

aula

Nº5, diciembre 2005

de español



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA



educación
exterior

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español
Diciembre 2005

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORA

Pilar Hernández Sanz
Blanca Lacasta Laín
Asesoras Técnicas

COLABORADORES

Núria Borda Ortiz
Fernando Carmona Ruiz
Caroline Christen
Pilar Hernández Sanz
Blanca Lacasta Laín
Jaime Marchán
Ana Martínez Mongay

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 651-05-041-1
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

Se autoriza la reproducción del contenido, con fines didácticos,
citando la procedencia.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones
expresadas en la presente publicación.

Sumario

Presentación	página 4
Entrevista al escritor ecuatoriano Jaime Marchán Pilar Hernández Sanz	página 8
Estrategias para una destreza conocida y un discurso olvidado: escribir español académico Fernando Carmona Ruiz	página 14
La expresión oral formal en la enseñanza de lenguas Ana Martínez Mongay	página 30
La elección de un diccionario. Concreción de un modelo de análisis. Blanca Lacasta Laín	página 42
El Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Berna Núria Borda Ortiz	página 62
Los Kuna, un pueblo que no se arrodilla Caroline Christen	página 70

Presentación

Es para mí una gran satisfacción presentar este número de Aula de Español, una publicación joven y llena de ilusión que desde esta Consejería queremos hacer llegar a todo el profesorado de español en Suiza, como un elemento más de nuestro constante esfuerzo para la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en este país.

En este segundo semestre de 2005, contamos con colaboraciones de gran interés para los docentes de español, ya que presentamos aportaciones que contienen reflexiones muy pertinentes acerca de la lengua y la cultura hispanas.

El número abre sus páginas con una entrevista muy especial: la que nos ha concedido el escritor y Embajador de Ecuador en Suiza, D. Jaime Marchán. Es un honor para nosotros contar con su opinión sobre cuestiones como las relaciones entre la escritura y la diplomacia o el panorama literario actual de su país. Asimismo, nos brinda la oportunidad de conocer algunos aspectos de su propia obra literaria, por la cual le felicitamos calurosamente.

A continuación, incluimos tres propuestas que esperamos sean útiles para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua y para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Las dos primeras presentan estrategias para la enseñanza del español académico o formal: el profesor Fernando Carmona se centra en la expresión escrita y la profesora Ana Martínez en la expresión oral. El tercer trabajo, a cargo de la Asesora Técnica Blanca Lacasta, aporta criterios que ayuden al profesor a seleccionar un diccionario adecuado a las necesidades de sus alumnos.

La Consejería de Educación acaba de realizar una actualización del catálogo del Centro de Recursos, de la cual queremos informar a los profesores de español en Suiza. La Asesora Técnica Nuria Borda explica el proceso de trabajo llevado a cabo, así como la clasificación de los fondos y la manera de acceder a ellos. Es nuestro deseo invitar a todas las personas

ligadas a la enseñanza o al estudio del español, a visitarlo y a utilizar el servicio de préstamo.

Finalmente, y como en ocasiones anteriores, la revista se cierra con la publicación del premio “El mejor trabajo de bachillerato en español”, que en esta V Convocatoria se le ha concedido a la alumna Caroline Christen, del Instituto Neufeld de Berna, por su trabajo “Los kuna, un pueblo que no se arrodilla”. Esta Consejería, en colaboración con la Asociación Suiza de Profesores de Español, sigue brindando a los alumnos del sistema educativo suizo la posibilidad de optar con sus trabajos de madurez a este premio.

Quiero concluir esta presentación agradeciendo el esfuerzo de las personas que han hecho posible esta nueva entrega de Aula de Español, así como dando las gracias a todos los colaboradores por sus aportaciones. Igualmente, a través de estas líneas, deseo invitar a todos los profesores de lengua y cultura españolas a compartir sus experiencias, intercambiar sus investigaciones y hacernos llegar sus sugerencias.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación



Consejería de Educación de la Embajada de España en Berna.

Pilar Hernández Sanz

Entrevista al escritor
ecuatoriano

Jaime Marchán

ENTREVISTA AL ESCRITOR ECUATORIANO JAIME MARCHÁN

Pilar Hernández Sanz

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza



Con motivo de su reciente visita al Centro de Recursos de la Consejería de Educación para hacer entrega de varias obras literarias de autores ecuatorianos, tuvimos ocasión de entrevistar a Jaime Marchán, escritor y diplomático ecuatoriano. Ha desempeñado numerosos cargos en su país y en el exterior. En la actualidad es Embajador de Ecuador en Berna.

Libros publicados:

- *“Derecho Internacional del Espacio: Teoría y Política”*
- *“La otra Vestidura”*
- *“Destino Estambul”*
- *“Itinerario de trenes”*
- *“Dacáveres”*

Érase una vez un diplomático y narrador... Sr. Marchán, dado que usted acaba de presentar un libro de cuentos, ¿le parece indicado que empecemos así la entrevista? ¿O deberíamos invertir el orden?

En realidad, tengo ambos oficios, pero es indudable que me siento más a gusto como narrador, al hablar de mis textos de ficción.

Son frecuentes los escritores dedicados a la diplomacia; no se trata sólo de un fenómeno de los últimos tiempos. Por citar a alguno, aparte de usted, Rubén Darío Pablo Neruda, Antonio Skármeta y un largo etcétera. ¿Es la diplomacia una buena fuente de inspiración?

Siempre ha habido y habrá diplomáticos-escritores o escritores-diplomáticos, pues se puede desempeñar “puertas afuera” ese oficio público o cualquier otro sin traicionar la vocación íntima del escritor, y viceversa. Más que una fuente de inspiración la diplomacia ofrece, a quien la ejerce, una posición privilegiada para observar la diversidad y complejidad del mundo.

Aludiendo a esta doble faceta como diplomático y escritor, surge una pregunta obligada: ¿cómo consigue hacer compatibles ambas actividades y, principalmente, qué es lo que le aporta una a la otra ?

La labor del diplomático y la del escritor son compatibles cuando cada una de ellas asume el papel que le corresponde: la representación externa de los intereses del Estado, la diplomacia; y los valores del arte, la literatura. La diplomacia aporta una visión plural del mundo real, y la literatura, un enfoque más humano de la vida y de sus paradojas.

¿Qué interés existe en Suiza por la literatura hispanoamericana y, en concreto, por la ecuatoriana?

Tras el vertiginoso surgimiento del “boom”, se despertó un enorme interés por la literatura hispanoamericana, y por la latinoamericana, en particular. Pero esa atención sólo recayó en ciertos escritores del núcleo inicial de dicho movimiento literario. Por esa razón, la narrativa ecuatoriana, situada fuera del “boom”, es aún poco conocida en otros países, pese a contar con escritores y obras de primera calidad. A ello se suma su escasa traducción a lenguas extranjeras. En Suiza, por ejemplo, sólo es conocida por un reducido número de lectores y por centros académicos especializados en literatura iberoamericana.

¿Cómo nos describiría el panorama literario actual de su país?

La literatura ecuatoriana contemporánea ha logrado remontar la influencia determinante de la narrativa indigenista, de singular importancia en la historia de la literatura latinoamericana, y ha comenzado a reinsertarse, con vitalidad y acento propios, en las corrientes actuales, en donde los personajes-sujeto, antes que los personajes-colectivos, se proyectan sobre un fondo cosmopolita y plural. La literatura rural ha pasado a tomar parte en la aldea global.

Haciendo uso del título de uno de sus relatos “*Texto y Contexto*” ¿cuál sería el lugar que ocupa Jaime Marchán dentro de este panorama literario?

Por mis preferencias estéticas, “me pertenezco”, según se dice en nuestra habla local, al grupo de narradores que aborda la literatura como un compromiso con el arte, sin fronteras de ningún tipo.

En los últimos años se observa que en los *currícula* ha disminuido el espacio dedicado a la literatura. En su opinión, ¿cuál es –o debería ser– el papel de ésta en la enseñanza en general y, en particular, en la enseñanza del español?

Sí, es algo lamentable, sobre todo cuando se ha planteado el diálogo de civilizaciones como una opción válida para salvar las diferencias que nos separan. La enseñanza de las literaturas, en plural, es, sin duda, una de las mejores vías para buscar convergencias reales, perdurables y posibles entre los pueblos del mundo. La diversidad cultural, a la vez de enriquecernos, nos ofrece un punto de encuentro, de aprendizaje y de reflexión sobre nuestro destino común en la Tierra. Por lo demás, la enseñanza de la literatura fortalece la palabra, que es el instrumento más noble del ser humano.

El crítico Antonio Sacoto, en su obra *“La novela ecuatoriana”* califica a *“Destino Estambul”* como una de las cuatro novelas más representativas de la última década. ¿Cuáles serían, en su opinión, las cuatro obras en lengua hispana que recomendaría a sus lectores?

En primer lugar, hay que leer y releer, tantas veces como se pueda, “El Quijote”, un clásico que no envejece, un faro que alumbra el vasto y rico océano de la lengua y cultura castellanas. Lo demás es cuestión de preferencias personales. Por nombrar solo tres autores, me quedaría con *“Cien años de soledad”* de García Márquez, con *“La fiesta del chivo”* de Vargas Llosa y con *“Husipungo”*, del escritor ecuatoriano Jorge Icaza, obra que, junto a su calidad literaria, es una valiente denuncia de la injusticia social en América Latina.

La novela anteriormente citada, *“Destino Estambul”*, que aborda la migración y el desarraigo, transcurre en Estambul. ¿Es posible que nos regale próximamente con algún relato que tenga a la plácida Berna como escenario literario?

El narrador que hay dentro de mí no siempre me anticipa a mí, al escritor, lo que piensa hacer o contar a través mío. Me gustaría que un día, cuando decida hablarme, me diga: “Siéntate y escribe lo que voy a contarte y que sucedió en Berna”. Me encantaría.

Si nos centramos en su última obra, *“Dacáveres”*, libro de nueve relatos perversos sobre infidelidades, necrofilia, estados de locura, etc., se tiene la impresión de que el dominio exquisito del lenguaje, del que usted hace gala, atenúan la perversidad. ¿Podría decirnos cómo surgió la idea de este libro?

“Dacáveres: Relatos perversos” surgió, creo, de mi fascinación por el claro-oscuro, por el contraste. Pero fue también una experiencia estética: probarme que, como escritor, podía, a través del lenguaje, aproximarme “bellamente” a los rincones más oscuros del ser humano.

El relato “*Envío capital*” tiene como protagonista a Honorato Caballero, primer secretario de Embajada. Quizás todo ello, nombre y profesión, representen un guiño a su profesión. ¿Se ha visto reflejado algún colega diplomático en sus obras? ¿Dónde termina la realidad y comienza la ficción?

Los personajes de mis libros son pura ficción. Nunca han existido en la realidad, aunque algunos parecidos resultan desconcertantes. Como novelista, siempre he tenido el cuidado de separar lo biográfico de lo ficcional. Ambos géneros no pueden mezclarse sin hacerse mutuo daño. Si la ficción acaba pareciéndose tanto a la realidad es por ser una invención de lo que existe.

Muchísimas gracias, Sr. Marchán y enhorabuena por esta magnífica obra.



Jaime Marchán con el Embajador de España, D. Gonzalo de Benito, y la Asesora Técnica Pilar Hernández.

Fernando Carmona Ruiz

Estrategias para una
 destreza conocida y un
 discurso olvidado:
 escribir español académico

ESTRATEGIAS PARA UNA DESTREZA CONOCIDA Y UN DISCURSO OLVIDADO: ESCRIBIR ESPAÑOL ACADÉMICO*

Fernando Carmona Ruiz
Université de Fribourg

Resulta casi una obviedad comenzar con un hecho tan palpable. Nos referimos al del auge del aprendizaje del español como lengua extranjera en todo el planeta. En efecto, la enseñanza de ELE se ha convertido en un acrónimo parejo a otros como FLE o DaF, estos últimos con mayor tradición en Francia y Alemania, respectivamente. La diferencia parece ser que la especialización didáctica de ELE se realiza todavía de manera general con cursos de postgrado, en su mayoría no gratuitos, con el consecuente perjuicio de los estudiantes de Filología Hispánica o Románica que deseen obtener tal maestría. De todos modos, no es momento ni lugar para reflexionar sobre sus causas y futuros cambios, cuando la misma universidad española se encuentra en plena vorágine de reformas para adecuarse a la Declaración de Bolonia. Aún menos cuando la Filología vive un debate interno sobre su función en la sociedad moderna.¹

Sin embargo, al hablar del aumento de alumnos de ELE, se olvida tratar las cifras de estudiantes extranjeros que se dedican a la Hispanística en su país de origen, dato a considerar de manera especial. Ese tipo de alumno se enfrentará a una prueba ineludible de evaluación: la de realizar una monografía o trabajo escrito. He aquí uno de los mayores escollos para este estudiante universitario extranjero, pero también para el propio nativo, que nada en la mayoría de los casos en un total desconocimiento de lo que es la escritura académica.²

Lo que a continuación deseo exponer es buena parte de la reflexión personal que desarrollo en una asignatura para los alumnos de Primer año de la Cátedra de Literatura española e hispanoamericana de la Universidad de Friburgo (Suiza). El proseminario de

[*] Deseo agradecer aquí a Noemí Lázaro, experta en lides didácticas, las sabias sugerencias y críticas que me proporcionó para la elaboración de este artículo.

[1] Sobre el devenir pasado, presente y futuro de tal disciplina puede verse el reciente libro de Joaquín Rubio Tovar, *La vieja diosa. De la Filología a la Postmodernidad*, Alcalá de Henares, Estudios Cervantinos, 2004.

[2] En los planes de estudio universitarios españoles de 1993 no existe ninguna asignatura troncal para Filología que abarque tal aspecto. Sé, sin embargo, que muchos cursos de Doctorado incluyen alguna asignatura al respecto, lo que me resulta paradójico: un alumno de Tercer Ciclo debe en un principio dominar dichas técnicas antes de embarcarse en la aventura de una tesis doctoral.

“Disertación literaria”³ consiste en una introducción a los métodos académicos de trabajo escrito, con lo que se profundiza en las técnicas de redacción necesarias para la correcta elaboración de monografías. Otra parte importante del programa incluye también las tareas intelectuales básicas para realizar un trabajo académico, como el análisis de un tema, la investigación de una materia o el desarrollo de una argumentación. El objetivo del proseminario es claro: mejorar la expresión escrita de los estudiantes (en especial la escritura académica) y dar a conocer las técnicas usuales de una monografía –notas, citas, bibliografía, etc.

La asignatura se basa en cinco pilares fundamentales: 1) gramática normativa, 2) introducción a la investigación de la lengua y literatura hispánicas, 3) las etapas de pre-redacción y redacción académicas, 4) las partes de una monografía y 5) normas para el uso de citas y elaboración de bibliografía.

A continuación me ceñiré a lo que engloba las dificultades en el campo del discurso académico en español, pero con especial consideración a los puntos 1, 3 y 4 arriba expuestos. En este artículo espero ofrecer una primera aproximación –basada en mi propia experiencia didáctica– a aquellas personas interesadas en proyectos docentes que aborden la escritura académica. Obviaré los aspectos propios de algunas técnicas académicas, como la elaboración de citas a pie de página, índices, portadas, bibliografía, etc. La razón para ello estriba en la utilidad que podría ofrecer, puesto que cada departamento universitario suele tener sus propias reglas al respecto. Sobre esto puede verse bastante material bibliográfico.⁴

¿ESCRIBIR BIEN, ES UNA TAREA UTÓPICA?

Escribir un trabajo académico, y en especial cuando el estudiante lo hace en una lengua extranjera no es una empresa imposible. De hecho, suele ser bastante usual motivar al alumno con dos noticias, una buena y otra mala. La buena se refiere a que la tarea es viable. La habilidad de escribir se potencia, como el resto de destrezas productivas, con ejercicios prácticos. Nadie nace con la capacidad innata de escribir. La “mala” noticia para los estudiantes es que para lograr resultados satisfactorios ha de escribirse, y mucho, y a la vez cometer errores, puesto que sin error, no hay aprendizaje.

[3] Debe considerarse como una asignatura de amplia tradición en muchos países ultra-pirenaicos, como la típica *Einführung in die wissenschaftlichen Arbeitstechniken* del ámbito cultural alemán o la *Introduction aux méthodes de travail écrit* de las universidades francófonas.

[4] Entre otros manuales de diferente orientación, véanse José Luis Cañas et al., *Cómo estudiar en la U.N.E.D. (y redactar trabajos universitarios)*, Madrid, Dykinson, 2000; John Clanchy y Brigid Ballard, *Cómo se hace un trabajo académico: guía práctica para estudiantes universitarios*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2000²; Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2003; Estrella Montolio (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel (Ariel Practicum), 2000, 3 vols. e Irene de Puig i Oliver, *Cómo hacer un trabajo escrito*, Barcelona, Octaedro, 2001. Este último libro resultaría idóneo para los alumnos de Español en Secundaria. También ha de destacarse Graciela Vázquez (coord.), *Actividades para la escritura académica. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen, 2001. Del grupo de trabajo del último manual existe ADIEU, proyecto lingüístico intercultural cuyo objetivo principal es desarrollar materiales para estudiantes universitarios que deseen cursar una parte de sus estudios en España. Su web es interesante, aunque poco actualizada (<http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/adieu/Welcome.html>).

El tipo de estudiante de lengua extranjera que cursa esta asignatura debe dominar el castellano como estudiante de nivel avanzado, de por lo menos nivel C1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.⁵ La tendencia general año tras año es contar con alumnos que han estudiado el español en el Bachillerato y superado la prueba de *Maturité*.⁶ El nivel previo del alumnado suele girar normalmente entre B1-C1. Sin embargo, las peculiaridades propias de la Universidad de Friburgo –la única bilingüe de la Confederación Helvética– facilitan un alumnado de marcada heterogeneidad lingüística. En los dos últimos años cursaron esta asignatura quince estudiantes francófonos, trece germano-parlantes, siete de lengua materna española y dos de italiana.

Dicha heterogeneidad amplía el número de interferencias lingüísticas en el aula. A ello debemos sumar las propias dificultades y necesidades de algunos alumnos de lengua materna española. Demuestran un dominio casi correcto de la gramática, pero su léxico y giros idiomáticos están anquilosados en los de sus padres, al ser éstos las únicas personas con los que practicaron la lengua, y al no haber disfrutado de una escolarización completa en español.⁸ Los estudiantes latinoamericanos presentan en ocasiones problemas ortográficos derivados por ejemplo del seseo, entre otras peculiaridades dialectales.

PRIMER PASO: EVALUACIÓN INICIAL

Desde el primer día de clase resulta vital establecer las necesidades del alumno. El primer seminario se inicia en su primera fase con un repaso de las dificultades generales que giran alrededor de la gramática normativa española. Para ello se realizan ejercicios –con especial atención al acento ortográfico, preposiciones, subjuntivo y puntuación– y redacciones. Este último tipo de ejercicio es fundamental, por lo que prácticamente cada semana el alumno debe realizar pequeñas composiciones sobre cuestiones que giran, claro está, en torno a la Hispanística.⁹ De este modo puede establecerse una primera evalua-

[5] Dicho alumno es un usuario competente que “es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. *Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.*” Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD - Grupo Anaya, 2002, p. 26. Documento también en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Énfasis mío.

