis versos bajo dos formas distintas, de las que la Torre no usa nunca.

Se tiende también a identificarle con Francisco de Figueroa. Este a su muerte y en 1.617 mandó que sus obras fueran quemadas. Pero muchas de sus poesías fueron salvadas y se presenta la cuestión. ¿No serán las poesías de la Torre las poesías que Figueroa había ordenado para su destrucción?. Ciertos detalles de estilo, epítetos, la semejanza de nombres de ciertos personajes tales como Tirsis y Filis, podrían autorizar a creerlo.

Pero el solo hecho de que Figueroa vivía aún en 1.575 fecha de su matrimonio, se opone a esto, puesto que el recuerdo de las poesías de la Torre estaba dispuesto, como se le verá anteriormente

a 1.573.

FRANCISCO DE LA TORRE Y FERNANDO DE HERRERA.

Se da como otra solución ver a Francisco de la Torre como un seudónimo de Fernando de Herrera, Quevedo los ha casi identificado a los dos poetas, todo al menos bajo el "rapport" del vocabulario y el estilo, acusando al segundo de haber copiado al primero: "pues, dice, quien los leyere, verá que no son semejantes, sino uno".

En efecto la lectura de ciertos sonetos de la Torre evoca a efecto, el recuerdo de Fernando de Herrera. Así el soneto 17 del segundo libro:

1 "Solo y callado, y triste, y pensativo,"
9 "Yo me aguardé la luz de su belleza".

El noveno verso evoca el nombre poético por el que Herrera designaba a la Condesa de Gelves, y las ideas, el tono general, convienen perfectamente al poeta sevillano.

También en el sexto soneto del mismo libro:

1 "Quantas estrellas tiene el firmamento".
.....
12 "Mirad mi luz, a quien el cielo avaro...,

Aparece una alusión a la Luz en el verso 12, e igualmente en el soneto 19, y en otra serie de sonetos.

Se plantean una serie de problemas: el de la imitación o si Herrera era la Torre.

O si los dos imitaron a Benedetto Varchi por ejemplo, cuyos sonetos habían aparecido en 1.555-1557. Pero analizando estos sonetos citados se ven diferencias entre el léxico de la Torre y el Herrera.

Se plantea si la Torre imita a Herrera, o si éste último imita al primero.

José Manuel Blecua, en su estudio "Don Francisco de la Torre, amigo de Calderón", dice que la Torre estaba inscrito en el núcleo de amistades que rodeaban a Lastanosa. Por otra publicación del mismo catedrático de Zaragoza tenemos noticias de su posición en las cuestiones que habían de agriar las relaciones del célebre "Salón", aragonés. Su intimidad con Gracián queda por dos cartas que el autor del "Criticón" le dirige en 1.655. Sin embargo, su amistad con Calderón había poco momento. La Barrera habla de los elogios que le rinden Solís, Calderón, Polo de Medina y Salazar y Torres.

Emilio Cotarelo al tratar de los primeros balbuceos poéticos de Calderón: "... Compuso versos líricos, pues de dos textos hay noticias; correcto, pero frío ... sólo la indiscrección de algún fanático amigo pudo darlos a la prensa aún viviendo su autor". Este fanático amigo no era otro que nuestro Don Francisco de la torre.

La personalidad de Don Francisco de la Torre debió estar hondamente acusada en la España del XVII; después, el tiempo hizo desaparecer los rasgos que no eran genuinamente suyos y vino a desvancerse. La Torre se movió en Zaragoza y Huesca en un ambiente selecto: alternó con Gracián, Salinas, Lactanosa, protegió a José Alfay y reeditó y amplió la antología de éste. En Valencia organizó juntas poéticas y él mismo, como mantenedor y cronista, nos ha legado la historia de alguna de ellas. En la Corte gozó de la amistad de los ingenios màs insignes: Bocángel, Solís, Polo de Medina y Calderón.

DETALLES BIOGRAFICOS QUE APORTAN LAS POESIAS DE FRANCISCO DE LA TORRE.

Los dos primeros libros de poesía están compuestos de sonetos que nos dan muy poca luz sobre el autor.

El segundo, en particular, contiene un muy gran número de imitaciones de Benedetto Varchi, cuyos sonetos habían sido imprimidos en 1.555-1.557, que se puede difícilmente considerar a estas poesías de otro modo que como de puro ejercicio, en las que los nombres propios por sí mismos no tienen sin duda ninguna significación particular.

El tercer libro que contiene endechas consagradas a celebrar el amor del poeta por su Filis, tampoco nos da detalles que nos permitan reconstruir su vida.

Son las Eglogas de la "Bucólica del Tajo" las que cuidadosamente estudiadas nos dan detalles a través de sus recuerdos.

Bucólica del Tajo. Esta parte del recuerdo de la Torre contiene ocho églogas. Por qué este título de Bucólicas del Tajo, sino para indicar que la escena es a la orilla de este río, si es cuestión a veces de otras localidades, el principal actor, el poeta queda cerca del Tajo.

Egloga I: Daphnis. En esta como la segunda es designada por este nombre una mujer, sin duda la misma y que responde al nombre de Laura, (En la oda VI del primer libro aparece Daphnis, pero no aclara si es hombre o mujer).

Diálogo entre Palemón, enamorado de Daphnis, y Títiro, enamorado de Cintia. Al comienzo de la primavera, al salir el sol, Palemón sale con su rebaño quejándose sobre su amor desgraciado.

Nos describe los deliciosos jardines, esta llanura al borde del Tajo, que está descrita con gran precisión y un gran lujo de detalles.

Coster cree que se trata de la llanura que riegan el Tajo y el Jarama, en medio de la cual está Aranjuez.

Llega Títiro y trata de consolar a Palemón y le explica que

Daphnis no le desprecia, si bien es verdad que ella no ama nada, sino es igualmente amiga de todos los pastores.

Egloga II: Filis. La escena se desarrolla también a la orilla del Tajo, quizá en el mismo sitio que la anterior. Tirsis desesperado por la indiferencia de Filis, se ahoga. Dorida, que le amaba sin ser amada, descubre el cadáver del desgraciado, se lanza sobre él y muere de pena. Los dos son sepultados por los pastores. Si verdaderamente Tirsis es el nombre de la Torre se ve qué fantasía preside a estos relatos, puesto que sería el autor, él mismo el que contaría su propia muerte.

Egloga III: Eco. Amintas se dirige a Eco y le cuenta la historia de Narcisa y su metamorfosis, fijándose de la indiferencia de Amarilis.

El lugar de la escena es dudosa. Pero es posible que existiese un Eco cerca de Aranjuez.

Egloga IV: Tirsis canta sus tristezas al borde del Tesino; "En la ribera del Tesin" (verso 16), luego escucha unos gemidos. Es una ninfa que se lamenta de ver su amor desdeñado y acaba por caer desmayada. Tirsis la reanima, otro pastor aparece y les invita a los dos a cantar. Cantan y se separan enseguida, pero sus cantos no están acordados. La escena ocurre al lado de una fuente que cae en cascada en un río.

Esta égloga contiene un recuerdo patente de Fray Luis de León en el verso 50 "Al Son dulce acordado". Sería posterior a la famosa Oda: "Qué descansada vida", que contiene precisamente las mismas palabras y fue escrita en 1.557.

El que aparezca en el verso 16 el nombre de "Tesin" plantea la hipótesis de que el autor habría vivido en Italia por ejemplo en Pavía.

Egloga V: Proteo. Está en la desembocadura del Tajo: Palemón

salta a la noche. El por consiguiente ha seguido a Daphnis a Lisboa y canta la leyenda de Faetón (verso 44 y 55).

Egloga sin ninguna importancia para trazar su biografía.

Egloga VI: Galatea. El pastor Florelo aparece en el "Betis", que sin duda es sobre las orillas del Guadalquivir.

NATURALEZA.

El paisaje es uno de los elementos primordiales de toda lírica. La reacción personal ante la naturaleza, con sus múltiples manifestaciones, puede señalar el índice de la sensibilidad, de la carga emocional, en esa lírica. No hay en nuestra literatura enormes trazos narradores de este o aquel paisaje. Ahora bien, los elementos del paisaje literario, los árboles, los ríos, los pájaros, la quietud y diversidad de las horas cuando aparecen por vez primera llenando amplios trozos poéticos, es con el Renacimiento. El hombre del quinientos se encuentra constantemente en este perpetuo asombro de la vida recién hallada. Es el centro del mundo, el eje de toda posibilidad vital.

El paisaje de la Torre es eminentemente el típico y repetido de toda la literatura pastoril. Verdes prados frescos, llanos, esmaltados de florecillas blancas, azules y rojas, claros ríos y fuente. La Torre al igual que sus contemporáneos toma lo rústico y aldeano como base para proyectar desde ella cierta misiión de la vida perfecta "veis como esa visión de la vida procede de una serie de conclusiones racionales y esquemáticas ... había de conservar su carácter esencialmente quimérico y racionalista. Su núcleo es el concepto del hombre que forjó el humanismo, un ser abstracto cuya función es ser común denominador de las variedades concretas del hombre: el elemento artístico decorativo procede en parte del tema de la Edad de Oro", esa añorada edad en que presidía todo lo natural, la paz, la tranquilidad y el sosiego y que tantas veces don Quijote nos recuerda, "en parte del bucolismo, utilizado como medio para lograr ese mundo inalterable, sin ayer ni mañana, sustraído a

la acción de lo concreto, de lo real, porque esto inmediatamente habría hecho saltar el marco de tan ingrávidas escenas. El pellico uniformador anula todos los gérmenes de realismo que pudieran llenar las representaciones de personajes efectivos - con alma y cuerpo - que inicialmente tuvieron el autor. De ahí el casi nulo valor que ofrecen literariamente esas identificaciones con seres reales".

En la lírica garcilasiana el paisaje suena con maravillosa claridad. Es un medio de soledad, de silencio. Pues bien, este afán de claridades, tan propio de la pastoral, lo encontramos en la Torre. De nuevo los verdes prados frescos, salpicados de florecillas blancas, azules, rojas. Altas arboledas de robles cubiertas de báquica yedra, y, cubriéndolo todo, el azul hondo, imperturbable de los cielos.

En la poesía de la Torre el individuo se ve excluído de la Naturaleza y el poeta es un solo observador. Este resurgir en la naturaleza ocurre en contraste con la situación personal. Así (S. 18. I.).

"Buelve zéfira, brota, viste y cría
flores, plantas y yervas olorosas,
etc...
Y nunca ¡O tiempo por mi mal rogado!
trais una Primavera deseada
a la seca esperanza de mi vida."

El autor al mismo tiempo que mete su poesía dentro de un tiempo la introduce también dentro de un paisaje, espacio. Su paisaje está pintado con suaves pinceladas y no nos lo describe minuciosamente. El paisaje sirve de fondo y tiene una función dentro de su poesía, sirve para dialogar con sus componentes callados, a los que el autor quiere dar la categoría de interlocutor, pero el paisaje se mantiene callado y sigue su natural rumbo. Se nota que a menudo cambia de interlocutor. El colorido de su paisaje es abundante.

LA NOCHE.

F. de la Torre sobresale en la descripción de las bellezas de la Naturaleza, que tienen siempre estrecha relación con sus pensamientos. Por esto, la noche cuadra bien en su tristeza. Sus sonetos, la gran parte son nocturnos. En algunos casos la noche es benéfica: "amiga y esperada noche", y en otros espantosa: "Turbia y oscura noche, que el sereno".

Las estrellas son claras, luminosas, testigos de su contento en otros tiempos: son las lámparas del cielo que saben amar y saben su cuidado.

En realidad, la noche ha movido siempre la lira de los poetas. Para los místicos fue camino de luz. Fray Luis la cantó augusta y serena, con esa música callada que sólo el espíritu acierta a oír, adivinando a través de las estrellas una morada mejor.

"¡Cuán otra, cuán hermosa!"

Para el romántico es signo de infortunio, las estrellas son las lágrimas de la Humanidad, y la luna, pálida y sola, confidente del dolor, cirio que alumbra el sepulcro del poeta, sobre su rota y olvidada cruz.

Poblada de murmullos y perfumes, sensual.

La noche en Herrera, es un genial anticipo del romanticismo. Se sirve con frecuencia de ellas en la elegía, y es oscura, callada y triste.

Y la luna, el astro más grato a los románticos, se nos ofrece sola y fría, tibia e inestable.

La noche, simbólicamente, representa la ausencia, la vejez y la tristeza.

Es confidente del poeta, cuando dirigiéndose a ella misma le dice:

"No bañes en el mar sagrado y como
callada Noche, tu corona oscura
antes de oir este amor ufano".

Sí, muchos autores de su época trataron el tema de la noche, pero en la Torre toma un rumbo especial. No es la noche de los místicos, camino previo de la luz vivificadora y anhelada. Tampoco es la noche serena de Fray Luis, donde se ve como el recuerdo del grado de rosas eternas, de la región alma y luciente. La noche de F. de la Torre se mueve, unas veces, en una suave anticipación romántica de ternura, de soledad dolorida. Y entonces son las estrellas las lágrimas universales de su congoja. Y otras veces, dormida,, solemne y elegante, es como la estatua de Miguel Angel, pero vestida. Como a ella le acompaña un revoloteo pesado, grave, de aves nocturnas, agoreras. Cuando la Torre nos comunica sus más íntimos sentimientos, nos los comunica a través del silencio de la noche con voz desgarrada y grave, no dirige directamente su intimidad a posibles oyentes, sino que nos los comunica a través del silencio de la noche, apoyándose en las estrellas y en la luna, que son sus verdaderos testigos confidentes de sus bienes pasados y de sus desdichas presentes.

¿Por qué la Torre quiere hacer partícipe de su intimidad a seres irracionales como la noche, estrellas?.

Quizá porque su pasión es irracional, se sale de los límites de lo racional y solo atiende a sus impulsos, entonces su postura no puede comunicarse a seres racionales, porque no le entenderían, pero es que en realidad, a los seres a los que se dirige no son irracionales, sino a-rracionales o simples elementos o fenómenos de la Naturaleza, y quiere justificar su pasión, invocando a los astros no sólo que le calmen las penas, sino que se hagan partícipes y consentidores de sus sentimientos internos.

"Noche, que, en tu amoroso y dulce olvido
escondes y entretienes los cuydados
del enemigo día, y los pasados
trabajos recompensas al sentido.
Tú...

La noche aparece como amiga del poeta, en la que su amoroso y dulce olvido "da refugio a los cuydados del enemigo día". La noche es el lugar del reposo y descanso de sus fatigas y penas amorosas durante el día, por lo cual éste aparece como punto de donde arranca sus dedichas y congojas. La noche le inspira a la Torre a su contemplación y al mismo tiempo a contemplar sus hados que le persiguen. Y como elementos esenciales de la noche están "las claras lámparas del cielo... y tu amiga frente de veleño y ciprés", es decir, la luna. Entonces se ve en F. de la Torre una admiración por la noche, pero aparecen junto a ella las estrellas y la luna que le dan también luz; y el Sol el día y la consiguiente luz le dan miledo, pues, es el principio de sus congojas y su tristeza y melancolía. La noche, las estrellas y la luna son sus confidentes de sus penas y le sirven de desahogo de sus angustias; intenta establecer una comunicación con ellas, pero la comunicación no se establece y no se produce el diálogo. Son los testigos presenciales de sus lágrimas, llantos, suspiros, quejas. Aquí se puede comparar con la noche serena de Fray Luis.

"Noche, q (ue), en tu amoroso y dulce olvido,
escondes y entretienes los cuydados
del enemigo día, y los pasados
trabajos recompensas al sentido.

Pero, en realidad, la noche le espanta y le produce miedo, "espantoso rastro de la noche", la noche la prefiere, en tanto en cuanto trae consigo las "Claras lumbres del cielo" y la "Clara luna" quien en verdad son sus confidentes de sus bienes y de sus males.

La oscuridad de la noche es símbolo de tinieblas y de

desorden, él busca la luz de su amada, pero la luz del Sol, del día le da también miedo lo mismo que la oscuridad, entonces la luz que le produce descanso es la luz de las estrellas y de la luna.

Pero otras veces aparece contraria a sus propósitos y le pide que vea "luz", que equivale a la presencia de la amada, antes de que caiga oscura niebla.

"Turbia y escura noche, que el sereno
cerco del celo tienes escondido,
el mar rebuelto, el suelo entristezido
y el ayre de nocturnos monstruos lleno,
.....
Que antes q(ue) tu niebla escura cayga,
vea mi luz, y siempre tú me veas;
débate yo tan grande beneficio".

F. de la Torre siente una obsesión casi romántica por la noche así:

"Enciende ya las lámparas del cielo,
amiga y esperada noche, en tanto
que vn voto, vn sacrificio, vn altar santo
te consagra Damón con puro zelo.
(Soneto 7,I)

La noche es portadora, o mejor, contenedora, del canto de las aves nocturas, que rompen el silencio de la noche, pero no las interpreta como signos de malos presagios ni como algo connatural y propio de la noche; F. de la Torre impera, suplica a la noche, pero esta parece no alterar su normal curso que le ha impuesto la Naturaleza, no escucha los ruegos, llantos, lágrimas y quejas. La noche aparece apartada de él, así unas veces aparece estrellada, otras oscura, etc. No se hace partícipe de los sentimientos de la Torre.

La Torre dedica y le da pie, es verdad, a contemplar la noche,

las estrellas y la luna; pero no se contenta con el mero contemplar objetivo, sino que intenta compenetrarse con dichos elementos y que participen de sus estados de ánimo y psíquico. ¿Podría decirse que este entusiasmo por la naturaleza y, en especial, por la noche le lleva al panteísmo?.

La Torre aparece proyectando, o al menos parece querer proyectar, sopbre la noche su intimidad del momento que es negativa; y alardea de fuerza individual, al querer establecer una íntima relación con los elementos propios de la noche, y que participen de sus estados de ánimo; en cierto modo sí, pues son sus testigos y confidentes de sus desdichas; pero testigos y confidentes, al fin, mudos.

La noche debería ofrecerse, por contagio de esa fuerza individual de la Torre, risueña y desolada, según el sentimiento que anime al contemplador; y entonces estas cosas que no deberían ser como "son", sino que "aparecen", transfiguradas por la lente emocional de nuestro poeta. Pero no es así; la noche es como "es" o no aparece desolada juntamente con el sentimiento de la Torre, ni indiferente; sino en un estado de tibieza y neutralidad. El la llama amiga porque es refugio de sus adversos hados, que desfavorecen su causa amorosa, pero en realidad esas amistad no es bilateral, sino unidimensional; entonces parece que se produce una frustración por parte de nuestro poeta, pues esa amistad no funciona, al no ser positiva.

Entonces no sé, si esa fuerza individual y ese entusiasmo por la noche le conduce a un panteísmo o mejor dicho "pannoche-teísmo". Pero es que se presenta el problema de si él no influye en la noche, la noche no influye quizá en él y le modifica su actualidad sentimental?. Puede que sí pues la noche le consuela y le sirve como remedio y descanso de su desazonada inquietud y desasosiego pasional, y, en cierto modo, le transforma. Pero, en realidad, la Torre no toma una postura pasiva, sino que él intenta que la noche se haga partícipe de sus desdichas. La noche, las estrellas, la luna acogen sus lamentos y tristezas, pero como voz que grita en el

desierto, y entonces ese afán de confidencia y amistad correspondida fracasan.

Así ese atribuir a la naturaleza, sentimientos propios del hombre, no funcionan con respecto al elemento paisajístico: noche.

La Torre parece que al llegar "la noche", se aísla del mundo que pisamos y se eleva a un plano superior, en contacto con ella y sus elementos: Parece como si la noche no es la que viniera a él, sino que, por el contrario, es él el que va a la noche.

La noche para la Torre es algo etéreo, algo intagible o imposible de captar por los sentidos, por ello como referencia a la noche siempre busca algo más concreto como son las estrellas y la luna, a quienes en realidad se dirige.

EL AMOR.

El tema central de la poesía de Francisco de la Torre es el amor. La estética es platónica, adornadora de rubias bellezas como un reflejo de la belleza suprema "Idea". Es una manifestación de la divina Idea, como punto de sosiego y reposo; pero esta contemplación espiritual no le sirve de puerto para reposar, pues hay una constante lucha en él, producida por el fracaso humano, hondo, de sentimientos a los que no les basta la mera contemplación. El recuerdo de su belleza física le tiene en constante lucha, pues él quiere concebir a su amada como Idea perfecta y no mudable, pero contrasta con la realidad que le es adversa.

Toda la Naturaleza está en función de su amada: la noche unas veces le será benéfica como refugio de su mal, otras adversa como símbolo de la amargura y la tristeza. El campo le traerá recuerdos de cuando estaba con su amada. Los ríos aparecen como portadores de sus penas. A cada paso el ídolo purísimo de su amor, que es deidad en el mundo y en el cielo diosa. No duda nunca de su deidad ante la visión soberana, que nunca fue percibida por ojos humanos. Ensarta una gran cantidad de imágenes poéticas, comparándola con los

elementos de la Naturaleza, imágenes que en ocasiones alcanzan cimas de insospechada ternura:

"Lycida mía, más que el sol hermosa,"

La yedra actúa en función de su amor y le recuerda su pasada felicidad y su mal presente, igual que la yedra abrazada al olmo, pero que ahora se ve por los suelos pisoteada y olvidada. Y la insta a llorar:

"Lloremos, juntamente,
tu bien passado y dolor presente"

Llora con tristeza y melancolía no sólo su mal estado presente, sino también su bien perdido que nos remite al pasado.

Se ve en todas sus poesías una sucesión temporal. Hay un antes: tiempo feliz en que era correspondido su amor: "Lloremos juntamente/tu bien passado y tu dolor presente": un ahora, que es un momento de tristeza y de amarga melancolía, pero esta tristeza y el recuerdo del pasado se convierten en el presente en una Idea divina, a la que hay que amar, pero es inalcanzable por fatalismo del hado y por la naturaleza. En el futuro tenemos la esperanza de poseer a su amada.

El poeta llora y ve que su espíritu está penando de pasión, ajena de su primera pasión. Se refleja la belleza de su amada como su luz, y achaca su situación más bien al hado que a la esquivez de su amada.

Aparece el amor como una navecilla frágil que se adentra en el turbulento mar, azotada por todos los vientos, pero él sigue su camino a pesar del mal que le puede venir.

"Este Enzélado altivo pensamiento,
por otro atrevimiento derribado,"

El poeta ve que su pensamiento es altivo y que ha sido derribado por la grandeza de su amada. Este pensamiento ha sido derribado y el dolor le ha traspasado su pecho, que se ha convertido en fuego que le abrasa, y se ha contagiado a su cuerpo, a todo su ser, y padece el desdichado.

(S. 19) "Camino por el mar de mi tormento
con una mal segura lumbre clara
falta la luz de mi esperanca cara,
y falta luego mi vital aliento"

El camina por su senda amorosa, dirigido por una luz no segura, le falta la luz de la esperanza pero sigue a pesar de ello y le falta su vital aliento. Se da cuenta de que su pasión le lleva a la muerte, se arroja al mar, pero el mar de sus pasiones no le concede la muerte y le salva.

Ciñéndose a sus sonetos, apelan a un sentimiento, pero siempre dirigiéndose a un elemento externo a él. Hay una interrogación que hay que interpretarla como un deseo. Sus sonetos son un diario cuyo protagonista es él. Hace una trospección de sus sentimientos amorosos. Sentimiento amoroso hacia una figura femenina que se forja como ideal siguiendo la costumbre, que recoge el sentido de amor platónico; pero en la misma dirección que Petrarca que nos hace pensar en la insinceridad de sentimientos.

La mujer carece de concreción a lo largo de la poesía de la Torre. Es una persona que se desvanece. Sólo se da la impresión de unos ojos sin citarlos, es una connotación: aparecen unos ojos, unos cabellos movidos por el viento. Contrasta frente a otros poetas petrarquistas la poco consistencia de la mujer.

El mutismo de la amada permanece, nunca llega a entablar diálogo con el poeta. Pero no se puede decir que esté ausente, está lejana pero siempre presente.

La Torre nos introduce en un análisis de sus propias pasiones y

dentro de éstas está el amor por su amada con ese fondo petrarquista, y, por consiguiente, aparece la concepción platónica de ese sentimiento amoroso. La amada aparece como cosa superior a la naturaleza y paisaje en que nos introduce. Pero muy unido al tema del amor corre parejo el tema del dolor y de la soledad. Este dolor es producido por "La despiadada y dura / ausencia que te aparta / de tu yedra gloriosa,". Pero este dolor es visto como conflicto entre la razón y la pasión. Llevado de la pasión se encuentra en este triste y lamentable estado: "Inútil tronco agora, / tronco pesado donde / llora la tortolilla su aventura,". Enseguida la razón reflexiona y le da un toque, para que recuerde su estado privilegiado, cuando no era arrastrado por la pasión amorosa: "tú, que fuiste la gloria, / y el ornamento de la selva umbría".

La Tore no creo que acepte de por sí ese dolor. Y en caso de aceptarlo no lo admite sin más ni más. En principio, se debate reflexivamente sobre su pasado, igual a razón y su presente igual a pasión; pero su razón en medio de ese dolor que le produce la pasión no correspondida, y, por tanto negativa, se debate; pero al mismso tiempo la acepta por la grandeza del ser amado.

ESTILO Y FUENTES DE SU POESIA.

Sus versos se distinguen por la moderada suavidad, serenidad y suave melancolía, y raramente se echan de ver las figuras extravagantes y las antítesis violentas.

En cuanto al lenguaje, no hay rastro ninguno de estilo culto. Quevedo elogia su estilo: "tan pulido con la mejor lima de estos tiempos, que parece está floreciendo oy entre las esquinas de los que martirizan nuestra habla, confundiéndola;".

Parece, según Fernández-Guerra, que el poeta se inspiraba en los grandes modelos italianos y en otros segundones como Benedetto Varchi y Angelo de Castanzo. Algunos sonetos son traducciones casi directas de los modelos italianos.

A nuestro poeta le gustaban las bellezas de los cuartetos y los tradujo, pero tuvo que cambiar los tercetos, porque un pobre amante ausente de su amada tiene forzosamente que resignarse a su mísero estado (II - 28).

"Clara luna, que altiva y arrogante."

Traduce e imita en sus poesías a gran número de poetas italianos.

Compara su amada a la aurora (I, 3); su dama es una diosa cuan nunca vieron ojos soberanos (I, 12); Amor le ofrece paz y le da guerra (I, 13); su alma es una medusa que hiela el alma con su fuego (I, 15); el amante es despojo de la cruel victoria del tirano dios (I, 16); la primavera sigue al invierno, pero nunca hay mudanza en sus penas (I, 19); su amor es una celosa hidra con quien pelea muerto eternamente (I, 31); sólo y callado el amante huye la gente; pero su espíritu cautivo allá queda, etc. Estos son los lugares comunes de los petrarquistas españoles, pero la sinceridad y el arte del poeta les presta nuevas bellezas.

También hay indicios de pensar que la Torre se interesaba por la poesía neolatina.

Las cinco canciones demuestran bastante variedad en su factura métrica, y superan a los sonetos por la serenidad y perfección de estilos. Allí el poeta desahoga su corazón dolorido con un espíritu de quietismo y de triste resignación. Sus comparaciones reflejan su estudio de Ovidio y otros poetas clásicos. En la primera el poeta se compara a la tórtola solitaria, llorando su bien pasado y su dolor presente. En la segunda el primer libro y en la primera del segundo libro se parangona al roble o al olmo, desamparado de los revueltos lazos de la yedra. Hermosísima es la segunda del libro segundo en que se refiere la suerte infeliz de una cierva herida mortalmente por la flecha de un cazador, y también la muerte de su dulce compañero. Siempre se acompañaba, y ya la muerte no separa a los dos amantes que salieron triunfantes del trance mortal. El poeta añade:

"Canción, fábula un tiempo, y caso agora"

Sencillez encantadora en las diez endechas en que el poeta describe los males de la ausencia y las tristezas de un amor no correspondido.

Dos odas más, en especial la primera del segundo libro. En dos odas empleó cuartetos de endecasílabos y heptasílabos.

Dos tentativas hizo en heptasílabos sueltos y compuso cuatro en la estrofa sáfico - adónica.

Cuéntese nuestro poeta entre los más felices imitadores de Horacio y a él se debe, quizás, el mérito de haber dado a conocer una nueva forma métrica.

Las ocho églogas de la Torre llevan por título "La bucólica del Tajo". Clara influencia de poetas petrarquistas; pero, no obstante, son más clásicas en su composición que las demás poesías, excepto las odas. Si los sentimientos de los pastores no son siempre virgilianos, lo son, por regla general, las descripciones de la Naturaleza.

Quintana en su introducción a su "Poesía selecta castellana" escribía: "Son la sencillez de la expresión, la viveza y la ternura de los afectos, la lozanía y amenidad risueña de la fantasía. Ningún poeta castellano ha sabido como él sacar de los objetos campestres tantos sentimientos tiernos y melancólicos: una cierva, una tórtola, un tronco derribado, una yedra caída le sorprenden, le conmueven y excitan su entusiasmo y su ternura". Es verdad que su ternura es menos exquisita y transparente que la de Garcilaso; pero descontando a éste, merece el puesto más distinguido entre los que cultivaban el género erótico, elegíaco en el Siglo de Oro.

Pastores, que no guerreros se complace en fantasear Garcilaso; y de la Torre soldado también y poeta imagina con envidiable pincel los siglos de Oro, quejoso de vivir en los de hierro.

BIBLIOGRAFIA.

Discurso de recepción en la Real Academia de la Lengua de Don Aureliano Fernández-Guerra. Madrid, 1.857, págs. 79-104.

Discurso de contestación al anterior, del señor marqués de Molíns, págs. 107-129.

Ambos pueden verse en: Discursos leídos en las recpeciones públicas que ha celebrado desde 1.847 la Real Academia Españoola. Tomo II. Madrid, 1.860.

J.P.W. Grawford: Soruces of an ecloque o Frnacisco de la torre. Moderne Language Notes. Noviembre, 1.915, págs. 214-215.

J.P.W Grawford: Francisco de la Torre y sus poesías. Homenaje a Ramòn Menéndez >Pidal, II, págs. 431-446. Madrid, 1.925.

AD. Coster: Sur Francisco de la Torre. Revue Hispanique. 1.925, octubre, LXV, págs. 74-132.

M. Alonso Cortés: Algunos datos sobre Hernando de Acuña y Francisco de la Torre. Hispanic Review, 1.941, IX, págs. 43-37. (Homenaje a J. P. Wickersham Grawford).

TERZANO, E.: Un poeta no identificado: F. de la T. (Nos., XIII, 1.940, págs. 93-98).

ALONSO CORTES. M.: Algunos datos sobre ... F. de la T. (HR IX, 1941, págs. 41-47).

CAMPO, A. del: Plurimembración y correlación en F. de la T. (RFE, XXX, 1.946, págs. 385-92).

ALVAR, M.: Don F. de la T. amigo de Calderón. (RFE, XXXI, 1.947, págs. 155.161).

CARPEUX, O. M.: La T. (Rev. I, 1.947, págs. 214-18).

GRAWFORD, J. P. W. F. de la T. and Juan de Almeida (MLN, XLIII, 1.927, págs. 365-71).

MONTERO, A.: ¿El bachiller F. de la T. fue el traductor de Juan Owen?. (RC. XCVII, 1.895, págs. 346-53, 479-85).

ZAMORA, Vicente A.: Observaciones sobre el sentimiento de la Naturaleza en la lírica del siglo XVI. (BUSC, 1.943, nº 41-42, págs. 55-66).

LA MARIQUITA: ESTUDIO LINGUISTICO EN ANDALUCIA.

María Concepción Cabo Díaz.

LA MARIQUITA: ESTUDIO LINGUISTICO EN ANDALUCIA.

María Concepción Cabo Díaz

DEFINICION.

La Real Academia define la mariquita de la siguiente manera:

1. "Insecto coleóptero del suborden de los trímeros, de cuerpo semiesférico, de unos siete mm. de largo con antenas engrosadas hacia la punta, cabeza pequeña, alas membranosas muy desarrolladas y patas muy cortas. Es negruzco por debajo y encarnado brillante por encima, con varios puntos negros en los élitros y en el dorso del metatórax. El insecto adulto y su larva se alimentan de pulgones, por lo cual son útiles al agricultor. Abunda en España y se le halla con frecuencia entre las uvas".

2. "Insecto hemíptero sin alas membranosas, con el cuerpo aplastado, estrecho, oval y de un centímetro aproximadamente de largo; cabeza pequeña, triangular y pegada al coselete; antenas de cuatro artejos, élitros que cubren todo el abdomen, y patas bastante largas y muy finas. Es por debajo de color pardo oscuro y por encima encarnado con tres manchitas negras, cuyo conjunto se asemeja al tao de San Antón o al escudo de la orden del Carmen. Es abundante en España y se alimenta de plantas".

3. "Perico, ave trepadora".

El Diccionario de Autoridades, sin embargo, no recoge esta palabra.

María Moliner no añade más que el nombre científico de este insecto coleóptero, la coccinella septempunctata, tal y como se

enuncia en el A.L.E.A. También da tres de sus variantes: "cochinito de San Antón", "Sananica", y "vaca de San Antonio".

Creo que es importante conocer algo más de la mariquita, así por ejemplo el hecho de que hayan sido empleadas con mucho éxito en la lucha biológica contra cochinillas y pulgones, peligrosos para algunos cultivos agrícolas.

La mariquita, de régimen carnívoro, coloca sus huevos, aproximadamente veinte, en las plantas que encuentra atacadas por los pulgones, y desde que nacen las larvas comienzan a alimentarse de éstos.

Parecen no tener enemigos de ninguna especie. Los llamativos colores de la larva y el fuerte contraste en los del adulto, advierten a los pájaros insectívoros de que no son apetitosos. Parecen ser inmunes hasta de los ataques de las avispas icneumónidas. Puede deberse a que sean ahuyentadas por el olor desagradable de su sangre, de color amarillento.

Se conocen unas dos mil especies de mariquitas de varias regiones del mundo. Algunas son vegetarianas, como hemos visto en su especie hemíptera. En otras el rojo está sustituído por el amarillo, y en vez de manchas hay una coloración laberíntica.

Las más comunes en España son las de dos (adalia bipunctata) y de siete (coccinella septempuctata) puntos. En las temporadas en que los pulgones son más abundantes, las larvas atraviesan rápidamente el período de alimentación, viéndose muy pronto adultas.

Por su parte el pulgón es terriblemente perjudicial y prolífico. Tiene desarrollada su boca en un delicado pico en forma de aguja hueca que clavan en las hojas o brotes más tiernos y chupan los líquidos de las células. Se da muy abundantemente en climas templados, como España, y pertenecen a la familia de los chinches.

Finalmente, la cochinilla de la que también se alimenta la

mariquita, es un parásito que chupa el jugo de las plantas. Son algo semejante a los pulgones pero no se reproducen tan rápidamente. En estado adulto son de color amarillo o carmesí, o de color malva o pardo en algunas especies.

VARIANTES.

Variantes léxicas.

Hemos recogido once variantes léxicas en toda Andalucía aunque la más numerosa sea la de San Antonio. Las demás aparecen con muy poca representación. Son las siguientes:

- San Antonio, en cuarenta y cuatro puntos con las representaciones fonéticas:

Hu-202,Co-101 y 100, Gr-400, Al-202, 203 y 205: sanẹntónjo

Hu-101, Se-403, Al-100 y 505: sanẹntónjo

Hu-402, Se-301: sanẹntónjo

Se-101, Ja-401, Al-204: ṣanẹntónjo

Ma-100 y 600,Gr-511: ṣanẹntónjo

Co-300, Ma-101: sanẹntónjo

Gr-304: ṣanẹntónjõ

Gr-602: ẽsanẹntónjo

Ca-301 y 202, Ma-200, 301, 302, 303, 400, 403, y 502, Gr-603 y 604: θanẹntónjo

Ca-302, 400, 600 y 601: θanẹntonjo

Ma-500: θanẹṇtónjo̤

Co-608: θalẹṇtónjo

Gr-305 y 510: θarẹṇtónjo

Gr-514: θanẹṇtó:njo

Gr-515: θanẹṇto:njo

- San Pedro, en dos puntos:

Hu-100: ṡampédro

Co-102: s̈ampédro

- Coco, un punto: Hu-602: KóKo

- Carabinero, un punto: Ma-405: Karaḃiné:ro̤

- Zapatero, dos puntos:

Ma-407: θapẹté:ro

Ja-402: θapẹtéro

- María, un punto: Co-301: maríẹ

- Mariposa, un punto: Co-400: mariṗóṡẹ

- Santa Rita, dos puntos:

Co-401: ṣaṇtẹr̄ítẹ

Gr-512: θanterítẹ

- Pulgón, un punto: Ja-403: pulgóŋ

- Margarita, unpunto: Gr-201: margerítə

- Americano, un punto: Gr-506: amerikáno

- Puntos en que no se recoge ninguna variante, por falta de respuesta, son nueve: Hu-503, Se-502 y 603, Ca-602 y 200, Co-402, Ja-102, 302 y 305.

Variantes morfológicas.