[6] Sobre la presencia español en las instituciones educativas suizas y en particular en la enseñanza de Secundaria, véase un minucioso artículo aparecido en esta misma revista por Julio Peñate, “La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico”, *Aula de Español*, 1 (2002), pp.12-52.

[7] Durante el semestre de invierno 04/05 fueron tres los alumnos de nacionalidad española –de cinco– los que acudieron a las aulas del LyCE. Diez cursaron español en el Bachillerato y seis adquirieron sus conocimientos en otros lugares.

[8] Sobre este aspecto, aunque circunscrito a una parte de Suiza, puede verse Félix Jiménez Ramírez, *El español en la Suiza alemana. Estudio de las características lingüísticas e identitarias del español de la segunda generación en situación de contacto de lenguas*, Frankfurt a. M. [etc.], Lang (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, 6), 2001.

[9] El trabajo en clase de pequeños textos para conocer los diferentes tipos de expresión escrita y sus funciones del lenguaje puede servir para realización posterior de resúmenes. Otros temas serían, con una progresión de dificultad: 1) ¿cuál es tu libro favorito?, 2) ¿qué autores hispanos conoces?, 3) ¿qué es para ti la literatura? y 4) resúmenes críticos sobre lecturas de literatura secundaria, para dominar mejor la terminología y tecnicismos propios de este tipo de texto. Este último ejercicio sirve para reforzar un aspecto aquí no tratado: el de la introducción a la investigación y la bibliografía especializada para los estudios universitarios de Español.

ción de los problemas más comunes en relación con la gramática, así como el léxico, la construcción de la exposición y argumentación, la coherencia temática y la organización del texto, factores todos ellos influyentes en el éxito de una monografía.

En este punto ha de hacerse un breve excursus sobre la evaluación de dichas redacciones. Considero de vital importancia el modo de corrección de las mismas, puesto que el docente debe garantizar que las anotaciones y sugerencias que realiza sean un verdadero *feedback* para el estudiante y que éste aprenda de sus errores.¹⁰ Suele suceder que el alumno se desmotiva ante tanto color rojo y que procede a archivar la redacción con una mirada perdida. Para evitarlo, se recomienda exigir al alumno una reelaboración de la misma. Pero el docente debe también realizar, en especial durante las primeras entregas, una evaluación detenida del texto. Ello quiere decir que no basta con que el docente identifique los errores –gramática, ortografía, morfosintaxis y semántica–, sino que es muy recomendable hacer conscientes a los estudiantes de los mismos a través de diferentes comentarios al final de la redacción sobre los errores más comunes y eventualmente, resumir la regla gramatical para que éstos se eviten en el futuro. De este modo, el alumno ve de manera clara su error más repetido –que hay que atajar antes de que se fosilice en su *Interlanguage*– y a la vez, se refuerza su autoestima, al progresar en sus siguientes ejercicios.

Los errores lingüísticos más comunes del alumnado de esta asignatura cuando se aborda la gramática normativa son viejos conocidos. A saber, los verbos *ser/estar/haber*, cuyas reglas no voy a explicar aquí, si bien adjunto un ejercicio en el anexo para su repaso; las tildes, que muchos alumnos optan por no poner, al no conocer sus reglas. Otra tendencia general es abusar de la misma, añadiendo acento ortográfico a cada sílaba tónica. Expongo en el anexo unas reglas que considero bastante fáciles de aprender.

Otra dificultad es la puntuación, trascendental para la comprensión de un texto, puesto que es “un mecanismo eficaz para delimitar las diversas unidades textuales que conforman el discurso.”¹¹ La lista de problemas más habituales se completaría con el uso del subjuntivo, las interferencias del francés para el correcto uso de preposiciones, así como otros errores de la prosa universitaria, como son la concordancia de número y género, el uso del gerundio, las oraciones interrogativas indirectas –*que* vs. *qué*; *porque* vs. *por qué*; *donde* vs. *dónde*, etc.–, el verbo impersonal *haber*, la diferencia semántica de palabras monosílabas –*mi* vs. *mí*; *se* vs. *sé*; *aun* vs. *aún*–, entre otros.¹²

En todos estos casos, y por la celeridad con la que hay que tratar este ámbito y pasar a los cuatro siguientes, otro modo ideal de corrección es el de la puesta en común de los errores más frecuentes de la semana mediante el uso del retroproyector. Con la prepara-

[10] Sobre el error puede consultarse el artículo de Ana Isabel Blanco Picado, “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes*, 38 (2002), pp. 12-20.

[11] Véase Estrella Montolío (coord.), ob. cit., vol. III, p. 79.

[12] Muchos de estos errores y sus reglas para evitarlos se hallan explicados en el excelente manual de Gabriela Reyes, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros, 1999², pp. 89-97. Sobre estos aspectos son también muy útiles los ejercicios en Estrella Montolío (coord.), ob. cit., vol. I.

ción de diferentes transparencias el docente puede repasar los errores en pleno y ahorrar bastante tiempo si desea hacer de la evaluación algo colectivo y no tan individual.

SEGUNDO PASO: LA PRE-REDACCIÓN

Muchos alumnos no conocen los pasos a seguir para realizar una monografía e ignoran lo capital que puede ser la fase anterior a la redacción, que es la de la planificación. Resumo parte del contenido lectivo que imparto sobre este ámbito en un anexo y que debe mucho al manual de Clanchy y Ballard, imprescindible en este campo.

Véase a continuación las dificultades expresadas por un grupo de alumnas que respondieron a la pregunta sobre sus problemas a la hora de elaborar trabajos académicos.

Alumna 1. Para mí lo más difícil es buscar ideas y encontrar una buena introducción.

Alumna 2. La lectura y la organización antes de empezar la redacción.

Alumna 3. Lo más difícil es elegir entre todo el material que tengo, cuál usar, ya que todo me parece interesante.

Alumna 4. Expresar exactamente lo que quiero. No hacer repeticiones. Llegar al punto y seguido. Escribir diciendo algo.

Alumna 5. Lo más difícil es transmitir realmente lo que sé, [...] dudo de lo que escribo. También usar [...] las reglas gramaticales.

Alumna 6. Empezar y escribir un trabajo con párrafos bien enlazados.

Alumna 7. Estructurar mis ideas de una manera clara y correcta.

Alumna 8. La presentación formal, citas y bibliografía.¹³

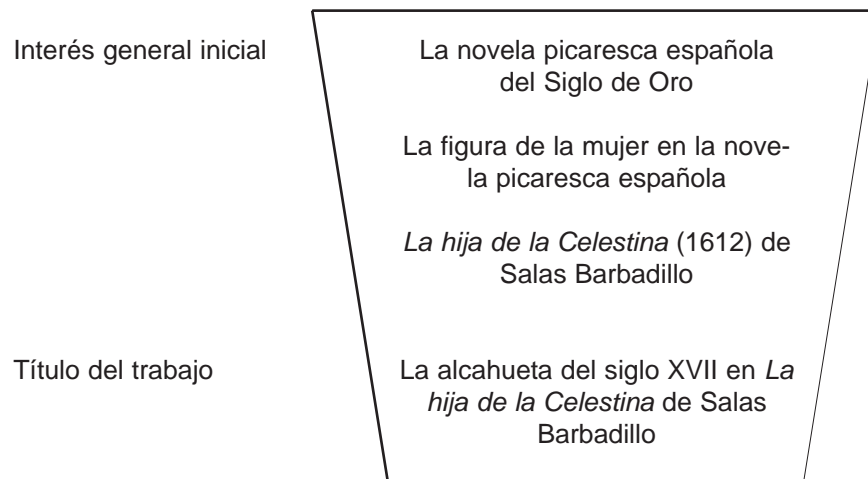
Antes de abordar la realización de un trabajo escrito y su fase de redacción, el alumno debe ser consciente de los procesos automáticos que desarrolla para prepararse ante el teclado. Muchos de los problemas del alumnado que se han expuesto arriba radican en la dificultad misma de estructuración coherente del proceso textual. Las alumnas 1, 2, 3, 5 y 6 encuentran una gran dificultad en la planificación de un trabajo académico, proceso previo al de redacción y revisión. Esta primera fase resulta además fundamental por la elección de un tema y un título.

Existen varias condiciones para la elección de un tema: a) debe encajar con los intereses del estudiante, b) las fuentes de información deben ser accesibles, c) el tema debe adecuarse a la propia preparación intelectual –para evitar por ejemplo trabajos de gramática histórica que exijan el dominio del latín cuando el alumno no conoce la lengua clásica– y *last but not least*, d) debe tener límites claros y precisos, debe acotar bien un tema en cuestión.

[13] Extracto de las encuestas de evaluación inicial del semestre de invierno 04/05, en las que además otras seis consideraban como dificultad extrema la gramática y ortografía del castellano.

En cuanto al título, el mismo alumno debe reflexionar sobre la idoneidad de sus enunciados. En clase pueden tratarse los dos siguientes: 1) Cervantes y la novela picaresca y 2) Rasgos picarescos en *Rinconete y Cortadillo*. Normalmente, el alumno infiere rápidamente las ventajas del segundo título y los peligros del primero. El título debe ser comprensible, claro, breve y así, sugerente. Deben evitarse títulos como el del primer ejemplo, destinados a la decepción al no delimitar el tema. Normalmente son trabajos de todo un poco que naufragan porque no hay ni hilo conductor ni objetivos claros.

Para la elección del título existe un pequeño ejercicio que denomino esquema de la pirámide invertida. Se trata de acotar un tema inicial de interés general hasta hacerlo definitivo, siguiendo una serie de pasos para delimitarlo. Con ello el alumno obtendrá el título casi definitivo de su trabajo. Véase el siguiente ejemplo de una alumna interesada en la novela picaresca española. Sus pasos fueron los siguientes:



Sin embargo, lo más relevante desde un punto de vista didáctico tras haber acotado el tema de un trabajo es hacer partícipe al alumno del siguiente paso: el de la elaboración de un índice provisional –con sus primeras ideas y conocimientos sobre el tema, como si fuera una técnica de lluvia de ideas– y de recopilación de la información. Aquí entra en juego lo aprendido durante la introducción a la investigación de la lengua y literatura hispánicas.¹⁴

En este caso resulta vital la diferenciación entre literatura primaria y secundaria, así como el conocimiento de las editoriales y colecciones más fiables, en especial para que sepan diferenciar una edición crítica de otra que no lo es. De este modo, se revela como indispensable una sesión dedicada en exclusiva a las revistas y editoriales más útiles duran-

[14] Sobre esto existen diferentes manuales muy útiles para estudiantes novicios en la lengua y literatura españolas. Las mejores (y únicas en su género) monografías a este respecto son las de la Colección Instrumenta de la editorial Castalia.

te sus estudios, así como visitas guiadas a las bibliotecas universitarias en las que también aprendan las posibilidades de búsqueda bibliográfica. Resumiendo: el alumno debe saber qué buscar, pero también cómo. Sin una eficiente fase de recopilación de fuentes, la planificación del trabajo será insuficiente, lo que se notará –por sus deficiencias– en la fase de redacción.

TERCER PASO: LA REDACCIÓN

Una vez superada la etapa de planificación o pre-redacción, el estudiante se enfrenta a la composición con las dificultades de los ejemplos de alumnas anteriormente citados: terminar una oración, estructurar correctamente las ideas mediante párrafos ordenados y lógicos. Aquí el alumno se enfrenta con la médula espinal de su monografía, puesto que se refiere con ello a 1) la organización del texto –desde la típica división en introducción, desarrollo y conclusiones– y 2) la construcción de la argumentación y exposición –mediante cohesión gramatical y coherencia temática del texto.

Sobre este último punto ha de incidirse en que el instrumento mínimo para la monografía es el párrafo. El mismo debe comprenderse como unidad de sentido e interpretarse como la unidad de una idea (un párrafo por idea), para asegurar así la fluidez en la exposición y dotarla de un mayor orden. Es interesante tratar en clase los tipos posibles de párrafos, sus características y ventajas en la articulación del discurso.¹⁵

El párrafo (y la unión entre ellos) hace uso de los denominados conectores. Son recursos retóricos que “ensamblan” un texto y que lo dotan de cohesión. Estos conectores pueden tratarse de nexos -adverbios y conjunciones- que bien expresan concesión, causa, comparación o contraste, etc., y que se insertan para la ordenación de las ideas. Entre este tipo de nexos abundan también locuciones científicas propias para cada parte del trabajo escrito, así como nexos de opinión o matización. La clave de su aprendizaje por parte del alumno es, en el fondo, algo simple. No podemos esperar que se aprendan de manera autónoma, y su uso se conoce mediante la lectura de textos científicos y el mismo ejercicio de la escritura académica. El *Learning by Doing* lo facilita de algún modo. El docente puede hacer diferentes tablas y puede comentar en pleno la adecuación de algún determinado conector o locución –en especial para diferenciar muchos que son de la lengua hablada y de otro tipo de registro. Con todo, proporcionar al alumno el material al respecto puede revelarse como una de las mejores estrategias para el aprendizaje de la escritura académica.¹⁶ Es ilusorio esperar que el alumno maneje de antemano ciertos giros y modismos propios de un registro elevado, aunque su dominio se refuerce obviamente con la propia experiencia lectora y académica.

[15] Véase Estrella Montolío, ob. cit., vol. II, pp. 82-101. Los tipos de párrafo que propone son los de enumeración, exposición, argumentativos y contra-argumentativos y los delimitadores del texto.

[16] Véase el anexo final, así como Graciela Vázquez (coord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen, 2001, pp. 165-172.

El uso de locuciones típicas de la escritura académica suele dividirse atendiendo a las tres grandes partes de una monografía: introducción, desarrollo y conclusiones.¹⁷ Sobre la realización adecuada de las mismas existe bibliografía en extensión. Sin embargo, ninguno de los libros consultados ofrece un planteamiento didáctico en el aula. ¿Cómo puede realizar un estudiante correctamente una introducción? La respuesta es clara. Primero debe saber qué es, qué partes tiene, cómo se empieza y cómo se termina. De manera breve podemos perfilarla como el avance del desarrollo del trabajo académico. Consta, siguiendo las directrices oficiales de la Cátedra de Literatura española e hispanoamericana de la Universidad de Friburgo, de 1) una presentación general –por qué se ha realizado esta monografía–, 2) un plan general –la exposición del contenido de los capítulos–, 3) los objetivos –por los que el alumno demuestra su capacidad de relacionar conceptos, ideas y teorías generales con manifestaciones literarias y materiales lingüísticos, es decir, por lo que logra *describir*, pero también *analizar*– y 4) la metodología seguida –la escuela teórica de la que se parte, el punto de vista personal o el planteamiento desde el que se aborda el trabajo. De manera no vinculante puede incorporarse también un panorama crítico del estado de la cuestión, los problemas encontrados, etc.

La aplicación didáctica desde la que se puede abordar la introducción –y el desarrollo y las conclusiones– demanda la confrontación de ejemplos de estos textos con el alumnado. Con esto nos referimos al trabajo colectivo en el aula de introducciones malas, regulares, buenas y óptimas. El material puede ser creado por el docente, pero también puede usar trabajos anteriores de otros alumnos. De este modo, el estudiante podrá distinguir los (des)aciertos de diferentes tipos de introducción y desde ahí, empezar a producir este determinado tipo de texto.

Sobre la aplicación didáctica de las conclusiones puede valer lo mismo. La definición de esta parte del trabajo debe también incidir en la necesidad de remitir de nuevo al enunciado de los objetivos, para así obtener una sensación de unidad, que no sólo se consigue con un mero resumen del desarrollo.

En cuanto al desarrollo –la exposición de la investigación en sus diferentes capítulos– ha de subrayarse que la continua realización de redacciones que combinen descripción y análisis sirve como ejercicio idóneo. Con el trabajo colectivo en común de esta parte del trabajo los mismos alumnos aprenden además a evitar otro tipo de errores que en este artículo no abordamos directamente. Se trata de los defectos más típicos en cuanto a presentación, lenguaje y estilo, así como otros relacionados con las notas a pie de página.¹⁸

Para finalizar quisiera narrar una pequeña anécdota. Todavía guardo en la memoria una conversación con un afamado escritor actual que no comprendía del todo la necesidad de ayudar a los estudiantes en los aspectos propios de la escritura académica. Debemos volver a repetir que los estudiantes no nacen siendo escritores, y que los escritores no son

[17] Por las razones antes expuestas, se deja de lado aquí los aspectos formales relativos a la portada, índice y bibliografía, partes también necesarias para la presentación de un trabajo académico.

[18] Véase Gabriela Reyes, ob. cit., pp. 259-269.

profesionales en la materia sin escribir y leer considerablemente. Ajenos a cualquier teoría sobre el genio, está claro que los alumnos deben saber que existen diferentes tipos de texto y que cada uno remite a una finalidad precisa. No es lo mismo un cuento que una monografía, cuyas características difieren notablemente, al ser el trabajo académico una composición de tipo argumentativo, en el que desaparece todo rastro poético. Tampoco es un ensayo, porque el texto académico debe informar y convencer, pero de manera objetiva, utilizando para ello todo tipo de fuentes de autoridad que hagan de la monografía un ejercicio científico. No es únicamente descripción, sino también análisis.

La pregunta que surgió en la mente de este escritor tuvo que ser la siguiente: ¿por qué escriben trabajos los pobres alumnos en la universidad y se les tortura con tecnicismos académicos? La respuesta consiste en la misma finalidad del trabajo académico. Es el vehículo expresivo por antonomasia del mundo universitario, no una simple herramienta de evaluación. El mismo cumple con uno de los cometidos intrínsecos de la universidad como institución educativa: desarrollar la capacidad de reflexión y juicio sobre áreas de conocimiento. Y ello es posible mediante la producción escrita, más incluso que con la hablada, porque como ya dijo el escritor y crítico E. M. Forster: “¿cómo diablos voy a saber lo que pienso hasta que no vea lo que he escrito?”

ANEXOS

ANEXO 1

La planta baja de Julio Camba

Completa el texto con los verbos ser /estar / haber

Europa (1)_____ una casa de vecindad. En la planta baja (2)_____ los alemanes. (3)_____ muy bien instalados. (4)_____ unos inquilinos, que no tienen grandes simpatías con nadie. Trabajan mucho y ganan dinero; pero no tienen tiempo para disfrutarlo. Sus criados, que (5)_____ de Polonia, hablan mal de ellos cuando no (6)_____ delante.

Al fondo (7)_____ un pabellón aislado donde (8)_____ la casa de la familia inglesa. (9)_____ gente un poco orgullosa; pero de muy buenas costumbres. Su vida (10)_____ patriarcal. A las once de la noche no se ve luz en ninguna ventana porque todos (11)_____ ya en la cama. Nunca (12)_____ escándalos en su casa. Unos dicen que (13)_____ aburridos. Otros aseguran que (14)_____ todo el día bebiendo. ¡Habladurías de patio de vecindad!

Los franceses (15)_____ en el primer piso. (16)_____ gente alegre, simpática, comunicativa. Se pasan el día comiendo y bailando. "Esos franceses (17)_____ muy demócratas", dice la portera. Tienen mucho dinero, pero no lo gastan al tuntún. Nunca pierden la cabeza, aunque algunos vecinos piensen que (18)_____ un poco locos. Algunas veces los vecinos protestan contra la libertad de costumbres que (19)_____ en casa de los franceses, pero todos ellos van de vez en cuando a hacerles una visita porque la comida y el vino (20)_____ excelentes.

En el segundo viven los italianos. Su casa (21)_____ verdaderamente artística. (22)_____ cuadros y estatuas en todos los rincones. Se ve que (23)_____ herederos de un pasado magnífico pero actualmente no les va muy bien. (24)_____ todo el día cantando romanzas al piano, con lo que molestan mucho a la vecindad.

(25)_____ muchos más vecinos en la casa. Los rusos habitan en un piso que (26)_____ enorme y muy frío, demasiado grande, tal vez, para ellos, y allí también (27)_____ los griegos, y los turcos, y los austríacos. Las buhardillas (28)_____ ocupadas por gente pobre. Los españoles (29)_____ en el desván. En nuestra casa (30)_____ muchas telarañas y trastos viejos. Todos los días decimos que vamos a

renovar el piso; pero no lo hacemos nunca. Cuando nos levantamos siempre (31)_____ muy tarde y tenemos fama de (32)_____ unos vagos.

Texto adaptado de Julio Camba, *Alemania. Impresiones de un español*, Madrid, Espasa-Calpe (Col. Austral, 791), 1956², pp. 37-39.

ANEXO 2

El acento ortográfico o tilde á é í ó ú

A continuación puedes leer unas reglas sobre la acentuación ortográfica en español. Es una versión muy simplificada.

Las palabras que acaben en vocal, n o s se acentúan en su penúltima sílaba .	deporte perro □ ■ □ llaman casas	Vocal -n -s
Las palabras que acaben en consonante (excepto n y s) se acentúan en su última sílaba .	Papel Reloj □ □ ■ querer verdad	Consonante (excepto -n, -s)
REGLA 1: Todas las palabras que se salgan de lo arriba expuesto son excepciones y llevan tilde .	israelí árbol queréis láser camión café	
REGLA 2: Todas las palabras que se acentúan en su antepenúltima sílaba llevan siempre tilde .	pájaro llámame ■ □ □ teléfono	
Los pronombres interrogativos llevan siempre tilde.	¿qué? ¿cuál? ¿cómo? ¿cuánto? ¿dónde? ¿quién? ¿cuándo?	
Las palabras monosílabas no llevan normalmente tilde. PERO, cuando hay dos palabras que se escriben igual pero tienen distinto significado, se marcará dicha diferencia semántica con una tilde.	Sin tilde Tu libro Mi libro El libro Si puedes, llámame. Te llamo mañana. Se llama Eva Es de plástico	Con tilde ¿ Tú eres de aquí? ¿Es para mí ? Él se llama Juan. Sí, sí es francés. ¿Qué prefieres? ¿ Té o café? No sé cómo se llama. Quiero que me lo dé .

Diptongos

Una sílaba puede estar constituida por una vocal o por un diptongo. Un diptongo se forma con la combinación de una vocal fuerte (*a, e, o*) con otra vocal débil (*i, u*) o simplemente con las dos vocales débiles (*i, u*).

En la unión vocálica fuerte-débil o débil-fuerte puede recaer el acento en el diptongo, y si ése es el caso, el acento recaerá en la vocal fuerte: *pierna, baile*.

En la unión vocálica débil-débil recae el acento en la segunda vocal: *viuda, ruido*.

REGLA: Si dos vocales seguidas no forman ningún diptongo, porque excepcionalmente recae el acento en la vocal débil, entonces debe escribirse ésta con tilde: *María, raíz, leído, acentúa*.

ANEXO 3

I. Despejando el terreno

1. Tu trabajo debe ceñirse al tema propuesto, tanto en su contenido como en su enfoque.
2. Debes leer con detenimiento y con talante crítico para elegir y reunir tu material.
3. Debes presentar una argumentación razonada, apoyado en pruebas válidas y dirigidas a una conclusión clara.
4. Tu profesor no estará sólo atento al material que has escogido sino, muy especialmente, al uso que has hecho de él.
5. Tu meta debe ser la precisión, corrección y propiedad de tu lenguaje, tu estilo y tu presentación formal.

II. Elección del tema

1. Necesitas dedicar tiempo y esfuerzo a la interpretación y elección del tema sobre el que vas a escribir.
2. El tema de tu trabajo exigirá casi siempre tanto un análisis como una explicación o descripción, y requerirá que seas capaz de relacionar conceptos generales con materiales de carácter particular. Se va de lo general a lo particular.
3. Te enfrentarás a problemas o controversias para los que no existe una explicación o "solución" únicas.
4. Tu tema tendrá un área de contenido bien definida.
5. Si eliges tú el tema, debes consultarlo con tu profesor para asegurarte de que se trata de una materia accesible.

III. Planificación del trabajo

1. Analiza el tema propuesto para tu trabajo académico. (Comprueba otra vez el modo en que se indica que debes manejar tu material).
2. Repasa todas tus notas.
3. Comienza a señalar los puntos clave.
4. Reflexiona sobre un orden para tus materiales. (Tus materiales apoyan y desarrollan tu objetivo).
5. Redacta un plan provisional.

ANEXO 4

Locuciones científicas en la lengua escrita (Trabajo académico)

Introducción:

- En el presente trabajo se pretende analizar / estudiar / examinar / comparar...
- En este trabajo quisiera ocuparme más detalladamente de...
- A continuación debe investigarse (si)...
- Partiendo de (+ obra literaria / metodología literaria etc.)...
- Este tema se examinará con respecto a (+ problemática)...
- Otro aspecto importante es...

Desarrollo:

- En primer lugar debemos comprobar que...
- Primero es conveniente señalar / nombrar / indicar...
- Uno de los más importantes puntos de vista es...
- A favor / en contra de... encontramos el siguiente hecho:...
- Si consideramos/tenemos en cuenta XY, entonces se percibirá de manera más clara / exacta que...
- Es llamativo que / resulta llamativo el hecho de que...
- Finalmente se plantea la siguiente pregunta:...
- Debemos distinguir entre X y Z...
- Podemos encontrar para XX la siguiente definición...
- En este punto es obvio que...
- XY describe esto / este aspecto / este hecho como... / de la siguiente manera...
- XZ reflexiona en su artículo sobre...
- A la teoría / tesis de XY he de oponerme / estoy en desacuerdo con, (porque)...
- Característico de la teoría de XY es...
- Esta teoría encontraría/ encuentra su aplicación en...
- Prescindiendo de unas cuantas excepciones...

- Con lo cual/Por lo que debe decirse / afirmarse que...
- Una característica esencial / importante de ZZ es...
- Lo dicho tiene una repercusión sobre...
- No olvidemos que...
- Se debe tomar en consideración que...
- Es un hecho innegable que...
- Se plantea el / un interrogante sobre...
- Se debe constatar si...
- Por todo ello se debe considerar / afirmar / mencionar...
- XY se diferencia de ZZ en que...
- A pesar de todo debemos admitir que...
- Este aspecto no debe dejarse de lado, (ya que)...
- No debe / se debe omitir (se) que...
- Aquí se muestra...
- Aquí es donde más se aprecia (+ Sustantivo)...
- Sin duda...
- En este sentido...
- En cualquier otro caso...

Conclusión:

- Así podemos afirmar que...
- Debemos subrayar / destacar finalmente...
- Sólo nos queda decir que...
- Finalmente no podemos olvidar que / el hecho de que...
- Resumiendo se puede afirmar que...

Ana Martínez Mongay

La expresión oral formal en la enseñanza de lenguas

LA EXPRESIÓN ORAL FORMAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Ana Martínez Mongay.

Profesora de Lengua castellana y Literatura del IES Alhama de Corella.

En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir.

Albert Camus, El primer hombre.

RESUMEN:

La propuesta que se presenta a continuación pretende incluir y desarrollar la expresión oral formal en las programaciones de primeras y de segundas lenguas. Para ello, justifiaremos, en primer lugar, la necesidad de enseñar a nuestros alumnos este tipo de aprendizaje, para definir, a continuación, de qué estamos hablando cuando hablamos de expresión oral formal. Finalmente, propondremos algunos ejemplos de secuencias de actividades para trabajar en el aula.

A MODO DE JUSTIFICACIÓN:

Parece obligado intentar convencer a los lectores de este artículo de la necesidad de trabajar la expresión oral formal en clase. Parece obligado debido al gran desconocimiento que existe en cuanto a este tipo de aprendizaje, tanto para los profesores de primeras como de segundas lenguas. Nadie pondría en cuestión la necesidad de aprender a escribir textos formales en la clase de lengua, ni la necesidad de aprender determinadas estructuras gramaticales, vocabulario especializado o fórmulas de cortesía. Tampoco nadie se extrañaría de que se primara el aprendizaje de la expresión oral en general en las clases de lengua. Pero cuando nos referimos a esa gran desconocida que es la expresión oral formal, comenzamos a encontrar reticencias en cuanto al propio objeto de estudio y en cuanto a cómo enseñarlo. Sin embargo, vamos a demostrar que se trata de un aprendizaje imprescindible en la sociedad actual y sumamente rentable a la hora de potenciar el resto de los aprendizajes de lengua.

Para ello, nos referiremos en primer lugar al documento base para la enseñanza de las lenguas en la actualidad en Europa: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación de* (2002; 9). En él se define el enfoque adoptado en cuanto al aprendizaje de las lenguas como "(centrado) en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto". Así pues, leer en todas las áreas, escribir, seleccionar información serán actividades de lengua que deben convertirse en el eje de los aprendizajes lingüísticos en el aula.

Sin lugar a dudas, se trata de primar, tanto en primeras como en segundas lenguas, un tipo de aprendizajes que desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Dichas competencias son el resultado de conjugar una serie de competencias generales con las competencias comunicativas en el caso de los aprendizajes lingüísticos.

En la definición anterior, interesa destacar la noción de *tarea* ligada a una circunstancia, en un entorno específico y en un campo de acción concreto. Esta contextualización de las *tareas* que socialmente desarrollan los individuos, y para las que necesitan una competencia lingüística determinada, tiene unas claras implicaciones en cuanto a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de las lenguas. Las actividades que programemos deberán ajustarse a los parámetros de un enfoque centrado en la acción, un paso más allá del enfoque comunicativo. En el *Marco*...se definen las actividades de lengua como "el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea".

Dicho de otra manera: Las actividades de lengua se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos en los que los seres humanos comprendemos o expresamos textos orales o escritos con un determinado fin. Por motivos prácticos, estos ámbitos se clasifican en cuatro: público, personal, educativo y profesional. En todos ellos, la expresión oral formal, es decir, la comprensión y expresión de mensajes orales que se producen en un contexto formal con una finalidad, es tan abundante como la expresión oral escrita. Y sin embargo, seguramente al programar actividades de lengua pensamos pocas veces en textos orales formales presentes en los cuatro ámbitos, sin reparar en la necesidad que nuestros alumnos tienen de ser competentes en los mismos para realizar determinadas tareas: una exposición de un tema académico, una asamblea de vecinos, una entrevista para acceder a un puesto de trabajo o expresar una opinión en un debate.

Centrándonos en el ámbito educativo, que es el más cercano, interesa señalar que se trata de un contexto de aprendizaje o formación donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas. Por lo tanto, en la escuela, en las clases de lengua los alumnos deberían aprender, entre otras cosas, a procesar textos con la

finalidad de adquirir conocimientos o destrezas específicas. En todas las áreas, el aprendizaje de conocimientos se realiza a través de textos orales o escritos. Cuanto mejor sepan nuestros alumnos procesar esa información y transmitirla o transformarla, más cerca estaremos de alcanzar el fin último de la educación: que los ciudadanos sean capaces de responder a problemas concretos de la vida cotidiana.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL FORMAL:

Parece evidente que en el aprendizaje de segundas lenguas es necesario que los alumnos desarrollen una gran fluidez oral. En todos los ámbitos, nos expresamos de forma oral; nuestra sociedad habla, no sólo escribe: desde el discurso del profesor en clase, hasta las declaraciones por televisión de un político, un debate parlamentario o una entrevista en un programa de radio. Un hablante es competente en una lengua cuando es capaz no sólo de escribir en ella, sino, sobre todo, cuando es capaz de hablar con fluidez en situaciones de comunicación variadas, sobre distintos temas y en distintos registros.

Mientras que la escritura y el proceso reflexivo que la acompaña se van quedando cada vez más reducidas a ámbitos académicos o profesionales de alto rango, la expresión oral formal tiene ahora más importancia que en el pasado. El hecho de hablar bien ante un público y de expresarse con corrección oralmente es ahora más valorado porque en las sociedades desarrolladas la mayoría de la población está alfabetizada y sabe escribir en la comunicación habitual. Pero el individuo que además de saber escribir con corrección sabe hablar para convencer a los demás de algo o para transmitir sus conocimientos a los otros se distingue de la media. Igualmente interesa que los ciudadanos sean capaces de procesar la información y no dejarse manipular en la comprensión de los mensajes que constantemente aparecen en los medios de comunicación.

Teniendo esto en cuenta, la expresión oral se convierte en una de las capacidades lingüísticas más completa y compleja, pues contribuye a desarrollar todas las demás. Por ejemplo, el alumno que expone oralmente un tema del currículo ha tenido previamente que leer textos y comprenderlos, seleccionar información, producir un esquema o guión, escribir un primer borrador, memorizarlo y ensayar la exposición con los medios de apoyo a su alcance, acompañándolo con la expresión gestual, la entonación y la proyección de la voz adecuadas.

Como se puede comprobar por la breve descripción realizada, se trata de un aprendizaje de procedimientos expresivos que incluye todas las destrezas comunicativas, además de destrezas cognitivas esenciales para el conocimiento.

Pero es que, además, en el ámbito educativo la expresión oral formal, sobre todo, en los cursos de Secundaria, demanda un espacio en las programaciones inexistente en la actualidad. Sin embargo, el *Marco...* (2002; 93) incluye varios tipos de textos orales formales que deberían aparecer igualmente en nuestros programas:

- declaraciones e instrucciones públicas;
- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- retransmisión de noticias;
- debates y discusiones públicas;
- diálogos y conversaciones;
- conversaciones telefónicas;
- entrevistas de trabajo.

Evidentemente, esta descripción de tipos de discursos orales formales demuestra que los ámbitos personal y social no son los únicos que necesitan los estudiantes de una segunda lengua para desenvolverse con autonomía y resolver los problemas concretos en el día a día. Cada vez más, los intercambios lingüísticos y profesionales entre distintos países conllevan la necesidad de usar los registros propios de la formalidad, tanto en el terreno profesional, como en el público y por supuesto en el educativo. Todo ello obliga a incluir el trabajo con los textos orales formales en las programaciones de español como segunda lengua que no harán sino reforzar los conocimientos específicos que adquieran a través de los textos en esa segunda lengua.

Ahora bien, definido el concepto con el que vamos trabajar, interesa, además, concretar cómo se puede abordar este aprendizaje, teniendo en cuenta que los manuales al uso no van a incluir siempre un tipo de aprendizaje similar. Conviene, pues, que los profesores tengan en cuenta tres cuestiones fundamentales antes de comenzar a programar las actividades sobre expresión oral formal:

1. Textos modelo:

En primer lugar, tenemos que ser conscientes de que la oralidad no cuenta con la misma cantidad y calidad de textos modelo con que cuenta la escritura. Los modelos siempre son necesarios para que los alumnos sean capaces de representarse y de reproducir la situación de comunicación y la tarea final que se espera que realicen. Es necesario construir estos textos, en la medida de lo posible. A veces, los medios de comunicación pueden prestarnos buenos modelos, pero no siempre. Tampoco existen todavía en el mercado materiales didácticos para cubrir esta necesidad ampliamente, ya que se centran, más bien, en las situaciones de comunicación habituales que se circunscriben al ámbito personal o, como mucho, al público (presentarse, hablar de uno mismo y de sus aficiones, comprar, usar el transporte público, etc.).

2. La tarea final:

La secuencia de actividades debe contar con un hilo conductor que dé sentido a los aprendizajes. Se espera de los alumnos que al final hagan algo, produzcan un determi-

nado tipo de texto, con la ayuda de los demás alumnos o del profesor. Es importante que sean capaces de representarse la tarea final (hacer una presentación de un tema en clase, dar una conferencia sobre un tema a alumnos de otras clases, realizar una entrevista a un experto, participar en un debate a favor o en contra de la eutanasia, relatar experiencias vividas...). Para ello, visualizarla varias veces mediante los textos modelo y producirla inicialmente de forma espontánea para observar los aspectos que hay que mejorar, serían dos tipos de actividades que no deberían faltar en una secuencia de aprendizaje de este tipo.

3. Los distintos talleres:

Será necesario que los alumnos realicen distintos aprendizajes, centrados en distintos talleres. Como mínimo, proponemos los siguientes:

- Comprensión de textos orales para definir su contenido y su estructura.
- Selección de la información: comprensión de textos escritos sobre el tema objeto de estudio. Vocabulario específico.
- Manejo de la información: confección de esquemas o guiones para organizar la información.
- Redacción de borradores: textualización por escrito de un borrador que se va expresar oralmente.
- Reflexión gramatical: uso de conectores, tipos de oraciones, tiempos verbales...
- Expresión oral: entonación, recursos lingüísticos, apoyos gestuales, apoyos de otro tipo.

Dos ejemplos para trabajar la expresión oral formal en una L2:

Tomaremos de nuevo el *Marco* (2002) como referencia para definir algunos usos de la lengua que los alumnos deben dominar en una L2 en cuanto a la expresión oral formal y nos centraremos en el ámbito educativo, registro formal y temas del currículo, por las razones que hemos dado anteriormente. Además, partimos de la base de que es más fácil encontrar en los manuales, o que los profesores sean capaces de preparar solos, una descripción personal, una narración de un hecho vivido, etc, que estos otros tipos de textos:

Presentación.

Descripción científica.

Exposición oral.

Debate.

Informativos que incluyan entrevistas.

Utilizaremos para la presentación de la secuencia el esquema de programación de tareas descrito en *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes* (2003). No se especifican los niveles, ni el tipo de alumnos, de forma que la programación resul-

te lo bastante abierta como para adaptarla a los distintos niveles. Las edades a las que van dirigidas las secuencias son, preferentemente, de los 12 a los 18 años.

Por razones de espacio, en este artículo seleccionaremos sólo dos propuestas:

Propuesta 1: La presentación de un país.