Son un total de treinta y siete variantes morfológicas. Al igual que en las léxicas, y debido a su elevado número, la mayoría de ellas sólo aparecen en un único punto. También doy cuenta de sus representaciones fonéticas a continuación.

- Mariposilla, un punto: Co-201: mariposíyə

- San Pedrito, un punto: Hu-200: ṡampadríto

- San Pedrico, un punto: Ja-402: ṡampadríko

- San Antones, un punto: Ja-100: ṡanẽntónəṡ

- San Antoñico, cuatro puntos:

Co-605: ṡanãntoníko

Gr-409: ṡanẽntoníko

Gr-513: ṡanãntoníko

Al-302: ṡanantoníkȯ

- San Antoñito, diez puntos:

Hu-201, Co-104: ṡanãntoníto

Hu-400: ʂanẹnṭonítɔ

Se-503, Ma-304: ʈanẹnṭonítɔ

Se-601: ʂanẹnṭonítɔ

Ca-205: ʈanẹnṭoní:tɔ

Ca-204: ʈˢanẹnṭonítɔ

Ca-201: ʈarẹnṭoní:tɔ

Ma-501: ʈanẹnṭoní:tɔ̈

- Antoñito, un punto: Se-402: anṭoní:tɔ

- San Antón, seis puntos:

Hu-204: ṣanṭanṭõŋ

Ma-402: ʈanẹnṭõŋ

Ja-101, 400, Gr-202: ṣanẹnṭõn

Al-201: ṣanẹnṭõŋ

- Curilla, dos puntos: Ja-600 y Gr-202: Kuríyɐ

- Curita, un punto: Se-404: Kurí:tɐ

- Curica, Tres puntos:

Ja-307, 404, Gr-301: Kurík̚ɐ

- Cochinita, quince puntos:

Se-406, 501, Co-403, 601, 604, 606, 607, Ma-202 y 203: koṣ̂inite

Se-500 y 600: koṣinite

Ca-101: koṣ̂inite

Ca-102: koṣ̂inite

Co-603: koṣinite

Gr-507: koṣinite

- Cochinica, cuatro puntos:

Ja-303, 306, Gr-306: koṣ̂inike

Co-602: kiṣ̂inike//koṣ̂inike

- Vaquita, trece puntos:

Hu-302, 303, Se-100, 201, 302, 303, 304, 306, Co-302, Ma-102, Gr-600: bakite

Se-400: bakite:

Ca-500: bakite

- Vaquilla, un punto: Hu-502: bakiye

- Guarrita, un punto: Hu-203: gwafite

- Ranita, un punto: Hu-501: fanite

- Gallinita, un punto: Hu-600: gayinite

- Coquito, un punto, Hu-603: kokito

- Borborita, un punto: Hu-504: borbɔríte

- Cabrilla, un punto: Se-200: Kabrí:ǰe

- Pablilla, dos puntos:

Se-310: paƀlí:ǰe

Se-401: paƀlí:ǰe

- Mariquita, veintiocho puntos:

Se-307, Co301, Ja-200, 202, 203, 204, Gr-203, 401, 402, 403, 404, 406, 408, 410, 302, 308, 509, Al-200, 400, 500, 501, 502, 601: mariḳíte

Se-503: mariḳíte

Ca-205, Gr-514, Al-508: mariḳí:te/Ca-203: mariḳíte

- Soldadito, un punto: Se-308: ṣǫrdeíṭc

- Bichito, un punto; Se-309: biší̊tc

- Candilito, un punto: Ma-401: Kaṇdiḷíṭc

- Teresita, un punto: Ma-401: teraǫíte

- Teresica, un punto: Gr-200: teraṡíKe

- Paquita, un punto: Co-103: paKíte

- Bartolete, un punto: Co-202: bavtɔléta

- Marranillo, un punto: Co-600: maṙeníǰc

- Marranica, nueve puntos:

Ja-500, Gr-401, 300, 301, 307, 502, 503: maFeníke

Gr-500 y 501: maFení:ke

- Santa Anita, un punto: Ca-602: ṣaṇteníte

- Santa Anica, quince puntos:

Ja-301, Gr-505: ṣaṇteníke

Gr-405, 407, Al-300, 301 y 303: ṣaṇteníke

Gr-601, Al-505: ṣaṇteníke

Al-401, 406, 601, 602: ṣaṇteníke

Gr-604, Al-504: θaṇteníke

- Motilla, un punto: Ja-304: motíǧe

Cigarroncillo, un punto: Ja-501: θiǧeFcṇθíǧc

Periquito, tres puntos:

Gr-505: periKítc

Al-504 y 507: periKítc̈

Variantes Analíticas.

Son veintisiete variantes con las mismas características que las anteriores en cuanto al número y frecuencia.

- Cochinita del Señor, un punto: Ja-103: Koŝiníte dál ṣeṇǧ:

- Cochinita del piojo, un punto: Se-405: koṣiníke dęJ pjéhc

- Cochinita del piojo, dos puntos: Ja-504 y Gr-306:
  koši̥nítɐ dɛ̨ɹ pjǫ́ʰo
- Cochinito San Antonio, un punto: Ma-503:
  koši̥ní̥tɔ ṣanãṇtónjɔ
- Gorrinica del pulgón, un punto: Ja-201:
  gǫfi̥níkɐ dəɹ pɛ̨ɹgǒŋ
- Mariquita Antonia, un punto: Ja-300:
  mari̥kítɐ ãṇtónjɐ
- Gusanico de luz, un punto: Ja-308:
  gusɐníkɔ de lɛ̨:
- Bichillo colorado, un punto: Ja-309:
  biší̥yɔ kolɔrą́ɔ
- Bichillo del pulgón, un punto: Ja-205:
  biší̥ỹɔ dɛ̨l pɛ̨ɹgǒŋ
- Bichillo del piojo, un punto: Gr-303:
  biší̥yɐ dɛ̨l pjɛ̨́ʰɔ
- Bichito de luz, ocho puntos:

Hu-501, Se-305: biší̥tɔ də lú:

Hu-601, Se-102, Ca-300: biší̥tɔ də lú

Ca-100: biší̥tɔ də lú

Ma-201: ši̥tɐ lɛ̨́ʰ

Ma-300: biší̥tɔ e lɛ̨́

- Bichito la murriaga, un punto: Ma-406:
  biší̥:tɔ la muFjá:gɐ
- Bichita del piojo de las habas: un punto: Co-609:
  biší̥tɐ dɛ̨l pjǫ́hɔ la ábɛ̨̣
- Marranico Antón, un punto: Ja-400:
  maFɐníkɔ aṇtoŋ
- Marranica de San Antón, dos puntos: Al-401 y 402:
  maFɐníkɐ de sɐn-ãṇtõn

- Marranica de la Virgen, un punto: Ja-503:
  maɾɛníkɛ de lɛ biʰə⁰
- Palomilla de Dios, un punto: Gr-200:
  palomíɣɛ de djǫʰ
- Ovejita de Dios, un punto: Co-200:
  obəʰítɛ də djǫ
- Ranica colorada, un punto: Gr-508:
  Faníkɛ kolorá
- Cuquico San Antón, un punto: Al-403:
  kukíko sanɛ̃ntõn
- Cuco San Antón, un punto: Al-405:
  kúko sanɛ̃ntóŋ
- Cuca de San Antón, un punto: Al-600:
  kúkɛ də sanɛ̃ntón
- Zorrica matrera, un punto: Ma-404:
  ɣɛFíkɛ matré:rɛ
- Gallinica de la amapola, un punto: Ja-502:
  gaɣinikɛ de lɛ baba
- Vaquita del Señor, un punto: Hu-300:
  bakí:tɛ deⁿ sanó:
- Vaquita de luz, un punto: Hu-301:
  bakítɛ da lú:

ESTUDIO LEXICO.

Debido al gran número de términos que analizar, dividiremos este apartado en tres, el de las variantes léxicas, el de las morfológicas, y el de las analíticas, para intentar que haya una mayor claridad. Los nombres propios de persona, principalmente de santos, los trataremos en un capítulo aparte por su indudable relación con el folklore.

Variantes léxicas.

Nos guiaremos en estos apartados principalmente por el Corominas y Corominas y Pascual.

Coco. Voz infantil de creación expresiva. También es la designación del fruto del cocotero, que le dieron este nombre los compañeros de Vasco de Gama en la India por comparación de la cáscara y sus tres agujeros con una cabeza con ojos y boca.

Su relación con la mariquita puede deberse a su parecido con este fruto, redondo más o menos, y con puntos negros al igual que los agujeros del fruto. Por otro lado la mariquita es protagonista en los juegos infantiles, como veremos más adelante, y como tal responde a esta voz expresiva.

Carabinero. Aunque el carabinero responde a un crustáceo de aspecto parecido al camarón, Corominas lo define como un derivado de "carabine", francés del siglo XVI; y éste a su vez como derivado del francés antiguo "carabin" o soldado de caballería ligera armado de carabina o enterrador de apestados, de origen incierto. El camarón tiene de común con la mariquita su color y que es pesca conocida de la zona. Su relación con "carabine" puede deberse a su actividad en la lucha contra los pulgones. Además veremos que dentro de las variantes morfológicas también la mariquita recibe el nombre de soldadito.

Zapatero. Nos encontramos con que el zapatero o tejedor es un insecto hemíptero del tipo de las chinches de agua. Puede haber habido confusión entre los insectos. De todas formas Corominas nos define zapatero como un derivado de zapato de origen incierto. La documentación más antigua que hasta ahora se ha encontrado procede de la España cristiana y de la zona musulmana del mismo país, y en ninguna parte se encuentra una etimología que se imponga por razones lingüísticas.

Mariposa. Derivado de María, propiamente "María pósate", que también es una expresión nacida de dichos y canciones infantiles. María lo analizaremos dentro de los nombres propios. Por otra parte veremos cómo la mariquita en otros lugares también invade el campo de la mariposa.

Pulgón. Es un derivado de pulga, del latín pūlexicis. Puede suponerse en latín vulgar una variante pūblica, de donde viene la forma castellana, debida al género femenino que el vocablo tomó en la mayor parte de las lenguas romances.

La relación con la mariquita parece ser la de una metonimia, tomando el nombre del animal que le sirve de alimento.

Margarita. Corominas nos da la etimología del latín margarīta (flor de centro amarillo), que a su vez es tomado del griego margarites, con el significado de perla.

Gutierre Tibón añade aún algo más, pues esa voz femenina tomada del griego μαργαρίτης se puede derivar del persa "murvarid" o "murwari", que significa criatura de luz, de donde el sentido de perla; o del sánscrito "manjarit" o ramo de lores. Se puede confrontar el gótico "marikreitus" y el céltico "myrierid".

La mariquita por su forma y sus colores brillantes semeja una perla, pero yo creo que también conlleva un sentido de algo precioso, muy valioso, por lo mismo que dentro de lo religioso, se atribuye a algún santo, a Dios o a la Virgen. Y tampoco hay que olvidar que coincide el sentido de criatura de luz con algunas de las denominaciones recogidas en las encuentas. Como ya veremos, la mariquita tiene un sentido sagrado; existe la creencia de que es un animal bendito al que no debe hacerse ningún daño.

Americano. Derivado de América parece dudoso su uso que además se limita a un sólo punto. Ya en el A.L.E.A. viene marcado por una interrogación significando la duda del encuestador sobre dicha respuesta.

Variantes Morfológicas.

Trataremos su aspecto léxico, independientemente del morfológico que veremos en otro apartado.

Curilla, curita, curica. De etimología latina cūra y significado de cuidado o solicitud. Al párroco se le aplicó, dice Corominas, por tener a su cargo la cura de las almas, o cuidado espiritual de sus feligreses.

Cochinita, cochinica. De cochino, derivado de la interjección coch!, empleada en muchas lenguas para llamar al cerdo.

Por otro lado tenemos la cochinilla, que es un insecto americano del que se extrae la grana colorante. Parece de origen romance y quizá procedente de España, con una forma primitiva *conchililla, derivado mozárabe del griego Konkhylion o "concha". Podría tener alguna relación con la ya vista denominación de "americano".

También es un crustáceo terrestre que se cierra en forma de bola.

Vaquita, vaquilla. Deriva del latín vacca.

Guarrita. Guarro es un nombre popular que procede de la onomatopeya guarr-, gorr-, imitativa del gruñido del cerdo.

La oposición entre guarro con el radical tónico y gorrino átono, sugiere que aquél proceda de la diptongación histórica del radical onomatopéyico GŎRR-, y algo puede haber de esto. Pero a la vez como referente a aves nos encontramos bufo buho, y un derivado buarro o guarro pero sin que haga referencias a Andalucía. Se recoge en Nebrija y con ejemplos desde 1.513. En Cespedosa "guarrear" es "chillar el guarro o cuervo"; en Alguescar es "aullar la zorra", sin que parezca haber mucha relación.

Ranita. De rana en latín, es voz de uso general en todas las pocas y heredada por todos los romances de occidente. No se ve muy claramente su posible relación con la mariquita.

Gallinita. Del latín gallus > gallo; gallīna > gallina. Tampoco

se explica muy bien su relación con la mariquita, pero veremos que coincide esta denominación en otros lugares de la península, concretamente en Galicia.

Borborita. De bórbora que es un derivado de borbollar del latín bŭllare, "burbujear", derivado a su vez de bulla > burbuja. De borbolla cruzado con hervor viene borbor, de donde borborito y borborita "burbuja".

Parece que aquí la relación es simplemente de forma con el insecto. Perla y burbuja parecen tener algo en común.

Cabrilla. Viene del latín capra.

Soldadito. Es un derivado de sueldo que viene del latín tardío sŏlĭdus. Soldado primero significó guerrero mercenario y luego hombre de guerra en general.

Ya hemos visto un nombre relacionado con éste, el de carabinero, y veremos má dentro de los nombres propios. Se relaciona con la actividad tan beneficiosa de la mariquita para el agricultor en su lucha contra los pulgones.

Bichito. Bicho viene del latín bēstius "animal" (vg), en lugar de la clásica BESTIA. El castellano parece haber tomado bicho del portugués por una primera documentación en 1.578.

La evolución fonética de bestius en bicho es cuestión muy debatida. García de Diego se inclina a admitir que bicho viene del latín vulgar BESTŬLUS, forma que se encuentra en su escoliasta galo de la época baja. Cree que el tratamiento de -STI- como -ch- es imposible en castellano y además no se explica el cambio de -e- en -i-.

Frente a esto hay que desechar la posibilidad de considerar bicho como reducción de un *biecho, *BESTŬLUS, ya que además de que esto no podría aplicarse al portugués, la cantidad larga de la -E-

de BESTIA está perfectamente asegurada.

Por otra parte es evidente lo conveniente que sería desechar de un modo definitvo la posibilidad de que sea portuguesismo (o galleguismo o leonismo), aduciendo testimonios medievales de la existencia de formas en -ch- en la Edad Media castellana. Ahora bien, tales formas, dice Corominas que le son desconocidas.

Es "sospechoso", agregando que estas palabras son de empleo muy frecuente y con mayor desarrollo semántico en el idioma vecino que en el nuestro.

El tratamiento de -STI̯- como -sch- y después -ch- es corriente en gallego-portugués, aunque en voces cultas o semicultas. Es concebible que en castellano existiera también un tratamiento semiculto posterior a los casos de -sti̯- > -ç- pero lo bastante antiguo para que se produjera la palatalización de la T. También bestia era palabra esencialmente eclesiástica, aplicada al diablo y a seres malignos, aunque forzosamente debió popularizarse pronto.

En cuanto a la Ē > i, es un caso de metafonía que no presenta dificultad. Según Rohlfs y Wartbury es rigurosamente comparable a ōstium > ustium > uço, en castellano antiguo. Nos está bien atestiguada por la forma vistia de Gregorio de Tours y vistia de las glosas de Silos.

La relación con la mariquita es evidente. El diminutivo puede entenderse en sus dos sentidos, el de tamaño, y el que nocionalmente está cargado de afectividad en este caso. Este es el sentido en que debemos tomar todas aquellas formas, como cabrilla o ranita, en las que otra relación no parece clara.

Candilito. Candil es del árabe qandîl, que significa lámpara, y que a su vez viene del griego medieval kandili, tomado del latín candēla que significa vela.

Los colores brillantes de la mariquita, muy vivos son la clave

de esta denominción.

Bartolete. Bartola significa vientre. Procede por antonomasia de Bartolo, forma abreviada de Bartolomé, empleada a menudo como nombre de personajes despreocupados y perezosos.

Esto es lo que nos dice el Corominas aunque no parece tener mucha relación con la mariquita, sino todo lo contrario, la actividad propia de este insecto nos llevaría a lo opuesto, y quizá sea esta la razón de bartolete, un apelativo cariñoso que significa lo contrario de lo que realmente queremos decir. Por otro lado el significado de vientre sugiere la redondez de formas de la mariquita.

Marranillo, marranica. Marrano es la acepción de cristiano nuevo, a principios del siglo XIII y es indudablemente aplicación figurada de cerdo, aplicado por sarcasmo a éstos cuya religión les prohibía el consumo de este animal.

En sentido de cerdo es palabra propia del castellano y portugués, probablemente tomada del árabe mahram o cosa prohibida, que alude a dicha prohibición.

Esto último es muy importante porque como hemos dicho, el animal que estudiamos es considerado como bendito, y hay una cierta superstición acerca del que infiera algún daño sobre la mariquita. Sobre esto es en lo que, creo, que puede recaer el sentido de prohibición. Por otro lado ya hemos visto que las denominaciones como guarrita y cochinita son frecuentes, y puede estar relacionado con esta última.

Motilla. Mota significa partícula, es de principios del XV. Es voz común en los principales romances de occidente y especialmente arraigada la encontramos en Francia, los Alpes y norte de Italia. Es de origen incierto y probablemente prerromano.

La relación con la mariquita es obvia. El pequeño tamaño del

insecto tratado con la habitual forma afectiva del diminutivo.

Cigarroncillo. De cigarra, está relacionado con el latín CĬCĀDA, probablemente de una variante *cicara, que esta vez, de origen mediterráneo, tendría en latín una forma chicharra, alteración del antiguo chicarro, que es una forma de origen mozárabe andaluza y toledana.

Periquito. Es una especie de papagayo, nos dice el Corominas. Del nombre propio de persona, diminutivo de Pedro con el que llamaban al papagayo por su hablar casi humano.

Dentro del grupo de los nombres propios veremos el de Pedro, pero aquí he querido recoger el de periquito porque hemos de recordar que la Academia en la definición de mariquita daba la acepción de periquito, aunque referida al ave. La coincidencia de terminología puede explicar esta denominación para el insecto.

Variantes analíticas.

Cochinita del Señor. Cochinita ya ha sido analizada. Señor viene del latín SĔNĬOR, -ŌRIS, que en plural se empleó en el Bajo Imperio para designar a los viejos más respetables, sea los miembros del senado romano, sea los dirigentes de las comunidades cristianas o hebreas, y acabó como sinónimo de DOMINUS a principios de la Edad Media.

Desde el comienzo aparece con toda la gama de sentidos que hoy observamos. Se aplica como título a Dios y a todos los santos. Es una palabra general en todas las épocas y común a todos los romances de Occidente.

Cochinica y cochita del piojo. Piojo viene del latín vulgar peďŭcŭlŭs que procede de PEDICULUS, que es diminutivo de PEDIS. También es de uso general y común a todos los romances.

Una forma vulgar, piejo, corre entre los charros salmantinos y

también se ha recogido en tierras de Almería, dice Corominas. Podría parecer que correspondiera con el clásico PEDICULUS, pero como esta forma no se ha conservado en romance alguno, tal supervivencia dialectal es sospechosa y es preferible suponer que el común piojo ha sufrido en estos lugares el influjo del sufijo diminutivo-despectivo: -ejo, terminación más corriente.

En relación con la mariquita, hemos de decir que el piojo es lo mismo que el pulgón, con lo que vemos la misma relación que entre el pulgón y la mariquita.

Gusanico de luz. Gusano se nos define como de etimología incierta, quizá perromana.

Luz viene del latín LŪX, LŪCIS. La primera documentación está en los orígenes del idioma. Es general en todas las épocas y común a todos los romances, menos el rumano y el francés.

Gusano resulta una denominación bastante corriente y general de todo tipo de insecto de tierra, de pequeño tamaño. La atribución a la luz no resulta gratuita si tenemos en cuenta que ya hemos analizado candilito, con este mismo significado.

Bichillo colorado. Añadir a lo ya dicho en el análisis de bicho la acepción de colorado, que es un derivado de color, que a su vez viene del latín COLOR, -ORIS.

La relación con la mariquita es obvia, su pequeño tamaño y su color predominante.

Bichito la murriaga. Antonio Alcalá Venceslada en su Diccionario de vocabulario andaluz define la murriaga como patulea, reunión de gente baja, con el siguiente ejemplo: "Pasaba la noticia de oreja a oreja de la murriaga".

Ni Corominas ni García de Diego recogen el término.

Bichita del piojo de las habas. Haba no plantea ningún problema pues es un derivado del latín FABA, con su correspondiente paso de F- latina a h- en castellano.

No nos puede extrañar esta denominación si tenemos en cuenta que este producto ocupa un 32% de la agricultura de Andalucía. Y la relación entre la mariquita y la agricultura ya es sobradamente conocida.

Marranica de la Virgen. Sólo añadir que virgen está tomado del latín VĬRGO, -ĬNIS.

Por su carácter bendito la mariquita toma estas formas tan relacionadas con el mundo religioso que veremos más adelante en el apartado del folklore.

Palomilla de Dios. Paloma procede del latín PALŬMBES, y vulgarmente palumba. Derivado es palomilla que es una especie de mariposa. Vemos cómo invade el campo de este otro insecto, lo cual ya habíamos dicho anteriormente.

Por otra parte Gutierre Tibón define paloma como pichón salvaje. Al igual que columba debería su nombre al color oscuro. La raíz es *kel- de donde también el griego: κελαινός , negro oscuro.

Antonio Alcalá Venceslada nos revela otra posible conexión con la mariquita; y es que la palomilla es también un tipo de uva, la uva palomino, de grano muy redondo y hollejo fino que madura temprano. Nos basta la propia definición de la Academia para darnos cuenta de la relación: "abunda en España y se encuentra con frecuencia entre las uvas".

Por su parte la palabra Dios viene del latín DEUS y puede decirse de ella lo mismo que lo anteriormente dicho sobre la Virgen y el sentido casi sagrado de este insecto.

Ovejita de Dios. Oveja viene del latín OVĬCŬLA, que es un

diminutivo de OVIS.

Dios viene del latín DEUS.

Cuquico, cuco y cuca. Cuco es nombre de ave, significa astuto. Existe otra acepción que es la de pulido o mono desde 1.843, relacionado con el arte de componerse y considerado como la habilidad por excelencia de la mujer.

Creo que en este caso prima la acepción, la de astuto, porque está muy relacionada con la siguiente denominación que veremos, zorrica matrera.

Por otro lado, también veremos que la acepción de cuco, relacionado con el ave se encuentra por toda España, o casi toda, recogida.

Zorrica matrera. Zorra en su sentido originario derivará del antiguo y portugués zorrar con significado de arrastrar, que sustituye a VULPES del latín. La zorra es un animal maléfico para el campesino pero que se caracteriza por su astucia.

Matrero significa astuto, es de origen incierto, quizás el mismo que "mohatrero", tramposo, derivado de mohatra, que procede del árabe muḫâṭara, venta usuraria, del que parece haberse empleado como plural maḫâtir: de éste saldría en castellano *mahatra, engaño o trampa, y de ahí el derivado matrero.

Vemos ahora la relación antes aludida con astucia y cuco, que aquí es mucho más clara por el adjetivo matrero.

Gallinica de la amapola. Amapola es del mozárabe ḥabapáuṛa, y éste alteración del latín PAPĀVER, -ĔRIS, por influjo del árabe hábba o grano de cereal o semilla de verdura. Se pronunciaba con aspirada.

Para mí esta forma resulta incierta, pues consultando el mapa correspondiente de amapola, la forma ƀaƀá que hemos recogido,

probablemente de amapola, no aparece, con lo cual sería mejor dejarla en interrogante.

Queda por añadir que en vocabulario andaluz hay algunas coincidencias que atañen a todos estos nombres. El hecho de que "gallito" sea un insecto de color rojo, puede quizás aclarar la relación con la mariquita en Andalucía. Lo mismo podemos decir si sabemos que la marranica colorada es una mosca con las puntas de las alas rojas, y que incuba el piojo en algunas plantas.

LOS NOMBRES PROPIOS.

"Los nombres de persona compendian la historia de la civilización". Esto dice Gutierre Tibón en la introducción a Su Diccionario etimológico comparado de nombres propios de persona. El conocimiento de su valor significativo pertenece a la cultura general. Este apartado está muy cerca del folklore, si no lo es de por sí. Para su estudio seguiremos principalmente a dicho autor.

Antonio. Del latín ANTONIUS, nombre de una gens romana, de probable origen etrusco. Gutierre Tibón dice que hay que rechazar la etimología griega, sólo nacida en época cristiana, para relacionar el nombre de San Antonio con flor: Antonio no es "el floreciente", ni el "enemigo de los burros", ni "inestimable" (de ἀντί y ὤνιος "que se puede comprar": ὤνος es "precio"). Tampoco es alteración del nombre griego Anteón, un hijo de la Tierra de Neptuno, derivado de ἀντέω /ἀντάω , "enfrentarse con alguien, oponerse", de donde el sentido de "el que se enfrenta a los enemigos", o sea, "el defensor".

Como nombre de pila, Antonio debe su difusión a dos santos: el anacoreta egipcio, famoso por sus tentaciones (siglo V), cuyo culto en Occidente se difundió en época de las cruzadas; y el fraile portugués, conocido como San Antonio de Padua (siglo XIII-XIV).

Creo que en relación con la mariquita sí podemos aceptar esa etimología de época cristiana con el significado del "el defensor",

o "el que se enfrenta a los enemigos", pues esto es lo que hace la mariquita para el agricultor.

María. Corresponde al hebreo Miriam. Las consonantes del nombre hebreo son M-R-Y-M, los Setenta lo transcribieron en la forma de Μαριαμ, mientras que en la Vulgata aparece como María, tal vez por la errónea creencia de que el-am de Miriam fuera la desinencia de un acusativo. Entre las innumerables interpretaciones de Miriam tenemos: "Estrella de mar", "Dios de mi generación", "amargura" de marah, "señora" y "rolliza".

Mariquita es un diminutivo de María, tan frecuente en casi todos los nombres recogidos de la mariquita.

Antonio Alcalá Veceslada nos da otras acepciones de mariquita:

- Mujer de pueblo. "Estaban diciéndolo en la plaza unas mariquitas".
- Zorra. Vemos que también a la zorra la llaman mariquita, no sólo a la mariquita es a la que llaman zorra.
- Sardina pequeña, en Huelva.
- Boquerón pequeño.
- Mariquitear. Andar averiguando todo lo que pasa.
- Mariquitero. Persona aficionada a charlar mucho y a averiguar chismes.

Por último Mariquilla es también un personaje que en los juegos de niñas sirve de intermediario (Jaén): "Esta hace de diablo y tú de mariquilla".

Teresa. Del latín THERASIA, Terasia, Teresia. De nuevo Gutierre Tibón dice que hay que descartar las etimologías del griego, θερίζω, "cosechar, segar", por lo que Teresa sería "la cosechadora"; y la de θηράω, "cazar", que convertiría a Teresa en la "cazadora", a través del futuro θηράσω (el tema de futuro es usual en los nombres de persona).

Durante siglos Teresa sólo se usó en España, su uso universal se debe a la forma de Santa Teresa de Avila.

No se defiende la reciente tesis de que Teresa procede del homónimo nombre del lugar español en la provincia de Castellón de la Plana, antigua colonia Terea. Más probable es que Teresa sea el femenino de θηραίος , gentilicio de θηρασία , nombre de dos islas mediterráneas, una cerca de Creta y otra cerca de Sicilia.

De todas formas las etimologías de cosechadora y sobre todo de cazadora, en el caso de la mariquita, son las más posibles y más acertadas, recordando que el principal papel de este insecto es el de cazar pulgones.

Ana. Muy relacionada con la anterior. Viene del hebrero HANNAH, y significa "la benéfica". No hace falta volver a insistir sobre el papel benéfico de la mariquita.

Pablo. Del latín PAULUS, "pequeño". Se emparenta con PAUCUS, "poco", PARVUS, "pequeño" y PAUPER "pobre".

Debe su difusión al apostol del mismo nombre. La relación con la mariquita es obvia, etmológicamente por su tamaño, y en cuanto a la religión su refencia al apostol Pablo.

Paquita. Viene de Francisco, antiguo italiano Francesco. Ya se usaba en Umbría, y en otras partes de Italia en los siglos XI y XII, pero su difusión universal se debe al Poverello de Asís. Entre los demás santos destacan: San Francisco de Paula que funda la orden de los Mínimos.

Pedro. Del latín PETRUS, femenino de PETRA, "piedra". Con este nombre se designó al primer Papa. Luego se estimó oportuno masculinizar el nombre, y junto con Juan se volvió el nombre más popular de la cristiandad. Jesús forjó una metáfora: la roca símbolo de firmeza y duración.

Rita. Es el diminutivo de Margarita. En España se invoca a la Santa de este nombre como abogada de los imposibles.

MORFOLOGIA.

Lo que más abunda en el trabajo, como se puede observar, son las variantes morfológicas de diminutivos. En este apartado seguiremos a Manuel Alvar y Bernard Pottier en su libro Morfología histórica del español.

La cuantificación se expresa a través de dos dimensiones, aumentativa una; diminutiva otra. Los valores que expresa son espaciales o nocionales (despectivo / afectivo, peyorativo / valorativo).

De los diminutivos que hemos encontrado, de origen latino, sus etimologías son las siguientes:

ĔLLU, que tiene una enorme difusión en todos los tiempos y presenta notables variantes en cuanto a su forma. La forma -iello fue la más extendida y, aunque en el siglo XIV, se generalizó la reducción -illo, no podemos decir que desapareciera -iello, pues áun dura, si quiera reducido al ámbito dialectal.

-Iello entre los mozárabes presentó multiplicidad de variantes, consecuencia de la inestabilidad del dialecto; prescindiendo del puro latinismo, hay, en la lengua escrita y en la toponimia actual -iello, -elo, -(i) el.

La lengua medieval tenía -iello y, ya en el siglo XIII, si había incrementación de sufijos y -iello pasaba a ser átono, se reducía a í o e. El carácter galorrománico se documenta por la forma -el. Los préstamos franceses de esta misma forma son muy corrientes y antiguos, e igual ocurre con los abundantes préstamos del catalán. La forma moderna del sufijo es -illo, que, integrado a un lexema base, sirve para formar otro secundario.

ICCU. Es un sufijo cuyo origen no se conoce; escasamente documentado antes del siglo XV, se convierte en el más rico en matices expresivos. Hoy su difusión geográfica afecta al dialecto murciano, el andaluz oriental, y al aragonés. Pero no es sufijo específicamente regional, ni tampoco lo fue en lo antiguo. Es necesario conocer la productividad y consideración social del sufijo, pues decir que se encuentra por toda la península, sin otra referencia, puede falsear la realidad.

ITTU. Dejó una forma -eto, que podría deberse a influencia del mozárabe.

La dificultad radica en la difusión de -et, pues tratándose de un sufijo aún con plena vitalidad en pirenaico, no parece lógico pensar en su mozarabismo. Bien es verdad que el étimo se mantendría: pues las formas en -eto han podido generarse en Al-Andalus, en tanto las en -et, aragonesas, pertenecerían a ese gran complejo lingüístico en el que se integran las dos vertientes pirenaicas con la Cataluña Vieja. Hoy sigue siendo el sufijo empequeñecedor de buena parte del dominio. El sufijo -ete se usa en la lengua común y, como lexema secundario, en algún verbo.

ITTU. Da en castellano -ito. Es un sufijo de enorme difusión en todas las lenguas románicas y, sin embargo, es de origen incierto: se ha pensado en su carácter latino, etrusco, germánico, celta, griego o vasco, sin que las dudas se hayan podido resolver en ningún caso. En la península Ibérica, se documenta desde la época de orígenes, pero no alcanza una gran difusión hasta el siglo XV y, lo que es más de señalar, no aparece en textos pretendidamente de origen francés, o en traducciones de un original galorrománico o en obras de la gran tradición culta de Occidente.

González Ollé piensa en el carácter rural del sufijo, lo que le cerró por mucho tiempo el acceso a la literatura culta, y su difusión en el siglo XV estaría condicionada por la elevación social de las clases populares.

Por otra parte, hoy el sufijo, a pesar de su difusión, no deja de tener su marca de cierta distinción, y, en las hablas populares, en realizaciones conscientemente empequeñecedoras, tiene un carácter minoritario o de nula presencia. El sufijo se emplea con sustantivos, adjetivos, adverbios y con verbos, siguiendo un uso latino.

El problema que se plantea es el papel de la expresividad en el diminutivo, pues es el que nos ocupa en este trabajo, y así lo formula Fernando Lázaro Mora en su artículo "Compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos".Afirma que las palabras diminutivas no connotativas que poseen el mismo significado que la base apenas si existen, porque los vocablos construídos con tales sufijos significan algo muy distinto de lo denotado por la forma base. Así se podría perfeccionar el concepto de diminutivo diciendo que los sufijos diminutivos no alteran el significado de la base sino que aminoran el tamaño del objeto significado con una simultánea capacidad para la expresión afectiva que puede ser exclusiva cuando el objeto no puede sufrir variación de tamaño.

En su artículo : "Los derivados sustantivos, derivados con -ete/-eta", Fernando Lázaro Mora explica cómo los diccionarios, siguiendo al de la Academia, clasifican como diminutivos los derivados con -ete/-eta, los cuales aminoran la sustancia semántica de los nombres cuantificables. Pero difícilmente puede aceptarse la completa identidad, no sólo refiriéndonos a estos diminutivos, sino entre todos los posibles en español, pues hay diferencias connotativas y de función entre ellos.

Pero la diversidad infinita de tales actos permitiría subdividir más y más los tipos de diminutivos hasta llegar a la conclusión de que esos derivados no son agrupables en auténticas categorías de función y de sentido, sino que su abundancia y matices intermedios o indecisos obligan a resolver las presuntas categorías en un cúmulo de casos particulares.

La pregunta se referirá entonces a su constante connotativa,

y ésta la precisó Amadeo Alonso en sus Estudios lingüísticos. Temas españoles, cuando dijo que es el afecto del hablante en la evocación del objeto. Y ese afecto parece anejo a la simpatía que en general despiertan los objetos pequeños.

Es una característica común a todos los sufijos connotadores de afecto la inseparabilidad de éste y de sus posibles denotaciones. Lo que cambia en ellos, naturalmente, es el sentido de la connotación y de la denotación. Debía haberse observado un hecho que constituye un indicio de sus diferencias: el escaso número de sustantivos formados con -ito o -ico que se han lexicalizado para designar objetos naturalmente pequeños o para denominar tropológicamente otros objetos. Frente a tanta escasez, resalta la gran productividad de -illo. Esta disparidad cuantitativa no puede deberse al azar.

Vemos en -illo una posibilidad para expresar el desafecto en vocablos fuera de contexto y de situación (es decir, en condiciones puramente lexicográficas), incomparablemente más acusada que en el caso de -ito, -ico. La fuerte afectividad que conllevan -ito, -ico justifica también su menor empleo en el habla masculina, siendo lo normal que comparezcca cargado de ironía.

El sufijo -illo goza de una incomparablemente mayor libertad de uso, aminora la sustancia semántica, sin que esa reducción se vea casi inevitablemente acompañada de una disposición favorable hacia el objeto nombrado. Son frecuentes los derivados metafóricos y los metonímicos. Pero la potencia prolífica -illo / -illa se manifiesta en el gran número de sustantivos que, mediante tropos, símiles o referencia directa, designan objetos de menor tamaño (aunque no siempre) que los nombrados por su base. Su lexicalización es tan absoluta que si a su formación asistió algún tipo de afectividad, ésta resulta imperceptible actualmente y fuera de contextos que puedan proporcionarse. Esta aptitud permite a -illo/-illa ser empleado con tanta facilidad para formar sustantivos que nombran cosas con propiedades de otras, pero con algunas que las configuran como objetos diferentes.

La oposición -illo/-ete no parece existir en aquellos casos en que el hablante desea reducir el afecto, o despreciarlo. Si -illo, en los derivados fuera de contexto y no lexicalizados, aporta una connotación favorable, en general, al objeto evocado, -ete/-eta, en esas mismas condiciones connota humor y burla; y es esa irisación humorística la causa principal de su menor productividad.

Pero si en el amplio dominio de los usos afectivos este sufijo ofrece tantas dificultades interpretativas y está sometido a tantas constricciones, mucho mayores que las de -illo, en el plano nocional muestra tanta fecundidad por lo menos. Suman varios centenares las palabras forjadas con él. La función aminoradora que posee desde la Edad Media ha prevalecido para cubrir dos tipos de aplicaciones léxicas:

A) Repartirse con -illo la formación de nombres para objetos diferentes dotando de significados distintos: soplillo/soplete, ajillo/ajete.

B) Asumir la formación de sustantivos con significado autónomo, aminorador, claro es, mientras -illo permanece con su función diminutiva de las bases correspondientes. Este es, desde el punto de vista cuantitativo, el papel más importante que ha desempeñado en la morfología española.

Así pues la función denotativa no es la primaria, en todos los sufijos apreciativos, denotación y connotación son funciones solidarias. La segunda es tan dominante que invade todo el espacio semántico del derivado cuando la denotación de la base no puede ser alterada.

La cuestión última sería: ¿es lícito llamar "diminutivo" al sufijo -ete/-eta?. La respuesta ha de ser afirmativa si atendemos solo a la función denotativa que este morfema comparte con los restantes morfemas. Pero no puede serlo si ello induce a pensar que sus connotaciones son idénticas. Lázaro Mora termina su artículo con lo que podríamos considerar el final de nuestro análisis morfológico

de las formas diminutivas que hemos recogido. Es el siguiente:

"La gramática y, por tanto, los diccionarios deberían contar con instrumentos de clasificación y de definición más sutiles".

FONETICA.

Este trabajo no ha pretendido centrarse en el aspecto fonético de las fomas por razones obvias; basta ver los mapas fonéticos para comprobar que las variantes únicamente se manifiestan en las distintas realizaciones de la s; la distinción entre seseo y ceceo; algunos alargamientos de vocales; la nasalización, que es muy importante en la fisonomía de la fonética andaluza; la velarización final, o algunos fenómenos más que ahora pasaremos a relatar.

Para una mejor comprensión de la fonética, podemos comprobar la distinta distribución de s, o de las zonas anteriores según los mapas del A.L.E.A. que siguen a esta página.

Tenemos que decir antes de empezar, que los concretos vocablos de este trabajo no permiten recoger todos los fenómenos que serían característicos del habla andaluza o de buena parte de ella como la aspiración de la f- incial latina de la que no tenemos ningún ejemplo

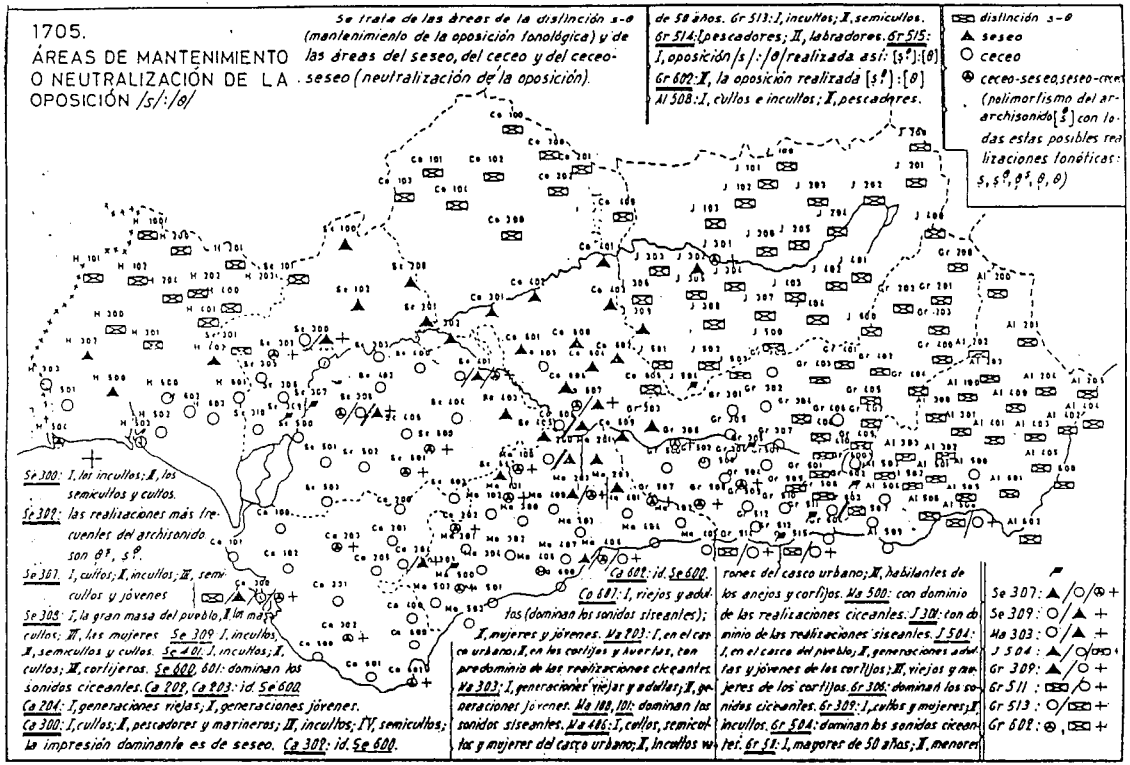
El territorio andaluz se reparte entre varias clases de s, fundamentalmente: la apical cóncava, la coronal planta y la predorsal convexa. Estos sonidos se reparten en zonas evidentemente relacionadas con la distinción entre s y o bien con la confusión de ambos sonidos: el seseo y el ceceo.

La s apical se encuentra en el norte de Córdoba, el sureste de Jaén y Granada y la parte de Almería lindera con Murcia. Se trata de la s apical castellana, y sólo aparece en los lugares que practican la distinción.

La coronal plana es la que se oye como general y corriente en la

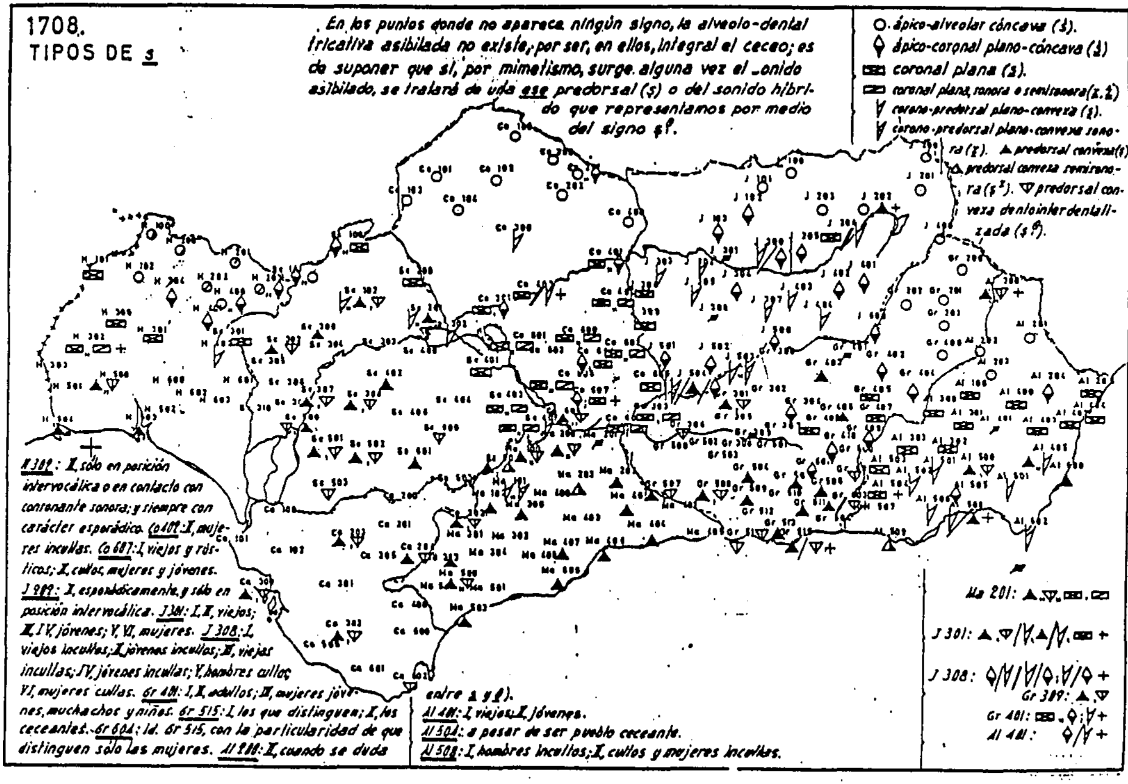
1705.
ÁREAS DE MANTENIMIENTO O NEUTRALIZACIÓN DE LA OPOSICIÓN /s/:/θ/

Se trata de las áreas de la distinción s-θ (mantenimiento de la oposición fonológica) y de las áreas del seseo, del ceceo y del ceceo-seseo (neutralización de la oposición).



1708.

TIPOS DE s



En los puntos donde no aparezca ningún signo, la alveolo-dental fricativa asibilada no existe, por ser, en ellos, integral el ceceo; es de suponer que sí, por mimetismo, surge alguna vez el sonido asibilado, se tratará de una ese predorsal (s) o del sonido híbrido que representamos por medio del signo sθ.

○ ápico-alveolar cóncava (s).
◊ ápico-coronal plano-cóncava (s)
▭ coronal plana (s).
▭ coronal plana, sonora o semisonora (z, z)
∀ corono-predorsal plano-convexa (s).
∀ corono-predorsal plano-convexa sonora (z). ▲ predorsal convexa (s) △ predorsal convexa semisonora (s^z). ▽ predorsal convexa dentointerdentalizada (sθ).

H 309: II, sólo en posición intervocálica o en contacto con consonante sonora; y siempre con carácter esporádico. Co 409: II, mujeres incultas. Co 607: I, viejos y rústicos; II, cultos, mujeres y jóvenes. J 409: II, esporádicamente, y sólo en posición intervocálica. J 301: I, II, viejos; III, IV, jóvenes; V, VI, mujeres. J 308: I, viejos incultos; II, jóvenes incultos; III, viejas incultas; IV, jóvenes incultas; V, hombres cultos; VI, mujeres cultas. Gr 401: I, II, adultos; III, mujeres jóvenes, muchachos y niños. Gr 515: I, los que distinguen; II, los ceceantes. Gr 604: Id. Gr 515, con la particularidad de que distinguen sólo las mujeres. Al 208: II, cuando se duda entre s y s).

Al 401: I, viejos; II, jóvenes.
Al 504: a pesar de ser pueblo ceceante.
Al 508: I, hombres incultos; II, cultos y mujeres incultas.

Ma 201: ▲, ▽, ▭, ▭
J 301: ▲, ▽/∀, ▲/∀, ▭ +
J 308: ◊/∀/∀/◊, ∀/◊ +
Gr 309: ▲, ▽
Gr 401: ▭, ◊; ∀ +
Al 401: ◊/∀ +

mayor parte de Andalucía. Predomina en Huelva, en el norte de Sevilla, en el sur de Córdoba, entre las gentes no ceceantes de Granada y en las provincias de Jaén y Almería. Su rasgo fundamental está en la carencia de concavidad y en el timbre más agudo.

La predorsal aparece, coexistiendo con el ceceo, en la parte más meridional de Andalucía, Cádiz, Málaga y el sur de Sevilla. Siempre aparece en esta zona de confusión.

En la mayor parte de los casos, el ceceo andaluz se produce con la articulación coronal, sin que el ápice de la lengua se coloque entre los dientes, y sin que la fricación se produzca en el filo de incisivos superiores.

La distinción existe, con el mismo carácter general que en Castilla, en casi una tercera parte de Andalucía. La practican las provincias de Jaén y Almería en su mayor parte; Huelva, Córdoba y Granada presentan la confusión como signo más general. La frontera es una línea contínua pero sinuosa, desde Portugal a Sierra Nevada.

El seseo en Huelva, Sevilla y Córdoba constituye una faja intermedia entre la distinción y el ceceo. La distinción no llega por ningún sitio hasta la costa ni el ceceo hasta la sierra. El ceceo se extiende por casi todo el sur de Andalucía y sin interrupción. Desde el punto de vista histórico, seseo y ceceo son un grado más en la reducción de fonemas operada durante el siglo XVI y parte del XVIII.

Otro de los fenómenos que hemos recogido ha sido la confusión de -LL-, -Y-. No se nos ha aparecido ningún caso de distinción. El área contínua de mayor extensión, en lo que a pronunciación yeísta se refiere, corresponde en la península, sin duda, a Andalucía. Hay testimonios que demuestran la existencia de la confusión ya en el pleno siglo XVI.

Hoy, en contra de la creencia general de una Andalucía yeísta totalmente, han aparecido manchas de (l̪) lateral en Huelva y

Granada.

En los lugares de la confusión, la articulación es (y), la medio palatal suave, como la castellana, o bien como una ligera tendencia al rehilamiento, llegando a ser totalmente rehilada en algunos lugares. (Véase por ejemplo el caso de la variante "gallinica").

Fonéticamente el yeísmo ha de ponerse paralelo al tratamiento de la (ĉ), que en la mayor parte de Andalucía tiende a una articulación muy poco tensa, relajada, que ha conducido a una articulación fricativa, con gran frecuencia no labializada. Es típica de Granada y su vega; del sur de Sevilla, de la provincia de Cádiz, del occidente de Málaga y de la costa almeriense cercana a la capital. El resto del territorio presenta la articulación africada, con diversos matices. En nuestros ejemplos baste observar cualquiera de las diferentes variantes sobre "bichito" o "cochinita".

La neutralización de -L y-R implosivas es un fenómeno muy frecuente en el andaluz. En este sentido se une con el habla vulgar de otras varias comarcas españolas. Esta confusión, su pérdida, o su fusión en un solo fonema, son manifestaciones de un mismo hecho: la degradación o relajación de las consonantes en final de sílaba. También se trata de un hecho vivo en la lengua antigua y clásica, según nos dice Lapesa en La historia de la lengua española.

En nuestro trabajo cualquiera de las variantes de "pulgón" nos sirve de ejemplo, pues la neutralización aparece sistemática.

En cuanto a la pérdida de consonantes, existe en andaluz una marcada tendencia a la desaparición de algunas consonantes intervocálicas. La caída de la -d- intervocálica fricativa, se extrema mucho más que en castellano, dice Zamora Vicente en Dialectología española, tanto entre vocales iguales como entre vocales de diferente naturaleza. A veces el diptongo provocado por la caída de la -d- sigue evolucionando según las normas corrientes en el habla popular, y en este mismo habla, esa tendencia a la eliminación apenas si tiene excepciones.

El caso de "bichillo colorado", y "ranica colorada" en los mapas son ejemplo de esta tendencia.

Aparte de la -s, las demás consonantes finales se pronuncian con una notoria relajación articulatoria e incluso, y es lo más frecuente, desaparecen por completo. La -n, cuando se oye, tiende a hacerse velar. Véase los casos referentes a la variante de "San Antón".

La aspiración interior puede ser sorda o sonora. Ante consonante suele pronunciarse agrupada con la articulación subsiguiente y su duración se acorta ostensiblemente. La similación de ambos sonidos es uno de los rasgos más significativos del habla andaluza. La -s aspirada se matiza en bilabial, labiodental, dental, alveolar, velar, según la condición de la consonante que sigue. Oscilan de sujeto a sujeto, y dependen del mayor o menor grado de énfasis, rapidez, relajamiento articulatorio, etc.

La aspiración es también típica de la consonante alveolar cuando es -r final de grupo o sílaba; un ejemplo con una clara resonancia nasal en toda la palabra la tenemos en el ejemplo de "marranica de la virgen": marranica de la virgen . En ocasiones la asimilación llega a ser completa.

Como hemos dicho al principio de este apartado la fonética no es lo relevante de este trabajo, y éstos son los fenómenos más importantes y característicos del habla andaluza que se pueden observar en nuestras variantes tanto léxicas, como morfológicas y analíticas.

FOLKLORE.

En este trabajo concreto, podríamos considerar este apartado, si no el más importante, sí el más representativo de la mariquita.

Gerhard Rohlfs en su libro Lengua y cultura, refiriéndose al lenguaje infantil y los nombres de animales reconoce que en los ltimos tiempos se da cada vez más importancia al lenguaje de los niños en el desarrollo de ciertas zonas del léxico. De ello se ha inferido que varias designaciones de animales que hasta ahora habían permanecido envueltas en la oscuridad etimológica, se pueden aclarar de un modo muy simple gracias a una cancioncilla infantil, una de aquellas primitivas canciones que en cualquier sitio suelen cantar los niños cuando juegan con animalitos. Dice que el ejemplo más conocido es el nombre español de la mariposa, palabra que no significa sino "siéntate en el suelo, María", (María posa), y que nosotros ya hemos visto.

En concreto de la mariquita dice que: "las designaciones del bíchito aparecen de una u otra forma dentro de un mundo expresivo en el que los nombres de santo o de persona aparecen reiteradamente, y no creo osado pensar que en muchos casos las deformaciones se deberán a canciones infantiles".

De la mariquita existe la creencia de que es un animal bendito al que no debe hacérsele daño, tal como recoge el A.L.E.A. Por un lado es imprescindible en el campo para luchar contra el pulgón, como hemos visto; por otro, tampoco es un insecto que tenga importantes enemigos naturales. También hemos dicho ya que esto influye para que el diminutivo, cargado afectivamente, sea mayoritario en sus denominaciones.

Parte del floklore, qué duda cabe, lo forma el conjunto de nombres propios que recibe la mariquita, y que se recogen en un apartado de este trabajo, porque remontan a las raíces de la cultura, aunque hoy en día nadie recuerde por qué y se hayan lexicalizado. Puesto que este insecto es tan importante en la vida del cultivo y Andalucía es una zona principalmente agrícola, también entra en los aspectos de la vida y las creencias del pueblo.

Ya hemos hecho mención en el estudio léxico de sus variantes, de

las muchas relaciones que existe entre la mariquita y la cultura del pueblo andaluz, aunque la etimología nos aclare muchos puntos. Todo eso deberíamos integrarlo en este apartado, pero no vamos ahora a repetirlo.

Sí me parece oportuno ver aquí las coincidencias en las denominaciones de otras culturas que no son la andaluza. Podemos contrastar nuestra información con la que nos ofrece F. Bouza-Brey en su artículo "Nombres y tradiciones de la "coccinella septempunctata" en Galicia".

En Galicia es denominada mayoritariamente: "Xoana" o "Xoaniña", quizás por la época en que abunda más o se hace más visible, o sea en el mes de junio o de "San Xoan". En Andalucía también coincide que el nombre más frecuente es San Antonio, o con referencias a éste, y dicha festividad también es en junio, concretamente el día trece.

Dice Bouza-Brey que quizás cabe como explicación la tendencia a otorgar a este animalito nombre de persona para hacerlo más familiar. También se observa en otros lugares: "Anina" en Asturias (también hay diminutivo de Ana en Andalucía); "Catalina" en Santander y Navarra, y por supuesto todas las variantes que recoge este trabajo.

El nombre de mariquita es muy frecuente en la Meseta y serranías centrales, interrumpiéndose en tierras de Salamanca, donde se la llama "coquita", y de Zamora, donde encontramos "zapatero". De nuevo nos son ya conocidas de Andalucía.

En la parte norte de Galicia se adjudica al insecto un papel adivinatorio en relación con el matrimonio y con los años de vida del consultante. El punto hacia donde vuele, después de ser interrogado indicará lo primero; el número último que resulte recitado cuando levante el vuelo, lo segundo. Llega incluso a ser denominado "deviñón", que entendemos como adivinador en aumentativo.

También en Andalucía y en Castilla tiene este poder adivinatorio, al menos en lo que se refiere al matrimonio, pues que una mariquita recorra todos los dedos de una mujer, signfica boda.

En el sur de Galicia se utiliza en juegos infantiles, en los que resalta el respeto de que el pueblo rodea al animal, pues se le denomina "Xoañina de Dios". Se llega al punto de decir que el niño que mate a uno de estos animales irá al infierno. Ya hemos visto que las referencias religiosas en Andalucía son un contínuo también. Los juegos de niños en Andalucía con la mariquita son corrientes, valga como ejemplo el de la "mariquita la cañamonera", que recoge Antonio Alcalá Venceslada, que consiste en sentarse en el suelo, en rueda con los pies hacia dentro, y el que dice la relación va dando sucesivamente con la mano en el pie de cada cual y el útlimo a quien da tiene que esconderlo. Se repite hasta que no queda ninguno al descubierto:

"Mariquita la cañamonera,
de tres hijas que tenía
le mandó a la más honrada
que le friegue y que le barra,
que le haga (sic) una perdiz
con su pico y su nariz,
que le haga un pan de oro,
tapa, niño (o niña) tu tesoro".

En cuanto a los nombres gallegos para este insecto, vemos que, curiosamente, muchos coinciden con los que nosotros hemos recogido de Andalucía:

"Aveliriña", que la recoge el Padre Sobreira con significado de "paloma del centeno", aunque también está relacionado con el avellano, y con cierta mariposa: la avelaiña. Ya habíamos anunciado que la mariquita interfería en el mundo de la mariposa, y de ambas, mariposa y paloma, tenemos referencias andaluzas.

"Bichiño de Dios", que sólo cambia el diminutivo -ito o -illo

por el típico en Galicia.

"Cascarrubia", que alude a casca=cáscara y rubia o rubea=rojo. También hemos encontrado alusiones al color en las denominaciones del A.L.E.A.

"Margarita", que coincide plenamente. Hay varias cancioncillas encontradas:

"Margaritiña de Deus,
abre las alas
e vaite con Deus".

"Margarita de Dios
cóntame os dedos e vaite con Dios".

Este mismo tipo de cancioncillas las encontramos con otras denominaciones:

"Bichito de Dios,
cóntame os dedos
y vete con Dios".

Pero es que lo mismo lo encontramos en Salamanca con "coquita".

"Coquita de Dios,
cuéntame los dedos
y vete con Dios".

Y parecida variante tenemos en Soria:

"Cajita de San Blas,
cuéntame los cinco deditos
y échate a volar".

En Oviedo lo encontramos con su variante característica:

"Anima de Dios,
abre las alas
y vete con Dios".

Otra de las variantes que coinciden es el de "mariposiña". De nuevo interferencias con el mundo de la mariposa. Las muestras de canciones populares siguen por la misma línea y son muy frecuentes:

"Mariposiña de Dios,
cóntame os dedos
e vaite con Dios".

"Mariposiña de Noso Señor,
cóntame os dedos
e vaite ao sol".

Como vemos, el sol o la luz son una constante en el floklore de la mariquita, y son comunes a diferentes culturas.

"Mariquiña" o "Maruxiña" son variantes de María gallegas. Son otro punto de unión o relación con el andaluz y en consecuencia con otra cultura diferente. También mantiene una correlación con las anteriores:

"Mariquiña de Dios,
cóntame os dedos e vaite con Dios".

Los nombres de otros animales que con un aditamento religioso se adaptan a este insecto y a otros, como vemos, por ejemplo con "vaquita de San Antonio", ocurre igual en Galicia:

"Paxariña de Dios", que es pajarita de Dios. Las relaciones con otras aves ya han quedado patentes.

"Pitasol", que forma un grupo de nombres, y debe estar formado por contracción de "pita-do-sol", o sea, "pollita o gallinita del sol". Ya habíamos aludido esta coincidencia anteriormente, aunque no

esté muy clara la relación entre estos dos animales.

Hay interferencias con el folklore del caracol, pues todos hemos oído: "caracol, col, col, saca tus cuernos al sol".

"Teresa" o "Teresiña", que también hemos recogido en Andalucía y que es nombre propio de la mantis religiosa:

"Teresita,
ponte el manto y vete a misa".

"Teresa, pon la mesa,
que viene tu marido con la pata tiesa".

"Volvoreta", que es el nombre más conocido de la mariposa en Galicia. Además también encontramos "polvoreta" con el mismo significado.

Vale destacar que los diminutivos son también aquí las variantes más corrientes.

"Boin de Dios", buey en diminutivo. La relación con el ganado vacuno es también general: "vaca voladora" y "vaquina de Dios" lo encontramos en Asturias y en León; "vaquita" en Santander y Cáceres; "vaquita de San Antón" en Castilla y Andalucía; "vache du bon Dieu" en Bélgica; y "vaquita de San Antonio" en Argentina, por citar algunos lugares y nombres.

"Coco de Dios", es muy frecuente y penetra desde Galicia en tierras de León:

"Coquín de Dios,
mensajero del cielo,
cuéntame los dedos,
cuéntamelos bien;
y luego que los cuentes
márchate a correr,

y si no los cuentas bien
yo te mataré.
¡Coquín de Dios,
cuéntame los dedos
y márchate pa Dios!".

Esto lo encontramos en Pedraseca, Carrocera y León.

Coco de San Juan se le denomina a la región leonesa del valle alto del Tarío, en los pueblos de Cármenes y Pontedo:

"Coco de San Juan,
cuéntame los dedos
y échate a volar".

Y "coquita de Dios" en los pueblos de Lobeznos y Asturianos. Llega hasta la provincia de Palencia y es nombre corriente en la Montaña de Santander: "cocuca de Dios":

"Coquica de San Antón,
cuéntame los dedos y vete pa Dios".

"Cocuca de Dios,
alza tus alucas y veti con Dios".

El nombre de "mariquita" ya hemos dicho que es propio de genes de la meseta y serranías centrales con canciones populares como:

"Mariquita, mariquita
ponte el manto
y vete a misa".

Ya hemos hablado de las relaciones que existen con otras aves y su folklore. Concretamente el cuco participa de algunas de las tradiciones de la mariquita, tal como podemos ver en el artículo de Vicente Risco: "Tradiciones referentes a algunos animales". El cuco posee el poder adivinatorio sobre los años de vida y el matrimonio

como la mariquita y las coincidencias son asombrosas:

"Cuco rei
¿cantos anos vivirei?"

"Cucú rabilargo,
cuco, mal andar,
¿cantos anos me das
hasta que me vaya a casar?"

"Cuquiño, cuco,
rabo de escoba,
¿cantos anos faltan
pra miña boda?"

"Cucú, rabo de zorra,
¿cantos anos me das
d'eiquí a miña boda?"

Vemos cómo en Galicia la tradición del cuco y de la mariquita se entrecruzan. En Andalucía también tenemos pruebas de este cruce si atendemos a nombres como "cuco San Antón", "cuquito San Antón", por ejemplo.

Rohlfs, en el artículo citado, piensa los nombres como "vaquita de San Antón", "San Antoñico"..., están motivados por la actividad infantil. Y así recoge una cancioncilla de Almería:

"San Antón, San Antón,
da una voladica y vete a tu ricón".

De esta misma canción el A.L.E.A. nos ofrece su transcripción fonética: ṣanẓentoŋ, ṣanẓentóŋ, dá une bolpíkẓ i béta a tu riŋkóŋ

Por otra parte Roholfs ha recogido en Canarias nombres emparentados con los anteriores: "satontón", "santantón",

"saratontón"..., todas deformaciones del lenguaje infantil para conseguir los efectos musicales que derivan de la onomatopeya. Versetes o formulillas rimadas muy populares son las siguentes:

"Saratontón, saratontón,
coge tu capita y vete con Dios".

"Saratontón, saratontón,
vete al cielito
y tráeme una capita de tu color".

Se puede comprobar que el parecido con las cancioncillas de Galicia y Andalucía es muy grande, parecen adaptaciones de unos mismos versos. La primera de estas dos se ha recogido en La Laguna y Tenerife; la segunda en Teror y Gran Canaria. Aún tenemos otra más en San Nicolás:

"Santantón, santonito,
vete al cielito
y tráeme un ramito".

Y también sanantón, sin ulteriores deformaciones aparece en este cantarcillo de Lanzarote:

"Vuela, vuela, sanantón,
que te llama tu señor
para hacer una casita
de tu mismo color".

Rohlfs presenta otras denominaciones relacionadas con las nuestras y repartidas por gran parte de nuestra geografía. Piensa que las deformaciones se deberán a canciones infantiles, como ya dijimos antes: en Huesca encontramos: "cuca de Dios", "cuco de Dios", "cuqueta de Nostre Siñó", "gallineta de Dios", "gusanico de Dios", "maireta de Dios", "palometa de Dios"; en Teruel se recoge esta última forma junto con las siguientes: "gallinica de Dios", "gallinica de la virgen", "palomica de nuestro Señor", "palomica de

San Blas", "gusanillo de la Virgen", "Santa Anilla", "vaquica de Nuestro Señor" y "vaquica de San Juan".

Fuera de Aragón: "Santa Anica" en Soria; "mariposa de la Virgen" en Burgos; "palomilla de la Virgen" en Cuenca; "abejita de Dios" en Logroño junto con "angelito", "pollita de Dios", "avecica de San Miguel". En Navarra hay: "pajarico del Señor" y se documentan también las vaquitas de Dios o del Señor.

Los cantarcillos infantiles de Andalucía y Canarias han modificado y reestructurado la forma del nombre, pero en sus orígenes, la denominación se apoyaba en una consideración muy poco científica: la variedad de Coccinella que nos ocupa tiene marcada sobre su caparazón de color encendido, una especie de cruz negra, semejante a la tau griega, como ya habíamos dicho al comienzo de este trabajo, suerte de cayada en que se cumplía el báculo del santo anacoreta. He aquí una etimología popular y el porqué de las deformaciones canarias: la musiquita de las canciones infantiles ha logrado crear una nueva estructura formal.

Por último señalar algunos datos etnográficos que nos proporciona el A.L.E.A. acerca de la mariquita, como es el hecho de que en la provincia de Jaén en algunos puntos confunden a este insecto con la cochinilla de la humedad y con el pulgón, identificándolos. Quizá por esto hay más alusiones a este pulgón y a la gorrinica o cochinilla. Y en Granada existen dos variedades de mariquita, una más alargada y otra más redonda.

Para concluir este apartado, únicamente añadir que está abierto a una continuación, pues no deja de ser un mero esbozo que abre las puertas para ver la cantidad de posibilidades de estudio que sobre la mariquita o cualquier otro punto del folklore, existen en la tradición andaluza o española.

CONCLUSION.

La etnografía, el floklore, la tradición popular y todas las

manifestaciones de cultura, son visibles a través del lenguaje. Todo el trasfondo cultural de un pueblo se manifiesta en su lenguaje, y hemos de descubrir su significado para comprender al pueblo mismo y a su lengua.

Esto ya lo dijo Manuel Alvar en su libro Estructuralismo, Geografía lingüística y Dialectología actual, cuando habla de la etnografía en los nuevos Atlas. La importancia de la etnografía queda patente, pero distinguiendo entre Atlas regionales y Atlas nacionales. Tienen alcances distintos; el descenso hasta el detalle, es obra de los Atlas de pequeños dominios, aunque deben coexistir y no excluirse.

Los Atlas regionales tienen enormes ventajas, como son el conocimiento depurado de las áreas que se estudian, penetración en las estructuras lingüísticas más recónditas, establecimiento seguro de isoglosas, exacta correspondencia entre las cuestiones formuladas y las respuestas obtenidas.

El gran inconveniente de estas obras es que no cobran sentido sino en el conjunto; y la totalidad de Atlas regionales pierde en coherencia lo que gana en autenticidad. Con lo cual llegamos a la conclusión de que la lingüística actual exige unos métodos de trabajo mucho más afinados de los que Guillieron inventó.

En nuestro trabajo hemos pretendido acercar en lo posible lo folklórico y lo lingüístico. Ya dijimos que el aspecto fonético no era relevante por razones claras. Sin embargo el léxico y el folklore van íntimamente unidos. Esto es así porque el referente se presta especialmente a ello y es lo que hemos querido demostrar.

Por otra parte las isoglosas no vienen marcadas por el léxico. La enorme abundancia de denominaciones lo impide, pues casi podríamos decir que cada punto utiliza su vocablo específico. Las nicas fronteras vendrían dadas por los fenómenos principales de tipos de s, seseo y ceceo, sobre todo.

Aparte de destacar la riqueza de vocabulario y de atribuciones culturales a la mariquita, queda sólo por añadir, tal y como lo hacíamos en el capítulo anterior, que no queda cerrado este estudio sino dispuesto a ser ampliado y completado con nuevos datos, pues no ha conseguido más que abrir las puertas a un estudio con enormes posibilidades que apenas aquí han quedado esbozadas.

BIBLIOGRAFIA.

Alcalá Venceslada, Antonio, Vocabulario andaluz, Madrid, Gredos, 1.971.

Alvar, Manuel, Atalas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía, tomo II.

Alvar, Manuel, "Las encuestas del Atlas Lingüístico de Andalucía", Revista de Dialectología y tradiciones populares, , 1.957.

Alvar, Manuel, Estructuralismo, Geografía lingüística y Dialectología actual, Madrid, Gredos, 1.983.

Alvar, Manuel y Pottier,Bernar, Morfología histórica del español, Madrid, Gredos, 1.987.

Bouza-Brey, "Nombres y tradiciones de la "coccinella septempuctata" en Galicia", Cuadernnos de estuios gallegos, IX, C.S.I.C., 1.948.

Corominas, Joan, Diccionario crítico etimológico de la Lengua Española, Madrid, Gredos, 1.959.

Corominas, J. y Pascual, J.A., Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Madrid, Gredos 1.980.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana, Madrid, Espasa Calpe, 1.958.

Gutierre Tibón, Diccionario etimológico comparado de nombres propios de persona, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1.986.

Lapesa, Rafael, Historia de la lengua española, Madrid, Gredos, 1.986.

Lázaro Mora, Fernando, "Compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos", Boletín del Instituto Caro y Cuervo, XXXI, 1.978.

Lázaro Mora, Fernando, "Los derivados con -ete/-eta", Boletín de la Real Academia Española.

Menéndez Pidal, R., Manual de Gramática Histórica española, Madrid, Espasa Calpe, 1.987.

Moliner, María, Diccionario del uso del español, Madrid, Gredos, 1.971.

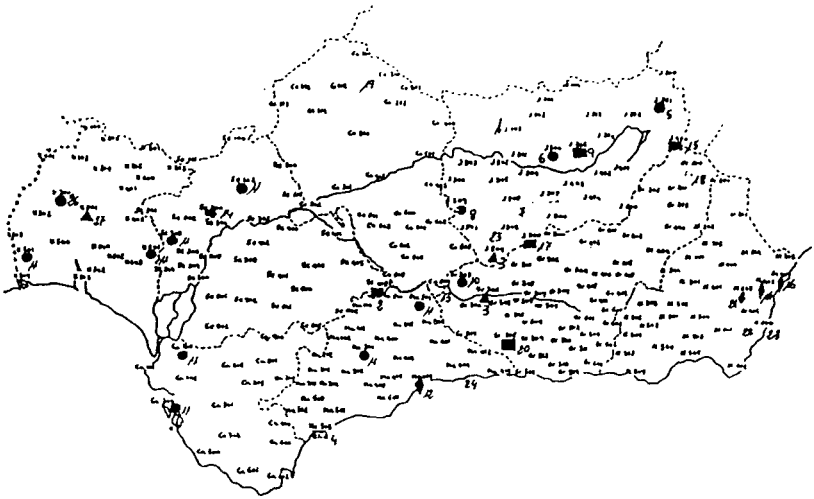
Risco, Vicente, "Tradiciones referentes a algunos animales", Revista de Dialectología y tradiciones populares, III, 1.947.

Rohlfs, Gerhard, Lengua y cultura, Madrid, Alcalá, 1.966.

Step, Eduard, Maravilla de la vida de los insectos, Madrid, Espasa Calpe, 1.926.

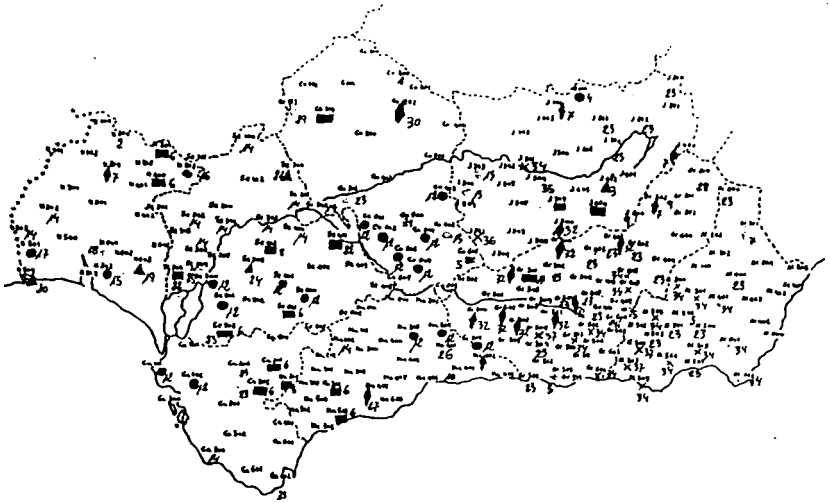
Zamora Vicente, Alonso, Dialectología española, Madrid, Gredos, 1.985.