Tareas	Funciones	Exponentes	Nociones	Textos
Presentar un país	Presentar una información.	Se trata de... Se sitúa en ... Se encuentra en... En el mapa, podemos ver... Al norte /sur/ este/ oeste limita con... Está rodeado de mar...	Geográficas: norte, sur, este, oeste. Península. Isla. Cabo. Interior. Costas. Montaña. Valles. Mar. Ríos.	<i>Escritos:</i> Libros de texto. Reportajes en revistas. Guías y folletos turísticos. <i>Orales:</i> Documentales. Publirreportajes.
	Describir un país siguiendo un orden. Explicar cómo es un país en sus distintos aspectos.	En el interior... Surcado de ...a por el río... Su capital es...y se sitúa /se encuentra en... Sus habitantes... La población se concentra en... Sus primeros pobladores... Fueron invadidos por... Están en guerra con...	Social: Etnia. Religiones: musulmana... Población autóctona. Tribus. Economía: agricultura, ganadería, industria... Política: democracia, dictadura... Arte: Museos Arquitectura Pintura	

		<p>Conviven distintas etnias /religiones...</p> <p>Son famosas sus fiestas de... Gozan de gran popularidad sus... Acostumbran a... Su gastronomía es rica en...</p> <p>La economía del país no/goza de una gran estabilidad. Se trata de una economía de tipo... La agricultura es de tipo... La ganadería... Alimentación En cuanto al sistema político...</p> <p>Actualmente gobierna...</p> <p>Para terminar, destacamos sus joyas arquitectónicas/ paisajes naturales/ personajes famosos escritores/ músicos...</p>	<p>Música Escultura</p> <p>Gramática:</p> <p>Verbos impersonales de 3ª persona. Plural de 3ª persona generalizador.</p> <p>Tiempos: presente histórico. Pretérito perfecto: acciones puntuales (En el año... fueron colonizados por Accedió al poder)</p> <p>Localizadores: Al norte limita con... Se sitúa en... Bordeando... Limítrofe... Limitando con...</p> <p>Conectores de orden: Para comenzar... Comenzaremos por ... En cuanto a... Para terminar... Finalmente...</p>	
--	--	--	--	--

Propuesta 2: Una exposición oral sobre el tema de la nutrición.

Tarea	Funciones	Exponentes	Nociones	Textos
Exponer el tema de la nutrición.	Saludar al público.	Buenos días/tardes. Mi nombre es...	Nutrición. Nutrientes. Alimentación equilibrada. Alimentos. Energía. Materia orgánica. Proteínas. Vitaminas. Minerales. Sales. Hidratos de carbono.	<i>Escritos:</i> Manuales de ciencias. Revistas de divulgación científica. Páginas web. Diccionarios y enciclopedias. <i>Orales:</i>
	Anunciar el tema.	(Os) voy a hablar de... Se trata de un tema... El tema del que trata esta charla es la nutrición.	Grasas. Agua. Digestión. Pirámide de los alimentos. Dieta.	Documentales. Conferencias.
	Resumir el índice.	En la primera parte se explicará qué es la nutrición. En la segunda, se enumerarán los distintos nutrientes. A continuación, se explicará el proceso de la digestión. Para terminar...	Leche. Queso. Pescado. Carne. Legumbres. Cereales. Frutas. Vegetales.	
	Cambiar de tema.	Por lo que se refiere a las sustancias que componen los alimentos. En cuanto a...	Tiempos verbales: Presente gnómico. (Las proteínas son...)	
	Definir y/o reformular	Las proteínas son...Es decir...		

	<p>Explicar gráficos.</p> <p>Cerrar o concluir.</p> <p>Pasar la palabra al público.</p>	<p>Aquí vemos la pirámide de los alimentos. En color...las proteínas/grasas/</p> <p>Para terminar... Voy a finalizar mi charla (dando/con)</p> <p>¿Alguna pregunta? ¿Tenéis alguna duda?</p>	<p>Presente con valor de futuro. (Concluiremos.../Concluiré con...) Futuro. (En la primera parte hablaremos.../ Hablaré de...) Perífrasis incoactiva. (Voy/vamos a describir...)</p> <p>Conectores de orden: En primer lugar. Por una parte. Por un lado. En segundo lugar. Por otro lado. Asimismo. Igualmente. Por último. Finalmente.</p> <p>Conectores de causa: Porque. Ya que. Puesto que.</p> <p>Conectores de adición: Además. Aparte.</p> <p>Conectores de consecuencia: Pues. Así. Por tanto.</p>	
--	---	--	---	--

Tarea	Funciones	Exponentes	Nociones	Textos
			Explicativos: Es decir. Esto es. Reformular: Mejor dicho. Más bien. Contraste: En cambio. Por el contrario. Sin embargo.	

Referencias bibliográficas:

GARCÍA ARMENDÁRIZ, M.V.- MARTÍNEZ MONGAY, A.M.- MATELLANES MARCOS, C. (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes*. Pamplona. Gobierno de Navarra.
<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti>

GARCÍA ARMENDÁRIZ, M.V.- MARTÍNEZ MONGAY, A.M. (2002): *"Comemos para vivir": una tarea para aprender lengua a través de contenidos específicos en Secundaria*. Actas del encuentro "La enseñanza del español a inmigrantes". Madrid. Centro Virtual Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/>

INSTITUTO CERVANTES. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. MECD.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

MARTÍNEZ MONGAY, A. M. (2004): *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Blitz, serie naranja 1. Pamplona. Gobierno de Navarra.
<http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones>

Blanca Lacasta Laín

La elección de un
diccionario.

Concreción de un modelo
de análisis.

LA ELECCIÓN DE UN DICCIONARIO. CONCRECIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS.

Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

CONSIDERACIÓN PREVIA

La importancia de elegir un diccionario adecuado a las necesidades de los alumnos radica en que esta obra constituye un pilar fundamental para que dichos alumnos se formen en la adquisición y transmisión de información, lo cual va a redundar en cualquier campo del saber. La escuela es el ámbito que debe enseñar los cimientos y en el que los alumnos tienen que llegar a dominar estas habilidades lingüísticas. La intervención educativa en este sentido es, por lo tanto, obligada en todas las materias –no sólo en el área de Lengua– y compete a todo el profesorado, puesto que contribuye a la formación integral del alumno y le dota de una herramienta imprescindible en su vida personal, escolar y profesional. Por lo tanto, los profesores debemos, primeramente, seleccionar para nuestros alumnos un diccionario acorde con sus necesidades y, posteriormente, trabajar esta obra de cabecera en el aula, planteándonos como uno de los objetivos prioritarios que los alumnos adquieran un conocimiento profundo de cómo documentarse y de la información que esta obra puede proporcionarles, de tal manera que puedan optimizar sus posibilidades como fuente de información a distintos niveles.

El objetivo de este trabajo es ofrecer la concreción de un modelo de análisis de un diccionario y, a través de él, facilitar no sólo uno de los métodos posibles para llevar a cabo este cometido, sino también proporcionar información suficiente y pertinente para desarrollar criterios propios que permitan al profesorado estudiar y evaluar con rigor los diferentes diccionarios del mercado y, a la luz de ello, seleccionar el más acorde con las necesidades de las enseñanzas que imparte y de sus alumnos.

Queda aplazada para otra ocasión una propuesta de actividades que ilustre las posibilidades del uso del diccionario en el aula, con la finalidad de que a través de dichas actividades los estudiantes adquieran una serie de conocimientos y destrezas que les permitan manejarlo con soltura y propiedad, y sacar el máximo partido a una obra tan fundamental.

INTRODUCCIÓN

El diccionario, como instrumento cultural que es, podemos definirlo como el compendio de las unidades léxicas de una lengua dada, a las que se les otorga un significado, y de una cultura; dichas unidades léxicas no son inamovibles y definen para su época, ya que los significados son variables, culturales.

Partiendo de esta idea, vamos a centrar nuestro estudio en primera edición (1997) del *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*, publicado en Barcelona; el trabajo va a consistir en el análisis de cómo se organizan las definiciones en este diccionario –información general, otras informaciones e información gramatical–, en el estudio de la tipología de dichas definiciones y, por último, en valorar su componente ideológico.

El motivo fundamental de la elección de este diccionario como objeto de nuestra atención responde a que es uno de los más utilizados por los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pues fue concebido teniendo presentes las directrices y objetivos didácticos de la Reforma Educativa.

El volumen está presentado por el Catedrático de la Universidad Complutense y Miembro de la Real Academia Española Manuel Alvar Ezquerra. A continuación, se nos explica cómo se debe consultar este diccionario, incluso con ejemplos de uso. En tercer lugar, aparecen la lista de abreviaturas y los índices de cuadros e ilustraciones.

Las entradas, en minúscula, responden a un tamaño de la fuente más grande que el de la definición y, además, están en "negrita"; se ordenan según el orden alfabético internacional. La información se dispone atendiendo al orden siguiente:

- categoría gramatical;
- información diastrática y diatócnica (si aparece y, en caso afirmativo, precediendo a la acepción que corresponda, marcada, a su vez, mediante una cifra o una letra);
- definición (sin contorno o con él);
- ejemplos;
- sinónimos y antónimos –en bastantes casos–;
- locuciones (en su acepción o en párrafo aparte);
- derivados;
- etimología (en entradas concretas);
- observaciones: morfológicas, ortográficas, de uso, sobre el origen y la pronunciación del término, de conjugación, sobre formación de plurales, etc.;
- y, en casos muy especiales, remisión a ilustraciones.

Ilustremos con dos ejemplos la disposición de toda esta información:

averiguar *v. tr.* Indagar en un asunto hasta alcanzar la verdad que se busca: *averigua qué estaba haciendo la noche del crimen.* **DER** averiguación. **ETIM** *Averiguar* procede del latín *ad+verificare > verum facere*, 'hacer verdadero', voz con la que también está relacionada *verificar*. **OBS** En su conjugación, la *u* no se acentúa y la *gu* se convierte en *gü* delante de *e*.

bola *n. f.* **1** Cuerpo esférico de cualquier material que se usa generalmente para jugar: *las bolas del juego del billar son de marfil.* **2** *coloquial* Mentira: *dice que tiene mucho dinero, pero yo creo que es una bola.* <> *n. f. pl.* **3** **bolas** *malsonante* Testículos, glándulas sexuales masculinas. **4** Juego de niños en el que hay que hacer rodar bolitas de cristal, pegar a una con otra y meterlas en un agujero, según ciertas reglas: *he quedado con mis amigos para jugar a las bolas.* **SIN** canicas. **correr la bola** Dar a conocer una noticia o un rumor: *se ha corrido bola de que la directora dejará su cargo.* **en bolas** *coloquial* Sin ropa, desnudo. **SIN** en pelotas. **pasar la bola** Hacer pasar a otra persona una responsabilidad o un problema: *no le gustaba ese trabajo y me ha pasado la bola.* **DER** bolear, bole-ro, boliche, bolo; embolar.

1.- ORGANIZACIÓN DE LAS DEFINICIONES

1.1.- Información general

1.1.1.- Etimología

En el *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox* la información etimológica aparece sólo en préstamos de otras lenguas –incluidos los cultismos– o en acepciones que provienen de jergas tanto profesionales como de grupos marginales; salvo excepciones*, siempre va al final, separada del cuerpo de la definición y precedida de la abreviatura **ETIM**, o en las observaciones (**OBS**):

donut *n. m.* Pastel esponjoso en forma de rosquilla cubierto de azúcar o chocolate: *siempre desayuna un vaso de leche y un donut.* **OBS** Es de origen inglés y se pronuncia aproximadamente 'dónut'.

voyeur *n. com.* Persona que es aficionada a espiar o mirar a escondidas a otras personas en situaciones eróticas para excitarse sexualmente: *algunas personas consideran que el comportamiento del voyeur es una desviación sexual.* **OBS** Es de origen francés y se pronuncia aproximadamente 'buayer'.

jacuzzi *n. m.* Piscina o bañera dotada de un sistema de corrientes de agua que se utiliza para hidromasajes: *en el gimnasio hay un jacuzzi.*

OBS Es de origen japonés y se pronuncia aproximadamente 'yacudsi' o 'yacusi'.

vox populi Se utiliza para expresar que una cosa es conocida y sabida por todo el mundo, y por tanto se da como aceptada o verdadera: *las relaciones sentimentales entre la cantante y el torero son vox populi.* **ETIM** Es un latinismo que significa 'voz del pueblo'.

parné *n. m. Coloquial* Dinero. **ETIM** Palabra gitana que significa 'pálido', por el color de la plata.

***sida** *n.m.* Enfermedad infecciosa producida por un virus que se trasmite por vía sexual o a través de la sangre, y que destruye las defensas naturales del organismo: *la palabra sida se ha formado a partir de las siglas de síndrome de inmunodeficiencia adquirida; se han destinado muchos medios humanos y materiales a la investigación con la esperanza de descubrir una vacuna contra el sida.*

***per se** *adv. Culto* Expresión latina que significa 'por sí mismo': *el regalo no tiene importancia per se, sino por el cariño con que me lo dieron.*

1.1.2.- Marcas de uso

La información sobre la vigencia o no del término que se define, cuando se da en nuestro diccionario, no aparece a través de una marca propiamente dicha sino que la encontramos bien al final en párrafo aparte precedida de la abreviatura **OBS**, bien dentro del lema –dada mediante el adjetivo 'antigua', el adverbio 'antiguamente', expresiones del tipo 'en algunos lugares', 'palabra no frecuente' o 'término en desuso', verbos en pretérito, etc.:

pardiez *int.* Expresión que indica enfado, contrariedad o sorpresa: *¡pardiez!, estamos rodeados de cocodrilos.* **OBS** Es una expresión pasada de moda.

doblón *n. m.* Moneda antigua española de oro de diferente valor según las épocas: *el doblón desapareció al adoptarse el sistema de la peseta en 1868.*

visir *n. m.* Persona que antiguamente ocupaba el cargo de ministro de un soberano musulmán: *el gran visir era el primer ministro del antiguo Imperio otomano.*

visigodo, -da *adj.* **1** De un pueblo germánico que invadió el Imperio Romano o que tiene relación con él: *en la península ibérica se fundó un reino visigodo con capital en Toledo. Adj./n. m. y f.* **2** [persona] Que pertenece a este pueblo: *los guerreros visigodos saquearon Roma en el siglo V.*

1.1.3.- Información diatópica

Los dialectalismos tampoco se presentan en el diccionario que estudiamos a través de marcas; no obstante, encontramos algo de información diatópica dentro del lema, en las OBS o, incluso, a veces, a través del ejemplo:

payés, -yesa *n. m. y f.* Campesino de Cataluña o de las islas Baleares: *los payeses viven en unas casas de campo que se llaman masías.*

guagua *n. f.* En Canarias, autobús de servicio urbano.

cuadra *n. f.* (...) **4** En Hispanoamérica, manzana de casas: *la policía rodeó toda la cuadra para detener a los terroristas.*

vos *pron pers.* Forma del pronombre de segunda persona de singular, en género masculino y femenino: *vos no te has ido y no te irás nunca.*
OBS Se usa en el español de América del Sur, alternando en muchos lugares con *tú*. No se usa en el español europeo, donde la forma habitual es *tú*.

ceceo *n. m.* Fenómeno del habla que consiste en pronunciar la *s* como la *z* o como la *c* ante *e*, *i*: *el ceceo se encuentra en algunas zonas del sur de España y en Hispanoamérica.*

1.1.4.- Información diatócnica

El *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*, aunque muchas palabras no llevan marca diatócnica, cuenta con diecinueve marcas posibles: ANAT., ARQ., ASTR., BIOL., BOT., DER., ECON., FILOS., FÍS., GEOL., GRAM., INFORM., MAR., MAT., MED., MÚS., PINT., QUÍM., ZOO. Todas ellas pertenecen a áreas bastante claras y diferenciadas, a excepción de ZOO. y BIOL. o BOT. y BIOL. Cuando aparece esta información diatócnica en forma de marca, lo hace inmediatamente después de la información sobre la categoría gramatical y en mayúsculas abreviadas. También podemos encontrarnos con esta información dentro del lema.

levadura *n. f.* **1** Sustancia que hace fermentar los cuerpos con los que se mezcla: *la levadura se emplea para hacer el pan, los pasteles y la cerveza.* **2 BOT.** Hongo que forma esa sustancia: *el biólogo estudiaba la fermentación de las levaduras.*

levar v. tr. MAR. Arrancar y levantar el ancla o las anclas del fondo: *el capitán mandó levar anclas y zarpar rápidamente.*

lexicólogo, -ga n. m. y f. GRAM. Persona que es experta en lexicología o o se dedica a ella: *en el congreso hablaron varios lexicólogos que están estudiando los sustantivos que se derivan de verbos.*

ornitología n. f. Parte de la zoología que estudia las aves: *le han encargado que escriba un artículo sobre las aves del lugar por sus conocimientos ornitológicos.*

ginecológico, -ca adj. De la ginecología o relacionado con esta parte de la medicina.

1.1.5.- Información diastrática

En nuestro diccionario, en algunos casos contamos con marca relativa a la información diastrática, la cual aparece después de la categoría gramatical, en cursiva y en menor tamaño. Las marcas que percibimos son tres: *malsonante*, *coloquial*, *culto*. En bastantes casos, la información diastrática no cuenta con una marca concreta pero nos viene dada en las **OBS** o dentro del lema. Hay también determinadas palabras que tendrían que estar marcadas desde este punto de vista o, al menos, con información referida a su uso limitado y, sin embargo, no lo están*.

joder v. intr./tr. **1** *malsonante* Hacer el amor. v. tr./intr./prnl. **2** *malsonante* Molestar o fastidiar: *me está jodiendo tanta risa; (...).*

jorobar v. tr./prnl. **1** *coloquial* Molestar o fastidiar: *no me jorobes y déjame en paz.* **2** *coloquial* Estropear una cosa o impedir que un proyecto salga bien: *nos ha jorobado la fiesta con su actitud.*

jamar v. tr./prnl. *coloquial* Comer con mucho apetito: *se lo ha jamado todo en un minuto.*

ósculo n. m. **1** *culto* Beso o gesto de besar. (...).

vianda n. f. *culto* Comida, generalmente para remarcar que es abundante o exquisita: *sobre la mesa había apetitosas viandas.*

merluzo, -za adj./n. m. y f. *coloquial* [persona] Que tiene poco entendimiento: *¡no seas merluzo y deja de hacer bobadas!* **OBS** Es despectivo.

sátrapa n. com. Persona que abusa de su autoridad y poder para conseguir lo que quiere, sin tener en cuenta a los demás: *era un sátrapa que se enriqueció a costa de los demás.* Tiene valor despectivo.

***judiada** *n. f.* Acción injusta o malintencionada hecha contra alguien: *lo que has hecho es una judiada, sabes que le da miedo la oscuridad y le apagas la luz.*

1.2.- Otras informaciones

No son tan sistemáticas como la informaciones generales y aparecen muy esporádicamente, según la palabra que se defina.

1.2.1.- Indicaciones ortográficas

Muy de vez en cuando, dentro del lema, en las **OBS** o en la misma entrada, encontramos en nuestro diccionario este tipo de indicaciones; a veces, en las **OBS** se nos revela la postura de la Real Academia Española con respecto a las palabras “problemáticas”:

in- Prefijo que (...). Se convierte en *im-* antes de *b* o *p*: *imbatido, imponer, imposible.*

desharrapado, -da *adj./n. m. y f.* Que lleva la ropa sucia o rota o se viste con harapos: *pareces un desharrapado con esos pantalones rotos.*
OBS También se escribe *desarrapado.*

período o periodo *n. m.* 1 Espacio (...).

yoyó o yoyo *n. m.* Juguete formado por dos pequeños discos unidos en su centro por una barrita y por un cordón atado a ésta; se juega haciéndolo subir y bajar según se enrolla o desenrolla el cordón a dicho eje. **OBS** La Real Academia Española sólo admite la forma *yoyó*, pero también se usa *yoyo.*

1.2.2.- Indicaciones quinésicas

Informan del movimiento, del ademán o del gesto que se hace para acompañar la palabra. El *Diccionario Anaya-Vox* no cuenta con este tipo de informaciones ni en palabras como “chitón”, que otros diccionarios sí definen con indicación quinésica.