VARIANTES ANALITICAS



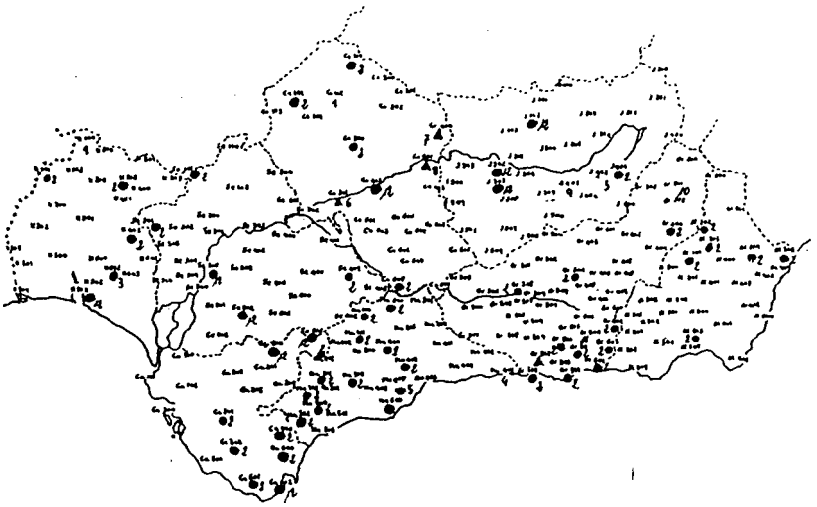
1. Cochinita del Señor.
2. Cochinica del piojo.
3. Cochinita del piojo.
4. Cochinito San Antonio.
5. Gorrinica del pulgón.
6. Mariquita Antonia
7. Gusanico de luz.
8. Bichillo colorado.
9. Bichillo del pulgón.
10. Bichillo del piojo.
11. Bichito de luz.
12. Bichito la murriaga.
13. Bichita del piojo de las habas.
14. Bicho de luz.
15. Marranico Antón.
16. Marranica de San Antón.
17. Marranica de la Virgen.
18. Palomilla de Dios.
19. Ovejita de Dios.
20. Ranica colorada.
21. Cuquico San Antón.
22. Cuco San Antón.
23. Cuca de San Antón.
24. Zorrica Matrera.
25. Gallinica de la amapola.
26. Vaquita del Señor.
27. Vaquita de luz.

VARIANTES MORFOLOGICAS



1. Mariposilla.
2. San Pedrito.
3. San Pedrico.
4. San Antones.
5. San Antoñico.
6. San Antoñito.
7. San Antón.
8. Antoñito.
9. Curilla.
10. Curita.
11. Curica.
12. Cochinita.
13. Cochinica.
14. Vaquita.
15. Vaquilla.
16. Guarrita.
17. Ranita.
18. Gallinita
19. Coquito.
20. Borborita.
21. Cabrilla.
22. Pablilla.
23. Mariquita.
24. Soldadito.
25. Bichito.
26. Candilito.
27. Teresita.
28. Teresica.
29. Paquita.
30. Bartolete.
31. Marranillo.
32. Marranica.
33. Santa Anita.
34. Santa Anica.
35. Motilla.
36. Cigarroncillo.
37. Periquito.

VARIANTES LEXICAS



1. San Pedro.
2. San Antonio.
3. Coco.
4. Carabinero.
5. Zapatero.
6. María.
7. Mariposa.
8. Santa Rita.
9. Pulgón.
10. Margarita.
11. Americano.
12. 0.

LA PRIMERA HISTORIOGRAFIA EUROPEA SOBRE GRECIA ANTIGUA.

Gonzalo Fernández.

LA PRIMERA HISTORIOGRAFIA EUROPEA SOBRE GRECIA ANTIGUA.

Gonzalo Fernández.

A la memoria de Francisco Javier Feser y Braulio Armella.

La Europa Medieval reveló poco interés hacia el mundo griego. Ese despego se debe en gran medida a la bizantininofobia de los occidentales que alcanzó su "acmé" en el transcurso de la Cuarta Cruzada, con la toma y saqueo de Constantinopla en 1.204 por los latinos, conocidos entre los habitantes del Imperio Bizantino con el nombre genérico de "francos". En dicha rapiña los cruzados, plenos de odio a la religión ortodoxa, llegaron a sentar a una prostituta en el trono del Patriarca Ecuménico que se hallaba en la Basílica de Santa Sofía. Durante el Medievo sólo tiene importancia el mercader y arqueólogo aficionado Ciriaco de Ancona, nacido en 1.391 y muerto en Cremona a mediados del siglo XV, quien aprovechó sus viajes por Grecia y Asia Menor para recoger inscripciones en lengua griega. Ciriaco de Ancona es el fundador de la epigrafía helénica y ejerce un papel similar al de Cola di Rienzo (1.313-1.354) en la latina.

Los estudios en torno a la Grecia Antigua no se desenvuelven hasta el Renacimiento impulsados por la arribada a Occidente de manuscritos bizantinos y el desarrollo de la imprenta. El primero de estos factores se explica por el exilio de orientales tras la caída de Constantinopla en 1.453. Entre ellos destaca Bessarión (Trebisonda, 1.395 - Ravena, 1.472) quien vino a Italia en 1.438 con motivo del Concilio de Ferrara-Florencia. Este personaje desempeñó una eximia función en la labor restauradora de la filosofía y literatura helenas. Una vez fallecido, los numerosos escritos de su propiedad pasaron a la República de Venecia y constituyeron uno de los fondos de la Biblioteca de San Marcos. Besarión siguió las directrices moderadas del platonismo renacentista. Fue siempre

platónico, como demuestra su obra Adversus calumniatorem Platonis (Roma, 1.469)., pese a su tentativa de conciliar el sistema de Platón con el del Estagirita, en lo que se diferencia de su maestro Gemistio Plethón. Como filólogo, Bessarión tradujo del griego los Memorabilia de Jenofonte, la Metafísica de Aristóteles y los fragmentos de la Metafísica de Teofrasto.

La invención de la imprenta por Gutenberg permitió ediciones masivas de textos clásicos a bajo costo. Venecia se convirtió en el centro difusor de las publicaciones de autores griegos merced a Nicolás Jenson y los miembros de la familia Manucio. Jenson imprimió De preparatione evangelica de Eusebio de Cesarea en 1.470 y las Virorum illustrium vitae de Plutarco ocho años después. De las prensas de Aldo Manucio "el Viejo" salieron en 1.503 los Nueve libros de Historia de Herodoto de Halicarnaso. Otro lugar importante fue Inglaterra, donde William Caxton editó en Westminster The Dictes and Sayings of the Philosophers en 1.476 y a fines del siglo XV se creó "The Clarendon Press", la famosa imprenta de la Universidad de Oxford, a la que se incorporaron los caracteres griegos en 1.586. Con esos presupuestos se entiende el relativo influjo de las Vidas Paralelas de Plutarco en El Príncipe de Nicolás Maquiavelo y la figura del polígrafo modenés Carlo Sigonio (1.524 - 1.584), traductor al latín de La Retórica de Aristóteles, quien en 1.564 dio a la estampa De república Atheniensium que supone el más antiguo intento de escribir la historia de Atenas.

En el siglo XVI se incia la crítica textual con Mathias Vlacich, más connocido por "Flacius Illyricus", cuya vida se extiende de 1520 a 1575. La crítica textual fue en sus comienzos aplicada a la Biblia en la Clavis Scripturae Sacrae de "Flacius Illyricus" y en el siglo XVII por el filósofo Baruch de Espinosa (1.632 - 1.677). Con Espinosa principia una nueva exégesis escriturística que se caracteriza por el racionalismo y la crítica negativa. Afirma que la Biblia es producto de la imaginación y, por lo tanto, ha de interpretarse en un sentido figurativo y simbólico. Defiende que la Sagrada Escritura actúa en forma directa sobre las pasiones humanas y sirve de sustitutivo moral o práctico a la convicción racional que

es propia de los hombres ilustrados y libres.

Baruch de Espinosa ataca con acritud el Antiguo Testamento que carece de valor especulativo y nada aporta acerca de las verdades absolutas de Dios. Considera los milagros opuestos por completo a la racionalidad. Define las profecías como interpretaciones de la razón divina, atribuyéndolas a la fuerza imaginativa puesta al servico de la mejora de las costumbres y no a la intervención de causas extranaturales o sobrenaturales. Este espíritu crítico pasa en el mismo siglo XVII a Richard Bentley en la filología griega y a algunos cultivadores de la historia de Roma. Su principal representante es Philipp Cluver (Leipzig, 1.580 - Leiden, 1.962), discípulo de José Julio Escalígero (1.540 - 1.609). En Italia Antiqua, libro póstumo al editarse en 1.624, pretende Cluver criticar los testimonios antiguos y establecer un paralelismo de las fuentes históricas representadas por las noticias literarias y los hallazgos arqueológicos.

Richard Bentley (1.662 - 1.742) logró con erudición e ingenio probar la naturaleza espúrea de ciertas epístolas atribuidas a personajes ilustres de la historia griega en los capítulos que redactó para el libro de W. Wottons, Reflexions upon ancient and modern learning (Londres, 1.697), titulados "Themistocles", "Sócrates" y "Eurípides and others in the fables of Aesops". Es su trabajo fundamental la Dissertation upon the Epistles of Phalaris (Londres, 1.699). En su contenido demuestra que un escrito, presuntamente redactado en el siglo VI A.C., no es sino una burda falsificación amañada ochocientos años después de su supuesta fecha originaria. Esta obra tiene enorme importancia al ofrecer la primera crítica filológica de un documento antiguo a base de métodos analíticos. De Richard Bentley es necesaario citar asimismo Emendationes in Aristophanis Plutum et Nubes (Amsterdam, 1.710) y Emendationes in Menandri et Philemonis Reliquias, que aparecieron en ese propio año bajo el pseudónimo de "Philentherus Lipsiensis".

En el siglo XVII acaece un hecho curioso dentro de la historiografía del mundo antiguo. Los tratadistas sometidos a

monarquías absolutas se interesan por el Imperio Romano y la Iglesia Primitiva. Los autores, que vivían en los regímenes moderados y burgueses de Holanda e Inglaterra, concentran sus esfuerzos en el devenir histórico de Grecia al reputar la constitución de Atenas de paradigma en lo que se refiere a la libertad ciudadana. Arranca ello del triunfo en aquellos países de revoluciones de tono moderado y burgués.

Este fue el caso de Jan de Meurs en Holanda. Meurs, conocido también por su apellido latinizado de "Meursius", vivió de 1.579 a 1.639. En 1.595, a la temprana edad de dieciséis años, publicó en Leiden un Comentario sobre Licofronte. Sus libros principales son Graecia feriata, sive de festis Graecorum libri VI (Leiden, 1.619), Eleusinia sive de Cereris Eleusinae sacro et festo (Leiden, 1.619) y Athenae batavae (Leiden, 1.625). "Meursius" recopiló, además, en Aristoxenus, Nichomachus, Alypius, auctores musici antiquissimi, hactenus non editi (Leiden, 1.616) los fragmentos que en torno a la música se conservan en Aristógenes, Nicómaco y Alipio.

Las postrimerías de la decimoséptima centura contemplan la extensión de los conocimientos helenísticos a la Marca de Brandenburgo, ya dispuesta a transformarse en el Reino de Prusia. Un primer intento de penetración sucedió en la primera mitad del siglo XVI con el ingreso del poeta Esticampiano, maestro de Ulrico de Hutten y conocedor del griego en contra de su antecesor Vigilancio, en la Universidad de Francfort del Oder, denominada la "Viadrina" por el nombre latino del Río Oder. Será con Federico III de Brandenburgo y I de Prusia cuando entre en sus dominios el helenismo de manera definitiva. Este príncipe usó La Ciropedia de Jenofonte con vistas a la educación del futuro Federico Guillermo I y funda en 1.696 la Academia de las Artes y Ciencias Mecánicas de Berlín bajo el lema "Europae tertia, Germaniae prima".

En la presente Academia descollaron pintores clasicistas vg. Elías y Agustín Terwesten y Samuel Theodor Gericke. En lo relativo a este último, el número 15 del Theatrum Europaeum, que corresponde al año 1.707, alaba sus copias de famosas antigüedades de las

colecciones vaticanas "y de otras partes". Entre ellas sobresale su copia del Hércules matando a la Hidra de Agustín Terwesten, que se guarda en el "Rijksprentenkabinett" berlinés y es, en verdad, la figuración de una escultura helenística del siglo III A.C. que fue encontrada en Roma en 1.620, al efectuarse labores restauradoras en el Basílica de Santa Inés Extramuros.

Todo ello incide en Federico II "el Grande", quien en su Geschichte meiner Zeit alude a Jenofonte, Tucídides y Polibio. Este soberano impuso en la platería berlinesa el estilo "a la grecque" que perdurará hasta la muerte en 1.954 de Emil Lettrè. Al tiempo se aprecia el influjo de la antigüedad clásica en la primera manufactura de porcelana que se crea en Berlín por Wilhelm Caspar Wegely a lo largo del período 1.751 - 1.757. De esta forma empezó en la fabricaciión de porcelana un estilo clasicista que solo será reemplazado hacia 1.870 por variaciones fantásticas sobre temas antiguos. Igualmente ordenó Federico II que en todos los gimnasios de su reino se apreciase en gran medida el latín y el griego. Esta disposición favoreció el auge que en la Prusia Decimonónica alcanzará la "Altertumswissenschaft" o conjunto de disciplinas concernientes a la Edad Antigua. La anterior orden de aquel monarca acarreó, empero la tiranía de los profesores de gimnasio en los estudios clásicos. Contra ella habrá de luchar la Universidad de Berlín, inaugurada a principios del XIX, explicando esa pugna el traslado en 1.810 de Friedrich August Wolf desde Halle a la capital prusiana.

El siglo XVII denota algunos aspectos nuevos. Uno de ellos es el anticuarismo. Ha de entenderse el anticuarismo en forma de una reacción opuesta al humanismo tradicional. Se singulariza por tratarse de una tendencia más de aficionados que de profesores de universidad y por atender en mayor grado a los vasos, monedas y epígrafes que a las noticias literarias. Se vincula sobremanera al "tour de chevalier" o viaje que emprendían por la Península Italiana los jóvenes europeos de familia noble. Consecuencia esencial del anticuarismo fue el descubrimiento de la Italia Prerromana, sobre todo de las necrópolis etruscas en Toscana, aunque éstas no se

excavaran en plan científico hasta 1.828 con la campaña arqueológica llevada a cabo en la necrópolis de Vulci, aportando asimismo los anticuarios su valoración de los templos dóricos del "Mezzogiorno" que hicieron posible el conocimiento de la arquitectura helénica en el Viejo Continente.

Radica otra novedad dieciochesca en la génesis de la numismática. Ezechiel von Spanheim fue el padre de esa ciencia con las Dissertations de usu et praestantia numismatum antiquorum (Londres, 1.706). Este personaje nación en 1.629 en Ginebra, donde fue profesor de Elocuencia desde 1.651. Falleció en Londres en 1.710. Su biblioteca fue adquirida por Federico I de Prusia, engrosando con el discurrir de los días los fondos de la Biblioteca Real de Berlín. Ezechiel von Spanheim se consagró asimismo a la filología. Lo prueban sus ediciones de Juliano (Leipzig, 1.696) y Calímaco (Utrecht, 1.697) y los comentarios a determinadas comedias de Aristófanes (Amsterdam, 1.710). En su carácter de numísmata, Von Spanheim fue seguido por Joseph Hilarius Eckhel (1.737 - 1.798) con los seis tomos de la Doctrina numorum veterum (Viena, 1.792 - 1.798).

En el tránsito del siglo XVII al XVIII tiene importancia en la filología Johann Albert Fabricius (Leipzig, 1.668 - Hamburgo, 1.736), quien habitó en dicha ciudad hanseática a partir de 1.693. En 1.699 Fabricius fue designado profesor de Etica y Elocuencia en la Academia de Hamburgo, ejerciendo también la docencia desde 1.708 en la Escuela de San Juan. Son fundamentales para las letras helénicas los catorce volúmenes de la Biblioteca Graeca, cuya primera edición apareció en Hamburgo en los años que median de 1.705 a 1.728. No obstante, el principal filólogo del setecientos fue Friedrich August Wolf (Haynrode, 1.759 - Marsella, 1.824). Estudió Wolf en la Universidad de Gotinga y desempeñó el profesorado en las de Halle y Berlín. Su obra más célebre se titula Prolegomena ad Homerum sive de operum Homericorum prisca et genuina forma variisque mutationibus et probabili ratione emendandi, citada por lo general con la abreviatura Prolegomena ad Homerum, cuyo primer tomo vio la luz en Halle, si bien es mejor la edición con notas realizada en

Berlín de 1.872 a 1.876.

En los Prolegomena ad Homerum aduce Wolf dos razones para negar la verdadera existencia de Homero que ya había empezado a ponerse en duda con las Conjectures académiques ou disertation sur l'Iliade del abate François Hédelin d'Aubignac, responsables del origen de la afamada "Querella entre antiguos y modernos". En el primero de sus motivos Friedrich August Wolf reconoce que la mayoría de los cantos de La Iliada y La Odisea pertenecen a un único poeta, bien que una cuarta parte de ambas epopeyas por lo menos sea el producto del trbajo de los homéridas, quienes eran los sucesores, continuadores o imitadores de Homero. La segunda razón de Wolf estriba en considerar La Iliada y La Odisea a manera de un conjunto de narraciones épicas, de diversas manos y procedencias en sus inicios, pero que formaron un "corpus" homogéneo, tal como lo conocemos hoy, en una etapa ulterior que verosímilmente coincidiría con el régimen tiránico de los Pisistrátidas en Atenas.

Las teorías de Friedrich August Wolf han sido posteriormente desarrolladas por Nitzxch, Egger, Müller, Wolkmann, Buchholtz y Grote por medio de dos argumentos. En virtud del primero afirmaban que, si comparamos La Iliada y La Odisea, se observan notables diferencias de lengua, estilo, pintura de costumbres, planteamiento y desarrollo de la acción y, principalmente, de ideas religiosas, con lo que las dos epopeyas no suponen el resultado del estilo de un solo poeta. A través del segundo argumento mantenían que los poemas homéricos no eran obras personales de un único vate y escritas con un proyecto ideado de antemano, al encerrar muchas lagunas, adiciones y soldaduras que no quedan explicadas merced a las interpolaciones advertidas por la crítica.

Los susodichos argumentos se perciben de manera principal en La Iliada por el contraste en su composición, admirable en sus diversas secciones si se toman en modo fragmentario pero muy borrosa y deficiente en su conjunto, pues el núcleo de la epopeya, que es el asedio de Troya, se difumina con harta frecuencia. Además, estos poemas fueron creados no tanto para la recitación individual cuanto

para ser declamados en público, existiese o no escritura. Como esas declamaciones públicas ocurrían siempre en banquetes o festejos colectivos, en los que normalmente se recitaban poesías de extensión breve, es poco verosímil que un vate aislado compusiera epopeyas de tan enorme longitud y asaz impropias con destino a los lugares en que habían de recitarse.

En la actualidad se acepta la existencia real de un poeta llamado Homero que vivió a fines del siglo VIII A.C., dentro del círculo de cultura jónica y posiblemente en la isla de Quíos. Homero no se inventó por sí mismo La Iliada y La Odisea, ya que es innegable la presencia de una tradición anterior alusiva a la dicción y la temàtica. Sin embargo, Homero organizó el plan de conjunto de ambas epopeyas y las compuso con la técnica tradicional de la épica, aunque en ocasiones recogiera cantos y materiales preexistentes.

Otros trabajos de Friedrich August Wolf fueron Antiquitäten von Griechenland (Halle, 1.787), Museum der Altertumswissenschaft (Berlín, 1807 - 1810), Museum antiquitatis studiorum (Berlín, 1.808 - 1.811), Vorlesungen über die vier ersten Gesänge von Homers Iliad (Berna, 1.830 - 1.831), Enzyklopädie der Philologie (Leipzig, 1.830), Vorlesungen über die Enzyklopädie der Alterumswissenschaft (Leipzig, 1.831), Darstellung der Altertumswissenschaft (Leipzig, 1.833) y Concilia scholiastica (Wertheim, 1.829).

Siempre en la urbe sajona de Halle, cuya "alma mater" había sido fundada por Federico III de Brandenburgo y I de Prusia en 1.694, nuestro filólogo editó El Banquete de Platón y Teogonía de Hesiodo (1.783), La Iliada y La Odisea (1.783 - 1.785), Tetralogia dramatum graecorum (1.787), Contra Leptino de Demóstenes (1.789), el Fedón platónico (1.790) y las Historias de Herodiano (1.792). Por último, tradujo al alemán Las Nubes de Aristófanes (Berlín, 1.812). A su vez, en la España del XVIII destaca Juan de Iriarte (1.702 - 1.771), tío del célebre fabulista y editor de los Regiae bibliothecae matritensis codices graecis MSS, cuyo primer volumen se hizo público en 1.769. No fueron editados más tomos, aunque el único que existe

sea importantísimo, pues Iriarte describe y analiza ciento veinticinco códices griegos de los doscientos treinta que se guardaban en la Biblioteca Real de Madrid.

Personajes de enorme interés son Johann Gottfried Herder (1.744 - 1.803) y Joseph Joachim Winckelmann (1.717 - 1768). Herder acuñó la noción de "grecidad" con la que la Hélade cesó de ser un objeto para el interés exclusivo de los anticuarios. Johann Gottfried Herder extrajo de premisas estéticas ese concepto que influiría no sólo en la "Aufklärung" o Ilustración tudesca sino también en el idealismo alemán. Winckelmann ha sido uno de los germanos que mejor han entendido Italia junto al literato Johann Wolfgang Goethe, el historiador Theodor Mommsen y el músico Felix Mendelssohn-Bartholdy.

La obra fundamental de Joseph Joachin Winckelmann se titula Historia del Arte de la Antigüedad. En ella se unen la idea platónica de Belleza con el principio de "Volksgeist" o espíritu nacional de cada pueblo, del que surgen todas sus manifestaciones culturales, impuesto en Alemania por la corriente prerromántica del "Sturm und Drang".

Winckelmann estudió sobre todo la escultura helénica. Fiel a la tesis del "Volkksgeist", vincula entre sí los frutos artísticos, literarios y filosóficos de los griegos, considerándolos hijos de un mismo "Volksgeist". Esto le lleva a relacionar la aparición del clasicismo en el arte y la literatura con el nacimiento de la filosofía, de suerte que ambos fenómenos explican "el milagro heleno". Joseph Joachim Winckelmann incide en la génesis del Instituto Arqueológico Alemán que culminará en 1.829. Por lo que a la arquitectura berlinesa se refiere, Winckelmann influye en las edificaciones de Carl Gotthard Langhans, principalmente en la Puerta de Brandenburgo erigida a lo largo del bienio 1.789 - 1.790.

La Revolución Francesa originó inmensa atención en torno a la democracia en Grecia y la República en Roma, centrada de forma primordial en sus inicios y la época de los Gracos, en cuyos modelos pretendían inspirarse los revolucionarios galos. A este espíritu

corresponde la Historia de las revoluciones antiguas y modernas del vizconde de Chateaubriand.

En ella Chateaubriand equipara las etnias integrantes del Imperio Persa de los Aquaménidas, que atacaron la Hélade en el transcurso de la Segunda Guerra Médica y fueron vencidas en el año 480 A.C. en Salamina, con los pueblos que, agrupados en la Primera Coalición contra la Francia Revolucionaria, sufrieron en 1.792 la derrota de Valmy. A su vez, el imperio Napoleónico fijó en las ciudades sometidas a Roma la curiosidad de los europeos dominados por las armas bonapartistas, quienes se identificaban con las precitadas urbes griegas y equiparaban al Imperio Romano con el del Gran Corso por la naturaleza dominante de ambos. Esto se ve en los círculos eruditos de Prusia, cuyos miembros dejarán de llamar a Berlín "la Roma de Spree", reemplazándola con la expresión "la Atenas del Spree".

La primera parte de la historiografía europea acerca del mundo helénico finaliza con la independencia de Grecia (1.821 - 1.829). La Paz de Adrianópolis suscrita el 14 de septiembre de 1.829, con la que concluye ese proceso, motivó dos efectos que inician una nueva era en aquellos afanes historiográficos. El primero radica en que a los europeos les fue factible estudiar la arquitectura helénica en su suelo originario pues hasta 1.829 su conocimiento, con la salvedad de escasos viajeros, se había limitado a los templos dóricos del sur de Italia. Estriba la segunda consecuencia en el principio en Grecia de las excavaciones arqueológicas a raíz de la independencia. Sus hallazgos iniciales fueron esencialmente de estatuaria. Posibilitaron, empero, más hondos saberes sobre la escultura griega que en épocas anteriores sólo se conocía y analizaba a través de copias romanas.

UN INTENTO DE CONJURA DE ESCLAVOS TURCOS EN MALTA EN 1.749.

Angela Madrid Medina.

UN INTENTO DE CONJURA DE ESCLAVOS TURCOS EN MALTA EN 1.749.

Angela Madrid Medina

Varias son las transformaciones y no pocos los acontecimientos que protagoniza en el siglo XVIII la Orden de Malta y que afectan tanto a sus territorios históricos como al estado que constituía entonces.

LA ORDEN DE MALTA EN LA MANCHA.

En la Mancha sanjuanista se producen una serie de hechos en la mencionada centuria. Parte de ellos se refieren a cambios territoriales, cuyos límites se habían venido manteniendo desde la Plena Edad Media. Algunas de estas modificaciones están relacionadas con Ruidera. En 1.215 el rey Enrique I lo había donado a la Orden de San Juan (1). Es así que cuando en 1.217 concede al conde Alvaro Núñez de Lara el castillo de Alhambra con un término aproximado de 1.000 Km excluyó, entre otros, Ruidera y Argamasilla (2). Pero esta segunda donación entra en conflicto con la primera por lo que ha de firmarse una concordia entre Santiago y San Juan quedando a San Juan sólo dos lagunas: la Colgadilla y Cenegal (3). Es por eso por lo que don Quijote se referirá a ellas como "las dos sobrinas de una orden Santísima que se llama San Juan" (4). Porque la literatura muchas veces corre paralela a la historia. El romanceado castillo de Rocheafrida, en Ruidera también, por ejemplo, lo tenemos ampliamente documentado (5). Por lo demás a Argamasilla se le concede en 1.292 el fuero de Consuegra (6).

Esta es la situación que va a mantener hasta 1.783. En 1.765, dentro de un proceso según el cual el Priorato se convierte en un mayorazgo-infantazgo en manos de la Casa Real, Carlos III nombra prior a su hijo Gabriel Antonio de Borbón. Un breve pontificio

concede a él y a sus descendientes la administración del Priorato a condición de que residan en España (7). Es en su tiempo cuando Ruidera, con autorización papal, pasa a ser el Real Sitio de Ruidera, incorporándose al término de Argamasilla y ello porque don Gabriel había proyectado un canal de agua que afectaba a una fábrica de pólvora de la Hacienda Real. En 1.783 la laguna Larga o Colgada pasa a San Juan. Todo ello posibilitó la construcción del canal del Gran Prior del que es artífice el arquitecto Juan de Villanueva (8).

Mientras, 1.772, según otro breve pontificio, la capitalidad del Priorato pasará a Alcázar de San Juan (9). Consuegra decae con la decadencia del poder de los priores. Ello no impide, sin embargo, que en el siglo XVIII se realicen en el castillo diversas obras, como ha estudiado Mª Olga Pérez Monzón (10).

MALTA EN EL MEDITERRANEO ORIENTAL.

Pero nuestro punto de atención se centra en el Mediterráneo oriental. La Orden de San Juan vuelve a la primera plana después de la conquista turca de 1.453. Carlos V le daría la isla de Malta tras la negativa de Juan III de Portugal de entregarle Ceuta (11). Por lo demás resultan sobradamente conocidos los conflictos que los turcos protagonizan en el Mediterráneo contra otra serie de estados europeos marítimos (12).

La pérdida de sus encomiendas en Inglaterra y el norte de Alemania con la Reforma Protestante hará que la Orden centre sus esfuerzos en la defensa de Malta, que en 1.565 detiene la expansión otomana en el Mediterráneo (13). Y que se inorpore a un proceso que Fontenay ha denominado recientemente de "contracorsd" o "corso cristiand", especie de "policía de los mares", que actúa contra elk peligro berberisco, con el deseo de proteger las aguas cretenses contra la piratería de Argel, Túnez y Trípoli (14), si bien, según dicho historiador, a partir de Lepanto y, sobre todo, desde 1.580, el Maestre de Malta, como otros estadistas de su tiempo, incluído el rey de Francia, se ocuparán más de sus propios intereses que de servir a Cristo.

Acontecimiento de primera magnitud es la Convención firmada en enero de 1.797 en San Petersburgo entre la Orden de Malta y el zar de Rusia Pablo I para establecer la citada Orden en aquel territorio. Aunque ya existía en las provincias polacas que habían pasado al Imperio ruso tras el famoso reparto de Polonia (15 de agosto de 1.772). El texto de la citada Convención, procedente del Archivo Histórico Nacional y redactado en francés, lo reproducimos, debido a su importancia, íntegramente en un artículo del Anuario Jurídico y Económico Escurialense (15).

Hoy, por el contrario, dada la brevedad de la presente aportación, nos centraremos en un hecho menos solemne pero, caso de no haber sido descubierto a tiempo, habría ocasionado una grave crisis en el Mediterráneo y un durísimo golpe para Malta como estado Soberano.

LA CONJURA.

La conspiración, siguiendo, como en el caso anterior, documentos del Archivo Histórico Nacional (16), fue inspirada y dirigida por el gobernador de Rodas e islas próximas Mustafá Baxa, "cuyos vicios predominantes son la crueldad y la sobervia, principal motivo de su desgraciada esclavitud, arribó a este dominio el día 2 de Febrero del año pasado, sobre la Galera Capitana de su Gobierno, sojuzgada, y sublevada por sus propios esclavos. Luego que puso pié en tierra, se le conduxo a la mejor Casa de este Lazareto, dexandole todos sus Domesticos, y restituyendole sus Efectos, y Muebles, que rescató benignamente del Eminentísimo señor Gran Maestre, quien desde su arribo, hasta que le concedió la libertad, le mantuvo liberalmente de su Magistrál Erario (17)".

"Desde la Quarentena, pasó su residencia á la Casa del Governador de Santelmo, donde le visitaron los Señores Gran-Cruces, y casi todos los Cavalleros; y porque le fuesse menos amarga su esclavitud, toleraba el govierno, que le fuessen à consolar hasta los mismos Turcos; Tampoco se le negó presentarse à S.A.E. en cuyas

estancias fuè introducido, con el Kiaya, ò Secretario Mayor de su Galera, y su Papaz, à la Audiencia, con el solo Interprete donde fuè benignamente acogido, y consolado de S.A. prometiéndole, le mandaría asistir de quanto fuesse conveniente a su comodidad (18)".

"Pasó los primeros meses en grande agitación, ignorando cómo se discurría en Constantinopla sobre la sublevación de su Galera, y su esclavitud, temiendo, que la Puerta Othomana desaprobasse su conducta, y consiquientemente la desgracia del Gran Señor. Para reparar un golpe, de tanta importancia para él, procuró apoyos, y recomendaciones de la Corte de Francia; y en su consecuencia, se dignó S.M Christianissima pedirle al eminentíssimo Señor Gran Maestre; pero previendo bien el Baxá, que para su Corte no quedaba cubierto con la libertad de su temida recelosa desgracia, determinó cultivar pensamientos más altos, comenzando por el más iniquo partido, que pudo meditar. Propusose la empressa quanto más imposible á sus débiles fuerzas, como si fuesse consequible para adquirir mayor crédito con la Puerta, haciendo para siempre célebre su nombre en la importante empressa de sorprehender la inexpugnable Plaza y Isla de Malta (18)".

Mientras se mostraba sumamente descortés con los caballeros de Malta que acudían a visitarle, con objeto de que no volvieran y así tener ocasión de hablar libremente con los musulmanes, aparecía extremadamente compasivo y generoso con ellos, llegando a prometerles el rescate. Conoció a los papaces de las prisiones e intimó especialmente con dos esclavos: Raez Hazán y Misbud, que le informaron de la situación y gobierno de aquellas plazas.

Entra en contacto, así mismo, con el esclavo Imsallet, mozo de cámara del Maestre y con su amigo Mahamet, raez de una galeota, a quien definen como "hombre prompto y espiritoso". Entre los tres deciden asesinar al Príncipe.

Tras un par de reuniones el plan queda trazado. Según el mismo, el Baxá asumía la dirección del complot y la sublevación quedó fijada para el día 29 de junio, pensando en la gran afluencia de

gente a la Ciudad Vieja por tratarse de la festividad del santo titular de la catedral, más aún aquel año, a causa de las mitras y pectorales concedidas a canónigos por Benedicto XIV.

No reparan en que ese día era prácticamente imposible llevar a cabo semejante proyecto de adueñarse del palacio, fortalezas y armería dadas las precauciones que según una antigua Ordenanza se tomaban desde que en 1.531 intentaron la huida unos esclavos.

La revuelta estaba prevista para las dos de la tarde con el atentado contra el Maestre a cargo de Imsallet, el Moro negro, que sublevó la galera Rhodiana, y cinco más. Cometido el asesinato, la cabeza sería arrojada al patio en una cesta de flores. Todo lo demás iría en cadena: un primer cuerpo de rebeldes tenía a su cargo pasar a cuchillo a los cristianos, familiares y domésticos de Palacio y asaltar la Armería, los esclavos de abajo tenían que apoderarse de las armas del Cuerpo de Guardia y matan con ellas a los soldados. Los presos liberados, conducidos por el Cadí asaltarían la fortaleza de Santelmo. Por último, el Baxá que había pasado a petición propia el castillo, y el Raez Assan tenían que dirigir desde el interior un segundo ataque simultáneo al recibir las señales convenidas los esclavos de las prisiones de las ciudades Victoriosa y Sanglea se esperaba que asaltasen el Fuerte Santo Angel, que está dividido por un brazo de Mar, de la Ciudad Valeta (19), con objetivo de apoderarse de un almacén de pólvora.

Entran en contacto con los reyes de Argel, Túnez, Trípoli y Suta y consiguen la participación de mercantes griegos y turcos. Igualmente se comunicó al Baxá con Morea, el Baxá de Trípoli y Constantinopla en petición de ayuda.

Mientras, en abril, llegó la solicidad del rey de Francia de liberar al Baxá. El Maestre, después de reunir el Gran Consejo, acepta "expresando al Baylio de Bocage, Ministro de dicha Magestad: que a disposición de la misma le consignaba desde aquel instante, al Baxá Mostafá (20)". No acepta éste, sin embargo, la nave ofrecida por el embajador francés, pretextando esperar instrucciones de su

soberano.

EL DESENLACE.

El destierro de un esclavo implicado, su sustitución por un soldado armenio, que confió el secreto a un boticario hebreo converso, motiva, con la delación de éstos últimos el fracaso de la conjura. Reunido el Gran Consejo y nombrados comisarios se decide "que por su especialísima atención á la magestad del Rey de Francia, suspendia por entonces proceder contra el Baxá. hasta que informando de todo a S.M. Christianísima, hubiese recibido su deliberación (21)". En todo caso tuvieron que trasladarlo al castillo de Santelmo para evitar un linchamiento del pueblo indignado.

Una vez tomada declaración a 38 cómplices, se dicta sentencia, ejecutando a los esclavos que iban a atentar contra el Maestre. Los once mueren arrepentidos. De los ocho turcos cuatro se convierten al cristianismo. Misbub al bautizarse tomó el nombre de José María e Imsallet el de Juan Bautista. Y como es costumbre a todo esto y por ltimo "seguirán las Funciones Festivas de la Iglesia Mayor (22)". Con los actos religiosos en acción de gracias, termina un episodio que pudo tener gravísimas consecuencias.

NOTAS.

1. M, CORCHADO SORIANO. El campo de Montiel. Ciudad Real, I.E.M., 1.971, p. 145.

2. A,H,N, Bulario de OO.MM. Sección de Códices 838,b, p.p. 100-102. En este docuemtno faltan algunos párrafos con respecto a un "vidimus" de 1.414 del archivo municpal de Alhambra que incorporamos en el apéndice Repoblación manchega bajo medieval: la Carta Puebla de Villamanrique, en "Cuadernos de Estudios Manchegos", nº 16, 1.985.

3. Puede verse CORCHADO, p. 145 y P.A. BEÑO GALIANA, Argamasilla de Alba. Ciudad Real, I.E.M., 1.982, p. 18.

4. Utilizo la edición del Quijote de Plaza y Janés S.A., 1.980, con ilustraciones de Gregorio Prieto.

5. El castillo de Rochafrida entre la literatura y la historia, en "homenaje al Profesor Eloy Benito Ruano", Madrid, U.N.E.D., 1.988.

6. Lo cito en Elementos socioeconómicos de Argamasilla de Alba en los siglos XVI-XVII, "Cuadernos de Estudios Manchegos", nº 12, II poca, 1.982, p. 90.

7. M. RUBIO HERGUIDO, Alcázar de San Juan, Ciudad Real, I.E.M., 1.983. pp. 26-27.

8. BEÑO, pp. 18-19.

9. RUBIO, p. 27.

10. El castillo sanjuanista de Consuegra, en "Castillos de España", nº 98, 1.989, p. 32.

11. Prudencia de SANDOVAL, Historia de los reyes de Castilla y León. Lo recoge S. GILI GAYA en Historiadores de los siglos XVI-XVII. Madrid, Biblioteca literaria del Estudiante. T. XVI, 1.925.

12. F. BRAUDEL, El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. Madrid, 1.976.

13. El hecho tuvo gran repercusión. Es curioso el estudio de Ch. Paliu y J.P. LASALLE. "El valor de Malta" de Lope de Vega (?). "Las rdenes Militares en el Mediterráneo Occidental". Madrid, Casa de Velázquez e I.E.M., 1.989.

14. En Les Chevaliers de Malte Dans le "corso" mediterranéen au XVII siécle. "Las órdenes Militares...".

15. Proyección de las órdenes Militares: una Concordia entre la

Orden de Malta y el zar de Rusia, en "Anuario...", época II, nº 22, 1.990. Al encontrar, buscando documentación medieval en el A.H.N., este texto y considerando la repercusión que un acontecimiento así habría tenido en la Orden, me dirigí, entre otros, al caballero de Malta francés Lasalle. Como pese a intentarlo, no logré ampliar esta información, consideré que la publicación de la misma podía ser de utilidad para los historiadores del derecho.

16. A.H.N. OO.MM. Malta Legajo 457, 2ª serie, 8040, nº 3.

17. Idem, fº 2.

18. Idem.

19. ID., fº 4.

20. ID., fº 6.

21. ID., fº 7.

22. ID., fº 8.

PROGRAMA EXPERIMENTAL DEL TRATAMIENTO COGNITIVO - CONDUCTUAL DE LA ANSIEDAD.

(En una población de jóvenes delincuentes de entre 21 y 25 años).

José Ortiz Bascuña.

AGRADECIMIENTOS:

Mi agradecimiento, por su desinteresada colaboración a la Subdirectora del Centro Sra. Doña María de los Desamparados Alvarez Gómez, a la Psicóloga del Equipo de Tratamiento Doña Laura Pérez del Molino Castellanos, al Director del Centro Don José Antonio Muñoz López, a Fernando Villanueva Marín, y cómo no, a todos los internos y funcionarios del Centro Penitenciario de Alcazar de S. Juan, ya que sin su ayuda, hubiese sido imposible, la realización de este trabajo.

PROGRAMA EXPERIMENTAL DEL TRATAMIENTO COGNITIVO-CONDUCTUAL DE LA ANSIEDAD. (En una población de jóvenes delincuentes de entre 21 y 25 años).

José Ortiz Bascuñana.

Area de Tratamiento.
CENTRO PENITENCIARIO DE ALCAZAR DE SAN JUAN.

RESUMEN.

La finalidad de este trabajo, es la de valorar la eficacia del entrenamiento en técnicas de reducción de ansiedad. Se suponía que una reducción de la ansiedad llevaría a los sujetos a una mayor participación social, laboral y cultural dentro de la institución.

Se actuó, sobre los tres componentes de conducta básicos: fisiológico, motor y cognitivo.

El diseño utilizado fue de dos grupos aleatorios (experimental y control) y se compararon los resultados entre ambos. Los resultados obtenidos permitieron inferir la eficacia del programa.

PALABRAS CLAVE: ansiedad, actividades positivas, técnicas cognitivo-conductuales,componente fisiológico, cognitivo y motor.

SUMARY.

The amis of this work is to value the efficacy of training in method conitive-behavioral of reduction of the anxiety. It was supposed that one reduction of the anxiety carried to the individuals to a biggest social, laboral and cultural participation in the institution.

It was acted over the three basic components of behavioring: physiological, motor and cognitive.

The design used was of two uncertain groups (experimental and control) and it was compared both results. The obtained results permited to infer the efficacy of the program.

KEY WORDS: auxiety, positive activities, cognitive-behavioral techniques, physiological components, motor and cognitive.

INTRODUCCION.

La conducta delictiva desde la Psicología experimental, se ve como una conducta aprendida por el sujeto. En la causa de tal conducta, ha intervenido una historia de refuerzos positivos y negativos, que ha llevado al individuo a delinquir como una forma de refuerzo interno y externo, para sobrevivir.

Pues bien, desde este supuesto teórico, la Psicología del Aprendizaje y más concretamente la Modificación de la Conducta, interviene para cambiar la conducta del individuo interno y modificar sus historia de refuerzos, internos y externos.

Pero nosotros, nos vamos a centrar en el comportamiento actual del sujeto en el Centro, que se suele caracterizar por apatía, ansiedad y pocas interacciones positivas interpersonales.

Se ha demostrado, según los estudios de estos últimos años, que la ansiedad reduce significativamente el nivel de ejecución de la conducta, este nivel de ejecución queda mermado tanto en cantidad como en calidad de la tarea ejecutada.

Por otro lado, se ha demostrado que el nivel de ansiedad, causado por una situación estresante (que actúa como estímulo) se puede elevar en los sujetos, y producir unas respuestas indeseadas como agresión física (a sí mismo y a otros) y también llegado a un

nivel de ansiedad alto y mantenido, este nivel durante cierto tiempo, esta ansiedad se transforma en depresión con sus manifestaciones conductuales (tanto fisiológica y motora como cognitiva).

En consecuencia, nuestras observaciones nos hacen pensar que, la población delictiva institucionalizada, está continuamente pasando por estas fases (ansiedad y depresión) a lo largo de su vida penitenciaria, sin descartar algunas fases de vida "normalizada".

Resumiendo lo dicho, creemos que revisada la bibliografía al respecto, es factible la reducción de la ansiedad o para ser más exactos, las conductas ansiosas y al mismo tiempo aumentar el autocontrol, la autoestima del interno (recluso), así como su capacidad de relación interpersonal positiva, tanto con otros internos como con el personal funcionario; todo ello actuando en tres frentes de forma secuenciada, como sigue:

1º. En el plano fisiológico, la intervención consistirá en disminuir la activación nerviosa, hasta niveles de normalización entendiendo por nivel de normalización, aquel en que el sujeto es capaz de llevar a cabo una actividad manual, cultural o deportiva, durante cierto tiempo y sin cometer errores de ejecución, que no sean de los derivados de la simple falta de pericia inicial.

A) ACTIVACION FISIOLOGICA ELEVADA.

TAREA ESCASA Y
DEFICIENTE

B) FALTA DE PERICIA

Por lo tanto, la intervención nuestra, en este plano, consiste en eliminar la primera causa del déficit en ejecución sobre la tarea; esto lo conseguimos, con técnicas de relajación muscular de Jacobson.

2º. El segundo frente, donde consideramos que se debe intervenir para reducir la ansiedad, es en el nivel cognitivo.

Las últimas aportaciones de la psicología cognitiva demuestran la importancia que los pensamientos inadecuados tienen para iniciar y/o mantener una conducta inadecuada a la situación. Es decir, que ante una situación estresante, el sujeto que no está preparado cognitivamente (es decir que el sujeto no ha aprendido a ver la situación de forma diferente), puede aumentar su activación y ésta llevarle a una actuación deficiente en dichas situaciones difíciles.

Así pues, algunas técnicas terapéuticas cognitivas como inoculación de estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución, entrenamiento en autoinstrucciones, y solución de problemas, pueden solucionar, en parte, este déficit cognitivo.

Todas estas técnicas tienen por objetivo, que el sujeto inmerso en una situación estresante (entendiendo por situación estresante aquella situación compuesta de estímulos positivos que toda situación conlleva, y así emitir respuestas positivas a la situación estresante o lo que es igual a "controlar" los estímulos.

Por otro lado, con estas técnicas se quiere conseguir que el interno autocontrole su conducta, ya que es sabido que este autocontrol conlleva a admitir una demora de la recompensa, y esto es visto como un componente necesario en el desarrollo normal de la personalidad y la socialización (Michel, 1.966).

3º. Por último, para completar nuestra intervención sobre la conducta lo hacemos en el componente motor, entendiéndolo como toda conducta observable y objetivable. En este componente de la conducta incluimos, la conducta verbal, y la no verbal y tanto a nivel moral (actuación completa de un sujeto ante una situación concreta y estresante), como molecular (análisis de la conducta en gestos, palabras, proxémica, etc.).

Toda esta intervención terapéutica, sobre el componente motor de

la conducta, la llevamos a cabo a través de un entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Para ello tenemos en cuenta las premisas que subyacen a todo EHS, que según Curran (1.985, op. cit. en Caballo, 1.988) son:

1.- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y funcionamiento psicológico.

2.- La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.

3.- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativas que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.

4.- Estos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.

5.- Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en esas situaciones específicas.

6.- La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico (pág. 177).

Resumiendo, con el tratamiento queremos romper por alguna parte la siguiente cadena de hechos (ver fig. 1), activada por una situación difícil de resolver o estresante.

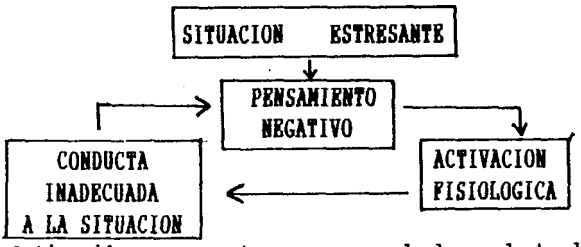


FIG.1: Activación, componentes y proceso de la conducta de ansiedad.

Explicación de la Figura 1.:

1.- Ante una situación estresante (estímulo), el sujeto emite una respuesta a nivel cognitivo (pensamiento negativo).

2.- Y asi este pensamiento negativo no se detiene, este pensamiento negativo sirve de estímulo para la siguiente respuesta que es la activación fisiológica.

3.- Y si esta respuesta no es cortada y controlada, puede ésta servir asimismo de estímulo desencadenante de la respuesta siguiente que es una conducta motora, inadecuada a la situación.

4.- Y si esta respuesta tampoco es controlada por el sujeto, entonces servirá esta respuesta como estímulo a la última (y primera) respuesta que es otro pensamiento negativo; cerrándose así el círculo de estímulos y respuesta desadaptativas y contínuas.

Pero como decíamos más arriba, el círculo lo podemos cortar por cualquier parte, a saber (ver figura 2), a) si el sujeto ya está emitiendo una respuesta en el plano cognitivo (pensamiento) le podemos enseñar a modificar este pensamiento por otro más positivo y adaptativo, b) si ya está emitiendo una respuesta de activación en el plano fisiológico, lo podemos controlar enseñando al sujeto a relajarse, c) y por último, si el sujeto emite una respuesta a nivel motor, también podemos cortar el círculo por aquí, entrenando al sujeto en habilidades sociales.

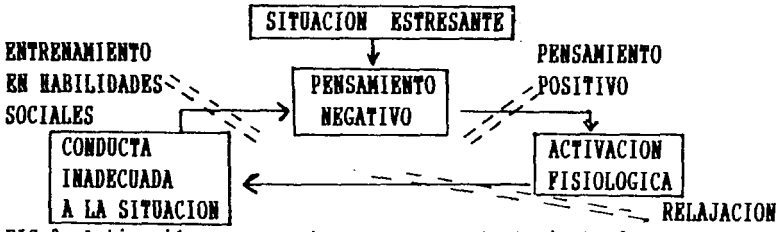


FIG.2: Activación, componentes, proceso y tratamiento de la conducta de ansiedad.

Respuestas:

Toda posible mejoría en la reducción de la ansiedad se midió con conductas objetivables externas al experimentador, por ello se tomó como indicativo de la reducción la ansiedad, el grado de participación en otras actividades positivas ajenas a la terapia individual y grupal (ver ANEXO Registro Diario de Conducta).

Estímulos:

La situación estresante la podemos definir de forma molar (el hecho de estar varios meses o años en prisión) o de forma molecular (amenazas recibidas por parte de otro interno, no recibir noticias postales, ruptura con la pareja o la familia, etc.). Para nuestro estudio aceptamos la primera (molar), e intervenimos sobre la segunda (molecular), para que por efecto de aprendizaje actúe sobre la primera.

ESTIMULO LEJANO	ESTIMULO INMEDIATO	TRATAMIENTO	CONSECUENCIAS
prisión	discusión entre internos	control de la situación concreta	menos discusiones entre él (sujeto objeto de intervención) los demás internos.

Con todo lo dicho, aceptamos uno de los actuales esquemas vigentes en Modificación de Conducta (Carrobles, J.A. 1.986).

ANTES DEL TRATAMIENTO

E ⟶ O ⟶ R ⟶ C ⟶ K
prisión tensión conducta inadecuada castigo + (relación entre R y C)

DESPUES DEL TRATAMIENTO

E ⟶ O ⟶ R ⟶ C ⟶ I
prisión tensión conducta adecuada no castigo - (relación entre R y C)

Siguiendo el esquema lo que se pretende con el tratamiento es invertir I, es decir la relación entre R (respuesta) y C (consecuencias); para ello establecemos dos tipos de objetivos, directos e indirectos.

Objetivos directos del tratamiento:

- Lograr que el interno aprenda a relajarse en situaciones difíciles.

- Conseguir que el sujeto aprenda a ver la situación de forma diferente, focalizando su atención en aspectos positivos y reforzantes de dichas situaciones difíciles.

- Conseguir, que el interno aprenda un comportamiento verbal y no-verbal de forma adecuada en cada situación, modificando el comportamiento, tanto inhibido como agresivo, por pautas de conducta más asertivas.

Objetivos indirectos del tratamiento:

- Reducir su grado de ansiedad en los tres niveles, fisiológico, cognitivo y motor.

- Disminuir el número de las actividades negativas que son motivo de faltas (quebrantamiento de las normas del Centro).

- Aumentar su participación en actividades positivas estructuradas.

PROBLEMATICA.

Se ha observado que la ansiedad es una conducta frecuente en el Centro Penitenciario; esta ansiedad suele estar causada, por un lado, por la larga condena que tienen muchos de estos internos, por otro lado, por la inminente salida del interno del régimen penitenciario a la vida normalizada en libertad, y por último, por el inmediato disfrute de un permiso.

A su vez, esta ansiedad, sea por una u otra causa, desequilibra la conducta del interno, provocando a su vez malestar a sí mismo, y a los demás. Al mismo tiempo esta ansiedad disminuye la motivación y el interés por tareas que le son útiles para su formación y posterior vida en libertad.

Por ello, se consideró importante intervenir sobre este tipo de conducta, y sobre una población tan específica, y estudiar así la eficacia de las técnicas cognitivo-conductuales, aplicadas de forma individual (la mayor parte del paquete terapeútico) y grupal.

HIPOTESIS.

Nuestra hipótesis pues, es la siguiente: si reducimos el nivel de ansiedad de los internos, disminuirán el número de faltas y aumentarán el número de horas de participación en actividades estructuradas (deportivas, culturales y laborales).

Hipótesis de trabajo:

Si aplicamos técnicas cognitivo-conductuales de reducción de ansiedad a sus tres componentes de conducta (motor, fisiológico y cognitivo), a los sujetos experimentales, entonces aumentará el número de horas de participación en actividades estructuradas (deportivas, culturales y laborales) y disminuirán su nivel de ansiedad medida a través del test ISRA.

Hipótesis nula:

No habrá diferencias entre los grupos (experimental y control).

JUSTIFICACION.

El motivo de utilizar las técnicas cognitivo-conductuales (un paquete de algunas de ellas) de reducción de ansiedad, es:

1º) porque, concebimos la respuesta de ansiedad con tres componentes (motor, fisiológico y cognitivo) y creemos asimismo, que actuando sobre estos componentes podremos inducir cambios positivos, más duraderos en la conducta y hábitos del interno; y

2º) porque concebimos la conducta de ansiedad en gran parte aprendida, y por este motivo las técnicas cognitivo-conductuales, derivadas de la Psicología del Aprendizaje, son las más adecuadas (dentro de este paradigma), para modificar la conducta de los sujetos.

METODOLOGIA.

Sujetos:

Los sujetos son varones de edades comprendidas entre 21 y 25 años, con penas superiores a los dos años en todos los casos.

La clasificación de los internos es 2º grado, en régimen penitenciario ordinario.

El número de sujetos es de 18, seleccionados de forma aleatoria.

Grupos:

Se establecen dos grupos de sujetos, uno experimental y otro de control. A ambos grupos se les pasa por las fases de evaluación, tratamiento y seguimiento, a excepción del grupo control que no es

sometido al tratamiento.

EXPERIMENTAL: EVAL. ⟶ TRAT. ⟶ SEGUIM.

GRUPO

CONTROL: EVAL. ⟶ TRAT. ⟶ SEGUIM.

Tipo de diseño:

Diseño de dos grupos (experimental y control) con medida pre y post tratamiento.

Notación según Cook y Campbel

$$\begin{array}{c} O \quad X \quad O \\ - - - - - - - - \\ O \qquad O \end{array}$$

Siendo O la medida de la variable dependiente y X la inclusión del tratamiento.

Variable Independiente:

La variable independiente operativizada es el número de horas de aplicación del paquete terapéutico (técnicas cognitivo-conductuales de reducción de la ansiedad).

Variable Dependiente:

La variable dependiente operativizada es el número de horas de asistencia a actividades positivas estructuradas (deportivas, culturales y laborales), medida por registros de conducta realizados por los propios internos y también por registros de conducta, realizados por los funcionarios y educador.

Y otra medida que se ha tomado, es el grado de reducción de la ansiedad (medida por el test ISRA).

Por lo tanto, tenemos dos tipos de medidas, unas objetivas (registros de conducta) y otras subjetivas (test ISRA), para medir la variable dependiente.

Material:

Para la evaluación y seguimiento:

- Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA).

- Hoja de Registro Diario de Conducta (elaborado para este programa). (Ver ANEXO 1).

Para el tratamiento-

- (Ver procedimiento).

Procedimiento:

Se establecen dos grupos de sujetos, uno experimental (9 sujetos) y otro de control (9 sujetos), que son asignados a un grupo y a otro de forma aleatoria.

El criterio de selección, fue de internos que permanecieran 6 meses o más en el centro penitenciario, pero al estar la mayoría de los sujetos en esta situación, se consideró que la forma de asignación de los sujetos al experimento sería, por aleatorización, la más adecuada.

Establecemos tres fases para el grupo experimental (evaluación, tratamiento y seguimiento) y dos fases para el grupo control (evaluación y seguimiento).

1ª fase. Evaluación:

Aplicación: se aplica tanto al grupo experimental como al grupo control.

Duración: 3 semanas (52 horas), con aproximadamente 17 horas semanales.

Técnicas:

- Entrevista individual.
- Cuestionario I S R A.
- Observación directa (de conductas de actividades positivas estructuradas).
- Observación indirecta (informes de los últimos 6 meses, con relación a las infracciones o faltas cometidas durante este tiempo).

Se asigna una hora y media de evaluación (con entrevista e Inventario ISRA) con cada interno, y dos semanas de observación de la conducta de los internos a cargo de los funcionarios (la observación se mide por el número de horas que dedica cada interno a realizar actividades postitivas estructuradas).

La entrevista y el Inventario ISRA, se realiza de forma individual, en una habitación con iluminación y ventilación adecuadas.

2ª fase. Tratamiento:

Aplicación: Se aplica solamente al grupo experimental.

Duración: 15 semanas (255 horas), con aproximadamente 17 horas semanales.

Técnicas:

- Conducta fisiológica: - Entrenamiento en Relajación Progresiva de Jacobson.
  - Ejercicios de respiración.

- Conducta motora: - Entrenamiento en Habilidades Sociales.

- Conducta cognitiva:
  - Técnica de Inoculación al Estrés.
  - Reestructuración Cognitiva.
  - Técnica de Autoinstrucciones.
  - Técnica de Solución de Problemas.
  - Cambio de Atribución.

Sesión de tratamiento: su duración era de 1 hora y media aproximadamente. El tratamiento de la conducta fisiológica y cognitiva se realizó de forma individualizada y el tratamiento de la conducta motora se realizó de forma grupal, con ayuda de coterapeuta (Psicóloga del Equipo de Tratamiento), utilizando una cámara de vídeo y monitor de TV, para retroalimentación de las conductas emitidas por los sujetos experimentales, durante cada sesión.

En cada de entrenamiento, se siguieron los pasos siguientes:

A) Presentación de la técnica.

B) Demostración de dicha técnica.

C) Discusión de la misma.

D) Retroalimentación sobre la ejecución de la técnica.

Los sujetos, una vez aprendida cada técnica durante la sesión, practicaban la técnica fuera de la sesión y llevaban un registro diario de la realización de la misma.

Esta práctica y registro posterior de cada técnica aprendida, se consideró importante, sobre todo para las conductas congnitivas y fisiológicas.

3ª fase. Seguimiento:

Aplicación: Se aplica tanto al grupo experimental como al grupo control.

Duración: 6 semanas (102 horas), con aproximadamente 17 horas semanales.

Técnicas:
- Entrevista individual.
- Inventario I S R A.
- Observación directa (de conductas de actividades estructuradas positivas).
- Observación indirecta (informes de los últimos 6 meses, con relación a las infracciones o faltas cometidas por los internos, durante este tiempo).

La observación directa de las actividades positivas estructuradas, se realizó durante 15 días consecutivos, y desde las 8 de la mañana hasta las 8 de la tarde, hora de comienzo y finalización respectivamente, de dichas actividades, y tanto en la fase de Evaluación, como en la fase de Seguimiento.

RESULTADOS.

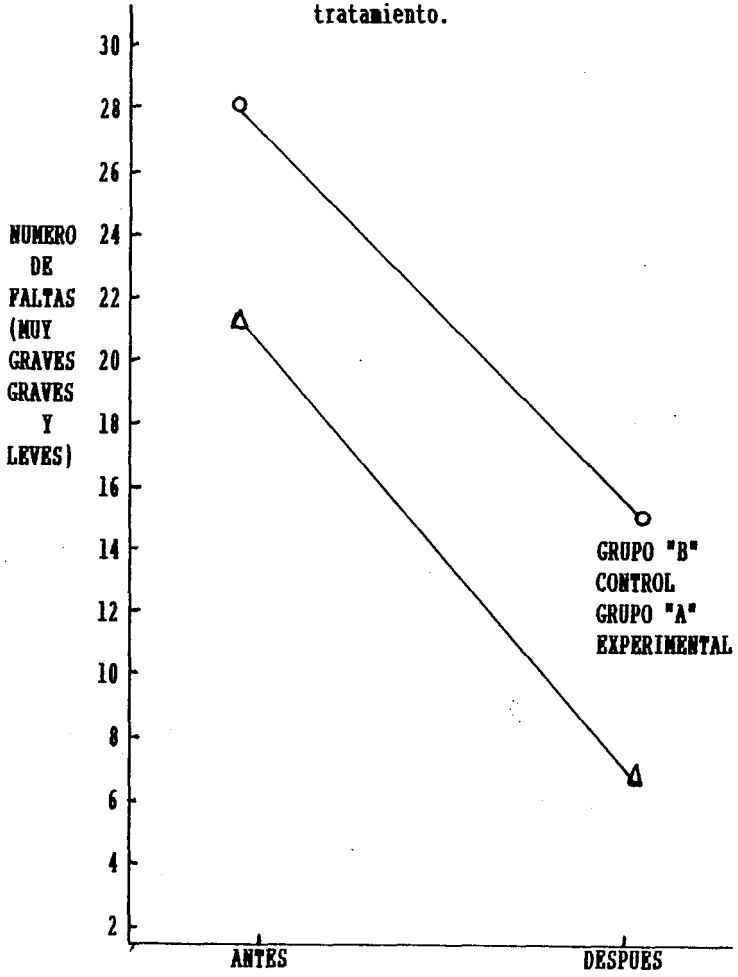
Como se comentó al principio de este estudio, los resultados fueron favorables a la Hipótesis de trabajo. (gráfico 1)

La gráfica 1 representa el número de infracciones o faltas (quebrantamiento de las normas reglamentarias), clasificadas como muy graves, graves y leves, pero aquí se han fundido todas para ambos grupos, experimental y control (en adelante, grupo A y grupo B respectivamente), y han quedado denominadas como faltas. Pues bien, observamos un descenso de estas faltas, en ambos grupos después de 6 meses de permanencia de los internos en el Centro, tanto si han recibido el tratamiento (grupo A), como si no lo han recibido (grupo B); además las diferencias no son significativas entre los grupos (según el estadístico F).

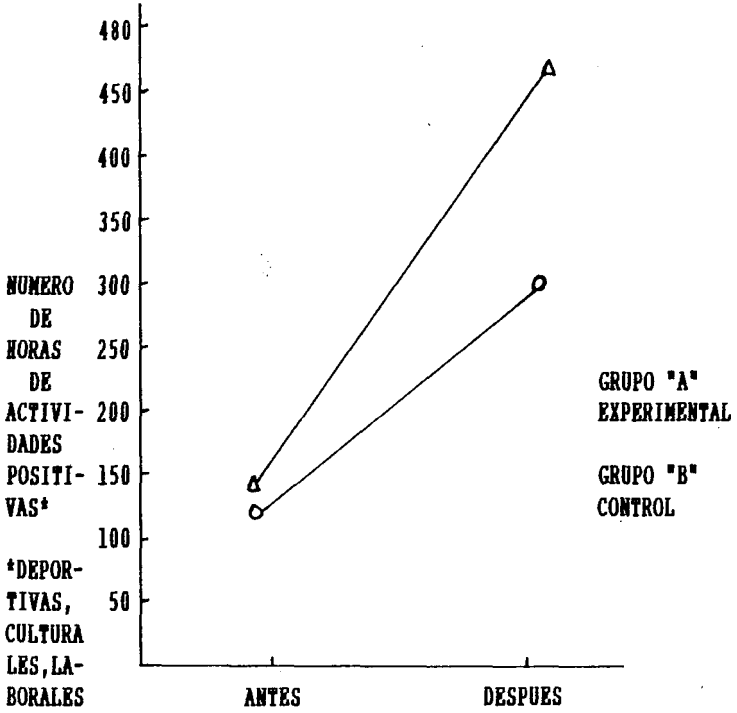
Las diferencias, en cambio, si son significativas entre los grupos A y B, antes y después de su entrada al Centro, estas diferencias son significativas con una probabilidad de error menor de 0005; por lo que se puede hipotetizar para futuros estudios, que

la entrada a un centro de estas características (reducida población reclusa), tiene un efecto favorable para los internos habida cuenta que todos los reclusos, procedían de centros donde había una mayor población reclusa. (gráfico 2).

GRAFICA. 1 Número de faltas cometidass antes y después del tratamiento.



GRAFICA. 2 Número de horas empleadas en actividades positivas, antes y después del tratamiento.



La gráfica 2 representa el número de horas de actividades positivas estructuradas y se observa que antes del tratamiento las diferencias entre los grupos no son significativas; pero después del tratamiento, las diferencias sí se hacen significativas (con una probabilidad de error menor de 0'01) entre los grupos experimental A y control B, por lo que podemos deducir que el tratamiento al que ha sido sometido el grupo A, ha resultado eficaz, confirmándose la hipótesis de trabajo.

Hay que apuntar, que el grupo experimental que fue superior en

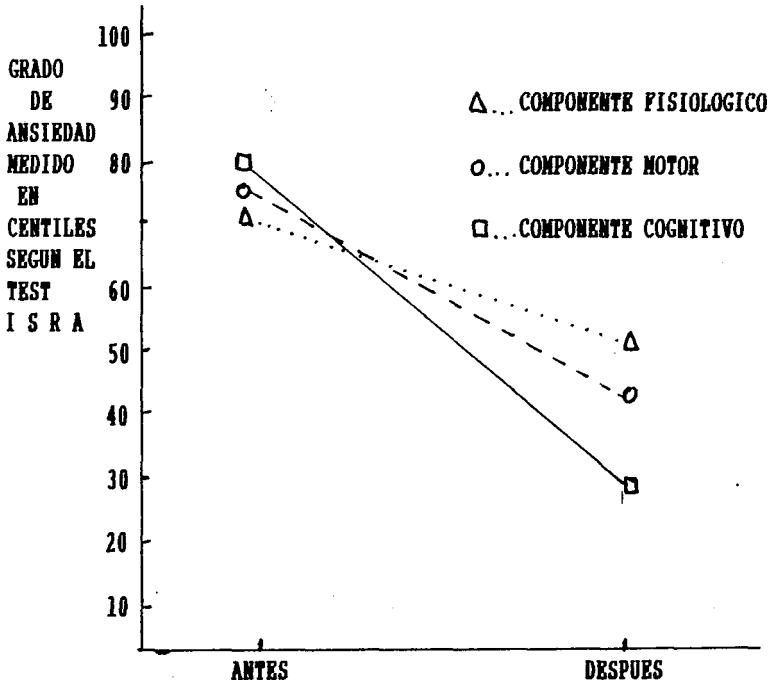
número de horas de actividades positivas estructuradas; éstas a su vez estaban divididas en tres apartados: a) número de horas de actividades culturales, b) deportivas y c) laborales, y lo que se ha observado es que en las actividades, que más se diferenciaron fueron en horas dedicadas a actividades culturales, y en las que menos se diferenciaron fueron en actividades deportivas, pudiéndose extraer la conclusión hipotética, de que el tratamiento indujo a los sujetos a fomentar más las actividades culturales, que las otras (deportivas y laborales).

Referente a la gráfica 3, que refleja los resultados del nivel de ansiedad del grupo experimental A, observamos que hay un descenso de los tres componentes conductuales de la conducta de ansiedad, a saber, motor, fisiológico y cognitivo, resultando las diferencias antes y después del tratamiento, significativas con una probabilidad de error menor de 0'05 ($p < 0'05$).(gráfico 3).

Si ahora observamos la gráfica número 4, podemos observar, que el grupo de control B no experimenta diferencias significativas comparando los niveles de ansiedad, antes y después; por lo que podemos deducir que el tratamiento, también fue eficaz para reducir la ansiedad, medida por el test I S R A, aplicado antes y después del tratamiento.

Estas medidas subjetivas (test ISRA), apoyan las medidas objetivas (Registros Diarios de Conducta), de la variable dependiente. (gráfico 4).

GRAFICA 3. Grado de ansiedad del grupo A antes y después del tratamiento

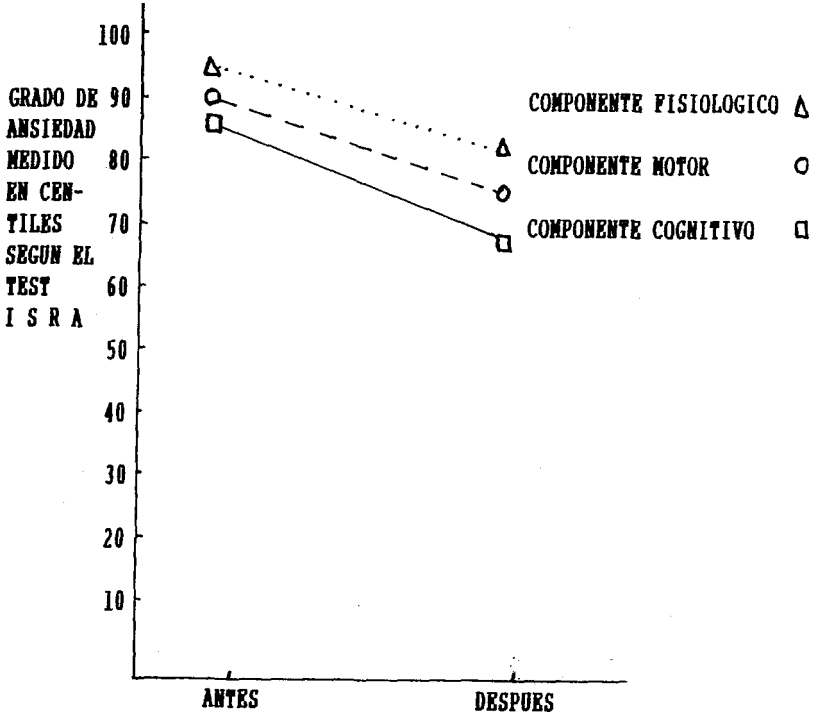


* 10 BAJA ANSIEDAD

* 100 ALTA ANSIEDAD

GRUPO "A"
EXPERIMENTAL

GRAFICA 4. Grado de ansiedad del grupo B antes y después del tratamiento.



* 10 BAJA ANSIEDAD

GRUPO "B" CONTROL

* 100 BAJA ANSIEDAD

Volviendo a la gráfica número 3, referente a la actuación del grupo experimental, observamos que hay una interacción entre el componente fisiológico y el componente cognitivo, relativamente importante, bajando el grado de ansiedad del componente cognitivo, de forma sustancial, y no haciéndolo así el componente fisiológico; situándose el componente motor en una zona intermedia.

¿Podemos atribuir pues, a la vista de estos resultados, una mayor eficacia de las técnicas cognitivas, frente a las técnicas de relajación?.

No creemos, sin embargo, que se pueda establecer una relación directa entre cada una de las técnicas y sus efectos sobre los distintos componentes de la conducta de ansiedad, ya que en este programa utilizamos todas las técnicas cognitivas, motoras y fisiológicas de forma conjunta (paquete terapéutico), para reducir la ansiedad y no de forma aislada e independiente para cada uno de los componentes conductuales de la ansiedad, y de esta forma, poder comparar el efecto diferencial de cada una de ellas (técnicas cognitivo-conductuales).

Por otro lado, comparando las gráficas 3 y 4, observamos que después del período de estudio (6 meses de duración), se mantiene siempre más alto el componente fisiológico, frente al componente cognitivo de la ansiedad, lo que cabría deducir la dificultad mayor, para reducir el grado de ansiedad en el componente fisiológico.

DISCUSION.

En general, se puede concluir que el tratamiento ha sido eficaz, tanto utilizando terapia individual y con un solo terapeuta (relajación y reestructuración cognitiva), como con terapia grupal y con ayuda de coterapeuta (entrenamiento en habilidades sociales). Por tanto, el bloque de terapia utilizado que incluye, técnicas de relajación (para modificar el componente fisiológico), técnicas de reestructuración cognitiva (para modificar el componente cognitivo), y técnicas de habilidades sociales (para modificar el componente motor), es eficaz de forma significativa para reducir la ansiedad

por un lado, y conseguir de forma simultánea que esta reducción se manifieste, en una mayor participación en tareas estructuradas positivas, por otro.

Un efecto no esperado en este programa, pero que sería importante tener en cuenta para futuras investigaciones, es el referido a:

1º) La reducción de las faltas en ambos grupos.
2º) El aumento de la participación en tareas positivas, también en ambos grupos.
3º) El descenso de la ansiedad, aunque no significativo, del grupo control.

Este efecto, podría ser el resultado de que el sujeto se encuentre más satisfecho con el trato que recibe, más personal al ser un centro pequeño y donde el sujeto "posiblemente" recibe más refuerzo positivo diariamente por su conducta.

Asímismo, decir que el tratamiento cumple dos finalidades a nuestro juicio importantes, por un lado, reduce el nivel de ansiedad del interno, y por otro lado, hace que los sujetos se integren en actividades positivas estructuradas, en las cuales reciben refuerzos positivos y paralelamente tienden a rechazar conductas y actividades (faltas), por las que reciben refuerzos negativos y/o ausencia de refuerzos positivos.

Así pues, hay que señalar dos efectos encontrados en este estudio, un efecto buscado (tratamiento), que ha sido eficaz y otro efecto no buscado (efecto de entrada al Centro), que también ha sido eficaz, al menos, para reducir la conducta negativa de los internos.

Otro punto de interés a destacar, es que sería conveniente que, no solo el psicólogo/a (o el monitor terapéutico) estuviera preparado, para observar las actividades positivas del interno, así como sus posterior refuerzo, sino que sería interesante promover la preparación de los funcionarios para esta tarea reforzadora de

actividades positivas y simultáneamente la extinción de actividades negativas.

Por todo ello concluímos, por un lado, que la ansiedad (en este estudio, la equiparamos a conducta ansiosa con tres componentes), es en gran parte una conducta aprendida (Tarpy, 1.975), y por ello surten efecto positivo los tratamientos encaminados hacia el aprendizaje de conductas opuestas (a la respuesta de ansiedad), y por otro lado, que los efectos producidos por las técnicas cognitivo-conductuales, son prometedoras en cuanto al tratamiento de conductas ansiosas se refiere.

Sería por tanto deseable, una mayor implantación de estas técnicas cognitivo-conductuales, en este tipo de conductas y sobre todo, con este tipo de población institucionalizada.

Por último, sería importante que el "efecto entrada al Centro", que es una variable extraña no controlada, se estudie como variable independiente en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFIA

ARDILA,R. (1980). Terapia del Comportamiento: fundamentos, técnicas y aplicaciones. Bilbao. Desclee de Brouwer.

BANDURA,A. y WALTERT,R.H. (1.974). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Madrid. Alianza Editorial.

BARLOW,D.H.,COHEN,A.S.,WADDEL,M.T.,WERMLYKA,B.,KLOSKO,J.S.,BLANCHARD,E.B. y DI NARDO,P.A. (1.986). "Panic and Generalized Anxiety Disorders: Nature and Treatment". Behavior Terapy, Nº5,pp.431-449.

BEECH,H.R.,BURNS,L.E.,SHEFFIELD,B.F. (1.986). Tratamiento del estrés: un enfoque comportamental. Madrid, Alhambra.

BERMUDEZ,J. (1985). Psicología de la Personalidad. Madrid, UNED.

BUCETA,J.M. (1.988). "Entrenamiento en relajación progresiva: aplicaciones de un procedimiento tradicional" en Revista Española de Terapia del Comportamiento, Nº 2, págs. 127-138.

CABALLO,V. (1.988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia, Promolibro.