1.2.3.- La pronunciación

Las indicaciones relativas a la pronunciación aparecen en el diccionario que nos ocupa en préstamos de otras lenguas y van siempre al final, separadas del cuerpo de la definición y precedidas de la abreviatura **OBS** o **ETIM.**

heavy (...) **OBS** Es de origen inglés y se pronuncia aproximadamente ‘jebi’.

pizza (...) **ETIM** Es de origen italiano y se pronuncia aproximadamente 'pidsa'.

1.2.4.- La ubicación del lema

Corresponde a la información sobre la disposición de la palabra en el texto en que se encuentra y se nos da dentro del lema o en las **OBS**.

rúbrica *n. f.* **1** Trazo o conjunto de trazos que forma parte de una firma y se hace encima o alrededor del nombre escrito: *después de escribir su nombre hizo una rúbrica redonda y amplia.*

zutano, -na *n. m. y f.* Nombre que se usa para referirse a una persona cualquiera: (...) **OBS** Se suele usar en correlación con *fulano y mengano.*

algún *det. indef.* Apócope de alguno: *¿conoces algún escritor de esa década?* **OBS** Se usa delante de sustantivos masculinos en singular.

1.2.5.- Extensiones semánticas

Nos referimos a las relaciones lógicas explicadas y equivalen, en cierta medida, al sentido figurado. Van introducidas por la fórmula "por extensión". En nuestro diccionario no aparecen como tales sino que constan como las últimas acepciones, precedidas de la correspondiente cifra en negrita y seguidas de un ejemplo.

1.2.6.- Información pragmática

Informa sobre la intención del hablante y sobre el uso social de la palabra. Son rutinas conversacionales y están más o menos fijadas. Se relacionan con saludar, despedirse, agradecer, despreciar, insultar,...

gracia *n. f.* (...) **7** gracias Expresión que se usa para agradecer alguna cosa a alguien: *tendrás que darle las gracias por haberte ayudado a conseguir el trabajo.*

¡hola! *Int. 1* Expresión que se usa para saludar: *¡hola! ¿Cómo estás?*

1.3.- Información gramatical

Hay una tendencia general de los diccionarios a incluir cada vez más indicaciones de este tipo, dado que los usuarios de los mismos cada vez las reclaman más. Las encontramos de forma generalizada inmediatamente después de la entrada —en letra cursiva y de manera abreviada se nos presenta la categoría morfológica, el género en nombres y adjetivos y la clase de verbo—; más esporádicamente aparecen dentro del lema o en las **OBS**

otras informaciones más específicas –relativas a la concordancia, a casos especiales de los morfemas de género y número, a la persona en los pronombres, etc.–. Veamos un ejemplo que reúne todo lo que acabamos de decir:

usted *pron. pers.* Forma de tratamiento de segunda persona que indica respeto y cortesía: *usted es muy amable; ustedes dirán.* **OBS** Se usa con verbo en tercera persona. No tiene diferenciación de género.

1.3.1.- Categoría de la palabra

Este tipo de información se expresa, de forma abreviada con letra cursiva, justo después de la entrada. En los casos de acepciones afectadas por más de una categoría o un tipo de categoría, se separan éstas entre sí mediante una barra. El cambio de categoría que se produce en una acepción en relación con la anterior se indica mediante un rombo que precede a la nueva categoría: <>.

ansioso, -sa *adj./n. m. y f.* Que siente un deseo intenso: *tras la intervención quirúrgica, el torero se mostró ansioso por volver a los ruedos.*

ario, aria *adj.* **1** Que pertenece a una raza supuestamente pura de stirpe nórdica, descendiente de los antiguos indoeuropeos, que los nazis consideraban superior a la judía. <> *n. m. y f.* **2** Persona de raza aria.

sí *adv.* **1** Expresa afirmación, asentimiento, (...) <> *n. m.* **3** Permiso, consentimiento o respuesta afirmativa a una petición o pregunta: (...) [^] *pron. pers.* **4** Forma reflexiva del pronombre de tercera persona que aparece tras preposición; (...).

como *adv.* **1** Del modo o manera que: *vístete como quieras.* **2** Indica igualdad, equivalencia o semejanza: *era un chico fuerte como un roble.* **3** De modo aproximado, más o menos: *en toda la tarde entraron como seis clientes.* <> *conj.* **4** Indica condición o exigencia para que se cumpla una cosa: *como no vengas pronto se lo diré a tu padre.* **5** Indica causa o motivo por el cual sucede una cosa: *como hizo mala tarde nos quedamos en casa.* <> *prep.* **6** Indica función, estado, situación o calidad: *participé en el bautizo como padrino.*

1.3.2.- Número y género

En las **OBS** se alude al número en casos concretos como, por ejemplo, si el plural es igual que el singular o si el plural es especial.

tesis (...) **OBS** El plural también es *tesis*.

test (...) **OBS** El plural es *tests*.

borceguí *n. m.* Calzado antiguo que llegaba hasta más arriba del tobillo, abierto por delante y que se ajustaba por medio de cordones. **OBS** El plural es *borceguíes*, culto, o *borceguís*, popular.

En los sustantivos y en los adjetivos que tienen variación genérica, aparecen en una única entrada tanto el masculino como la terminación del femenino. La información sobre el género de los nombres se nos da inmediatamente después de la entrada y de la categoría morfológica del término –masculino y/o femenino, o común–. La clase de palabra y su género se presentan en letra cursiva y de manera abreviada. A veces, en las **OBS**, también contamos con alguna indicación especial sobre el género.

petrolífero, -ra *adj.* Que contiene petróleo: *han encontrado en la costa un yacimiento petrolífero; (...)*.

juez, -za *n. m. y f. 1* Persona que tiene capacidad para juzgar y sentenciar y que es responsable de la aplicación de las leyes: (...).

futbolista *n. com.* Persona que juega al fútbol: *mi nieto quiere ser futbolista; los futbolistas se entrenan todos los días.*

usted *pron. pers. (...)* **OBS** (...) No tiene diferenciación de género.

Destaquemos, como curiosa y novedosa, la siguiente entrada; con los ejemplos, no obstante, en femenino y con la **OBS** que incluye:

azafato, -ta *n. m. y f. 1* Persona que se dedica a atender a los pasajeros en un avión o en un tren: *la azafata nos ofreció los periódicos del día. 2* Persona que se dedica a recibir e informar a los visitantes, participantes o clientes en ciertos actos, establecimientos o reuniones: *una azafata atendía a nuestras preguntas en la exposición. OBS* El empleo del masculino no está presente en el Diccionario de la Real Academia Española y suele ser usado en un nivel coloquial.

1.3.3.- Información relativa al verbo

Nos referimos, especialmente, al tipo de verbo, al régimen verbal y a las formas irregulares. La clase de verbo se especifica después de señalar la clase de palabra ante la que estamos, es decir, después de *v.* ; se distingue entre verbo auxiliar, copulativo, impersonal, transitivo, intransitivo y pronominal. El régimen verbal suele indicarse en el mismo lema. Finalmente, las irregularidades, bien se reflejan en las **OBS**, bien encontramos el verbo conjugado en un cuadro –caber, decir, hacer, haber, etc.–, que se encuentra situado en la página en la que figura la correspondiente entrada.

acordar v. tr. **1** Decidir o resolver dos o más personas de común acuerdo o por mayoría (...) <> v. prnl. **4 acordarse** Recordar; traer a la propia memoria: *¿te acuerdas de mí?* Se construye con la preposición *de*. **OBS** En su conjugación, la o se convierte en ue en sílaba acentuada, como en *contar*.

escribir v. tr./ intr. **1** (...) <> v. tr./ intr./ prnl. **3** (...) **OBS** El participio es escrito.

Comentar que **escrito**, como nombre masculino, constituye una nueva entrada en la que, por supuesto, ya no figura el término como participio. En entradas del tipo **cortado**, **-da** o **corrido**, **-da** podemos observar en su definición la consideración de dos categorías morfológicas –adjetivo y nombre–, pero, desde luego, tampoco se contemplan como participios, cuestión asignada a los correspondientes verbos.

1.3.4.- Locuciones y frases hechas

Aparecen de dos maneras distintas:

- Cuando el significado que tiene la palabra de entrada en la locución es el mismo que tiene en la acepción con la que se asocia, dicha locución o frase se nos muestra a continuación de esta acepción y va en negrita.
- La locución aparece, sin embargo, en párrafo aparte, también en negrita, cuando su contenido semántico no está directamente relacionado con ninguna de las acepciones de la palabra de entrada.

ala n. f. **1** Miembro o apéndice que en número par tienen las aves y ciertos insectos para volar: *los pájaros tienen plumas fuertes en las alas*. **2** Parte plana que se extiende a cada lado de un avión y sirve para sostenerlo en el aire: *fallaron los motores del ala derecha*. **ala delta** Aparato sin motor, muy ligero, compuesto de una tela con forma de triángulo y una estructura a la que se sujeta la persona que lo maneja y que sirve para volar: *el ala delta vuela aprovechando las corrientes de aire*. **cortar las alas** Poner dificultades a una persona para que no desarrolle lo que pretendía: *deja que se atreva y no le cortes las alas*.

correo *n. m.* **1** Servicio público que se encarga del transporte y la entrega de cartas y paquetes enviados por unas personas a otras: *le mandé la invitación por correo.* **2** Conjunto de cartas y paquetes que se transportan, entregan o reciben: *apenas tengo tiempo para leer el correo.* **SIN** correspondencia. **correo certificado** Envío que da garantía de su entrega. **correo urgente** Envío que se entrega con la mayor rapidez posible. (...)

apartado de Correos a) Caja o sección de una oficina de Correos donde se depositan y guardan las cartas y los paquetes enviados a una persona o empresa en espera de que sean recogidos por ella: *perdió su llave del apartado de Correos.* b) Número asignado a esta caja o sección: *el presentador anunció el apartado de Correos al que había que dirigir las cartas para participar en el concurso.*

Observemos en la locución del segundo tipo, que hay en el también segundo ejemplo, la diferenciación de las dos acepciones por medio de letras minúsculas, en lugar de cifras. Y es que en nuestro diccionario se hace así cuando una locución o frase tiene distintos significados.

1.3.5.- Las relaciones sintagmáticas

Para mostrar el uso de las palabras en su contexto y en su relación con otras palabras, la práctica totalidad de las definiciones van seguidas de ejemplos, escritos con inicial minúscula y en cursiva. Son ejemplos claros y cotidianos que ayudan al alumno de secundaria a comprender con precisión la acepción o acepciones de un término y que colaboran a que dicho término pase a formar parte del su vocabulario activo.

precipicio *n. m.* **1** Corte vertical y profundo de un terreno: *este precipicio debe tener unos cien metros de profundidad.* **2** Ruina espiritual o material: *su depresión le está llevando al borde de un precipicio.*

predecir *v. tr.* Anunciar un hecho que va a ocurrir en el futuro: *hay quien cree que se puede predecir la vida de los demás; el vidente predijo un terremoto.*

Rara vez, en este diccionario, se incluyen las palabras en ejemplos relativos a los refranes o dichos de los que pueden formar parte; y, mucho menos, en contextos que remitan a citas literarias u otros lenguajes específicos. Así pues, se adopta, en general, la lengua común o estándar para ilustrar a los jóvenes estudiantes de forma transparente los significados de las palabras.

2.- TIPOS DE DEFINICIONES

2.1.- Descriptivas

Definen la palabra como objeto, es decir, atendiendo a sus cualidades sensoriales:

tubo *n. m.* 1 Objeto cilíndrico, hueco y alargado que está abierto por sus dos extremos: *los humos de la cocina salen al exterior por un tubo.* (...)

túnica *n. f.* 1 Prenda de vestir muy ancha, suelta y sin mangas: *nos disfrazamos de griegos y nos pusimos largas túnicas.* (...)

azufre *n. m.* Elemento químico, no metal, de color amarillo y de olor desagradable, de número atómico 16, muy utilizado para la obtención del ácido sulfúrico: *el símbolo del azufre es S.*

trino *n. m.* Canto o sonido emitido por los pájaros que consiste en un sonido agudo y repetido con mucha rapidez: *me despertaba el dulce trino del ruiseñor.*

terciopelo *n. m.* Tejido espeso y delicado, que tiene pelo muy corto y suave en la superficie: *el terciopelo se usa para trajes de fiesta; el terciopelo es un tejido velludo hecho con seda o algodón.*

guindilla *n. f.* Variedad de pimiento que es muy pequeño, alargado y picante: *la guindilla se utiliza para condimentar algunos alimentos.*

2.2.- Teleológicas

Definen la finalidad que tienen las cosas o el fin al que se destinan las mismas:

matasellos *n. m.* 1 Utensilio que se usa en las oficinas de correos para marcar los sellos de las cartas y paquetes: *el empleado cogió el matasellos y lo estampó en la carta.* (...)

termómetro *n. m.* Instrumento que sirve para medir la temperatura: *el termómetro marcó dos grados bajo cero la pasada madrugada; (...).*

lavativa *n. f.* 1 Líquido que se inyecta por el ano en el intestino para provocar la defecación o con otros fines terapéuticos o analíticos: *tuvo que ponerse una lavativa para terminar con su estreñimiento.* **SIN** enema. 2 Instrumento manual que se utiliza para inyectar ese líquido: *la lavativa tiene la forma de una pera de goma.*

2.3.- Relacionales

Definen el término remitiéndolo a otro lema del que tenemos que saber su significado:

grafológico, -ca *adj.* De grafología o relacionado con esta técnica: *examen grafológico.*

iconográfico, -ca *adj.* De la iconografía o que tiene relación con ella: *el Pantocrátor es el motivo iconográfico principal de la portada de muchas Iglesias.*

canceroso, -sa *adj.* **1** Que presenta las características del cáncer: *aspecto canceroso.* **2** [persona] Que padece cáncer: *enfermos cancerosos.*

pluricelular *adj.* [organismo vivo] Que está formado por más de una célula: *los animales son seres pluricelulares.*

2.4.- Sinonímicas

Definen mediante sinónimos y corren el riesgo de caer en la circularidad. En nuestro diccionario no abundan, ya que normalmente los sinónimos aparecen en el apartado de sinónimos (**SIN**) que puede seguir a la acepción, y en las que observamos no hay circularidad:

piltra *n. f. coloquial* Cama: *tenía mucho sueño y me fui a la piltra.*

catre *n. m.* Cama estrecha, sencilla y ligera para una sola persona: *los catres suelen ser plegables.*

lecho *n. m.* **1 culto** Cama con colchón y sábanas dispuesta para dormir o descansar: *el matrimonio dormía en un magnífico lecho; (...).*

cama *n. f.* **1** Mueble formado por una armazón sobre la que se pone un colchón, almohadas y ropas y que sirve para que las personas duerman o descansen sobre él. **SIN** lecho: *he comprado una cama de madera de nogal; (...).*

chincar *v. tr.* **1 coloquial** Molestar, fastidiar: *deja de chincar a la niña y devuélvele su pelota. (...).*

incordiar *v. tr./intr.* Cansar, disgustar o molestar a una persona cierta cosa, generalmente un contratiempo sin importancia o una situación ligeramente desagradable: *paseando por el zoco no dejaron de incordiarlos los vendedores ambulantes. SIN fastidiar.*

fastidiar *v. tr.* **1** Enfadar, disgustar o molestar, debido generalmente a un contratiempo sin importancia o una situación ligeramente desagradable: *me fastidia tener que pedirle dinero. (...).*

molestar *v. tr.* **1** Causar incomodidad o perturbar la tranquilidad de alguien: *no le molestes, está descansando; ¿le molesta que fume? SIN* incordiar, fastidiar. (...).

2.5.- Gramaticales

Definiciones que contienen la naturaleza gramatical de la palabra y el uso de la misma:

os *pron. pers.* Forma átona de segunda persona del plural del pronombre personal *vosotros, vosotras* en función de objeto directo e indirecto; también se usa como pronombre reflexivo o recíproco: (...).

tu *det. pos.* Determinante que indica que lo que se expresa a continuación pertenece o está relacionado con la segunda persona del singular: *he visto a tu padre y a tu madre; (...).*

porque *conj.* **1** Se usa para introducir la causa o la razón que explica una determinada acción: *me quedo en casa porque tengo trabajo. (...).*

2.6.- Conmutacionales

Definiciones que pueden sustituirse por lo definido, es decir, la palabra puede ser conmutada por su significado:

chichón *n. m.* Bulto que sale en la cabeza a causa de un golpe: (...).

chiflado, -da *adj./n. m. y f.* **1** [persona] Que ha perdido el juicio: (...).

lituano, -na (...) *n. m. y f.* **2** [persona] Que es de Lituania: (...).

alado, -da *adj.* Que tiene alas: (...).

Observemos en dos de los ejemplos, entre corchetes, el elemento conocido como “con-torno”, que aparece al principio de la acepción correspondiente y que es solamente un paradigma con una función meramente aclaradora, pero nunca la única combinación posible.

2.7.- Por remitente

Nuestro diccionario no cuenta con este tipo de definiciones que mediante la fórmula “véase” remiten una entrada a otra.

2.8.- Componentiales o taxonómicas

Definiciones que hacen el análisis de los diferentes semas del término que se define; son muy propias de las diferentes clasificaciones científicas:

perro, -rra *n. m. y f.* **1** Animal mamífero doméstico de cuatro patas, (...).

halcón *n. m.* Ave rapaz diurna, (...).

guisante *n. m.* **1** Planta leguminosa de tallo trepador (...).

banqueta *n. f.* **1** Asiento individual, pequeño y sin respaldo ni brazos.

Después de ir rastreando los diferentes tipos de definiciones en el *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*, llegamos a dos conclusiones evidentes: la primera es que muchas veces se mezclan, por necesidad, las diferentes clases de definiciones; la segunda, en relación con la anterior, es que cada palabra requiere una determinada definición o varias de ellas, es decir, es el término el que exige el tipo o tipos de definición que se hará de él. En el ejemplo que reproducimos a continuación, observemos que comienza siendo una definición componential y continúa tratándose de una definición descriptiva:

erizo *n. m.* **1** Animal mamífero de pequeño tamaño, con la espalda cubierta de espinas, que se alimenta de insectos; tiene las patas, la cola y la cabeza muy pequeñas, y el hocico puntiagudo: (...).

Por lo que se refiere a la coherencia a la hora de definir, y atendiendo a cómo de definen las distintas profesiones, podemos decir que el diccionario que nos ocupa mantiene bastante coherencia dentro del grupo que se define en lo referente al hiperónimo que utiliza:

pastelero, -ra *n. m. y f.* Persona que se dedica a elaborar y vender pasteles, tartas y otros dulces: (...).

cocinero, -ra *n. m. y f.* Persona que prepara o combina alimentos para comerlos o servirlos: (...).

camionero, -ra *n. m. y f.* Persona que conduce camiones.

futbolista *n. com.* Persona que juega al fútbol: (...).

policía (...) *n. com.* 2 Persona que se dedica a vigilar el mantenimiento del orden público, la seguridad de los ciudadanos y el cumplimiento de las leyes: (...).

cartero, -ra *n. m. y f.* Persona que se dedica a repartir las cartas y los paquetes correo: (...).

juez, za *n. m. y f.* 1 Persona que tiene capacidad para juzgar y sentenciar y que es responsable de la aplicación de las leyes: (...).