CARRASCO,I. (1.985). "Tratamiento de los problemas de aserción por medio de técnicas cognitivo-conductuales" en Revista Española de Terapia del Comportamiento. Nº 1, págs. 29-50.

CARROBLES,J.A. (1.985). Análisis y Modificación de la Conducta II. Madrid. UNED.

CARO,I. (1.985). "Diagnóstico y tratamiento de un trastorno de ansiedad generalizada" en Análisis y Modificación de Conducta. nº 28, págs. 173-340.

CAUTELA,J.R. y GRODEN,J. (1.985). Técnicas de Relajación. Madrid, Martinez Roca.

CLEMENTE,M. (1.987). "El control social y la marginación" en Revista de Estudios Penitenciarios. Nº 238, págs. 19-31.

DAVIS,M.,MOKAY,M. y ESHELMAN,E.R. (1.985). Técnicas de Autocontrol Emocional. Madrid, Martinez Roca.

FERNANDEZ BALLESTEROS,R. (1.983). Psicodiagnóstico. Madrid, UNED.

FERNANDEZ BALLESTEROS,R. y CARROBLES, J.A.I. (1.983). Evaluación Conductual. Madrid. Pirámide.

GARCIA GARCIA,J. (1.987). "Efectos del encarcelamiento: Investigación e Intervención" en Revista de Estudios Penitenciarios. Nº 237, págs. 43-56.

GARCIA,J. y SANCHA,V. (1.985). Psicología Penitenciaria. Madrid, UNED.

GARRIDO GENOVES,V. (1.986). "El tratamiento penitenciario, en la encrucijada" en Revista de Estudios Penitenciarios. Nº 236, págs. 21-31.

GRAICHEAD, KAZDIN y MAHONEY. (1.984). Modificación de Conducta. Barcelona, Omega.

IZQUIERDO,A. (1.988). Empleo de métodos y técnicas en terapia de conducta. Valencia, Promolibro.

KELLY,J.A. (1.987). Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao, Desclee de Brouwer.

LADOUCEUR, BOUCHARD y GRANGER. (1.981). Principios y Aplicaciones de las Terapias de la Conducta. Madrid, Debate.

LEITENBERG,H. (1.983). Modificación y Terapia de Conducta. Madrid, Morata.

LUENGO,M.A. y SALCEDO,M.C. (1.984). "Modificación de la conducta y tratamiento de la delincuencia juvenil: Una revisión". en Revista Española de Terapia del Comportamiento. Nº 2, págs. 171-184.

MACIA ANTON,D. y MENDEZ CARRILLO,F. (1.988). Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta. Madrid, Pirámide.

MATHEWS,A. and MacLEOD. (1.986). "Discrimination of Threat Cues Without Awareness in Anxiety States". in Journal ef Abnormal Psychology. Nº 2, pp. 131-138.

MATHEWS,A. and MacLEOD. (1.985). "Selective procesing of Threat Cues in Anxiety States". in Behav. Res. Ther. Nº 5, pp 563-569.

MAYOR,J. y LABRADOR,F.J. (1.987). Manual de Modificación de Conducta. Madrid, Alhambra.

McKAY,M. DAVIS,M. y FANNING,P. (1.985). Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés. Madrid, Martinez Roca.

MEICHENBAUM,D. (1.987). Manual de inoculación de estrés. Madrid. Martinez Roca.

MESTRE,M.V. y DEL BARRIO,M.V. (1.986). "Factores emocionales y sociales en jóvenes delincuentes" en Análisis y Modificación de Conducta. Nos. 31-32, págs. 141-148.

MOGG,K.,WEINMAN,J. and MATHEWS,A. (1.987). "Memory Bias in Clinical Anxiety", in Journal of Abnormal Psychology. Nº 2, pp 94-98.

MORRIS, DAVIS y HUTCHINGS. (1.981). "Cognitive and Emotional Componentes of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale" in Journal of Educational Psychology Nº 4. pp 541-555.

PEÑATE,W. y ALMEIDA,A. (1.985). "Ansiedad y predicción: Una interpretación paramétrica", en Análisis y Modificación de Conducta. Nº 29, págs. 409-424.

RACHIN,H. (1.982). Comportamiento y Aprendizaje. Barcelona, Omega.

SANDIN,B. (1.986). Aportaciones recientes a la Psicopatología. Madrid, Novamedic.

SANDIN,B. y BERMUDEZ,J. (1.989). Procesos Emocionales y Salud. Madrid, Cuadernos de la UNED.

SARASON,I.G. (1.980). Test anxiety: Theory, Research and Applications. LEA, New Jersey.

TARPY,R.M. (1.977). Principios básicos del Aprendizaje. Madrid. Debate.

TOBEÑA PALLARES,A. (1.986). Trastornos de ansiedad. Barcelona, Alamex.

VILLAMARIN CID,F. (1.990). "Papel de la autoeficacia en los trastornos de Ansiedad y Depresión", en Análisis y Modificación de Conducta. Nº 47, págs. 55-79.

WEISINGER,H. (1.988). Técnicas para el control del comportamiento agresivo. Madrid, Martinez Roca.

A N E X O

REGISTRO DIARIO DE CONDUCTA

N O M B R E .....

D E P A R T A M E N T O .....

F E C H A .....

M A Ñ A N A

T A R E A	T I E M P O			
	1/4 h.	1/2 h.	1 h.	2 hs. o más
- ACTIVIDADES DEPORTIVAS.	+	+	+	+
- ACTIVIDADES CULTURALES.	+	+	+	+
- ACTIVIDADES LABORALES	+	+	+	+
T A R D E				
- ACTIVIDADES DEPORTIVAS	+	+	+	+
- ACTIVIDADES CULTUALES	+	+	+	+
- ACTIVIDADES LABORALES	+	+	+	+

ANALISIS DE LA COMUNICACION EN UN AULA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES. UNA INVESTIGACION ETNOGRAFICA.

Alejandro Casado Romero.

ANALISIS DE LA COMUNICACION EN UN AULA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES. UNA INVESTIGACION ETNOGRAFICA.

Alejandro Casado Romero.

JUSTIFICACION TEORICA.

La etnografía se puede definir en sentido estricto como la descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos, con la particularidad de que el etnógrafo trata de hacer esto desde dentro del grupo.

Vista la etnografía como método de investigación, tiene utilidad en muchos campos y, cómo no, en el campo educativo. Woods (1.987) cita, entre otros, los siguientes usos pedagógicos de la etnografía:

1) Los efectos que sobre individuos y grupos tienen las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen.

2) Las culturas de grupos particulares: maestro; sala de profesores; grupo de alumnos, etc.

3) Estudio de métodos pedagógicos.

4) Gestión de escuelas.

5) Sistemas de evaluación.

6) Conflictos, choques o diferencias culturales entre maestros y alumnos.

7) "Etiquetado" de los alumnos.

8) Análisis de acontecimientos críticos.

9) Estudio de un alumno en particular.

10) Estudio sobre la dirección.

11) Análisis de la comunicación.

etc.

La investigación etnográfica, a veces, adquiere la forma de investigación-acción ("ACTION-RESEARCH"), entendida esta última como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Para Elliott (1.986), la investigación-acción es un proceso que abarca los siguientes aspectos:

1) Revisión, que revele las áreas de mejora.

2) Diagnóstico de situaciones problemáticas.

3) Planificación, de acciones correctivas.

4) Puesta en marcha, del plan.

5) Control de los efectos.

Este proceso es perfectamente aplicable al campo educativo, y, de hecho, se está aplicando en numerosas investigaciones en el aula, entre las cuales la que aquí presento es una humilde muestra.

¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?. Según Elliott (1.978), se caracteriza por:

1) Analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesor. Se refiere a problemas prácticos y

puede ser llevada a cabo por los propios profesores.

2) Su propósito es profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de un problema, adoptando fundamentalmente una postura exploratoria.

3) Profundiza teóricamente en una mayor comprensión del problema práctico.

4) Explica lo que sucede de forma naturalista, no estadística, en base a un "guión" interrelacionado en torno a una serie de factores contextuales interdependientes.

5) Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quiénes interactúan en el problema (por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, etc.), relacionando éste con los significados subjetivos de los participantes. De ahí la importancia de entrevistas y observación participante en la investigación-acción.

6) Se utiliza el lenguaje de los participantes en la explicación del problema, es decir, el sentido común.

7) Al basarse en el punto de vista de los participantes, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

8) Debe existir un flujo libre de información entre investigador (profesor-investigador o extraño) y los participantes.

¿Qué técnicas utiliza más frecuentemente la investigación-acción o la investigación etnográfica?.

Hasta algo más de la mitad del presente siglo, la investigación educativa ha estado presidida por su carácter empírico y cuantitativo, sin duda por la influencia de la Psicología y por el interés de medir los productos más que los procesos.

En la actualidad, se está haciendo tanto investigación educativa

como investigación sobre la educación. Las diferencias entre ambas, tomadas de Elliott (1.990) son:

PARAMETRO	INVESTIGACION EDUCATIVA	INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION
- Perspectiva	- Objetiva natural	- Científica
- Conceptos	- Sensibilizadores a posteriori	- Definidas a priori
- Datos	- Cualitativa	- Cuantitativa
- Teoría	- Sustantiva	- Formal
- Método	- Estudio de casos	- Experimental
- Generalización	- Naturalista	- Formalista
- Participación en el análisis de datos	- Participación de profesores y alumnos	- Sin participación de profesores y alumnos
- Técnicas	- Observación participante y entrevistas informales	- Observación no participante empleando sistemas de categorías a priori

En general, y sin querer entrar en la falsa dicotomía de paradigma cuantitativo-paradigma cualitativo, se puede afirmar que son más las técnicas cualitativas que las cuantitativas las utilizadas en la investigación-acción, entre las que cabe destacar las siguientes:

* La Observación:

En su versión de observación participante se convierte en el método más importante de la etnografía. Con ella se trata de observar desde dentro del grupo, combinando la implicación personal con un cierto distanciamiento, considerando al grupo "antropológicamente extraño" para no volverse "nativo".

La naturaleza y el grado de participación variará en función de la investigación, el investigador, etc.

La forma de registrar las observaciones es muy variada, desde el vídeo al magnetófono pasando por la toma de notas de campo.

* Las Entrevistas:

Las entrevistas realizadas en la investigación-acción conviene que no sean muy estructuradas, ya que éstas dejan poco margen de originalidad al entrevistado, deben ser todo lo contrario, no dirigidas, más una conversación que una entrevista, de modo que constituya casi una forma de observación participante.

En caso de registrar la entrevista con algún medio, es necesario negociar su utilización. En todo caso, debemos tomar notas que luego hay que transcribir lo antes posible para rellenar posibles lagunas.

* Análisis de materiales escritos:

A veces es necesario analizar documentos de tipo oficial o personales para reconstruir acontecimientos o por otros motivos.

De entre los documentos personales son de especial importancia el diario del profesor, los diarios de los alumnos, los cuadernos de trabajo de los alumnos y el propio diario del investigador.

* Perfiles:

Con ellos tratamos de tener una visión temporal de un alumno, de una clase, etc.

* Memorandos analíticos:

Contienen los pensamientos sistemáticos del observador sobre la evidencia que se haya recogido. Es recomendable realizarlos periódicamente.

Uno de los argumentos que los detractores de este tipo de técnicas han esgrimido contra ellas es su presunta falta de validez.

Digo presunta porque este tipo de investigaciones pueden ser igualmente válidas como las cuantitativas, si bien para alcanzar esta validez, es preciso hacer una validación de los hechos, anotaciones y relatos.

De entre los medios más importantes de confirmación de información y de observaciones en la etnografía, destaca la triangulación que consiste en recoger observaciones de una situación desde una variedad de perspectivas y después compararlas y contrastarlas.

Charles Hull (en ELLIOT et al 1.986) propone un tipo de triangulación en el que el observador externo es una cámara de vídeo para casos en los que sólo estén el profesor y sus alumnos. Se graban las clases en vídeo y luego se hace un visionado conjunto del que se desprenden varias implicaciones:

1) Se participa de una experiencia compartida que puede servir de base para la planificación común.

2) La discusión de las imágenes puede llegar a cuestionar y/o justificar las acciones.

3) Se hace visible el currículum oculto. etc.

Según Elliott, los valores y los principios son los que convierten un proceso en educativo y no los resultados observables, es decir, una acción es educativa por las cualidades intrínsecas que se manifiestan en la forma de llevar a cabo la acción y no la producción de estados finales extrínsecos.

La práctica didáctica se justifica en la medida que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula donde se realizan los valores que se consideran educativos por la humanidad, y no en conseguir unos determinados resultados a corto plazo en la mayoría de los alumnos.

Elliott valora la reflexión de medios y fines, medios y métodos educativos frente a la pedagogía del rendimiento propia de las sociedades postindustriales presentes que sobrevaloran la eficacia y la primacía de los resultados tangibles inmediatos.

La gran cantidad de información que rodea a nuestros alumnos desde los distintos canales de los mass-media, hace que debamos pensar en dar otro sentido a la práctica educativa en la escuela.

Quizás desde los colegios debamos reconstruir el conocimiento vulgar más que transmitir y ofrecer información. Normalmente la información ofrecida tiende a que se reproduzcan modelos, estilos, formas, etc. y no potencian en absoluto la crítica al conocimiento.

La escuela debe contribuir a hacer cuestionables los esquemas de interpretación de la realidad que tienen los alumnos, o, por el contrario, se convierte en algo accesorio que funciona como mecanismo de selección social.

Todo lo anterior nos debe llevar a la necesidad de reconsiderar la práctica docente. El profesor no debe ser un especialista que aplica sus rutinas a problemas estandarizados para orientar su práctica. Su intervención debe suponer, de acuerdo con Elliott, un proceso de investigación.

Si el profesor actúa como un técnico que aplica métodos para conseguir unos fines, se convierte en un instrumento de ejecución de las Instancias Superiores que han diseñado esas técnicas y todo lo demás.

La profesionalización docente debe superar ese estadio y partir del conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar), lo cual no quiere decir que el profesor deba desarrollar sus teorías partiendo sólo de la reflexión sobre la experiencia, sino que deberá tener en cuenta las reflexiones pasadas y presentes de los demás.

La investigación-acción es un instrumento muy útil para la formación del profesorado y su desarrollo profesional, ya que se basa en una reflexión cooperativa, en el análisis conjunto de la práctica educativa, en la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de la acción sino también como factor inductor de ideas y de acciones.

Sólo entendiendo la práctica profesional docente como un proceso de reflexión-investigación-acción, donde el profesor aprende al enseñar e interviene para facilitar y no para imponer, podrá progresar la teoría y se podrá transformar la práctica, posibilitando que los centros sirvan a su vez de desarrollo profesional y de lugar de elaboración y experimentación del currículum.

INTRODUCCION.

La investigación que a continuación presento está basada en los presupuestos teóricos citados anteriormente y persigue como objetivo el análisis de la comunicación en el aula con vistas a mejorar la misma y a facilitar al profesor datos que le induzcan a reflexionar sobre su acción educativa e intentar mejorarla.

En el diseño de la investigación presentado al profesor de Ciencias Naturales implicado, este objetivo figuraba desdoblado en dos:

1. Análisis de la comunicación en el aula de Ciencias Experimentales a dos niveles diferentes:

* verbal-no verbal.
* horizontal-vertical.

2. Hacer consciente al profesor de la importancia de conocer la interacción en el aula de cara a mejorar la práctica educativa.

La investigación se ha desarrollado en una clase mixta de sexto

nivel de E.G.B. en una localidad rural próxima a Ciudad Real.

Las fases por las que atravesó la investigación fueron:

1. Diseño del análisis.
2. Negociación de acceso.
3. Recogida de datos:
   - Realización de la primera observación. Grabación en audio.
   - Segunda observación.
   - Entrevista no estructurada a los alumnos. Grabación en audio.
   - Tercera observación. Grabación en vídeo.
   - Entrevista no estructurada al profesor.
   - Cuarta observación.
   - Entrevista semiestructurada al profesor.
   - Entrevista semiestructurada a los alumnos.
4. Análisis de los datos.
5. Realización del informe del observador.
6. Realización del informe por el profesor.
7. Contraste de informes.
8. Visionado conjunto del vídeo.
9. Elaboración de un informe conjunto y conclusiones.

Las técnicas utilizadas para el análisis fueron:

* Diario del profesor, de cuya realización charlamos en una de las primeras entrevistas mantenidas.

* Diario de una alumna. Igualmente negocié con una alumna el mantenimiento de un diario durante cuatro o cinco sesiones de Ciencias Naturales, y el uso que le iba a dar al mismo. La alumna encargada de llevarlo fue propuesta por el profesor, aunque la decisión de hacerlo la tomó ella voluntariamente.

* Grabaciones en audio y en vídeo.

* Observación participante de tres sesiones de clase, en las que

llevé un diario donde intenté hacer una descripción ecológica del comportamiento centrada en la comunicación.

* Entrevistas a los alumnos y al profesor. La grabación y uso de las mismas, al igual que los diarios y otras grabaciones fueron negociadas con antelación con los entrevistados.

* Análisis de la interacción verbal en el aula de acuerdo con el sistema de diez categorías Flanders.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.

Antes de pasar a explicar las distintas fases por las que atravesó la investigación, quisiera hacer unos comentarios sobre el tipo de evaluación o revisión de la idea general llevada a cabo.

De acuerdo con los presupuestos teóricos que se dejan ver a lo largo del trabajo, la evaluación ha sido procesual, acompañada de una evaluación final que incluyó una entrevista evaluadora al profesor en la que intenta poner de manifiesto la consecución de los objetivos marcados.

En la evaluación del proceso, quisiera hacer notar en primer lugar que las fechas de las observaciones no se corresponden con la temporalización prevista al tener que compatibilizarla con los cambios surgidos en la programación de actividades del profesor.

Este cambio no tuvo más efecto en el proceso que el hecho de ser otros los días dedicados a las observaciones/grabaciones, pero no afectó a la estructura programática de mi análisis.

El método de mi revisión evaluadora ha estado presidido por la reflexión en la acción, de modo que conforme iba poniendo en marcha los primeros pasos del plan, revisaba los resultados para ver cómo estaban de acuerdo a la idea general, intentando controlar los efectos no deseados que se fueran produciendo. Es decir, he intentado llevar a cabo un sistema de evaluación basado en el modelo

de investigación en la acción de J. Elliott, a cuya consulta me remito.

PASO 1. DISEÑO DE LA ACTIVIDAD.

Una vez considerados los diferentes pasos (ver páginas anteriores) que constituirían el desarrollo de la investigación sobre el análisis de la comunicación, sometí el diseño a contraste de otros expertos y de fuentes bibliográficas, quedando conforme tras la triangulación y pensando que la idea general estaba lo suficientemente clara.

PASO 2. NEGOCIACION DE ACCESO.

La negociación con el profesor se llevó a cabo mediante una entrevista, obteniendo "vía libre" por su parte para la realización de mi análisis en su aula. Yo le di a conocer el diseño de mi actividad y los objetivos que me proponía, de modo que en la parte que le afectaba (diario y entrevistas) se comprometió hasta "donde pudiera".

Asimismo se dio a conocer el proyecto de la investigación al director del Centro, que se manifestó a favor de su realización.

La negociación con los alumnos se hizo mediante una entrevista colectiva en la que se les explicó el objetivo del estudio y las implicaciones del mismo en la marcha de las clases. Puedo afirmar que la negociación no fue nada dura ya que aceptaron todas las propuestas.

PASO 3. RECOGIDA DE DATOS.

1ª OBSERVACION. GRABACION EN AUDIO.

No la llevé a cabo en la fecha prevista, ya que, sobre la marcha, observé que aún era visto un poco como un extraño, a pesar de que los alumnos ya me conocían y habíamos tenido contactos

verbales, puesto que este profesor forma parte de un grupo de trabajo del CEP, y yo había estado algunas veces en su Centro y en su aula.

En lugar de hacer la observación y grabación, decidimos -el profesor y yo- que estaría en su aula con él haciendo una observación participante, aunque sin tomar notas, para que se acostumbrasen más a mi presencia en momentos de trabajo en la clase.

En dicha sesión aproveché para entrevistarme de manera personal con una alumna para que se encargara de llevar un diario de la clase durante cuatro o cinco sesiones de Ciencias Naturales, a lo que accedió gustosa, tras explicarle en qué consistiría su misión.

A la semana siguiente tuvo lugar la grabación. Al finalizar la misma, para ver su fiabilidad, es decir, si el comportamiento del profesor y de los alumnos se había visto o no muy afectado por el hecho de estar grabando, entrevisté de forma individual al profesor y a varios alumnos, coincidiendo todos en que el comportamiento había sido muy semejante a otras sesiones de clase.

Yo, por mi parte, observé actitudes muy naturales en todos ellos durante la grabación.

2ª OBSERVACION.

Se desarrolló con normalidad, aunque me encontré con la dificultad de no poder registrar adecuadamente la interacción no-verbal de acuerdo con el siguiente código gráfico:

sentado	sonreir	frunce el ceño
levantarse	llorar	gesticular
sentarse	coger	escribir
tumbado	jugar	privilegia empollones
de pie	chupar	ayuda rezagados
mirar ventana	golpear	dibujar
andar	gritar	correr
saltar	gesto agresivo	espectador

Dadas las dificultades, realicé una observación participante

haciendo anotaciones en mi diario, pensando para la próxima observación, anotar las interacciones no verbales mediante un listado que prepararía al efecto.

ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS A ALUMNOS.

Decidí hacerlas sin grabadora, dejando ésta para las entrevistas semiestructuradas que haría con posterioridad.

Según las respuestas obtenidas sobre cuestiones relativas a mi presencia entre ellos, deduje que no estaba afectando al normal desarrollo de los comportamientos discentes ni del profesor.

Fueron realizadas de manera informal, en plan de conversaciones sobre las interacciones entre los miembros del aula.

3ª OBSERVACION. GRABACION EN VIDEO.

Según los comentarios posteriores del profesor y de los alumnos, la presencia de la cámara de vídeo, salvo en los primeros momentos, no alteró la marcha normal de la sesión. Por mi parte, no observé un comportamiento artificioso en los alumnos por este motivo.

Tal como había previsto en la anterior observación, intenté anotar la interacción no-verbal mediante el siguiente listado, pero tuve que desecharlo ante la imposibilidad de hacerlo, pues me llevaba más tiempo localizar y anotar la situación en el listado, que hacer una descripción ecológica de la comunicación, por la que opté al poco rato.

Listado:

escucha	atiende	guarda silencio
obedece	acepta norma	esfuerzo en trabajo
ayuda	protesta	colabora
participa	respeta	cuida material
discute	formula normas	conducta adecuada
come	salta	pasea
sale aula	rompe material	golpea
empuja	molesta	arroja objetos

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA AL PROFESOR.

En ella charlamos sobre el desarrollo del plan, haciendo una revisión de lo realizado hasta el momento, llegando a la conclusión de que la utilización de los diferentes medios de observación no estaba causando conductas distintas a las producidas habitualmente.

4ª OBSERVACION.

Se produjo sin ninguna alteración sobre lo planeado, no observándose ningún efecto no deseado.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A PROFESOR Y ALUMNOS.

En todas las entrevistas semiestructuradas negocié la grabación y el uso que de ellas haría. Todos accedieron a la grabación, y en cuanto a lo segundo, dejé claro que les daría un uso anónimo, no dándoselas a conocer al resto de la clase, salvo que ellos no tuvieran inconveniente en que lo comentásemos en una sesión conjunta, lo que les pareció bien a todos.

Intenté en las entrevistas con los alumnos establecer un buen "rapport" procurando jugar el papel de entrevistado, ponerme en su lugar, para, sin llegar a ser nativo, facilitar al máximo la empatía.

Todas ellas tuvieron lugar de forma individual, en el aula, sentándonos frente a frente al mismo nivel de comunicación.

Para intentar solucionar el problema de la validez interna, llegué a un acuerdo con los entrevistados para que una vez hecho el informe correspondiente a la transcripción de las mismas, se lo entregaría para que lo leyesen y me dijeran si se correspondía con la realidad de lo dicho, llevando la grabación por si fuera necesario, o si querían hacerme un comentario que fuera de interés.

De acuerdo con lo anterior, entregué el informe a los

entrevistados, profesor y alumnos, individualmente, quienes después de haberlos leído me los devolvieron afirmando estar de acuerdo con lo escrito y sin querer añadir ningún otro comentario.

La validez externa quedaba controlada al utilizar la triangulación de momentos, métodos y personas.

PASO 4. ANALISIS DE LOS DATOS.

Con el fin de no dar demasiado énfasis a determinados aspectos del aula que podrían salirse del objetivo de este trabajo, he realizado unas tarjetas de muestra que acoten la descripción ecológica del comportamiento que he intentado llevar a cabo mediante el diario de clase.

Los temas de cada una de las tarjetas son:

- Tarjeta 1: Disciplina/autoridad.
- Tarjeta 2: Agrupaciones/movilidad.
- Tarjeta 3: Contactos individuales profesor/alumno.
- Tarjeta 4: Contactos individuales alumno/alumno.
- Tarjeta 5: Interacción grupal profesor/alumnos.
- Tarjeta 6: Clima social del aula.

El contenido extractado de las tarjetas es el siguiente:

TARJETA 1.

* Ambiente relajado y distendido.
* Actitudes del profesor orientadas a la disciplina:
  - Llamadas verbales al orden solicitando atención.
  - Chisteos solicitando silencio.
  - Llamadas al orden basadas en el respeto a los demás.
  - Regañinas a actitudes de juego y molestas.
  - Gritos solicitando silencio y orden.
  - Anotación de faltas de disciplina y expulsión.
  - Amenazas verbales y no verbales de expulsión del aula.
  - Miradas recriminatorias a autores de ruidos molestos.

* Actitudes de los alumnos relacionadas con la disciplina:
  - Chisteos solicitando silencio.
  - Cambio de actitud favorable ante la solicitud del profesor.
  - No hay respuesta continuada a las llamadas al orden (no hay mantenimiento prolongado del silencio).
* Otras consideraciones:
  - El tono de las amenazas de sanción por el profesor no es agresivo, ni con actitud gestual amenazante.
  - No se ha observado pérdida de control de la clase ni pérdida del control personal por parte del profesor.
  - No se han observado "pulsos de poder" ni enfrentamientos profesor/alumnos.
  - Las peticiones de orden suelen ser generales y a veces van seguidas de recriminaciones individuales.
  - Se producen salidas del aula sin permiso expreso del profesor, aunque permitidas por él.
  - El tratamiento de los alumnos hacia el profesor es de Vd.

T A R J E T A 2.

* Profesor:
  - Deambula de un lado a otro.
  - Apoyado en su mesa.
  - Sentado en su sillón.
  - No suele dirigirse a los grupos y sentarse con ellos.
  - Permite movilidad a los alumnos.
  - Permite posturas variadas en los asientos.
* Alumnos:
  - Poseen un sitio fijo en el aula, no así en el laboratorio ni biblioteca.
  - Libertad de movimientos.
  - Salidas del aula.
  - Variedad postural en los asientos.
  - Paseos inmotivados.

T A R J E T A 3.

* No es el tipo de interacción más frecuente.
* Basados mayoritariamente en el contenido.

* A iniciativa del profesor:
  - Amonestaciones por comportamientos no deseados.
  - Llamadas al orden, silencio y trabajo.
  - Preguntas sobre el tema o trabajo.
  - Comentarios chistosos individualizados.
  - Miradas o gesticulaciones aprobatorias/reprobatorias.
  - Ayudas al trabajo.
  - Respuestas a preguntas de los alumnos, que pronto dejan de dirigirse al interlocutor para hacerlo a todos.
* A iniciativa de los alumnos (son minoría, la mayoría son de respuesta al profesor):
  - Peticiones de palabra para hablar del tema.
  - Quejas sobre compañeros que molestan.
  - Respuestas a preguntas del profesor.
  - Peticiones de ayuda en el trabajo.
  - Justificación ante regañinas del profesor.

TARJETA 4.

* La comunicación horizontal es casi constante, sobre todo en el laboratorio y en la biblioteca.
* Contactos verbales:
  - Consultas relacionadas con el trabajo.
  - Comentarios ajenos al trabajo del aula.
  - Bromas o chistes.
  - Gritos/risas.
  - Recriminaciones e insultos.
  - Petición de materiales.
* Contactos no verbales:
  - Gesticulaciones variadas con manos o cara.
  - Agresiones leves (casi nulas).
  - Intercambio de materiales y objetos relacionados con el trabajo (escasos).
  - Juegos con papeles y otras cosas (pocas veces).
  - Intercambio de escritos ("notas") relativos a actos fuera del aula.

T A R J E T A 5.

* Está dirigida casi exclusivamente en la dirección profesor - alumno.
* La comunicación del profesor hacia el grupo suele ser verbal, predominando:
  - Explicaciones de contenido.
  - Instrucciones de trabajo.
  - Llamadas al orden y silencio.
  - Chisteos.
  - Comentarios graciosos, chistosos.
  - Ordenes de trabajo y de agrupamientos.
* Las respuestas grupales se caracterizan por:
  - Seguir explicaciones del contenido.
  - Se esfuerzan en el trabajo.
  - Aceptan llamadas al orden, pero no son duraderas.
  - A veces no siguen órdenes de trabajo.

T A R J E T A 6.

* Ambiente relajado, distendido.
* Gusto por el trabajo y la asignatura.
* Distancia afectiva entre profesor-alumno más corta de lo habitual.
* Atmósfera de estímulo.
* Lenguaje coloquial y tono no amenazante.
* Libertad de movimientos.
* Se respira alegría y buen humor.
* Igualdad de trato.
* Se mantiene el trato de Vd. hacia el profesor pero no la viceversa.
* Se mastica chicle (el profesor no lo permite mientras se hable).
* Hay tiempo para comentarios chistosos.

Debido a las ventajas que presentan los perfiles en cuanto a proporcionarnos una visión longitudinal a través del tiempo de una persona, un grupo o una determinada situación, elaboré unos perfiles de la clase de ciencias observada.

Se trata de anotar lo que dura la actividad y quien la realiza. Walker y Adelman (1.975), entre numerosos ejemplos de perfiles de clases, sugieren como formato básico un cuadro de doble entrada en el que en un lado se da paso al tiempo que dura la actividad y, en el otro, tiene entrada la actividad que realiza el profesor, la que realizan los alumnos y como complemento los materiales que se utilizan.

Dado que en nuestro caso, el profesor basa su trabajo en tres sistemas metodológicos conjuntos, que tienen lugar en tres sitios distintos también, haré un perfil general, siguiendo el modelo de Walker y Adelman, del desarrollo de una unidad didáctica o un tema, y también un perfil de cada una de las tres situaciones indicadas, a saber: la explicación inicial en la clase, la elaboración del tema en la biblioteca, y el trabajo en el laboratorio.

1. PERFIL GENERAL.

	TIEMPO		
	60 min.	60 min.	60 min.
Actividad profesor	Explicación tema. Da directrices de elaboración del - tema.	Dirige trabajos. Ayuda a grupos - de trabajo. Orientaciones.	Orienta trabajos en grupo. Escucha exposiciones portavoces.
Actividad alumnos	Escucha. Toma notas. Pregunta dudas.	Elaboración del tema.	Copian fichas de prácticas. Realizan experiencias. Exponen temas elaborados.
Material	Cuadernos, bolígrafos, encerado.. .	Libros de texto y de consulta.	Fichas de prácticas, material de laboratorio. Temas elaborados.

2. PERFIL DEL TRABAJO EN EL AULA.

	TIEMPO			
	10 min.	35 min.	10 min.	5 min.
Actividad profesor	Espera colocación de alumnos. Solicita silencio y orden. Prepara materiales.	Explica el tema. Da instrucciones para elaborarlo. Utiliza encerado o audiovisuales. Pregunta dudas.	Solicita preguntas sobre el tema o modo de hacerlo. Responde.	Recoge
Actividad alumnos	Toman asiento. Charlan. Sacan materiales.	Escuchan. Toman notas. Hacen preguntas.	Preguntan sobre el tema y su elaboración.	Recogen
Material	Bolígrafos, cuadernos, tiza, encerado, medios audiovisuales...			

3. PERFIL DEL TRABAJO EN EL LABORATORIO.

	TIEMPO			
	10 min.	15 min.	35 min.	5 min.
Actividad profesor	Espera colocación de los alumnos. Solicita silencio. Explica al grupo-clase la tarea a realizar.	Explicación por grupos del trabajo de la ficha. Da directrices.	Presta ayuda a las solicitudes de los grupos. Escucha de los portavoces la exposición del tema.	Recoger
Actividad alumnos	Escuchan. Se sientan. Reunión de portavoces de grupos para intercambiar explicaciones de cada una de las experiencias montadas.	Escuchan orientaciones. Copian la ficha. Algunos terminan de elaborar el tema.	Hacen experiencias. Manipulan. Anotan resultados.	Recogen
Material	Fichas de prácticas, cuadernos, bolígrafos, material de laboratorio, temas elaborados, libros de consulta...			

4. PERFIL DEL TRABAJO EN LA BIBLIOTECA.

	TIEMPO		
	10 min.	40 min.	10 min.
Actividad profesor	Pone orden. Reparte libros y materiales de consulta.	Dirige los trabajos de los grupos. Presta ayudas. Da orientaciones grupales y/o generales.	Da últimas instrucciones. Recoge materiales
Actividad alumnos	Se distribuyen por grupos de trabajo. Reparten tareas.	Elaboran el tema consultando materiales. Manuscriben. Intercambian opiniones. Charlan de otras cosas y alborotan.	Toman notas y recogen.
Material	Libros de texto y de consulta, enciclopedias, diccionarios, periódicos, revistas, atlas...		

El análisis de la interacción verbal se ha basado en la grabación de una sesión de clase en el aula y se ha hecho teniendo en cuenta el CAIF (Análisis de interacción didáctica de Flanders), consistente en la codificación de la comunicación verbal que hay en el aula, en un sistema cerrado de diez categorías que abarcan toda la interacción verbal que puede darse en el acto didáctico.

La única variable que se pretendía medir es la interacción verbal que hay en el aula, la cual se encuentra dividida en diez categorías, siete para el profesor, dos para los alumnos y una para los momentos de silencio o confusión.

Las categorías son:

Habla el profesor	Responde.	1. Acepta sentimientos. 2. Alaba o anima. 3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos.
	Pregunta.	4. Pregunta.
	Inicia.	5. Expone o explica. 6. Da instrucciones. 7. Critica o justifica su autoridad.
Habla el alumno	Responde.	8. Respuesta del alumno.
	Inicia.	9. El alumno inicia el discurso.
Silencio		10. Silencio o confusión.

Se puede hacer, en principio, un bloque de tres grandes campos que se subdividen en otros más específicos:

1. Estudio de la conducta docente en las sesiones de clase.
   1.1. Actitud del profesor hacia los alumnos:
      - Afectiva.
      - Represiva.
   1.2. Actitud del profesor respecto a los contenidos.

2. Estudio de la conducta discente en la clase.
   2.1. Conducta respondiente.
   2.2. Iniciativa conductual.

3. Análisis de las interacciones en el aula, con la explicación de las variaciones que se dan en la cadena de episodios aulares.

Las hipótesis de las que parto sobre la interacción verbal en el aula son:

1. El tiempo de intervención del profesor supera el 60% del total de interacción verbal.

2. El tiempo de intervención del alumno es inferior al 30% del total.

3. Más del 40% de la intervención total del profesor lo es para la categoría 5.

4. Las intervenciones del alumno en la categoría 8 superan siempre a las de la 9.

5. La interacción verbal versa mucho sobre el contenido.

6. El intercambio en las interacciones verbales es poco fluido.

La codificación de los datos se ha hecho en una hoja de respuesta preparada para la anotación de las categorías en el orden temporal en el que se van produciendo.

La hoja está dispuesta para mil anotaciones a realizar en 50 minutos, lo que significa un tiempo medio de anotación de tres segundos.

Los datos codificados, han sido registrados y tabulados en una tabla general del total de los datos, un histograma, un diagrama porcentual y una matriz 10 X 10 que me ha permitido extraer mucha más información.

La interpretación que hago está basada en el tratamiento dado a los datos de acuerdo con las frecuencias absolutas de cada categoría, los porcentajes de las mismas, los cocientes de intervención del alumno y del profesor y otras consideraciones que

se deducen de la matriz de interacción.

CATEGORIAS	TOTALES	%
1	7	0.7
2	27	2.7
3	30	3.0
4	104	10.4
5	289	28.9
6	68	6.8
7	25	2.5
8	173	17.3
9	58	5.8
10	219	21.9
T O T A L	1000	100.0

El total de registros puede observarse cómo se distribuye irregularmente a lo largo de las diez categorías, habiendo unas diferencias muy significativas entre algunas, mientras otras alcanzan unas cifras semejantes. Es claro como unas categorías (5, 10, 8) se han producido muchas más veces que otras (1, 2, 3, 7).

El porcentaje de intervención hablada del profesor supera la mitad de toda la interacción habida, si bien dicho porcentaje es algo inferior al que suele alcanzar como norma: 60%.

La intervención hablada de los alumnos, 23,04% se aproxima mucho a la media, 20% de intervenciones en la mayoría de los estudios.

Es el porcentaje de silencio o confusión, casi 22%, el más desviado con respecto a la media, 12%, lo que hace pensar que casi en una cuarta parte del tiempo de clase no hay interacción verbal, o, si existe, es confusa o ininteligible.

Veamos ahora cómo se relacionan estos porcentajes con la proporción entre la cantidad de intervenciones de respuesta e

iniciativa del profesor, por un lado, y, por otro, con las intervenciones de iniciativa por parte del alumno.

Para cuantificar las intervenciones de respuesta del profesor he calculado el cociente de respuesta del profesor (CRP), que se puede definir como la tendencia del profesor a reaccionar a los sentimientos e ideas de los alumnos.

El CRP obtenido es 41,00, que coincide prácticamente con los resultados normales para este cociente, 42. Quiere esto decir que las conductas habladas de respuesta del profesor son algo escasas, o sea, que tiende poco a reaccionar a las ideas y sentimientos de los alumnos.

También se ha calculado el cociente de preguntas del profesor (CPP) para detectar la tendencia de éste a recurrir a preguntas para dirigir el diálogo de la clase. El CPP obtenido es de 26,40, muy próximo al CPP promedio (26) que se espera alcanzar cuando se observa un número elevado de profesores en varias situaciones. El profesor, por tanto, no recurre mucho a preguntas para dirigir el diálogo de la clase.

Analizaré a continuación qué parte de ese 23,04% de la intervención hablada del alumno corresponde a su iniciativa o, por el contrario, pertenece a la fracción de responder a preguntas del profesor.

Para ello he calculado el cociente de iniciativa del alumno (CIA), resultando un valor de 25,12. Teniendo en cuenta que el CIA promedio estaría próximo a 34, podemos afirmar que los alumnos demuestran poca capacidad de iniciativa para introducir sus ideas en el acontecer hablado de la clase, ya que de 100 intervenciones habladas de los alumnos, 75 lo son de respuesta al profesor. A tan poca iniciativa del alumno le corresponde mayor iniciativa hablada del profesor.

% PROFESOR EN LA MATRIZ	55.04
% ALUMNO EN LA MATRIZ	23.04
% SILENCIO O CONFUSION	21.92
CRP	41.00
CPP	26.40
CIA	25.12
CRP-89	66.84
CPP-89	58.25
CC	72.38
CP	72.71
CPA	68.32

CUADRO DE % DE INTERVENCION Y DE COCIENTES.

Podemos preguntarnos también cómo reacciona el profesor al término de la intervención hablada del alumno. Puede ser que tienda a recompensar o integrar las ideas del alumno en el diálogo de la clase, en el mismo momento de terminar éste su intervención, lo que supone aceptación o alabanza hacia el alumnado.

Pero también puede que el profesor tienda a responder inmediatamente a las intervenciones de los alumnos con preguntas que se basan sobre sus ideas (del profesor), lo que supone una reacción de tipo directivo o crítico.

Para observar la primera tendencia se ha calculado el cociente de respuesta inmediata del profesor (CRP-89) = 76, que excede algo al esperado como media (60). Esto significa que de 100 respuestas inmediatas del profesor al alumno, 67 lo son para aceptar sus sentimientos, alabarlos o animarlos y aceptar o utilizar las ideas del alumnado; y 33 respuestas inmediatas serían para dar instrucciones o para criticar o justificar su autoridad.

Todo ello sin contar con las respuestas inmediatas del profesor referidas a formular preguntas sobre el contenido o a exponer o

explicar el mismo. Estas respuestas se pueden cuantificar mediante el cociente de preguntas inmediatas del profesor (CPP-89), cuya media es 44 y en este estudio toma el valor de 58,25. Entonces se comprueba cómo la actitud de pregunta del profesor se acentúa cuando el alumno termina una intervención.

Para verificar la importancia dada al contenido hemos de considerar fundamentalmente las categorías 4 y 5. Se trata de averiguar si el contenido es el tema central del debate o no, y hasta qué niveles.

Para ello se ha calculado el cociente de contenido (CC), que alcanza un valor de 72.38, cifra alta si pensamos que el valor máximo del CC es 55. Ello significa que el tema o contenido es el centro del debate en una gran parte de la intervención hablada.

Otro aspecto a tener en cuenta es la rapidez de intercambios o la tendencia hacia intervenciones habladas de larga duración. Para analizar ésto, se han calculado dos nuevos cocientes, el cociente de persistencia total (CP) que refleja la tendencia del profesor y los alumnos a permanecer en intervenciones dentro de una misma categoría; y el cociente de persistencia del alumno (CPA) que refleja esa misma tendencia pero referida sólo a los alumnos, lo que lo convierte en un índice más sensible que el anterior para apreciar la rapidez de intercambios verbales profesor-alumnos.

Los valores medios de ambos cocientes son 50 para el CP y 35-40 para CPA, y los obtenidos en nuestro caso son CP = 72.71 y CPA = 68.32, lo que es altamente significativo de la lentitud de intercambios hablados entre profesor-alumnos y de cómo tanto uno como otros tienden a realizar intervenciones largas haciendo lenta la interacción verbal.

Esto se puede apreciar en la matriz construída, mirando la diagonal que forman los elementos (1-1), (2-2), ..., (0-0). En ella nos encontramos con las máximas frecuencias, 248 en el elemento (5-5), 172 en el (0-0), 118 en el (8-8), 50 en el (4-4), 46 en el

(6-6), 40 en el (9-9), etc., demostrativos de lo que acabo de decir.

Quisera resaltar dos elementos, el (5-5) en el que se produce la máxima frecuencia, y el (0-0). El hecho de que en el primer elemento citado se dé el mayor número de anotaciones, además de demostrar que el profesor tiende a hacer largas intervenciones, no está indicando que el contenido es el eje central de sus verbalizaciones.

En cuanto al elemento (0-0), presenta la segunda mayor frecuencia, ello significa que hay muchos momentos continuados de silencio o confusión. En una sexta parte aproximada del tiempo observado no hay interacción verbal o es confusa.

Ante esto, parece interesante estudiar dos cuestiones, ¿quién termina con las situaciones de silencio o confusión?, y ¿qué situaciones conducen más al silencio o a la confusión?.

Para responder a la primera pregunta debemos ver las transiciones desde la categoría 10 a las demás mirando en la fila de dicha categoría. El número de veces que el profesor pone fin a esa situación coincide con la suma de las frecuencias de los elementos (10-1) a (10-7), siendo la suma de las frecuencias de los elementos (10-8) y (10-9) el número de veces que el alumno pone fin al silencio o la confusión. La relación entre ambas sumas es de 2.8/1, por tanto es el profesor el que pone fin al silencio/confusión casi el triple de veces que el alumno.

Detallando aún más se puede comprobar cómo el profesor pone fin a esta situación interviniendo las más de las veces exponiendo contenidos, en segundo lugar haciendo preguntas, en tercero dando instrucciones, y en cuarto, haciendo críticas o justificando su autoridad.

En cuanto a las situaciones que más conducen al silencio/confusión son, por este orden, cuando el alumno responde a preguntas del profesor; la exposición del tema por su parte; las instrucciones que ésta da, y las preguntas que formula a sus

alumnos.

Por otra parte, del análisis de la matriz, caben destacar estos aspectos:

1. Las preguntas que realiza el profesor son, en general, cerradas, ya que sólo en una ocasión a ellas le han seguido exposiciones de iniciativa a cargo de los alumnos.

2. El profesor suele hacer preguntas largas, ya que la persistencia en esta categoría es grande.

3. El tipo de interacción verbal que menos se produce es la aceptación de sentimientos del alumno por parte del profesor.

4. Las críticas que el profesor hace a sus alumnos y/o la justificación de su autoridad suelen durar más de 3 ó 4 segundos, y, en todo caso, superan la frecuencia que cabría esperar al azar.

5. Las iniciativas en el discurso por parte del alumno como continuación de las explicaciones del profesor son mínimas.

6. Las iniciativas en el discurso por parte del alumno en muy pocas ocasiones son seguidas por actividades de respuesta por parte del profesor, es decir, pocas veces son seguidas de aceptación de sentimientos y/o alabanzas o ánimos.

PASO 5. INFORME DE LA INTERACCION COMUNICATIVA.

Dado que se producen tres situaciones distintas del proceso de enseñanza/aprendizaje, el informe de la interacción quedará dividido en otras tantas partes relativas a cada una de las situaciones.

1. INTERACCION EN EL AULA.

La interacción en el aula, de acuerdo con los datos extraídos

del análisis categorial de Flanders realizado, está dominado por el profesor. Este es quien más habla, con mucha diferencia, quien controla y dirige el discurrir de la actividad, quien es más activo, mientras que los alumnos se encuentran la mayor parte del tiempo en un plano receptivo, pasivo y controlado. Hablan poco y cuando lo hacen, en la mayoría de las ocasiones, es para responder al profesor sobre cuestiones de contenido.

El profesor cuando habla, dedica más de la mitad de su tiempo a hacerlo sobre el contenido, sobre la materia. Tal vez sería conveniente dar menos importancia al contenido (hechos, conceptos y principios).

Hay poca fluidez en los intercambios verbales. Digamos que el que toma la palabra se suele explanar en su elocución, persistiendo en esa actitud tiempos largos (se recuerda aquí que quien más toma la palabra es el profesor). Podría resultar interesante trazarse un plan de actuación tendente a facilitar la fluidez de los intercambios verbales.

La iniciativa del alumno en la exposición verbal es mínima. Normalmente muestra actitudes de respuesta hacia el profesor. Parece más conveniente que se fomenten actitudes de menor dependencia hacia el profesor como estrategia para aumentar la iniciativa del alumno.

Los contactos verbales entre los alumnos suelen ser comentarios que hacen para "escapar" un poco de la explicación del profesor.

Otras características de la interacción verbal en el aula son:

- Suele haber llamadas verbales al orden por parte del profesor.

- Se producen amenazas del profesor para conseguir silencio y atención.

- Los contactos individuales profesor-alumno no se prodigan excesivamente, y en todo caso suelen versar sobre el contenido o

sobre aspectos de disciplina.

- Los contactos verbales alumno-alumno tienen relación casi siempre con aspectos del trabajo del aula, petición de material y, a veces, bromas, chistes, recriminaciones...

- El tratamiento de cortesía de los alumnos hacia el profesor es de Vd., mientras que éste les tutea.

En cuanto a la interacción no verbal, quisiera decir en primer lugar que, al igual que la verbal, está bastante condicionada por la disposición espacial de las mesas y sillas en hileras y enfrentadas a la mesa del profesor y a la pizarra.

. El profesor suele gesticular con las manos para indicar silencio y amenazar con la expulsión del aula. También lanza miradas recriminatorias a los autores de ruidos molestos realizados con las sillas u otros materiales.

La movilidad en el aula está muy restringida; cada uno está sentado en una mesa y sólo se permiten desplazamientos para pedir materiales de escritura o de trabajo diversos.

En cambio, la movilidad postural es bastante amplia. El maestro "no se mete" con eso. Las mesas no están simétricamente dispuestas, ni confrontando los ángulos en filas más o menos perfectas, ni los alumnos están rígidamente sentados en sus sillas.

Las peticiones de palabra para intervenir las hacen los alumnos al profesor que actúa de moderador, levantando el brazo.

Los contactos agresivos son nulos, y lo que sí se observa son intercambios de información escrita (mediante "notas") sobre temas extra-aulares.

El clima del aula es cálido en lo que se refiere a las relaciones entre los compañeros. La distancia afectiva entre ellos

así como entre el profesor y sus alumnos se aprecia más corta de lo habitual, quizás provocada entre otros motivos por el lenguaje coloquial, de buen humor, alegre, la confianza que permite y el tono nada amenazante que utiliza el profesor en sus intervenciones.

Tienen cabida los comentarios chistosos a iniciativa del profesor y/o de los alumnos.

La explicación del profesor suele ser seguida por sus discípulos, aceptándose las llamadas al orden, aunque sus resultados no son muy duraderos.

El ambiente, en general, lo calificaría de relajado, distendido, notándose que el profesor lidera de forma natural el grupo, no habiéndose observado pérdida del control de la clase por su parte, ni del control personal en alguna situación de "bronca" o regañina a algún alumno. Tampoco se han observado "pulsos de poder" ni enfrentamientos profesor-alumno.

2. INTERACCION EN EL LABORATORIO.

La disposición espacial de las mesas, el hecho de estar sentados en grupos de trabajo de cinco o seis alumnos, la tarea a realizar, la metodología del profesor y las expectativas de todos, posibilitan que la interacción verbal y no-verbal, horizontal y vertical, sea mucho mayor, y, de hecho, esta posibilidad se hace realidad como pude constatar en las sesiones de observación participante que he realizado. El profesor es consciente también de ello, como me lo ha hecho saber en alguna entrevista.

Dentro de los grupos la interacción verbal es casi constante, referida en su mayor parte al trabajo que realizan en cada momento. Sólo de forma intermitente se tratan temas que nada tienen que ver con la tarea.

El profesor parece que tiene claro cuál es su objetivo -que los alumnos lleven a cabo su tarea- y no persigue como finalidad última

que exista un silencio casi sepulcral, aunque sí procura mantener unos mínimos, por encima de los que el jaleo es bastante molesto.

A pesar de la insistencia en sus llamadas al orden, éstas producen efectos satisfactorios durante poco tiempo, siendo mayor la espontaneidad de los alumnos que tienden enseguida a hablar en voz alta. Esto hace que exista la mayor parte del tiempo un murmullo de fondo, que es apreciado también por los alumnos entrevistados, quienes coinciden en que ello constituye un problema que hay que superar para trabajar mejor.

Tampoco en este lugar el profesor hace referencias al cambio postural de los alumnos, que, favorecidos por los taburetes, adoptan las posiciones más variopintas que imaginarse pueda. Pongo quizás excesivo énfasis en este detalle, pero es que ha sido algo que me ha sorprendido, pues, en general, los maestros se preocupan bastante por la forma de estar sentados sus alumnos.

La interacción no-verbal es mucho más rica asimismo en el laboratorio que en el aula, lo cual es comprensible por las razones apuntadas anteriormente y por la existencia de muchos "mediadores" (material de todo tipo) que facilitan el intercambio de gestos y contactos.

Hay una gran manipulación que lleva a intercambios verbales y no-verbales entre los miembros de cada grupo, que son cerrados, dándose menos la comunicación intergrupos entre otras razones porque el trabajo que realizan simultáneamente no es el mismo.

El profesor adopta un rol de moderador y ayudante que de transmisor de contenidos. Las explicaciones e instrucciones son breves, ocupando poco tiempo en comparación con la comunicación total que se produce. Pudiera ser conveniente que prodigase con mayor asiduidad las ayudas individuales y a los grupos, ya que no se dan con mucha frecuencia.

El hecho de que los alumnos copien la ficha de la "práctica" en

el laboratorio, resta actividad y dinamismo a la clase. Se podían arbitrar otras soluciones (hay algunos que hacen fotocopias).

La circunstancia de darse varios tipos de actividades distintas al mismo tiempo, por ejemplo unos grupos hacen su práctica, y otros terminan un trabajo escrito, otros copian la práctica y otro expone el trabajo realizado, puede ocasionar un poco de "caos", en el sentido de que el profesor puede stressarse con mayor facilidad, perjudicando el desarrollo de la sesión. Los alumnos en general pueden "aspirar" osmóticamente ese ambiente de "jaleo" y hacer difícil conseguir unos hábitos de trabajo más serio.

La movilidad de los alumnos por el laboratorio es grande, en la mayor parte de las ocasiones para solicitar material a otros grupos o al profesor, e incluso para salir del lugar porque tengan que tirar algo al servicio, traer agua, etc.

Estos movimientos se ven naturales, no parece que los hagan con miedo a ser regañados o castigados por ello. Se deduce que el profesor no los tiene prohibidos, por lo menos los antes mencionados.

Los contactos agresivos no se producen, salvo alguna agresión verbal basada en la toma de materiales prestados de otro grupo sin pedir permiso.

Sería necesario enseñar a los grupos a trabajar como tales, mejorando su organización y la distribución de tareas. Merecería la pena dedicar las sesiones necesarias a conseguir este objetivo, pues la impresión que se percibe después de observar su trabajo y de charlar con ello, es que funcionan muy desorganizadamente, sin existir conciencia de grupo. La alumna que ha realizado el diario también ha constatado el mal funcionamiento de los grupos, al igual que el maestro, hecho que lo comentaba en una de las primeras entrevistas mantenidas.

El ambiente que se respira es relajado, todos parecen

encontrarse a gusto con el discurrir de la clase, lo que se ve confirmado cuando, en ocasiones, se toma tiempo de la clase siguiente (¡a pesar de ser de educación física!) para seguir con la labor.

Los alumnos opinan además que el trato del profesor hacia ellos es bueno, más amable, más agradable que el de otros, lo que favorece este buen ambiente.

Dicho ambiente no está basado en la competitividad. En las observaciones, no he oído ni visto ninguna acción por parte del profesor tendente a fomentar este tipo de relación, sino más bien al contrario. Los alumnos tampoco se muestran con prisa, ni afanados en terminar "antes que ...", ni hacerlo "mejor que ...".

Tampoco el clima social está marcado por la envidia y/o el rencor. A esto creo que contribuye bastante el trato igualitario que el profesor dispensa a los alumnos, quienes también lo aprecian así al reconocer que no hay "enchufados" ni "perseguidos".

En líneas generales se aprecian unas buenas relaciones sociales en el binomio profesor-alumnos y entre los alumnos entre sí. Estos opinan que se llevan bien entre ellos y sus relaciones son buenas en general.

Entre las numerosas variables que inciden en ello, como puede ser el que prácticamente a todos los alumnos, lo que más les gusta es trabajar en el laboratorio de ciencias, la manipulación, el aprender haciendo, quizás la más importante sea la toma de conciencia por parte del profesor de la importancia de los valores afectivos en la enseñanza, y de los objetivos que en este campo debe trazarse el profesorado.

3. INTERACCION EN LA BIBLIOTECA.

De este lugar es del que poseo menos información, al no poder realizar ninguna observación ni grabación del trabajo en el mismo,

por razones de programación del profesor. No obstante, creo tener los datos suficientes para realizar el informe correspondiente.

Al igual que ocurre en el laboratorio, la disposición espacial de las mesas, el tamaño de las mismas (son grandes, de biblioteca), el agrupamiento de los alumnos y la metodología de trabajo, hacen que la interacción comunicativa entre todos los elementos personales que componen el grupo-clase sea tremendamente rica.

Como puede imaginarse, el profesor tiene que hacer uso de su autoridad para imponer un ambiente de trabajo adecuado, con niveles bajos de murmullo, si bien esto requiere hacer bastantes llamadas de atención en voz alta acompañadas de gesticulaciones dirigidas al grupo y a individuos concretos.

De las tres situaciones didácticas, es esta donde el nivel de alboroto es mayor. Este hecho ha sido constatado en el diario de la alumna y en alguna de las entrevistas realizadas a los alumnos. El profesor también es consciente de ello y manifiesta su esperanza de poderlo solucionar con el paso del tiempo, cuando se vayan habituando a este sistema de trabajo.

A pesar de ello, los resultados de los aprendizajes parecen ser muy buenos en palabras del profesor y en función de las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación por la mayoría del alumnado.

Asimismo, este sistema metodológico, basado en la elaboración de ciertos temas por cuenta de los alumnos, es valorado muy positivamente por ellos como he podido constatar en las entrevistas realizadas.

A este respecto y, tras examinar algunos trabajos, mi opinión sobre los mismos es que presentan deficiencias, ya que en realidad, su elaboración, consiste en la copia de frases y a veces párrafos de los libros consultados.

El sistema debería mejorarse en dirección a una elaboración más personal, lo cual es bastante difícil si consideramos el nivel educativo al que pertenecen los alumnos.

De lo que no cabe duda es que con esta metodología, los alumnos están más motivados y se lo pasan bien, mejor que con otros profesores que basan su sistema de enseñanza en una metodología transmisiva.

Los movimientos en la biblioteca están algo restringidos, aunque hay desplazamientos para pedir materiales, hacer consultas... que no suelen ser recriminados por el profesor. Los que tienen mayor libertad de movimientos son los portavoces de los grupos, encargados de tomar y llevar los libros a los estantes.

Las posturas de los alumnos tampoco aquí son objeto de atención por parte del profesor. Decididamente este es un tema que no parece preocuparle mucho.

Los contactos comunicativos profesor-alumno o profesor-grupo de trabajo no son muy numerosos. Este es un aspecto que debería tenerse en cuenta, de cara, sobre todo, al buen funcionamiento de los grupos, que al igual que en el laboratorio, tienen una organización y una distribución de tareas muy rudimentarias.

La fluidez de los intercambios verbales y no verbales es muy grande, originándose conflictos entre pares, a nivel sobre todo de insultos y gestos amenazantes, con mayor profusión que en el aula o en el laboratorio.

A diferencia de las situaciones en los otros dos espacios, en la biblioteca hay una mayor comunicación a todos los niveles que versa sobre aspectos ajenos al trabajo que están realizando en ese momento.

Sigo insistiendo en que con una mejor dinámica de trabajo en los grupos, se solucionarían bastantes situaciones de ruidos, alborotos

y conflictos.

En la biblioteca es donde se percibe al profesor más tenso, más nervioso, dentro de unos niveles de equilibrio personal envidiables, teniendo que llamar la atención y pedir silencio y trabajo en un mayor número de ocasiones.

El clima social es distendido, aunque un poco más tenso que en aula o en el laboratorio por las razones subrayadas anteriormente. Seguimos estando presentes ante una atmósfera de estímulo, motivadora, alegre ...

No hay ambiente competitivo, nadie manifiesta actitudes favorables hacia él. Se entiende que están motivados por la forma de trabajo y por los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación.

El profesor sigue utilizando su lenguaje coloquial, como habitualmente lo hace, con algún "taco" suave de vez en cuando, lo que ayuda a que el lazo afectivo entre él y el grupo se apriete o al menos no se afloje.

La cohesión del grupo es buena, no advirtiéndose diferencias de trato, ni formación de subgrupos en función del sexo.

PASO 6. REALIZACION DEL INFORME POR EL PROFESOR.

Aquí me encontré con el hecho del comentario del profesor sobre la imposibilidad de realizar un informe escrito (dadas las alturas del curso y el trabajo acumulado), comprometiéndose a darme ese informe pero verbal, el día de la realización del contraste de informes y visionado conjunto del vídeo.

Intenté establecer un mecanismo de control sobre este efecto no deseado, consistente en dilatar un poco más el tiempo para que realizara el informe y en indicarle que no lo hiciera muy extenso, pero no surtió efecto, por lo que decidí seguir realizando el paso

siguiente sin contar con el informe escrito.

PASO 7. CONTRASTE DE INFORMES.

Se realizó sólo sobre la fase de mi informe escrito, estableciendo un contraste de ideas sobre los aspectos allí explicitados.

El profesor estuvo de acuerdo con la casi totalidad de mi informe, si bien con el matiz de la "dureza" con que le trataba en cuanto a la interacción verbal había que suavizarla al entender que se hizo en una de las tres situaciones didácticas que él utilizaba, y que lo más adecuado habría sido hacerlo en las tres, matiz que fue aceptado por mi parte.

PASO 8. VISIONADO CONJUNTO DEL VIDEO.

Se hizo en conjunto también con los alumnos, lo que sirvió de reflexión sobre el desarrollo de las sesiones de ciencias natuales.

Resultó muy fructífero, pues la triangulación producida entre profesor-alumnos-observador dio pie a que, por una parte, se intentasen justificar determinadas acciones, y, por otra, se llegase al convencimiento de intentar realizar para el próximo curso académico un plan de acción encaminado a solucionar los problemas fundamentales detectados, al excesivo jaleo y el mal funcionamiento de los grupos de trabajo, aspectos todos ellos señalados en el informe del observador.

PASO 9. ELABORACION DE UN INFORME CONJUNTO Y CONCLUSIONES.

Se mantuvo una entrevista final evaluadora para elaborar un informe conjunto de la investigación y unas conclusiones reflexivas sobre los resultados obtenidos, el desarrollo seguido y si habíamos alcanzado los objetivos planteados.

El informe de la interacción lo omito por coincidir básicamente con el informe realizado por el observador.

Las conclusiones finales fueron:

1.- El profesor ha adquirido un mejor conocimiento de su práctica docente y de las relaciones con sus alumnos.

2.- El profesor ha logrado un perfeccionamiento sobre las técnicas de adquisición y análisis de datos sobre la comunicación en su aula.

3.- El profesor ha comprendido mejor algunos comportamientos de sus alumnos.

4.- Se han detectado fallos en las situaciones de enseñanza - aprendizaje cuyas posibles causas antes estaban ocultas.

5.- El profesor ha tomado conciencia de la importancia de conocer la interacción en su aula para mejorar su práctica educativa.

6.- Los alumnos se han implicado más en la enseñanza al ver "realmente" cómo la investigación se concebía desde dentro del aula y tomaban parte en ella.

7.- Los alumnos se han parado a reflexionar sobre sus relaciones en el aula entre compañeros y con el profesor.

8.- Los alumnos han tomado conciencia de su responsabilidad en las relaciones dentro del aula y por tanto de sus aprendizajes.

9.- Los alumnos han participado en la discusión y toma de decisiones sobre relaciones futuras en el aula con el profesor de ciencias.

10.- Alumnos y profesor han adquirido el compromiso de mejorar para el próximo curso escolar, la interacción en el aula con vistas a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la propia convivencia.

11.- Pensar en la adopción de nuevas estructuras organizativas de espacios y tiempos.

BIBLIOGRAFIA.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1.989): Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial. Morata, Madrid.

CARR,W y KEMMIS, S. (1.988): Teoría crítica de la enseñanza. Martinez Roca (1.986), Barcelona.

COLL,C. (1.981): "Algunos problemas planteados por la metodología observacional. Niveles de descripción e instrumentos de validación", en Anuario de Psicología, Nº 24, pp. 111-131.

COOK,T.D. y REICHARDT, CH.S. (1.986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid.

DELAMONT,S. (1.984): La interacción didáctica. Cincel-Kapelusz, Madrid.

DOCKRELL,W.B. y HAMILTON,D. (1.983): Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea, Madrid.

ELLIOTT,J. (1.987): What is Action-Research in schools?, en Journal of curriculum studies, vol. 10, Nº 4. Oct-Dic.

- y otros (1.986): Investigación/acción en el aula. Generalitat Valenciana, Valencia.
- (1.990): La investigación-acción en educación. Morata, Madrid.

ESCUDERO,J.M. (1.987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", en Revista de innovación e Investigación educativa, Nº 3, Julio, pp.5-40.

FLANDERS,N.A. (1.977): Análisis de la interacción didáctica. Anaya, Salamanca.

GERVILLA CASTILLO,A. ET AL (1.988): El currículum: fundamentación y modelos. El modelo ecológico. Innovare, Málaga.

GIMENO,J. (1.983): " El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación del profesorado", en Educación y Sociedad.
Nº 2, pp. 51-73.

- (1.987): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum de los profesores", en Revista de educación, Nº 284, pp. 245-270.

GONZALEZ,R. y LA TORRE,A. (1.987): El mestre investigador, Graó, Barcelona.

GOYETTE,G. y LESSARD-HEBERT,M. (1.988): La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. Laertes, Barcelona.

HARGREAVES,D. (1.979): Las relaciones interpersonales en educación. Narcea, Madrid.

HOPKINS,D (1.987): "Investigación del profesor: retorno a lo básico", en Revista de innovación e investigación educativa, Nº 3, julio, pp. 41-50.

LANDSHEERE,G. (1.977): Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase. Santillana, Madrid.

PEREZ GOMEZ,A. (1.983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO,J. y PEREZ A. (Comps.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid.

STENHOUSE,L. (1.984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.

- (1.987): La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

WALKER,R. (1.989): Métodos de investigación para el profesorado. Morata, Madrid.

WILLIAMSON,J. (1.986): "Investigación del aula e investigación curricular: algunos ejemplos nacionales e internacionales", en GALTON, M. y MOON, B. (EDS.): Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Martínez Roca, Barcelona.

WITTROCK,M.C(ed.) (1.989): La investigación de la enseñanza II Métodos cuallitativos y de observación, Paidós-MEC (1.986), Barcelona.

- (1.989): La investigación en la enseñanza, I.Enfoques, teorías y métodos. Paidós-MEC (1.986), Barcelona.

WOODS,P. (1.987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós-MEC (1.986), Barcelona.

ZIMMERMANN,D. (1.987): Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil. MEC/Morata, Madrid.

A N E X O I. DIARIO DE LA ALUMNA.

En el diario de la alumna que se presenta a continuación he mantenido el texto original, por lo que no debe extrañar encontrarse con alguna falta de ortografía, aunque he corregido algunos signos de puntuación y tildes para que no se pierda el sentido de algunas frases.

Con anterioridad he mantenido una entrevista individual con "R", la alumna que va a llevar el diario de clase, para explicarle el mecanismo de anotación, los aspectos que más interesa que tenga en cuenta (sus impresiones personales entre ellos) y los objetivos que persigo con el conjunto del trabajo que voy a realizar.

"R", que ha sido elegida por el profesor para realizar esta misión, parece despierta y totalmente dispuesta a colaborar; durante la entrevista me ha hecho algunas preguntas sobre aspectos del diario, y ha tomado apuntes de lo que tenía que hacer.

Igualmente negocié con ella el uso que le iba a dar al diario, estando de acuerdo en tener una sesión conjunta en la que ella leería el diario al resto de la clase, incluido el profesor y yo mismo, quienes también daríamos nuestro punto de vista, con el fin de realizar una triangulación.

DIARIO DEL ALUMNO.

fecha: 4 de mayo de 1.990.
hora: 15.

Hoy la clase de ciencias naturales se trata de explicar lo que habíamos visto el día anterior en el campo de la Dehesa.

Esta clase la estamos dando en el laboratorio. Ya llevamos unos 45 minutos de clase y algunos alumnos empiezan a moverse y hablar.

Ha salido la primera portavoz a explicar lo que vieron e hicieron. Excepto un grupo que no estuvo muy atento (grupo "mixto") los demás estuvieron atentos y me pareció que les interesaba.

Así fueron pasando todos los portavoces, pero cada vez más grupos desatendían y no escuchaban.

Cuando terminaron todos los grupos, empezó el follón padre y el profesor se empezó a poner nervioso porque no podía callar a los alumnos y amenazó con echar a algunos chavales y se callaron por fin.

El profesor hizo unas señales muy raras a un grupo, yo no se lo que quería decir.

El profesor cuando los cayó a todos empezó a explicar cosas sobre el cuaderno de campo, aunque algunos grupos seguían sin atender.

Una niña tomó la palabra para preguntar a Don L. algo.

Cuando ya se pusieron a trabajar los distintos grupos en su trabajo, Don L. preparaba el estero-microscopio para ver insectos de los que habíamos cogido en el campo. Mientras iban pasando los grupos para ver los insectos, el profesor hacía otro trabajo sentado en su mesa.

Cuando estaba terminando la clase fuimos recogiendo las cosas y nos marchamos del laboratorio.

Clase terminada.
"R".

fecha: 7 de mayo de 1.990
hora: 15

Hoy la clase trata de experimentos de metrología.

Mientras el profesor da las cosas necesarias a un grupo, los otros grupos forman el follón padre.

Ahora el profesor ha terminado con un grupo y empieza con otro a explicarles lo que deben hacer en su trabajo y todavía siguen hablando algunos grupos.

La comunicación entre el profesor y los alumnos es bastante buena, pero entre alumnos y alumnos sólo regular.

He visto que en algunos grupos sólo trabajan 4 ó 5 y los otros no hacen nada más que hablar. Una alumna pide la palabra al profesor

para preguntarle algo sobre su tema.

Un chaval de un grupo insulta al de otro grupo y así se ha pasado un tiempo y no ha atendido a su trabajo.

Ahora el profesor está dando una explicación y casi ningún grupo atiende.

Todos los grupos todavía no se han centrado en su trabajo porque están copiando las fichas para poner luego datos sobre el trabajo que les toque.

He ido preguntando a los distintos grupos que cómo le gustaba más dar las Ciencias Naturales y todos me han contestado que en el laboratorio con experimentos y les he dicho que por qué, y me han dicho porque se aprende más fácilmente que en los libros o explicado en la pizarra y además es mucho más divertido.

El profesor va a explicar a un grupo cómo deben hacer ese trabajo porque no se habían enterado muy bien.

El profesor ha mandado un chaval a la calle con una falta de disciplina por haberse portado mal. Y eso que llevábamos una hora y media.

Cuando todos terminaron su trabajo arrecogen y se van.

Clase terminada.
"R".

fecha: 10 de mayo de 1.990.
hora: 10 de la mañana.

Hoy la clase trata al igual que el pasado día seguimos con experimentos de metrología.

Los distintos grupos están copiando la ficha correspondiente para que una vez terminado el experimento la puedan rellenar con los datos que hayan podido coger del experimento.

El profesor ha dicho que hablen pero muy bajo y que solamente hablen de su trabajo, pero algunos grupos desobedecen y hablan alto. El profesor se encuentra sentado haciendo otro trabajo.

La comunicación entre alumnos y alumnos, hoy es bastante buena y los componentes de cada grupo hacen comentarios en su grupo. Todos los grupos están muy atentos a lo que pasa en su experimento.

Me he acercado a un grupo y les he dicho que me explicaran de lo que iba su trabajo y me lo explicaron demasiado bien.

Algunos niños riñen por los taguteres, porque como no hay bastantes, pues algunos se tienen que quedar de pie.

En un grupo he visto que no trabajaban todos solamente trabajaban 4 ó 5 y los demás jugaban a juegos de papel como "oso" y demás juegos.

Los grupos están bastante inquietos y hablan demasiado. El profesor está hablando y algunos alumnos no atienden.

Me he acercado de nuevo al grupo de antes y les he preguntado de nuevo y no sabían muy bien explicámelo y les he preguntado ¿pero sabéis lo que es? y me han dicho que no.

La comunicación entre los componentes de los grupos es buena y no amenazan con pegarse ni con ser el mando ningún chaval, excepto en un grupo que un chaval se quiere hacer el mandón.

Un grupo está ahora discutiendo.

Una niña ahora está preguntando alguna cosa de su tema al profesor.

En un grupo dos chavales están discutiendo por un bolígrafo. Mientras en otro grupo de al lado, dos niñas se están insultando, sacándose la lengua, poniéndose los cuernos y así se han pasado el rato.

He observado que en un grupo mientras trabajaba una o dos niñas las otras empiezan a hablar y reirse.

Un niño se ha retirado de su grupo porque le estaban insultando y no le dejaban hacer nada.

Clase terminada.
"R".

fecha: 14 de mayo de 1.990.
hora: 15.

Seguimos con experimentos de metrología. Hoy han pasado al laboratorio con mucho alboroto y siguen con alboroto, si, hablan de su trabajo pero hablan a voces.

El profesor ha amenazado con echar a unos cuantos a la calle porque no se callaban y siguen hablando. Por fin el profesor a dado cuatros voces y se han cayado por fin.

Han pasado quince minutos y los alumnos se levantan y hablan, no hay forma de cayarlos. Hasta que no se cabré el profe no se van a cayar.

Hoy he visto en todos los grupos que trabajaban todos los componentes.

La comunicación entre alumnos es regular, pero sin embargo no se insultan, ni se acusan ni nada parecido.

Por hoy nada más que decir aunque a mí me ha parecido que los alumnos se han portado demasiado mal porque han organizado demasiado alborto.

Clase terminada.
"R".

fecha: 16 de mayo de 1.990.
hora: 15.

Hoy la clase la vamos a dar en la biblioteca para hacer un tema sobre el sistema nervioso, pero ahora en la propia aula, porque el profesor nos está explicando más o menos el guión.

Todos están atendiendo, pero cuando el profesor pregunta algo a un chaval alguno dicen unas tonterias más tontas que yo que se. Algunos alumnos coguen anotaciones de lo que dice el profesor.

Los alumnos hacen ahora preguntas al profe sobre el tema.

Ya hemos pasado a la biblioteca.

Cada portavoz de cada grupo se levanta a por los libros necesarios para empezar su tema. El profesor ha llamado la tención a unos cuantos grupos por hablar alto.

Un portavoz está hablando con el profesor, de un componente de un grupo que se pasa el rato insultando a los otros componentes y se porta mal, y el profe les ha estado hablando a todo el grupo y ha dicho sobre todo al que se portaba mal que como no se porte mejor va a echarlo de ese grupo.

En un grupo una componente estaba amagando a otra porque le había insultado.

Hoy la clase me ha parecido un alboroto porque como la hemos

dado en la biblioteca algunos han aprovechado para hablar y en la biblioteca hay que estar callado.

Todos arrecogen y se van.

Clase terminada.
"R".

A N E X O I I. ENTREVISTAS A ALUMNOS Y PROFESOR.

Las entrevistas que se presentan a continuación corresponden a la transcripción comentada de las entrevistas "semiestructuradas" realizadas con varios alumnos y con el profesor. En ellas se incluyen los textos íntegros de las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas en forma de comentario hecho por mí o en forma de cita textual entrecomillada.