No obstante, nuestro diccionario tendría que distinguir entre “persona que” o “persona que se dedica” y “persona nombrada”, “persona encargada” o “persona capacitada”. Observamos que sólo lo hace en el caso de **juez, za** y no en **cartero, -ra, policía o futbolista**, casos en los que también sería necesario.

3.- EL COMPONENTE IDEOLÓGICO

Tal y como expone la Profesora Forgas Berdet (“Lengua, sociedad y diccionario: la ideología”, p. 73), “cada palabra –cada entrada de un diccionario– es, en realidad, un ‘ideologema’, puesto que es a través de la definición lexicográfica que esa palabra se traslada a términos de sentido, o, lo que es lo mismo, a términos de ideología”. Vamos a estudiar, pues, la presencia de la ideología en el *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*, atendiendo, en primer lugar, a la presencia o ausencia de distintos lemas; en segundo lugar, a los términos empleados en la definición, centrándonos en la elección de la primera palabra, el hiperónimo; finalmente, a la textualización de lema, es decir, a la elección de los ejemplos.

3.1.- La presencia o ausencia de distintos lemas

Como sigue diciendo Esther Forgas en el artículo citado (p.79), el diccionario “legitima no sólo la palabra sino también la cosa, su referente”, ya que “‘nombrar es reconocer’ y que la palabra es signo de un referente y éste, paralelamente, sólo existe si existe la palabra”. Desde este punto de vista, constatamos la presencia de términos sexuales como **carajo, follar, joder, correrse, gay, macarra, travesti o travestí, polla o ligue**. En el campo científico, están palabras como **teléfono móvil, estrés, escáner, ratón** (de ordenador), **software, diafragma** como “objeto anticonceptivo flexible y fino con forma de disco que se coloca en la vagina para impedir la fecundación” o **mamografía**. Ya de ámbitos distintos, encontramos **sudaca, zulo, apartheid, facha, mono** (“síndrome de abstinencia”), etc.; no obstante, echamos de menos entradas como **goma2, clónico, chapero, politicastro, griego o francés** (sexual), **pecé, mac, living, baipás**.

3.2.- Los términos empleados en la definición

El primer problema se presenta en la elección del hiperónimo y, para ello, en los términos con referente humano, por ejemplo, el diccionario que analizamos adopta la palabra neutral “persona que” (atención a los últimos ejemplos del apartado 2.8). Otros ejemplos que muestran el cuidado y la coherencia de nuestro volumen vendrían dados por los hiperónimos de los términos abstractos; así, a la hora de definir las distintas religiones encontramos “doctrina religiosa”, o cuando se definen **paciencia**, **generosidad** u **honradez** observamos “cualidad de la persona”, mientras que de **castidad** se dice simplemente “renuncia a todo placer sexual” y de lujuria “deseo o actividad sexual desenfrenados o inmoderados”, sin hacer referencia a hiperónimos como ‘virtud’ o ‘pecado’ respectivamente, como sucede en otros diccionarios mucho más tendenciosos.

3.3.- La elección de los ejemplos

El diccionario que estudiamos, salvo alguna excepción, crea sus propios ejemplos y es en ellos en donde más se trasparenta la ideología. Las siguientes muestras de la textualización del lema hablan por sí mismas –las comillas son nuestras–:

religiosidad *Iba todos los domingos a “misa” con ferviente religiosidad.*

parentela *Celebró “la Navidad” con toda su parentela.*

abstinencia *Es precepto “católico” la abstinencia de carne durante la “Cuaresma”.*

echar *v. prnl. Echarse “novia”.*

libertad

tomarse libertades *Para ser su primer día de trabajo, se toma muchas libertades con “el jefe”.*

parejo, ja *Admiró los dientes blancos y parejos de “esa muchacha”.*

CONCLUSIÓN

Después del análisis que acabamos de realizar del *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox*, podemos finalizar este trabajo con una serie de conclusiones que reflejamos a continuación.

En primer lugar, tanto la escasa información etimológica como la ausencia de información diatópica y sobre la vigencia o no del término que se define en forma de marcas propia-

mente dichas –cuando se dan estas informaciones aparecen dentro del lema o en las **OBS**–, responden a que este volumen va dirigido, no lo olvidemos, a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Para que los alumnos asocien determinado vocabulario a una materia concreta, el diccionario cuenta con diecinueve marcas diatécnicas, de las que tres o cuatro constituyen una especificidad dentro de un área más amplia que también figura como marca. También encontramos tres marcas relativas a la información diastrática, aunque palabras que tendrían que llevar una marca de este tipo no la llevan.

Por lo que se refiere a otro tipo de informaciones, no aparecen ni quinésicas ni extensiones semánticas, y sólo muy esporádicamente contamos con indicaciones ortográficas, relativas a la pronunciación o a la ubicación del lema e informaciones pragmáticas. En lo que sí es más rico nuestro volumen, de acuerdo con quien va dirigido y también con la tendencia general de los diccionarios, es en la información gramatical, que encontramos como mínimo y de forma generalizada inmediatamente después de la entrada, pudiendo ampliarse en el lema o en las **OBS** en casos especiales. La riqueza y transparencia de los ejemplos que incluye es un valor muy importante de este diccionario de secundaria, dado que así los alumnos pueden ver la acepción contextualizada y la captan con más precisión.

Con respecto a los tipos de definiciones, sólo decir que el *Diccionario de secundaria de la lengua española Anaya-Vox* no cuenta con definiciones por remitente y que todo el resto de los tipos aparecen muchas veces mezclados y otras veces el tipo de definición depende de la exigencia del término que se define. En el caso de las definiciones sinónimas no observamos circularidad y, en general, hay bastante coherencia a la hora de definir en lo referente al hiperónimo utilizado.

Finalmente, subrayar que aunque en nuestro volumen echamos de menos algunas entradas, sin embargo, contamos con la presencia de bastantes términos que no incluye el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española. El diccionario que hemos analizado es bastante cuidadoso con los términos empleados en la definición y es, sobre todo, a través de la elección de los ejemplos como se manifiesta la ideología.

Núria Borda Ortiz

El Centro de Recursos de
la Consejería de Educación
en Berna

EL CENTRO DE RECURSOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BERNA

Núria Borda Ortiz

Asesora Técnica de la Consejería de Educación

El Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Berna entró en funcionamiento en el año 1988 con el ánimo de facilitar al profesorado dependiente de la Consejería, es decir a los maestros de las Agrupaciones de Lengua y Cultura, el acceso a material didáctico complementario para sus clases, al tiempo que servía también para recopilar y dar difusión a aquellas propuestas didácticas y actividades elaboradas por los mismos maestros o por los equipos de apoyo. Pronto se amplió el préstamo de materiales también a profesores de español que impartiesen clases en centros suizos y ya la memoria de la Consejería del año 1990 recoge que éstos últimos utilizaban el material abundantemente, en particular el audiovisual. En noviembre de 1992, con el traslado de la sede de la Consejería a las actuales dependencias de Kirchenfeldstrasse 57, el Centro de Recursos recibe un impulso considerable, al habilitarse un espacio propio, una sala en la planta baja del edificio, que albergaba y sigue albergando tanto los materiales como los aparatos de audio y de vídeo.

Los fondos, consistentes en vídeos sobre aspectos culturales y pedagógicos, colecciones de literatura infantil y juvenil, diapositivas y material específico para la enseñanza del español como lengua extranjera, iban ampliándose a base de adquisiciones y donaciones. También el número de usuarios creció rápidamente, y ya en el año 92, tres después de su puesta en funcionamiento, se registran un total de 300 préstamos.

El ámbito de actuación de este Centro ha sido, desde su creación, la totalidad de la Confederación Helvética, por lo que el servicio de préstamo por correo adquirió desde el principio una gran importancia, cifrándose el volumen de préstamos en esa modalidad entre el 60% y el 70%, proporción que se ha mantenido constante a lo largo de los años. En este contexto, una herramienta esencial para la utilización de los fondos era la edición del catálogo en forma de libro, publicación que hasta hace poco se actualizaba cada 2 años y se enviaba por correo a los usuarios, profesores e instituciones, para facilitarles la consulta y solicitud de material. El último de ellos, publicado en el año 2002, recogía 8.193 volúmenes.

Los avatares del tiempo, la escasez de personal y seguramente la priorización de necesidades habían dejado en el año 2004 alrededor de 2.000 volúmenes pendientes de catalogación, tarea que había que abordar con toda urgencia. Al hacerlo, se evidenció que en

el catálogo coexistían dos sistemas distintos de clasificación de los fondos existentes, ninguno de los cuales respondía en realidad a criterios biblioteconómicos. Este hecho, junto con la necesidad de catalogar los volúmenes pendientes desencadenó las primeras dudas y las primeras decisiones: ¿En cuál de los dos sistemas existentes debía de catalogarse, considerando que ambos presentaban importantes carencias? ¿Era aconsejable introducir un nuevo sistema, más transparente, a costa de aumentar la disparidad en la catalogación? Y sobre todo ¿debía de buscarse una solución ad hoc o bien la situación requería un planteamiento general de adecuación y reorientación?

Se inició un proceso de análisis de la situación y de reflexión, que incluía también la necesidad de informatizar tanto la búsqueda de obras como la gestión de préstamos y usuarios, y la posibilidad de efectuar búsquedas desde la red. Disponíamos ya de un programa de gestión de bibliotecas escolares, el Abies 2.0, editado por el Ministerio de Educación; sin embargo, para utilizarlo debíamos de introducir los datos manualmente, puesto que el formato en el que en aquel momento estaba el catálogo no permitía el volcado directo de la información.

Después de profundas consideraciones y de consultas a Centros de Recursos de otras Consejerías, decidimos poner en marcha un plan general de adecuación del Centro, orientado a cumplir los siguientes objetivos:

- Adecuación de los materiales al tipo de usuario al que el Centro de Recursos va dirigido.
- Recatalogación de la totalidad de los fondos utilizando un sistema flexible, transparente, universal y abierto a posibles evoluciones del centro en el futuro.
- Informatización del catálogo y colocación del mismo en la red.



ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES

La normativa que regula los Centros de Recursos de las Consejerías establece que una de las funciones de los mismos es “poner a disposición de profesores y responsables de políticas educativas libros y materiales didácticos, tanto impresos como audiovisuales”. A través de un análisis del tipo de fondos se constató que, si bien una parte de las necesidades del profesorado estaba cubierta a través de los materiales sobre temas culturales, también se evidenciaban carencias respecto a los medios para la enseñanza del español como lengua extranjera. Este hecho coincidió felizmente con el libramiento, por parte del Ministerio de Educación, de una partida importante de dinero destinada a la actualización de fondos, partida que se invirtió principalmente en la adquisición de material específico para la enseñanza de E/LE: Métodos (generales, para niños, multimedia y fines específicos); Material de consulta, de actividades, de práctica de destrezas; Material sobre cultura y civilización; TIC, etc., sin olvidar el material para la formación del profesorado: obras sobre didáctica de segundas lenguas, revistas especializadas y actas de congresos.

Al mismo tiempo se detectó que una parte de los fondos no eran propios de un centro de este tipo, puesto que su temática no se adaptaba a las funciones de apoyo a la enseñanza de la lengua, ni aún tomando este término en su concepción más amplia. Así, se expurgaron cerca de 1.500 volúmenes que, por su temática, no tenían ninguna relación con la lengua, la cultura, la sociedad o con aspectos históricos o artísticos, entendiéndose siempre estos términos en su concepción más extensa posible.

Una parte menor del expurgo se llevó a cabo también con aquellos libros de los cuales existían numerosos ejemplares, así como con los que estaban deteriorados.

Los libros expurgados se encuentran actualmente almacenados y estaríamos en disposición de donarlos a instituciones o particulares interesados.

Al final de este proceso quedaron formando parte del fondo bibliográfico y documental del Centro un total de 6.878 unidades, compuestas según el tipo de soporte de la siguiente manera:

Libros: 4.985
 Vídeos: 898
 DVD: 189
 Diapositivas: 212
 Casetes: 283
 CD-audio: 33
 CD-Rom: 60
 Cómicos: 54
 Juegos: 20
 Revistas: 174



Los materiales se actualizan permanentemente y probablemente en el momento de publicación del presente artículo estas cifras ya se habrán incrementado.

RECATALOGACIÓN DE LOS FONDOS

En seguida se evidenció que los trabajos de recatalogación eran demasiado extensos y demasiado específicos para ser llevados a cabo con recursos humanos propios. Para ello se buscó la colaboración de un experto que había colaborado ya en el Centro de Recursos de otra Consejería, así como en numerosos Centros de Profesores de su Comunidad. El primer objetivo era diseñar un sistema de clasificación transparente, universal (en el sentido de que no se alejase demasiado de los sistemas estándares), flexible (para adaptarlo a las peculiaridades de nuestros fondos) y abierto a cualquier tipo de evolución futura.

Uno de los puntos que pareció claro desde el principio es que no todo el material se podía catalogar según las normas de la Clasificación Decimal Universal, puesto que no se podía romper la unidad de determinados grupos de libros. Así, se formaron distintas secciones y se buscó un sistema de clasificación propio para cada uno de ellas. Estas son las que existen actualmente:

Material de Español como Lengua Extranjera. Estos materiales están agrupados según el tema al que pertenezcan: métodos, métodos para niños y adolescentes, métodos multimedia, fonética, gramática, ortografía, ejercicios y tests, diccionarios, cultura y civilización, destrezas (CO, CE, EO, EE), actividades, lecturas graduadas, TIC, español con fines específicos, juegos y pasatiempos, propuestas didácticas, preparación de certificados, didáctica de segundas lenguas, bibliografías y catálogos, actas de congresos, métodos de otras lenguas.

La signatura de todos estos libros consta de la palabra ELE más un número que indica el tema al que pertenecen, además de las tres primeras letras del título. Por el peso específico de este bloque de materiales, se les ha buscado una ubicación central en la sala. Asimismo, en previsión de un próximo crecimiento de los fondos, los materiales ocupan espacios holgados en las baldas.

Libros temáticos. Son libros sobre arte, ciencia y tecnología, cine, crítica y estudios literarios, cultura, emigración e inmigración, filosofía, folklore, geografía, historia, lingüística, música, naturaleza, pedagogía, política, sociología, etc. Están clasificados según la Clasificación Decimal Universal.

Libros de texto. Todos ellos se identifican con la palabra LT, más algo que alude a la asignatura a la que pertenecen, la etapa educativa y el curso.

Libros de lectura (Literatura). Este apartado está dividido en Narrativa y Prosa de Ficción, Poesía y Teatro, con el identificador N, P y T respectivamente, más (cat), (eus), (gal), si está escrito en una lengua distinta de la castellana, y tres letras alusivas al autor y al título de la obra.

Infantil y Juvenil. Este apartado se divide en “Literatura” y “Libros temáticos”. Para su clasificación se ha utilizado un sistema mezclado que permite mantener unidas las colecciones; los libros que no pertenecen a ninguna se clasifican por autor.

En cuanto a los libros temáticos para niños y jóvenes (por ejemplo, naturaleza o ciencia para niños) se creyó importante crear un apartado especial y distinguirlos así específicamente.

Audiovisuales. Consta de los apartados **Cine, Cine Infantil y Juvenil, Música, Series de ficción, Series de no-ficción, Documentales y Diapositivas.** Los cuatro primeros tienen un descriptor propio en el catálogo de la biblioteca (Cine, Música, etc.), mientras que los tres últimos están incardinados dentro del descriptor acorde con su temática. Es decir, no existe un descriptor específico denominado “documentales”, sino que los que versan sobre arte los encontraremos bajo ese descriptor, del mismo modo que a los de geografía o de historia los encontramos bajo los descriptores respectivos. Nos pareció importante que el “tema” del documento prevaleciese sobre el “tipo de documento”, es decir, el soporte. Así, si un usuario busca los documentos disponibles sobre “Arte”, el resultado de la búsqueda contendrá tanto libros, como vídeos, DVD o diapositivas. A través de un filtro, una vez dentro de la lista de “Arte” pueden seleccionarse aquellos documentos que estén en soporte DVD, CD-Rom, diapositiva o cualquier otro. Naturalmente el proceso también puede llevarse a cabo al revés, es decir, a partir de la lista de DVD, seleccionar aquellos dedicados a un tema concreto.

Finalmente, los apartados **Revistas y Cómic**s completan los fondos de la biblioteca.

Estos trabajos se llevaron a cabo durante los meses de marzo a junio de 2005 y, durante este período, a fin de no interferir en las tareas de clasificación, se cerró el servicio de préstamo.



COLOCACIÓN DEL CATÁLOGO EN LA RED

En un Centro de Recursos dirigido a un público de toda la Confederación Helvética, parecía imprescindible que el catálogo estuviese disponible en la red. Sin embargo, el programa de gestión utilizado no ofrecía en aquel momento una versión para internet (aunque sí parece que la va a tener próximamente). Afortunadamente se pudo contar con la colaboración de un maestro dependiente de esta Consejería, especialista informático, quien ideó un sistema para trasvasar los datos del programa de gestión a una tabla excel y poder así realizar búsquedas cruzadas.

En la tabla están definidos seis campos: autor, título, editorial, descriptor, tipo de soporte y signatura. Así, se puede buscar un título determinado, o las obras de un autor concreto. Al mismo tiempo se pueden realizar búsquedas cruzadas, por ejemplo, buscar qué “Métodos E/LE” existen y, de entre ellos, cuáles cuentan con CD-Audio. O bien, de qué películas de Almodóvar disponemos y cuáles de ellas están en soporte DVD.

Quisiera mencionar que el trasvase de datos de Abies a excel fue un proceso bastante laborioso y, a pesar de las facilidades informáticas actuales, tuvo que llevarse a cabo de manera bastante manual. Algún motivo técnico impedía el trasvase del campo “descriptor”, por lo que tuvo que elaborarse una lista con todas las CDU que podían englobarse bajo el mismo descriptor. Por ejemplo, de los siguientes temas existe algún tipo de material en el Centro: 72- Arquitectura; 73-Escultura; 738-Cerámica; 74- Dibujo; 75- Pintura; 76- Diseño publicitario. Sin embargo, ni la importancia del tema, ni la cantidad de fondos catalogados justifica la necesidad de un descriptor en sí mismo. Todos ellos pueden englobarse bajo la materia “Arte”. Bajo esta materia se incluyeron también las signaturas pertenecientes a los documentales, series de no-ficción y las diapositivas relativas a este tema.

El catálogo puede encontrarse en la siguiente dirección: www.sgci.mec.es/ch

REORIENTACIÓN DE TIPO DE USUARIOS

Una vez finalizados los trabajos de adecuación, y puesto en marcha de nuevo el servicio de préstamo, se valoró la posibilidad de ofrecer el acceso a los materiales a otros colectivos, además del docente y de los responsables de políticas educativas, estrechamente ligados a la enseñanza o el estudio del español. Así, de manera experimental, se ha abierto el servicio de préstamo a personas vinculadas al entorno universitario: estudiantes de Filología, doctorandos, investigadores, estudiantes de la UNED. En cuanto a los estudiantes de español en contextos no universitarios, aunque el Centro no está directamente abierto a ellos, éstos pueden acceder a los fondos a través de su profesor habitual.

CAMPAÑA DE DIFUSIÓN

Si bien los usuarios del Centro de Recursos constituyen un público muy fiel y constante, que se mantiene a lo largo de los años, quisiéramos también llegar a aquellos profesores de español, tanto dentro como fuera del sistema reglado, que no utilizan nuestros servicios habitualmente. Ciertamente las escuelas, institutos e instituciones suizas donde los docentes desarrollan su labor cuentan con una excelente dotación de materiales; sin embargo, con los 6.500 volúmenes dedicados a la cultura y a la enseñanza de la lengua, podemos ofrecer al profesorado y a los estudiantes recursos que difícilmente encontrarían en otras bibliotecas y departamentos de escuelas o universidades suizas.

Dentro de este marco, en otoño de 2005 se ha puesto en marcha una campaña informativa y divulgativa, dirigida a los profesionales de la educación (profesores en ejercicio, directores de institutos, responsables de formación continua) así como a los futuros profesores (departamentos de español en las universidades, departamentos de formación inicial de profesores), destinada a dar a conocer nuestros recursos y nuestra labor. El objetivo es consolidar nuestra posición como centro de referencia para la difusión del español y para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura. Para ello, además de ofrecer un servicio de calidad y que responda a la demanda, es imprescindible acercar nuestra presencia a los profesionales de la enseñanza del español, labor a la que vamos a dedicar los próximos meses y a la que esperamos que contribuya el presente artículo.

Caroline Christen

Los Kuna,
un pueblo que no se
arrodilla

LOS KUNA, UN PUEBLO QUE NO SE ARRODILLA

Caroline Christen, alumna del Gymnasium de Neufeld. Berna

Comentario al trabajo ganador de la quinta edición del “Premio al mejor trabajo de bachillerato en español”, por Antonio Moreno, profesor responsable.

Entre los trabajos realizados en español en nuestra escuela durante el curso 2004/2005, se encuentra el realizado por Caroline Christen, quien investigó la situación del Pueblo Kuna, por el que se interesó después de haber pasado unos días entre ellos durante su estancia de intercambio en Panamá. El tema elegido por Carolina se ajusta perfectamente al que tratamos ese año en nuestro curso sobre “globalización e intervencionismo: ejemplos del mundo hispano”. El hecho de haber elegido un pueblo indígena es oportuno, además, en dos sentidos. Por un lado, por todo lo que supone la problemática de la supervivencia de estos pueblos en su desigual lucha contra los grandes intereses del poderoso “mundo civilizado”. Por otro, porque en el análisis de los factores que contribuyen a que un pueblo de estas características siga manteniendo su identidad o, por el contrario, se funda con la influencia que recibe del exterior podemos ver, quizás con más claridad, lo que está ocurriendo con pueblos y culturas de rasgos propios pero con mucho más contacto con el “mundo globalizado”. Me refiero, por ejemplo, a la cultura hispana en los EE.UU., a la de los mismos países europeos o a la propia norteamericana, donde todo se va “derritiendo en un melting pot” donde la diversidad es uniformada. Así pues, y teniendo en cuenta lo anterior, Caroline hace muy bien en aprovechar su experiencia personal para delimitar su tema basándose en el estudio de un pueblo concreto pero sin olvidar la proyección que tiene este “ejemplo indígena”. Esta delimitación la lleva a realizar una aproximación científica al tema prestando atención a aspectos históricos, geográficos, económicos, etc., pero sin olvidar, como indica al final de su Introducción, que el objetivo principal es descubrir si el contacto con la “civilización” les ha hecho perder su propia identidad. Además, durante su trabajo, Carolina no se ha limitado a organizar y exponer los datos que ha podido ir encontrando, sino que, de una forma bien delimitada, ha ido sacando sus propias conclusiones y dando su opinión sobre lo investigado.

Desde el punto de vista de la forma, las cualidades de la presentación del trabajo presentado eran obvias, destacando el uso oportuno de ilustraciones que contribuyen de forma significativa al significado del texto. Su trabajo se ajusta a las normas establecidas en la realización de trabajos de investigación a la hora de citar y usar la bibliografía oportuna (escasa en este tema) y el castellano utilizado por esta magnífica estudiante de español es excelente. En la fase de corrección de textos, que nuestro sistema nos permitía llevar a cabo para apoyar a los estudiantes, los suyos ya venían con un nivel tan alto que apenas necesitaban ser comentados.

Como profesor de español, quisiera desde estas páginas dar las gracias a la Consejería de Educación de la Embajada de España y a ASPE por su labor en la promoción del español a través de iniciativas como la convocatoria de este premio. Me gustaría también felicitar a Carolina y desearle una agradable y provechosa estancia en España así como un futuro lleno de satisfacciones en contacto con el mundo hispano.

[1] En nuestra escuela, el *Literarygymnasium Bern-Neufeld*, se han venido organizando cursos que debían tener un tema en común, dentro del cual cada estudiante debía enmarcar su propio trabajo. Además, disponíamos de algunas lecciones semanales durante el primer semestre del tercer año de español para hacer una introducción general al tema así como para trabajar juntos los aspectos formales y de contenido que deben caracterizar un trabajo de esta índole.

1. INTRODUCCIÓN



Ilus. 1: isla en la Comarca de San Blas

A principios del año 2003 regresé de mi año de intercambio en Panamá. En este año un par de estudiantes de intercambio fuimos a pasar algunos días en las islas de San Blas, donde me encontré con los kuna. Nosotros los europeos siempre nos imaginamos las islas de ensueño con palmas y playas de arena blanca y las islas de San Blas se ven exactamente así. Pero no sólo me encantaron las islitas de fantasía sino que también los kuna, su forma de vestir y mantener las tradiciones y la unidad con la naturaleza, me gustaron mucho. Los kuna me impresionaron tanto que decidí ya entonces dedicar mi trabajo de maturidad a este pueblo peculiar y tan interesante. Cuando yo estaba ahí, no sabía mucho de esta gente. Conocía algunos datos pero quería investigar más y he encontrado una historia, en mi opinión, fascinante.

El tema de los indígenas es tratado con mucha frecuencia puesto que continuamente nos enteramos por los medios de comunicación de manifestaciones o luchas de pueblos indígenas por sus derechos. Al confrontarse con el mundo occidental, sea en los tiempos de la colonización o actualmente por la globalización, los pueblos indígenas de países en todo el mundo fueron obligados a dejar sus tradiciones y su cultura, o sea, su identidad. Se adaptaron a las exigencias de los países desarrollados y, aunque existe una influencia mutua, los indígenas salieron perdiendo y muchos no tuvieron la oportunidad de mantener su identidad. Yo quiero investigar hasta qué punto un pueblo indígena debe elegir entre perder su identidad como pueblo occidentalizándose y si existen alternativas a la pobreza absoluta y la permanencia en un estado primitivo resultantes de un rechazo de la occidentalización. En el curso de mi investigación he podido comprobar cómo los kuna pueden ser ejemplo de una posible “tercera vía”.

Es conveniente revelar algunos datos generales y aspectos de su vida primero para poder conocer mejor ese pueblo. Luego es necesario hablar un poco de su historia, en la cual

continuamente, como veremos, surge la cuestión de la pérdida de identidad. Pero también la situación actual debe ser mencionada puesto que es el resultado de los acontecimientos de la historia. Por último pienso dedicarme al tema de la comercialización de la mola y el turismo, o sea, a una “forma de participación en la globalización”. Espero poder descubrir durante mi trabajo elementos y momentos que pusieron y ponen a los kuna en contacto con la “civilización” haciéndoles perder o mantener su propia identidad.



Ilus. 2: mujer kuna con molas

2. DATOS GENERALES

2.1. Topografía

Los kuna son un pueblo indígena que habita la Comarca Kuna Yala (o Comarca de San Blas), que está ubicada al noreste de la República de Panamá. El territorio es de aproximadamente 550.000 hectáreas (5.500 km²) y consiste en una franja gruesa de selva, un área aproximada de 350 hectáreas y 365 islas en el mar Caribe. Las islas tienen una superficie de aproximadamente 200.000 hectáreas y se extienden sobre una distancia de 226 kilómetros.



Ilus. 3: mapa de Panamá



Ilus. 4: mapa de la Comarca de San Blas

2.2. Aspectos sociales

La familia kuna se basa en el matrimonio monogámico y el concepto de sociedad patriarcal. Los deberes están divididos entre hombres y mujeres. Así como el hombre es responsable de llevar los alimentos y todo lo necesario al hogar, la mujer está encargada de las actividades domésticas. Los niños y otros familiares, viviendo también en el mismo hogar, ayudan según su sexo en los diferentes deberes de la casa. Las mujeres hoy en día se dedican también a la fabricación de molas, la artesanía principal de los kuna, que aporta una parte importante de los ingresos familiares¹.

Las casas son bohíos de paja y de caña brava contruidos sobre el suelo arenoso. No consisten en general en más de dos habitaciones, las cuales son usadas como habitaciones para dormir y para los quehaceres domésticos. La casa está poco amueblada. Camas, por ejemplo, no existen ya que los kunas duermen en hamacas. Luego existen casas construidas por la comunidad para la realización de ceremonias y fiestas.



Ilus. 5: mola

Los kunas tienen una religión monoteísta con un aspecto espiritual que es muy íntimo y por eso es muy custodiado. Ellos creen en un dios que creó todo lo que existe: tierra, plantas, animales... Están convencidos de que sólo verán a este dios el día de su muerte y que él ha mandado a sus ángeles a la tierra para que cuiden de ellos. Ellos creen que la tierra tiene forma de vasija de barro o, como ellos dicen, totuma, y que lejos, en las estrellas, está el cielo al que llegarán cuando mueran y en el cual vivirán eternamente en paz e igualdad. Los kunas también están convencidos de que, después de haber creado la tierra, su dios mandó una serie de "héroes" al mundo para que guiaran a los kunas y les enseñaran las costumbres que debían seguir. Es así como los kunas obtuvieron su conocimiento sobre las formas de cantar, vestirse, fabricar molas, desarrollar artes, etc. Los kunas tienen un árbol de la vida y también leyendas y cuentos sobre sus antepasados.



Ilus. 6: pueblo kuna



Ilus. 7: casa kuna

2.3. Vestido, molas y artesanías

El vestido de las mujeres kuna es típico y es lo que más las caracteriza. Este vestido también fue una de las razones para llevar a cabo una revolución ya que, como señalaré más adelante, les fue prohibido a las mujeres llevar su vestido tradicional y ellas se opusieron

[1] A este tema me voy a dedicar más adelante en mi trabajo.

[2] Al tema de la revolución me voy a dedicar más adelante.

a esta restricción². El vestido se compone de una camisa y una falda de tres yardas³ anudada a la cintura que se llama *saburet*. Las camisas muchas veces son adornadas con las famosas molas y las faldas son de colores vívidos. Luego cada mujer tiene winis alrededor de sus piernas y sus brazos. Estas tobilleras y pulseras son chaquiras ensartadas que se arrollan directamente a la pierna o al brazo de la mujer para que los diseños geométricos transmitidos por generaciones salgan como se quiera. Además un arete de oro en la nariz llamado asuolo y aretes de oro en las orejas adornan el vestido. Cubren la cabeza con una pañoleta de colores cada vez que salen de sus hogares y, por último, se pintan una línea en la nariz con tinta negra de jagua⁴. En contraste con las mujeres, los hombres se visten muy sencillamente con una camisa y un pantalón largo de tela lisa. Los kuna no son muy altos, tienen el cabello lacio, la espalda ancha, la nariz achatada y son de color cobrizo.

Los kuna son famosos por sus coloridas artesanías, que son utilizadas para el uso personal y comercial. El producto más conocido en todo el mundo es la mola. La leyenda cuenta que Kikkatiriyai, la hermana del profeta Ipeorkun, vino del cielo para enseñarles a las mujeres kuna la habilidad de confeccionar la mola⁵. Se cose con la técnica del aplique invertido sobre telas superpuestas de diferentes colores y luego se adhiere a la parte frontal de la blusa. Hasta el año 1800 no existen fuentes escritas sobre el vestido mola. De 1800 a 1900 las mujeres empezaron a utilizar vestidos con colores más radiantes ya que llegaron a tener acceso a estos por comerciantes. La decoración de las blusas de mola se incrementó permanentemente hasta que en los años 20 las mujeres kuna cubrían todo excepto el cuello y las mangas de las blusas con molas. En los años 20 las molas fueron descritas como camisas que llegaban casi hasta las rodillas. Hoy en día la producción de molas es una fuente económica muy importante para los hogares.



Ilus. 8: winis



Ilus. 9: mujer kuna



Ilus. 10: hombre kuna

[3] Una yarda (yd) = 0.9144m.

[4] Planta arbórea de flores blanco amarillentas a la cual algunos pueblos le conceden fuerza mágica.

[5] Cf. Tice, Karin E, *Kuna Crafts, Gender, and the Global Economy*, Austin TX, University of Texas Press, 1995, pp. 58/59.

Además las mujeres elaboran hamacas, fajas, cinturones, cintas ceremoniales, *winis* para los turistas, etc. Los hombres fabrican canastas de diversos tamaños, sombreros y abanicos elaborados de plantas de diferentes tipos. Asimismo ellos practican la talla de madera para confeccionar piraguas, morteros, bancos y otros objetos domésticos, figuras zoo y antropomorfas y objetos culinarios. Los últimos mencionados son fabricados por el grupo continental y es importante en las relaciones comerciales entre ambos grupos puesto que existe una alta demanda por parte de los insulares. Las mujeres en la región continental también llevan a cabo la producción de cerámica. Ellas utilizan esta técnica para elaborar sahumerios, vasijas y figuras antropo y zoomorfas.

3. HISTORIA

3.1. Breve reseña de la historia hasta el año 1925

Cuando los españoles llegaron al Istmo de Panamá en 1501, encontraron un territorio densamente poblado. Asimismo hallaron grandes cacicazgos de tipo teocrático, organizados política y militarmente con una nobleza sacerdotal, y también se encontraron varios estratos sociales: nobles, militares, sacerdotes, pueblo y esclavos.

El Istmo de Panamá ha servido desde el momento de su nacimiento geológico, según la antropóloga panameña Reina Torres de Araúz, como paso y puente de las diversas culturas del Norte, del Sur y del Caribe⁶. El poblamiento de Panamá ocurrió entre los años 11.000 y 10.000 a.C., como señala el investigador Aníbal Pastor Núñez⁷. Todo pasó por un período de cuatro etapas, conocido como la Prehistoria de Panamá. Al principio, en la Edad de Piedra, el hombre vivía como nómada. Luego pasó a una agricultura de tubérculos, que se convirtió más tarde en una agricultura establecida que implicaba ya la existencia de pequeñas aldeas. Al llegar los españoles se había establecido ya la agricultura extensiva en lo que luego sería Panamá: los habitantes se organizaban en grandes aldeas agrícolas que contaban con una alta densidad de población. Pero luego, una vez llegados los europeos, esta situación duró poco tiempo y la mayoría de los pueblos indígenas desapareció.

Antes del siglo XVII, la región del Darién estaba habitada por los indios kuna y no por los chochoes, como está hoy. Pero es importante destacar, como lo hace la Doctora Reina Torres de Araúz, que no es posible señalar que los grupos culturales que existen en la actualidad en Panamá sean descendientes directos de las culturas indígenas que se encontraban en el Istmo en el momento de la conquista.

[6] Cf. Aguilar D., Juan, "Cultura Kuna", artículo del Internet, bajado el 18 de noviembre de 2004: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyIkFIIAygEDYdkAt.php>.

[7] *Ídem*.

Después del descubrimiento de Panamá por Rodrigo Galván de Bastidas en 1501, varios europeos llegaron al Istmo. Entre ellos también Cristóbal Colón. Pero muchos desistieron por ataques de los indígenas, enjambres de mosquitos, el clima húmedo y cálido, la densa vegetación tropical y la montaña inhospitalaria. Entre los indígenas que luchaban contra los conquistadores también se encontraron las poblaciones kunas. Ellos amenazaron durante el siglo XVII las expectativas españolas de colonizar la región. Entre 1719 y 1726 los kunas del Darién lucharon contra la dominación de los españoles. Colaboraron con los piratas y también se opusieron masivamente contra los intentos de convertirlos en cristianos. Ante tal amenaza, la Corona española expidió una Real Orden para la “reducción” o “extinción” de los kunas. Los españoles emplearon a los indios chochoes de Colombia para formar un “ejército de choque”. Unidos con los negros y españoles, lograron echar a los kunas hasta las cabeceras de los ríos Chucunaque y Tuira. Más tarde los españoles firmaron un acuerdo con los indios kuna por el que se les prometía a éstos el término de los ataques españoles, procurando este acuerdo un socio comercial a los españoles.



Ilus. 11: kunas

En el año 1903, Panamá se separó de Colombia y declaró su independencia. Este mismo evento condujo a diferentes cambios para los kuna. Primero provocó una ruptura en el territorio kuna. Mientras que una parte quería seguir los lazos con el Estado colombiano, la otra parte aceptó la nueva República Panameña. Luego el gobierno panameño trató de someter a los indígenas con una política excluyente que desconocía la diversidad cultural que existía en el país. No sólo la civilización de los indígenas, sino también la cristianización y la obligatoriedad escolar fueron partes de esta política. “En los inicios de la República prácticamente los indígenas quedaron excluidos y forzados para integrarse a la visión y a la razón occidental [...]”⁸ De esta manera los pueblos indígenas lucharon contra estas políticas de asimilación e integración para defender su dignidad. “En la práctica esas leyes querían integrar forzosamente a los kunas, obligando a olvidar sus tradiciones, historia, sus costumbres milenarias [...]”⁹

3.2. La revolución Tule de 1925

Además de San Blas existen otros territorios kunas: Madungandí, Alto Tuira-Chucunaque, Arkía y Caimán Nuevo, los dos primeros ubicados en Panamá y los dos últimos en la República de Colombia. Pero fue el territorio de San Blas el que conmovió en 1925 la estructura político-social del Estado Panameño al declararse independientes y soberanos sobre la llamada República de Tule.

[8] Lic. Hernández Campos, Artinelio, *Relaciones del Pueblo Kuna de la Comarca Kuna Yala con el Estado Panameño*, Panamá, 2003, pp. 1 y 3.

[9] *Ídem*.

Diferentes incidentes llevaron a la creación de la República Tule. Entre 1609 y 1757 se produjeron varios ataques por parte de los kunas contra diferentes agitadores extranjeros, contra las poblaciones de Chepo y de El Real de Santa María, así como también contra colonias francesas ubicadas en las proximidades de los territorios dules (kunas). Luego, después de 1900, el gobierno panameño presionó a través de artículos a los kunas, ordenando la civilización y la catequización de los indios de la costa de San Blas. A las mujeres kunas se les prohibió vestir su traje tradicional por no considerarse “civilizado”. Las respuestas de los kunas no tardaron mucho en ocurrir: en 1920 un policía fue apaleado en la comunidad de Playón Chico por haber querido prohibirle a una mujer kuna llevar a cabo un ritual. Esto tuvo como consecuencia que un kuna muriera a tiros. En otras partes ocurrieron confrontaciones con la fuerza pública en las que se produjeron muertos en ambos lados. Se ve evidentemente que las causas para tales sucesos son en su mayor parte el trato despótico de las autoridades nacionales, o sea la represión y la exigencia de cambio de costumbres y tradiciones. Además los kunas se quejaron sobre expropiaciones de terrenos, robos, invasiones y penetraciones en su territorio, la explotación de la mano de obra kuna, la muerte de varios indígenas y las amenazas de quema de comunidades por parte de los policías coloniales.