Anteriormente a las citadas entrevistas he mantenido otras, con el profesor, y con varios alumnos (alguno de los anteriores y otros más), totalmente abiertas, no estructuradas, "conversaciones" como prefiere llamarlas Woods (1.986), con el objetivo único de romper barreras, de que no me vieran como a un extraño y poder ganarme su confianza, cosa que conseguí sin gran esfuerzo. Estas conversaciones las hemos mantenido en diversos lugares del Centro como el patio, los pasillos y en la propia aula.

En todas las entrevistas semiestructuradas negocié la grabación y el uso que de ellas haría. Todos accedieron a la grabación, y en cuanto a lo segundo, dejé claro que les daría un uso personal y anónimo, no dándoselas a conocer al resto de la clase, salvo que ellos no tuvieran inconveniente en que lo comentásemos en una sesión conjunta; a esto último accedieron dos alumnos y el profesor.

Intenté en las entrevistas con los alumnos establecer un buen "rapport" procurando jugar el papel del entrevistado, ponerme en su lugar, para, sin llegar a ser nativo, facilitar al máximo la

empatía. Todas ellas tuvieron lugar de forma individual, en el aula, sentándonos frente a frente al mismo nivel de comunicación.

TRANSCRIPCION DE LAS ENTREVISTAS A ALUMNOS.

p-1. ¿qué te parecen las clases de Ciencias Naturales?.

A-1: "bien, se aprende mucho con ellas". "Te elaboras tú mismo los temas y te los estudias mejor". Para relajar un poco la tensión que observo en ella, le pregunto por sus dientes, ya que no tiene incisivos y en su lugar unos alambres insertados en la encía. Me explica con detalle lo que le pasa.

A-2: Le parecen bien, "me gustan más que otras". Los motivos que indica son tres: trabajar en el laboratorio, la elaboración propia de los temas y las salidas al campo ("salimos a la dehesa a coger animales, insectos ..."). Aprovechando la respuesta, le pregunté por la dehesa, su localización... para romper más el hielo, cosa que conseguí.

A-3: Igualmente le parecen buenas, mejores que las del año anterior en base a las prácticas de laboratorio: "además de estudialo, lo practicamos en el laboratorio y así lo entendemos mejor...".

A-4: Le parecen muy bien "como no tenemos que estar siempre con el libro en la mano... nos divertimos más". Piensa que lo mejor es pasar al laboratorio y a la biblioteca para elaborar los temas.

p-2. ¿se trabaja bien o hay mucho jaleo?.

A-1: Aunque "a veces hay jaleo" prefiere el sistema de trabajo actual, considerando más aburrido el del antiguo profesor.

A-2: "Hay mucho jaleo, lo que pasa es que el maestro no pone orden". Piensa que este jaleo no es bueno para poder trabajar: "debe hacer menos jaleo pa hacer las cosas". Cree que el profesor debía

poner más orden para evitarlo.

A-3: "depende", según las ocasiones, aunque en general reconoce que hay un poco de jaleo que hace que se trabaje regular. En este momento parece como si se hubiera dado cuenta de que estaba =acusando= al profesor y añade "luego ya se callan y empezamos a trabajar bien".

A-4: "Algunos dan guerra"... "a veces hay ruido"..., aunque esta circunstancia le parece circunscribir al momento en que el profesor abandona la clase. De todas formas cree que trabajarían mejor con menos ruido. Ante la pregunta sobre cómo lo solucionaría él responde, "echando al pasillo a los que hablen". He aquí un ejemplo de aprendizaje por mimetismo.

p-3. ¿qué opinas del discurso del profesor, de su forma de expresarse?.

A-1: Le parece bien, "habla para que lo entendamos mejor, no como otros profesores a base de castigos". Opina que dialoga más con ellos.

A-2: Le parece bueno el trato del profesor hacia ellos, "nos trata bien, no nos pega ni ná, pegarnos no nos pega".

A-3: Piensa que lo hace bien y que además es distinto a los demás profesores "... de la otra manera es más serio, con don L. es más divertido". Prefiere un trato más directo, menos serio. Agradece que no suela gritarles ni echarles grandes broncas.

A-4: Cree que es buena su forma de expresarse y de dirigirse a ellos, pero "a veces cuando se enfada porque hablamos mucho nos echa a la calle a la mitad".

p-4. ¿crees que privilegia a los empollones?.

A-1: No tiene enchufados, "él dice que en su clase caben los más

listos y hasta los más tontos".

A-2: Cree que mantiene un trato igualitario hacia todos los alumnos, "a todos por igual".

A-3: No admite que tenga enchufados, "no, no, todos iguales, en la clase todos somos iguales", y a continuación se pone a relatar hechos de otros maestros que tienen a algunos como mejores y asevera de nuevo: "con don L. no, con don L. todos iguales".

A-4: Se afirma igual que los demás entrevistados en que mantiene un trato igualitario con todos los alumnos.

p-5. ¿le tiene manía a algunos compañeros/as?.

A-1: "No, no, a ninguno, a ninguno". Dice que si le llama la atención a alguno es por algo que hace mal no porque le tenga manía..." si le da un cachete a alguno lo hace en plan de broma, luego se ríe y eso...".

A-2: Dice que no le tiene manía a ninguno. Ante la afirmación que le hago al entrevistado de que a él lo regaña con frecuencia y si cree que le tiene manía, responde "no, porque estoy haciendo alguna cosa que no debo hacela".

A-3: Opina que no les tiene manía a ninguno, a quien regaña más es porque "se porta peor".

A-4: Tampoco piensa que le tenga manía a ninguno.

p-6. ¿cómo te gustaría que se comportase en clase, me refiero a su actitud hacia vosotros?.

A-1: "A mí me gusta como es". Cree que a veces "es muy blando con los chicos". Piensa que debería tener más autoridad con ellos para que no tuvieran comportamientos "malos".

A-2: Se muestra muy conforme con la forma de actuar de su profesor, "lo hace bien". Entonces le recuerdo lo que me dijo antes de que debía poner más orden para evitar el jaleo, pero no se centra en la pregunta y me responde con un episodio de desorden cuando el profesor se ausentó del aula para ir al despacho, pareciendo indicar que el hecho de salir al despacho fuera habitual.

A-3: Le gusta la actitud del profesor en la actualidad, "las cosas que hace son muy divertidas y todo mejor". Ante la sugerencia de alguna actitud que le mejorase, por ejemplo que tuviera más autoridad para que hubiera menos jaleo, responde "es que también algunas veces se pone serio, cuando se pone serio sí le hacen caso", y me explica en qué consiste lo de ponerse serio: "regañar, y una falta de disciplina y fuera de clase". No obstante vuelve a defender su forma de ser: "Tampoco es muy severo, que nos vaya a pegar, hace unos años los profesores pegaban, pero don L. no". Se opone a la actitud de pegar de los profesores, "no tienen derecho a pegarnos".

A-4: Está conforme con la manera de comportarse en clase su profesor de Ciencias, ahora bien, ante la posibilidad de poder mejorar algunos aspectos destaca " salir más al campo a coger flores y animales".

p-7. ¿qué tal son tus relaciones con otros compañeros dentro del aula de Ciencias?.

A-1: Afirma que en clase "hablamos mucho, la verdad", sin embargo cree que no se lo deberían prohibir porque "debemos comentar los ejercicios entre nosotros".

Cuando le digo que ayer no estaban haciendo ejercicios cuando el profesor explicaba y sin embargo estaban hablando mucho, la entrevistada parece no asumir esa realidad... "yo que sé, no hablábamos...". Le insisto, yo creo que sí, ya os pondré el vídeo que estuve grabando, ante lo cual justifica la necesidad de hablar: "sí, pero yo le decía a mi grupo las preguntas que le podíamos preguntar que nos había dicho el portavoz...".

Reconoce que a veces sí hay jaleo en la clase, "a veces sí hay jaleo, cuando no tenemos que trabajar mucho, y hacemos tonterías".

A-2: Piensa que las relaciones entre compañeros son buenas (¡ojo!, pues el entrevistado es uno de los repetidores que suele ser rechazado en los trabajos en equipo): "funcionan muy bien" y pasa a explicarme cómo hacen el trabajo en equipo: "uno le dicta a otro...".

A-3: Dice que las relaciones son buenas en general, aunque reconoce que está mal que hablen cuando el profesor explica porque "él se esfuerza en que nosotros aprendamos".

A-4: En general opina que las relaciones son buenas, "nos llevamos bien... hablamos unos con otros, algunos se insultan...". Prefiere que don L. le permita hablar y no sea muy intransigente en este tema: "así por lo menos podemos hablar algo, aunque sea del trabajo, no tenemos que estar callados".

p-8. ¿tenéis libertad de movimientos en el aula?.

A-1: "Sí y no". Después explica que no se pueden sentar donde quieran, están sentados por número de lista, aunque pueden sentarse en otro sitio con permiso del profesor. El prefiere tener un sitio fijo en el aula, "en cierto modo sí, porque armamos mucho jaleo y también se puede enfadar el profesor y no queremos que se enfade". Parece que en la explicación quiere diferenciar una doble componente, de orden, por un lado y, afectiva, por otro.

A-2: Es consciente de que hablan cuando el profesor explica la lección, "cuando está explicando, a alguno no le interesa la explicación y empieza a hacer tonterías, empieza a chillar".

A-3: "Sí tenemos mucha libertad", lo cual le parece bien a veces, no siempre.

A-4: "Alguna, no podemos estar dando gritos y eso, pero podemos

hablar". Prefiere tener un sitio fijo donde sentarse ya que prefiere estar con su grupo de amigos ya hecho.

p-9. ¿qué opinión crees que tiene el profesor de ti?.

A.1: "Que hablo mucho", pero es consciente de la certeza de ese pensamiento en base a la realidad "y eso es verdad"... "y que soy muy inquieto, y eso me lo dice". Como vemos, las respuestas se dirigen a fenómenos de comportamiento en el aula. Parece como si la pregunta le pillase por sorpresa y no sabe bien qué responder "no sé, no sé...".

A-2: "No sé...". Parece rehuir la pregunta y por fin expresa, no lo que pueda pensar el profesor, sino lo que le ha dicho: "dice que no me tomo mucho interés por la escuela" y a continuación me hace un propósito de enmienda ante el inminente final de curso: "ahora estoy apretando porque vamos a entrar en la última evaluación, ahora estoy apretando".

A-3: No sabe, no parece habérselo planteado: "no sé, no sé".

A-4: Tampoco sabe qué decir, "no sé, no lo sé" ... "que le caigo bien, creo", y da una explicación basada en comportamientos del profesor hacia él: "habla conmigo, me explica las cosas que no sé, aparte, y ... no sé".

p-10. ¿ y de la clase en general, del grupo?.

A-1: No parece entender la pregunta y tras varias aclaraciones responde que cree que tiene una buena impresión del grupo: "... es un curso bueno, nos lo ha dicho alguna vez".

A-2: Cree que el profesor piensa que la clase le da mucha guerra, repitiendo lo que les ha dicho en alguna ocasión: "me gustaría que me tocase la bonoloto pa no venir más". Luego vuelve a insistir en que cree que es una clase revoltosa.

A-3: Basa su creencia en la opinión que el profesor tendrá de la clase en el rendimiento académico: "que vamos bien... que nosotros podemos sacar algo".

A-4: Piensa que el profesor tiene una buena opinión de la clase como grupo: "... que somos buenos chicos".

Ante la sugerencia que hice a todos los entrevistados para que me contasen alguna cosa más sobre cualquier cosa relacionada con la vida del aula, las relaciones, el clima social etc., sólo me respondieron dos:

A-1: "todos nos llevamos bien con el profesor", aunque hace referencia a dos alumnos repetidores que debían estar en octavo, insinuando que sus relaciones con el profesor son algo peores.

Ante la pregunta por mi parte de si pasan al aula con cierto miedo la respuesta es inmediata: "que va, nunca... este curso se me ha hecho cortísimo, ya creo que estamos en verano...". Y pasa a hacer referencias de la profesora que tuvieron antes, sobre su injusticia y la utilización de castigos corporales y psicológicos: "a una amiga mía le daba miedo hasta decir la lección... es que es un poco tartamuda..., le pegaba, le pegaba de tal manera...".

A-4: "nos lo pasamos bien, no nos pone casi tarea y nos pone poco de estudiar y los controles no son difíciles, son de los temas que nosostros hacemos". Hace otras referencias del mismo estilo sobre la metodología, sobre todo en lo relativo a tareas y estudio, y al aspecto afectivo, de pasárselo bien.

TRANSCRIPCION DE LA ENTREVISTA AL PROFESOR.

p-1. ¿qué problemas detectas en tu práctica docente con tu estilo de enseñanza?.

Los resume nada más ni nada menos que en los tres siguientes: "falta de hábitos, falta de biblioteca de aula y falta de

instalaciones adecuadas".

También hace mención a una falta de metodología común, al menos en el área correspondiente, a unas líneas aceptadas por todos.

Con su estilo de enseñanza cree que hay una mayor comunicación e interacción: "la posibilidad de comunicación y trasvase en cada momento es mayor". Es partidario de una flexibilidad de horarios y programaciones para huir de la rutina y el formalismo.

No sabe si con su sistema de enseñanza obtendrá mejores resultados que con un "estilo tradicional", para saberlo dice que necesitaría tiempo y un contraste de métodos con grupo experimental y de control; no obstante, está contento con los resultados obtenidos hasta ahora: "los resultados son buenos, dentro de lo que cabe, óptimos".

p-2. ¿qué aspectos destacarías de tu interacción con los alumnos fundamentalmente durante las clases?.

Da mucho valor al aspecto afectivo de la enseñanza pensando que esto no se tiene normalmente en cuenta: "... no evaluamos normalmente el llegar a los chicos, que estén relajados en la clase, que vengan a la escuela con confianza".

Siguiendo con el tema de la motivación, de las ganas de estar en el colegio, piensa que lo consigue bastante mejor que con un estilo de enseñanza tradicional.

La distancia afectivo-social de los alumnos hacia él, cree que es menor que si llevara otros métodos o en comparación con otros profesores que los llevan: "este sistema está reñido con el formalismo académico... cuando sueltas un taco porque te has cortado... no puede ser el señor tieso que todo lo sabe, que lo sabe muy bien, ... donde esa distancia es kilométrica".

Supone que los alumnos tendrán la misma opinión que él respecto

a esa distancia afectiva. No es partidario del autoritarismo, de la disciplina a ultranza: "no puedes basar estos sistemas en el autoritarismo porque están reñidos". Ve en la enseñanza y en la escuela fundamentalmente su función socializadora y de apertura más que la función de selección social: "el mecanismo debe ser abrir campos... que un niño encuentre su hueco... que sepa que puede hacer algo por lo que los demás le van a reconocer socialmente".

Piensa que este sistema exige un cambio de actitud y de mentalidad que es necesario que se dé en el profesorado para que la enseñanza pueda cambiar.

En cuanto a su interacción con los chicos fuera del aula, a pesar de afirmar su poca relación con ellos por residir en otra localidad próxima, cree que es buena basándose en un recorrido ecológico que realizó con anterioridad.

Piensa que es bueno conocer bien a los chicos y esto lo puede conseguir más fácilmente rompiendo barreras afectivas, aunque matiza "sin que esto suponga un compadreo".

p-3. ¿qué opinión crees que tienen los alumnos de ti, de tu manera de llevar la clase?.

Basa su respuesta en observaciones que hace sobre sus conductas "... la clase esta suelta, a mí no me tienen ningún miedo, nos entendemos con bastante facilidad...".

Supone que deben tener unos pensamientos positivos hacia él "supongo que esta marcha les va". Cree que a los alumnos les gusta la manera de llevar la clase, la metodología seguida.

Ahora desvía la conversación hacia el "miedo" que sentía a comienzos de curso de que los padres no hubieran entendido su forma de trabajo, pero en la actualidad este miedo lo tiene descartado por completo al sentir su apoyo "... digamos que me han dado carta blanca".

p-4. ¿cómo te gustaría que se comportasen en clase tus alumnos?.

Se muestra conforme con el comportamiento de sus alumnos en el aula, laboratorio, etc. aunque manifiesta su esperanza de que se solucionen con el nuevo hábito de trabajo algunos problemas actuales como el ruido, dar demasiado jaleo, etc. apuntando además la vía de solución unida al interés del alumno: "un crío trabaja y trabaja bien cuando le está interesando lo que hace, de lo contrario tienes que tener algún mecanismo de represión porque si no, no los tienes callados ni quietos".

Hay que entender esto último, ya que podría ponerse en boca de cualquier profesor del más puro estilo tradicional, y no es este el caso, ya que el objetivo perseguido por él no es mantenerlos callados ni inmóviles a toda costa, por lo que yo he podido deducir de mis observaciones y entrevistas.

Opina que este tipo de trabajo basado en la flexibilidad y el interés lo conseguirá con el tiempo (¡Bienvenido sea siempre el optimismo pedagógico!).

Después de salirnos del tema y hablar del proyecto educativo del Centro y de otros semejantes, me comenta que con su manera de tratar las Ciencias Naturales intenta dar "una dimensión a las ciencias un poco más amplia, con más posibilidades..." refiriéndose al trabajo de campo, el laboratorio, la elaboración de temas a cargo de los propios alumnos en la biblioteca, en contraposición al método tradicional de explicación y estudio.

Piensa que debe ser la escuela la que se haga a la medida del niño y no al contrario: "deja que el listón se lo ponga cada uno a su nivel, a sus posibilidades".

Tras sugerirle que me comentase alguna cosa más que considerase oportuno y decirme que ya lo había hecho, di por terminada la entrevista.

DISEÑO DE LA EVALUACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA DE CIENCIAS NATURALES: "El suelo".

Alejandro Casado Romero.

DISEÑO DE LA EVALUACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA DE CIENCIAS NATURALES: "El suelo".

Alejandro Casado Romero.

ESQUEMA DE TRABAJO.

1. Presupuestos teóricos.

   A. Evaluación formativa
   B. La evaluación como parte integrante de la programación.
   C. Evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa.

2. Elementos curriculares de la unidad didáctica elegida.

   A. Identificación.
   B. Contenidos:
      - Hechos, conceptos y principios.
      - Actitudes, valores y normas.
      - Procedimientos.
   C. Objetivos.
   D. Metodología.

3. Proceso evaluador.

   A. Cuestionario de ideas previas.
   B. Pruebas de lápiz y papel.

BIBLIOGRAFIA.

1. PRESUPUESTOS TEORICOS.

A. Evaluación Formativa.

En la introducción al libro Hacia la Reforma (1), se puede leer "la evaluación (...) deberá ser formativa, se dirigirá al proceso de aprendizaje y, como tal, será contínua (...) se acomodará al seguimiento individual de cada alumno (...) implica, igualmente, la autoevaluación del alumno y la contínua revisión de la programación...".

No tiene sentido que sigamos utilizando la evaluación sólo como mecanismo de sanción social y, mucho menos, en niveles de enseñanza obligatoria, cual es el caso de la E.G.B. donde sitúo mi Unidad Didáctica, en el que la evaluación ha de tener una misión de ayuda al alumno y de reconducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la evaluación formativa debe servirnos para:

a) Comprobar el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos.
b) Comprobar las dificultades de los alumnos en la consecución de los objetivos.
c) Informar al profesor de la mayor o menor eficacia de su programación y metodología.

La evaluación no está incardinada en un momento concreto (inicial, final, trimestral, etc.) del proceso de enseñanza/aprendizaje sino que está presente en la esencia dinámica de ese proceso educativo.

De acuerdo con Rivlin y Schneler, que ven en este sentido procesual cuatro puntos esenciales:

---

(1) MEC (1.985): Hacia la reforma. MEC, Madrid.

1. ¿Qué tratamos de hacer?. ⟶ 1. Definición de Objetivos.

2. ¿Qué estamos haciendo?. ⟶ 2. Empleo de instrumentos y técnicas de evaluación.

3. ¿Cómo está lo que hacemos comparado con lo que intentamos hacer? ⟶ 3. Empleo de técnicas estadísticas para interpretar los datos.

4. ¿Qué hacer para mejorar y acercarnos a nuestros objetivos?. ⟶ 4. Planteamiento de procesos para mejorar la acción.

La evaluación debe estar presente en el planteamiento, ejecución y constatación contínua de los resultados cuya valoración servirá de retroalimentación del proceso.

Por tanto, para que la evaluación que practiquemos posea el calificativo de formativa, deberá cumplir los siguientes requisitos:

* Ser integral, es decir, no sólo evalúa conocimientos adquiridos, sino actitudes, procedimientos, valores, capacidades...
* Ser contínua, tratando de ver la evolución de los alumnos en sus aprendizajes.
* Ser compartida, entre profesor y alumno de modo que éste tome conciencia de sus avances o retrocesos en función de sus esfuerzos.
* Ser reguladora del proceso, informando de los ajustes que es necesario hacer en la programación y metodología para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Además, en contraposición a una evaluación sancionadora y finalista, la evaluación formativa debe regirse por los siguientes principios:

1. Ser integrante de la programación.
2. No tener finalidad en sí misma, sino ser un medio al servicio

del progreso del alumno. No se evalúa para recompensar o castigar.

3. Estará referida, por un lado, a los objetivos generales de la etapa o nivel, y, por otro, a los específicos de la materia.

4. No se trata de dar una calificación, sino de ver la evolución del alumno respecto a su punto de partida y al de llegada (hipotético).

5. El alumno participará en su evaluación (autoevaluación) y conocerá su situación respecto a su punto de partida y de llegada, por lo que deberá conocer siempre los objetivos propuestos y los procedimientos para alcanzarlos.

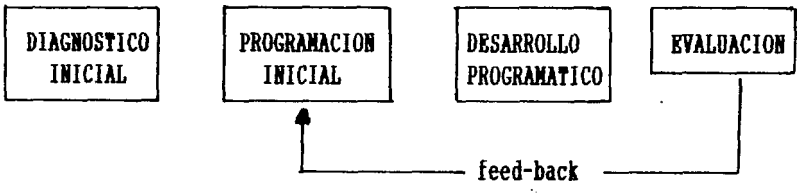
6. Ser participativa, exigencia que le viene dada por su carácter subjetivo (diálogo profesor-padres-alumno).

7. Debe permitir validar el sistema educativo del Centro.

B. Evaluación como parte integrante de la programación.

La evaluación, al no poseer finalidad en sí misma, se convierte en un elemento o fase de la programación, que sirve de feed-back a la misma.

El esquema sería:



C. Evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa.

La evaluación hay que considerarla como comparación, si bien evaluar no es sólo medir; depende de la medición pero va más allá de ella.

Desde hace unos años se plantea el debate en el campo de la

evaluación: paradigma cualitativo frente al cuantitativo.

Creo que hay que llegar a una simbiosis de ambos paradigmas pues los métodos cualitativos pueden aportar aspectos evaluadores interesantes -próximo a los datos, perspectiva desde dentro, orientado al proceso, subjetivo, etc.- y también los cuantitativos -objetivo, fiable, generalizable, medición penetrante y controlada, etc.-.

Parece claro que no son planteamientos radicalmente opuestos como quieren poner de manifiesto militantes de uno y otro paradigma, por lo que la síntesis se hace necesaria por su complementariedad.

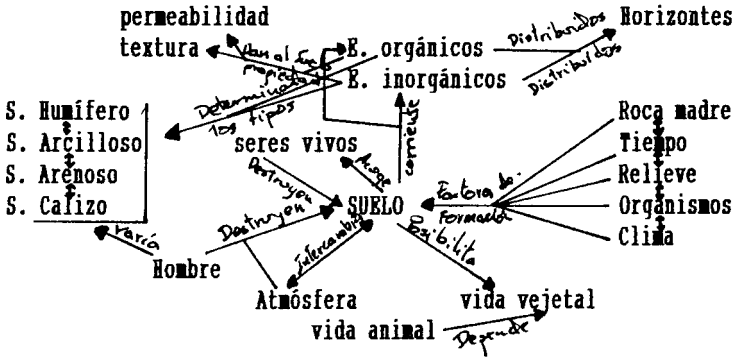
2. ELEMENTOS CURRICULARES DE LA UNIDAD DIDACTICA ELEGIDA.

A. Identificación.

- Título: El suelo.
- Temporalización: 3 semanas.
- Nivel educativo: 7º curso de E.G.G.

B. Contenidos.

a) Respecto a los contenidos referidos a hechos, conceptos y principios presento el siguiente mapa conceptual:



b) Contenidos procedimentales:

- Manejo de probetas y vasos de precipitados.
- Construcción de filtros de suelo.
- Construcción de un terrario.
- Análisis mecánico del suelo.
- Participación en grupo.

c) Contenidos actitudinales:

- Actitud de respeto al suelo durante las salidas al campo.
- Valorar positivamente actitudes de limpieza y conservación del suelo.
- Elaborar unas normas de acción con respecto al suelo para cuando estemos en el campo: limpieza, fogatas...
- Actitud de iniciativa e interés hacia el trabajo.

C. Objetivos.

a) Conceptuales:

- Componentes:
  . reconocer varios componentes.
  . reconocer seres vivos.
  . reconocer los colores típicos de los suelos.
  . reconocer su estructuración.

- Propiedades:
  . conocer las características de textura y permeabilidad de los tipos estandar de suelos.

- Formación:
  . razonar sobre el origen de los componentes.
  . valorar la importancia de los factores condicionantes de la formación.

- Destrucción:
  . conocer las causas de la desertización.
  . valorar la importancia de la conservación
  . conocer los agentes destructores del suelo.

- Tipologías:
  . conocimiento de criterios de clasificación
  . conocer suelos del entorno.

b) Procedimentales:

- Capacidad de manejo correcto de material de laboratorio necesario en esta unidad.
- Capacidad de plantear diseños de análisis del suelo.
- Capacidad de trabajo en grupo.
- Demostrar habilidad en la construcción de terrarios y otros artilugios.

c) Actitudinales:

- Demostrar actitudes de limpieza y conservación de los suelos.
- Ser capaces de elaborar normas de acción de las salidas al campo, que vayan en beneficio del suelo.
- Demostrar actitud crítica en la asimilación de información.

D. Metodología.

Sesiones.

1-2 1. Toma de contacto con el tema.
- Panel motivador.
- Elaboración de cuestionario para detectar preconceptos.
- Listado de conceptos surgidos de las actividades.

2-4 2. Trabajo sobre conceptos previos.
- Preparación de experimentos para falsar o probar

las ideas previas.
- Realización de investigaciones sugeridas por los alumnos.
- Crítica de las experiencias.

1-2	3. Ampliación de conocimientos por exposiciones del profesor y lectura de textos seleccionados.
1-2	4. Comprobación de las experiencias.
1	5. Salida al campo para tomar muestras para el análisis del suelo del entorno.
1	6. Elaboración de un informe.
1-2	7. Evaluación de la unidad y discusión de los resultados.
Total 8-14	

3. PROCESO EVALUADOR.

Sin entrar en los demás aspectos de la evaluación, paso a indicar los medios de la evaluación de los alumnos:

A. Cuestionario de ideas previas.

1) El suelo que pisas ahora, ¿es el mismo que pisaron los habitantes de esta zona hace 200 años?. Explica la respuesta.

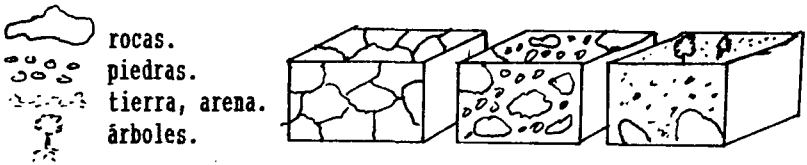
2) ¿Qué factores crees que pueden provocar cambios en el suelo?.

3) ¿Crees que todos los suelos son iguales?. Justifica tu respuesta.

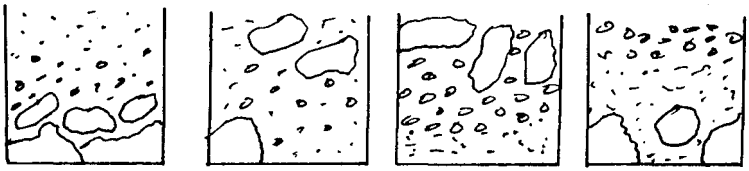
4) ¿En qué aspectos piensas que se pueden diferenciar los

suelos?.

5) Presentamos tres cortes del terreno. Indica debajo el nombre que le darías a cada una de esas superficies y justifícalo.



6) ¿Cómo crees que se distribuyen los componentes del suelo?. Haz una cruz debajo del dibujo que creas (o haz un nuevo dibujo) y explica la respuesta.



7) Tengo una muestra de suelo y realizo con ella la experiencia que representa el dibujo. Fíjate bien y contesta: ¿Qué trato de averiguar con la realización de esta experiencia?. Razónalo.

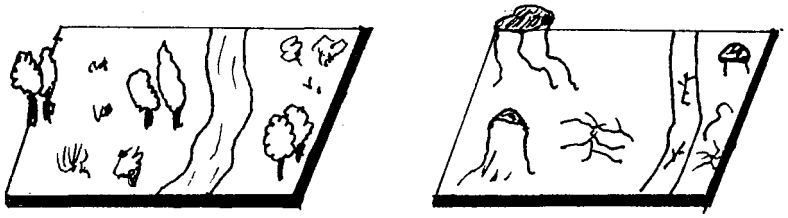
8) ¿Siempre ha habido suelo en nuestro planeta?. Justifica tus argumentos.

9) ¿Por qué los agricultores aran el suelo antes de sembrar?.

10) Las raíces son partes vivas de las plantas y están bajo tierra. ¿Crees que necesitan respirar?. ¿Pueden hacerlo?.

11) Si tuvieras un jardín, ¿qué harías con las hojas que caen al suelo?: recogerlas para la basura / enterrarlas / esparcirlas por la superficie / quemarlas.
Por qué?.

12) ¿En cuál de estos dos suelos crees que erosionará más la lluvia?. Justifica la respuesta.



13) ¿Por qué después de una tormenta te ensucias más las botas andando por un huerto que por una playa?.

14) Comenta esta frase: "Los habitantes de un pueblo talaron todos los árboles de un bosque próximo para así proteger mejor el suelo, ya que los árboles eran muy viejos y no daban frutos".

Además de utilizar como medios de evaluación la observación directa (en la clase, en las actividades prácticas y salidas al campo), la revisión de los cuadernos de trabajo y las entrevistas, aplicaría la siguiente prueba de lápiz y papel:

1) Tengo dos muestras de suelo de idéntico peso. Después de una serie de experiencias obtengo los datos siguientes:

Muestra A ..... deja pasar 20 ml. de agua.
Muestra B ..... deja pasar 7 m. de agua.

¿Cuál de los dos suelos se encharcará con la lluvia más intensamente?. Razona la respuesta.

2) Tengo una muestra de tierra que contiene:

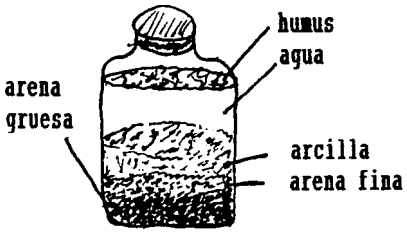
Arenas ..... 20 g.
Arcillas ..... 8 g.
Gravillas ..... 25 g.

¿Es un verdadero suelo?. ¿Por qué?.

3) Tengo una muestra de suelo. La peso. Luego la pongo en una bandeja encima del radiador. Al cabo de un día la vuelvo a pesar, pesará más o menos?. Explica la respuesta.

4) Estas son las 4 fases que explican la formación de un suelo. Interpreta los dibujos describiendo lo que ocurre en cada fase.

5) Tengo una muestra de suelo, la vierto en un frasco, añado agua y agito fuertemente. Lo dejo reposar y al cabo de un rato queda en el frasco como se ve en el dibujo. ¿Para qué hacemos esta experiencia?. Indica por qué la arena gruesa se deposita en el fondo y el humus en la superficie. ¿Sabes cómo se llama la técnica utilizada?.



6) Indica las características que debe tener un suelo para que las plantas vivan en él.

7) La mujer y el hombre cuidan el campo desde hace mucho tiempo. Indica para qué hacen estos trabajos:

- Arar.
- Drenar el suelo.
- Echarle abono.
- Echarle arena.
- Encalar el suelo (echarle caliza).

8) El suelo español se va destruyendo muy deprisa. Indica algunos factores que estén contribuyendo a ello.

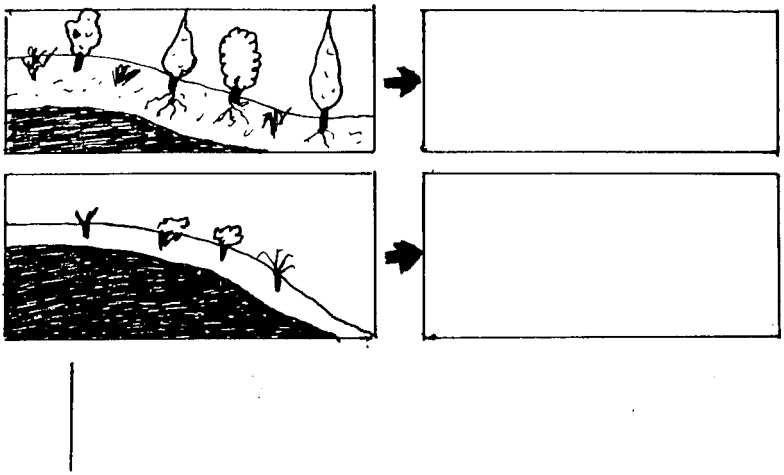
9) Explica la relación que piensas que existe entre clima, rocas, suelo, vegetación y fauna.

10) En el periódico se lee esta noticia: "Los habitantes de aquel pueblo que vivían en precarias condiciones económicas decidieron quemar el monte para vender el terreno a una urbanizadora que construiría chalets, y así aumentaría el nivel de vida de la zona".

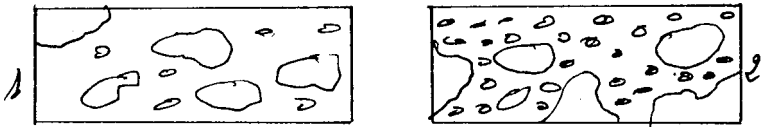
a) Escribe unas ideas defendiendo a esos habitantes.
b) Escribe unas líneas condenando esas actitudes.
c) Escribe unas líneas intentando ser lo más objetivo posible, sin condenar ni defender a nadie, y procurando ser riguroso.

11) Diseñe una experiencia que demuestre que existe relación entre la mayor o menor permeabilidad del suelo y el porcentaje de arenas existentes en él.

12) Imagínate que te encuentras en una zona climática húmeda. Dibuja en estas viñetas cómo evolucionarían estos paisajes con el tiempo.



13) Observa la estructura de estos dos suelos:



- ¿Cual tendrá mayor cantidad de aire?. ¿Por qué?.

- ¿Qué suelo será más permeable?. ¿Por qué?.

14) Diseña una experiencia para saber entre dos tipos de suelos, cuál se calienta más rápidamente al ser expuesto a la luz.

15) Resume el siguiente texto y haz un comentario de él:

"Los recursos para la supervivencia del hombre están siendo destruídos o se agotan de manera creciente. Si el deterioro de los suelos continúa al ritmo actual, casi una tercera parte de las tierras de cultivo del mundo quedará destruída dentro de veinte años. Al final del siglo sólo quedará la mitad de la superficie actual de los bosques tropicales".

16) Relaciona los agentes de formación del suelo con su acción:

- Dióxido de carbono.	a) Transformar los restos de animales y vegetales muertos.
- Bacterias.	b) Transportar las pequeñas partículas de la erosión.
- Oxígeno.	c) Remueven y airean el suelo.
- Hielo.	d) Disuelve las rocas calizas.
- Animales zarpadores.	e) Oxida los minerales de las rocas.
- Viento.	f) Rompe las rocas agrietadas.

BIBLIOGRAFIA.

VARIOS (1.989): Didáctica de las Ciencias Experimentales. Madrid, MEC / UAM.

VARIOS (1.987): Observatorio. 7º de E.G.B. Ciencias de la Naturaleza. Ed. S. M., Madrid.

VARIOS (1.986): Ciencias Naturales. El entorno., Documentos de la reforma del ciclo superior de E.G.B. M.E.C., Madrid.

MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCIA, M. L. (Coord.) (1.990): Didáctica Adaptación. UNED, Madrid.

NIEDA, J. y PUENTE, J. (1.987): La evaluación de las ciencias Experimentales. MEC, Madrid.

TALLER ARQUIMEDES (1.987): Ciencias Naturales 2. Serie En Acción. Ed. S.M., Madrid.

JENNINGS, T. (1.986): Rocas y suelos. Col. El joven investigador., nº 10. S.M., Madrid.

MEC (1.989): Diseño Curricular Base. MEC, Madrid.

Departamento de Educación Permanente

Investigación y Difusión Cultural

Varios artículos, fundamentalmente de Lengua y Literatura Española componen el decimotercer volumen de Universidad Abierta. Junto a ellos presentamos dos trabajos experimentales estrechamente vinculados al quehacer en las aulas de nuestros profesores en niveles no universitarios. Se completa el volumen con los interesantes artículos de Historia y un estudio novedoso sobre la ansiedad en jóvenes delincuentes.

SERVICIO DE PUBLICACIONES