Según Aiban Wagua, estos atropellos obedecían a planes muy definidos y no ingenuos, que se fundamentaban en la idea del indio “no civilizado” visto como rémora para la nación, necesitándose una rápida integración indígena a la “vida nacional”.

Lo que significa desintegrar tanto social como culturalmente a los indígenas para integrarlos como seres anónimos y sin historia a la ciudadanía global panameña que se traduce en su empobrecimiento y alienación. [...] Como consecuencia del [sic] anterior, la abolición de costumbres consideradas supersticiosas, incluso satánicas. [...] El monocultismo absoluto. Todas las sociedades del mundo deben asemejarse a su prototipo occidental, y las diferencias no manifiestan más que grados de salvajismo.¹⁰

Finalmente la revolución se inició el lunes 21 de febrero de 1925 cuando se atacó Playón Chico, donde estaba al mando de las fuerzas coloniales del gobierno Miguel Gordón, jefe militar de San Blas. Un testigo de los hechos contó que “no quisieron que en la región indígena quedara ni vestigio de la gente negra ni blanca. Por lo que también quitaron la vida de los hijos de policías o castellanos con mujer india.”¹¹

El gobierno nacional se sentó en la mesa a negociar el 4 de marzo de 1925 para poner fin a los eventos que se iniciaron mucho antes de 1925. Esta reunión tuvo lugar en la comunidad de El Porvenir y sirvió para corregir cualquier motivo de quejas que tuvieran los dules. Asistieron, por parte del gobierno, el Secretario de Gobierno y el de Relaciones Exteriores; el Dr. John Glover South, enviado extraordinario y Ministro Plenipotenciario de los Estados Unidos, como mediador y testigo; 13 jefes o Sáhilas y el intérprete indígena Charlie Penn.

[10] Aguilar D., Juan, art. cit.

[11] *Idem.*

Ese día se fijó lo siguiente:

- Los Sáhilas se sometieron en su “nombre propio y en nombre de sus pueblos respectivos a la autoridad y a las leyes de la República de Panamá”.
- Los Sáhilas se comprometieron de manera formal y solemne “a no ejecutar nuevos actos de violencia”.
- El gobierno nacional se comprometió a devolver las armas cauteladas.
- El gobierno dejó claro que pondría las autoridades que fueran necesarias para “respetar su autoridad y para conservar el orden en aquellos lugares en donde [fuera] indispensable”.
- El gobierno se comprometió a permitirle a los dules “conservar el orden entre ellos mismos bajo la inteligencia expresa de que lo hacen debidamente”.
- El gobierno dejó claro que no tenía la intención de imponerles “el establecimiento de escuelas”.¹²

Lo más importante que fue pactado en ese acta “fue que el gobierno de Panamá se comprometía a respetar y salvaguardar las costumbres de los dules y les aseguraba ‘la misma protección y los mismos derechos de que gozaban los demás ciudadanos de la República’”.

Los gobiernos entonces comenzaron a corregir los errores cometidos, como quedó expresado en las Constituciones de 1941, 1946 y 1972, y aprobaron además diferentes leyes en las que por ejemplo tomaron medidas sobre reservas indígenas, organizaron la Comarca de San Blas y hasta la declararon reserva indígena en 1957. Estas leyes mencionadas son las que corrigieron gran parte de la violencia cultural cometida con este pueblo en particular.

3.3. Cambios postrevolucionarios

Después de la Revolución Tule en el año 1925 ocurrieron cambios significativos para los kuna. Ellos empezaron a luchar conscientemente por la autodeterminación y la participación local en procesos económicos, políticos y sociales y por tener control sobre estos procesos. Los kunas fueron incluidos pronto en la economía financiera por migración de trabajo salarial, el turismo y la comercialización de coco, molas y bogavantes. Y también, después de la revolución, los líderes políticos que antes obraban más o menos independientes se juntaron para negociar como una unidad con el gobierno panameño. Fue en este tiempo que se estableció el Congreso General Kuna.

[12] *Ídem.*

Los líderes kuna opinaron que las posesiones de tierra eran el primer paso esencial hacia un desarrollo económico que les consolidara su identidad étnica a la vez que les daba un mayor control sobre recursos a nivel local. El Congreso General consiguió diferentes adquisiciones importantes que respaldaban sus derechos de autodeterminación. En 1930 la autoridad parcial de San Blas fue confirmada por negociaciones con el gobierno panameño. En 1938, la región fue oficialmente reconocida como reserva kuna y su constitución nueva, conocida como la Carta Orgánica de San Blas fue aprobada en 1945. [...] Desde 1938 toda la tierra localizada dentro de la Comarca de San Blas es poseída colectivamente por los kuna de San Blas a pesar de que no poseen los derechos del subsuelo.¹³

La emigración de los varones en busca de trabajo existía en San Blas ya desde mucho antes del cambio del siglo pero después de los años 30 el número de hombres kuna, que se fueron a la Ciudad de Panamá o a Colón, aumentó. Durante la primera mitad del siglo XX, padres kuna habían mandado con frecuencia a sus hijos a vivir y trabajar en una casa *waga* (no kuna) para que pudieran ir a la escuela. Más tarde, los padres empezaron a acompañar a sus hijos a la ciudad para sus trabajos. Puesto que ellos tenían trabajos con salarios bajos, estas casas urbanas fueron apoyadas con frecuencia por ingresos que las mujeres conseguían de las ventas de molas.

3.4. Cambios políticos y económicos bajo el gobierno de Omar Torrijos

En el año 1968, después de varios años de luchas por el poder y la influencia dentro del ejército, el coronel Omar Torrijos llegó a la presidencia sobre el gobierno nacional de Panamá. Bajo su gobierno ocurrieron diferentes cambios importantes para el pueblo kuna. En 1972, por ejemplo, se introdujo una nueva constitución que causó cambios políticos, estructurales y de organización. Se trazaron nuevas fronteras políticas por todo Panamá, San Blas fue separado política y administrativamente de la Provincia de Colón y la Comarca fue dividida en cuatro subáreas llamadas corregimientos.

Debido a la constitución de las nuevas fronteras políticas, en el año 1980 los kuna fueron capaces de elegir un representante kuna para la legislatura nacional. De este modo los kuna, como grupo, fueron representados oficialmente en la política a nivel nacional por primera vez en la historia. La posibilidad de influir la representación local a nivel nacional estimuló a hombres y mujeres kuna a participar activamente en partidos políticos nacionales.¹⁴

Estos cambios en la organización política afectaron el acceso de la región a recursos económicos y llevaron a que la participación política de los hombres y las mujeres kuna fuera más extendida. Sin embargo, los fondos de desarrollo políticos y administrativos fueron vinculados a la política de partidos y, bajo la presión de los cuatro representantes, el Congreso General dividió los presupuestos en cuatro partes iguales. Eso impidió que se organizaran proyectos coordinados a nivel regional.

[13] Tice, Karin E., *op. cit.*, p. 41. Todas las traducciones han sido hechas por mí.

[14] *Ídem*, p. 50.

Aun cuando tanto los hombres como las mujeres participaron más en la política nacional de un modo nuevo, para las mujeres los cambios fueron mayores. Ellas obtuvieron la posibilidad de ocupar posiciones formales en la dirección política que no habían tenido en la estructura política local. Pero aun así ellas siguieron siendo dejadas fuera de actividades que planeaban el desarrollo económico regional y local. “En general las contribuciones económicas y las necesidades de las mujeres fueron discutidas insuficientemente.”¹⁵

El gobierno de Torrijos consideró desde una perspectiva nacional la modernización como camino al desarrollo. Adicional a los cambios diseñados para alentar más participación popular en la política, el gobierno de Torrijos se fijó en proveer las áreas rurales con medios de transporte, facilidades y servicios de salud y de educación. Así fueron construidos hospitales, pistas de aterrizaje, escuelas primarias y secundarias y unos centros de salud durante los años 70 y además fueron erigidos acueductos que llevaron agua fresca a las islas desde ríos del continente. Con todas estas construcciones no sólo se consiguieron instalaciones importantes sino que también se crearon nuevos empleos.

La educación obtuvo una nueva importancia para los kuna durante los años de Torrijos. La construcción de escuelas en las islas les permitió a más niños recibir una educación primaria y secundaria sin tener que ir a la Ciudad de Panamá. Como resultado, más kunas comenzaron a ir a las universidades e incluso unos kunas se fueron a graduarse al extranjero. Toda la región fue crecientemente interconectada con el gobierno nacional durante estos años a través de actividades educativas, políticas y económicas.

4. ACTUALIDAD

4.1. Organización política

La Comarca de San Blas, que se conoce también como la Comarca Kuna Yala, se creó en 1938 y se aprobó mediante la ley N°10 de 1953 llamada “La Carta Orgánica Kuna”, que determina las autoridades de la misma. El gobierno panameño otorgó algunas tierras como reserva a los kunas. La Ley 20 del 31 de enero de 1957 declaró la Comarca de San Blas como reserva indígena.

Políticamente la región está dividida en cuatro Corregimientos:

- Corregimiento de Narganá: compuesto de 28 comunidades que en su mayoría están poco pobladas.
- Corregimiento de Ailigandi: consiste de 10 comunidades y es el territorio con la población más concentrada y densa.

[15] *Ídem*, p. 51.

- Corregimiento de Tubuala: comprende 11 comunidades y es la región menos desarrollada.
- Corregimiento de Puerto Obaldía: contiene sólo 3 comunidades que son difíciles de alcanzar.

Como autoridad máxima existe el Congreso General en la Comarca Kuna Yala. A las Asambleas del Congreso asisten los tres Sáhilas Generales o Principales, el representante del gobierno panameño, todos los Sáhilas de cada una de las islas, los voceros, los representantes de cada una de las comunidades y los kunas que quieren asistir al mismo. En estas reuniones se discuten de modo democrático los asuntos económicos, educativos y sanitarios que se refieren a la comarca. Además hay Congresos locales de cada pueblo que son dirigidos por los respectivos Sáhilas.

La Nación Kuna es una nación que estaba ya altamente organizada antes de la llegada de Cristóbal Colón. También existía una gran civilización kuna que ya comprendía los Congresos Generales. Durante la invasión española y sus intentos de la colonización, los kunas se opusieron eficazmente para mantener sus Congresos. Esos Congresos fueron el corazón de la Nación Kuna en los tiempos duros y su objetivo principal siempre fue tener y mantener su territorio propio. En 1971, jóvenes defensores de la cultura kuna lucharon ante el Congreso General para la celebración y la reestructuración de un Congreso General de la Cultura Kuna, que sería un organismo religioso y de rescate que divulgaría el patrimonio cultural de la Nación Kuna. Aún hoy este congreso sigue siendo muy importante para la lucha por la propia identidad, la autonomía, el desarrollo y la defensa de la herencia cultural de los kunas.

4.2. Organización económica

Los kuna siguen manteniendo sus técnicas de subsistencia aunque muchos sectores de la Comarca estén dentro de una economía financiera. Ellos poseen una actividad económica de gran importancia: el cultivo de coco. Este ha llevado a hacer de los kunas el grupo indígena de participación más importante en la economía nacional. Los kuna toman de su entorno los distintos recursos naturales para la alimentación y las necesidades de vivienda, medicina, ceremonias, etc. Ellos viven de la agricultura, la cacería, la cría de animales y la pesca.

Los kunas cultivan el terreno en la tierra firme de la Comarca puesto que las islas son demasiado pequeñas y arenosas para el cultivo. El calendario agrícola empieza a finales de septiembre y la siembra de cultivos se inicia en mayo y se cosecha a finales de julio. Lo que más utilizan de las especies agrícolas son el plátano, el guineo, el maíz, la yuca, el cacao y la caña de azúcar. La cacería tiene mucha más importancia para los kunas continentales que para los insulares ya que éstos han reducido esta práctica. La cría de animales se reduce a la cría controlada de animales de corral. La pesca se lleva a cabo de dos diferentes maneras: los insulares practican la pesca marítima mientras los kunas

continentales practican la fluvial. La pesca es muy importante en el comercio y es una fuente rica de proteínas. Para los kuna insulares la pesca es muy importante ya que forma el fundamento de su régimen de alimentación. Utilizan anzuelos y redes y van en busca de peces, langostas (de gran importancia comercial), tortugas (comercializadas por demanda de carey) y moluscos. Los continentales también usan los anzuelos y las redes y además se sirven de arpones. Ellos van en busca de peces de río, camarones y moluscos. Los kuna que viven en el área del Darién se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia. Ésta es realizada por los hombres como también lo es la cacería. Sólo a veces se dedican asimismo a la pesca fluvial.

5. ASPECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN

5.1. La comercialización de la mola

Hay una conexión íntima entre la comercialización de la mola y el proceso de integridad e importancia de las mujeres kuna. Como ya he mencionado, “el tratamiento de las mujeres fue un factor clave que llevó a la decisión de entrar en acción contra la policía colonial.”¹⁶ Obligar a las mujeres a cambiar los vestidos tradicionales por un vestido occidental fue considerado por muchos kuna como una manera de quitarles su identidad.

A principios del siglo XX, con la llegada de los estadounidenses por la construcción del Canal de Panamá, se inició la comercialización de la mola de un modo todavía muy modesto. Los extranjeros se interesaron por esos trozos de tela que llevaban puestas las mujeres kuna. Ellas se asombraron de que los americanos les compraran sus blusas usadas. Por entonces los hombres kuna empezaron a ir a las ciudades grandes para trabajar. Esto, más la disminución posterior de las actividades en la agricultura y la pesca de subsistencia, tuvo un impacto enorme en los hogares de San Blas. Intermediarios que empezaron a comprar las molas para luego venderlas en las zonas turísticas explotaron a las mujeres kuna. Ellas, desesperadas por venderlas pero no dispuestas a aceptar los bajos precios, buscaron activamente mercados alternativos. Pronto existieron diferentes posibilidades para comerciar las molas: dentro de una cooperativa, como productor individual o como parte de trabajo a destajo. Había diferentes aspectos en todas estas posibilidades: los productores individuales cosían la mayoría de sus molas para la venta pero no tenían un mercado garantizado para sus productos. El trabajo a destajo, en cambio, era considerado por las mujeres kuna como aburrido ya que no podían escoger libremente los colores y los diseños y además perdían la visión general sobre sus productos.



Ilus. 12: mujer kuna cosiendo mola

[16] Tice, Karin E., *op. cit.* p. 61.

Aun cuando los miembros de la cooperativa tenían más selección sobre los aspectos de la mola que los trabajadores a destajo, sus selecciones todavía eran determinadas por el mercado. Pronto surgió otra amenaza para los ingresos de los hogares: los diseños de las molas fueron copiadas ilegalmente para la fabricación en serie en el extranjero. Si bien la importación de estas molas fue prohibida, los productos producidos en serie seguían siendo importados y seguían compitiendo con las molas producidas por las mujeres kuna.

Con la comercialización, los productores de las molas empezaron a producir específicamente para la venta. De este modo la fabricación fue muy influida por las preferencias de los turistas: “Todos los diseños, los colores y las formas de las molas han cambiado como resultado de su comercialización.”¹⁷

Al principio las molas sólo fueron vendidas a los turistas pero luego, después de la invasión de los Estados Unidos en el año 1989, surgió un sentimiento nacionalista en Panamá y también los panameños empezaron a interesarse por las molas y las compraron para sus propias casas.



Ilus. 13: mola con los “turtles”

En mi opinión, la comercialización de la mola fue un factor importante de la adaptación al mundo occidental de los kuna y hay diferentes aspectos que pueden ser evaluados positiva y negativamente. Por un lado los kuna, sobre todo las mujeres kuna, fueron explotados y sometidos a las preferencias y la arbitrariedad de los turistas, o sea del mundo occidental. Pero por el otro lado la comercialización de las molas ha conducido a que ellos, los kuna, fueran conocidos en todo el mundo por su artesanía tan especial. Muchos podrían decir que ellos se adaptaron y se abandonaron demasiado pero yo pienso que ellos en realidad vieron la posibilidad de aprovecharse de los turistas y hacer dinero con sus artesanías.

5.2. El turismo

El turismo en San Blas se concentra sobre todo en la región Carti. Es ahí donde cruceros transatlánticos han hecho escalas desde 1939 y el número de escalas ha aumentado desde entonces. Durante varias décadas los cruceros fueron la forma más frecuente de los turistas para entrar en esta región. Al principio los turistas no compraban molas sino que iban a contemplar un pueblo indígena exótico y su manera de vivir. Pero después de los años 60 empezaron a comprar las artesanías y más tarde la contemplación y la adquisición de las molas fue su mayor actividad.

[17] *Ídem.*, p. 97.

La construcción de hoteles se llevó a cabo en varias islas para que los turistas pudieran visitar el área. El control sobre las instalaciones turísticas fue siempre una inquietud y un conflicto para los kuna. Existe una ley desde el año 1982 que les prohíbe a personas ajenas actividades comerciales y la adquisición de tierra dentro del territorio kuna. Hubo algunas personas que ignoraron esta ley y que construyeron hoteles de todos modos. Esto provocó que algunos kuna quemaran los hoteles y forzaran a los extranjeros a irse. En los años 70, el Instituto Panameño de Turismo (IPAT) elaboró un proyecto de transformación de la región Carti en un centro turístico internacional. El Congreso General se opuso a este proyecto y finalmente logró que fuera abandonado. En el año 1996 los kuna aprobaron un estatuto para controlar el turismo. Este estatuto también controla los aspectos económicos, ecológicos y sociales del turismo. Desde ese momento, se les sigue prohibiendo a inversores extranjeros lanzar proyectos turísticos y las ofertas para los turistas deben ser aceptables desde un punto de vista ecológico y conciliables con el concepto del mundo de los kuna.



Ilus. 14: turista

Cuando yo visité la región de San Blas, me quedé en un hotel dirigido por un kuna.¹⁸ No era un hotel como nosotros nos lo imaginamos ya que eran bohíos de caña brava como lo son las casas kuna. Nosotros no tuvimos habitaciones lujosas y comimos la comida tradicional: arroz con pez o langosta. Llegamos a las islas en avión y luego en una lancha. A San Blas uno llega o en avión desde la capital o en lancha desde la Isla Grande cerca de Colón. Algunos kuna viajan frecuentemente entre la capital y las islas en avión. Para ellos existen tarifas especiales.

El turismo es muy importante para los kuna. La comercialización de las molas sólo se pudo realizar por los intereses de los turistas y hoy el turismo y la venta de molas forman la mayor fuente de ingresos para los kuna. En mi opinión los kuna nos dan ejemplo de cómo no hacer del turismo la trampa fatal que acabó con muchos pueblos indígenas. Ellos mismos protegen su territorio y tienen la posibilidad de sacar lo mejor del turismo sin sufrir los efectos negativos de éste.

6. PERSPECTIVA HACIA EL FUTURO

Durante todo mi trabajo he tenido la intención de mostrar un ejemplo único de un pueblo indígena que, a diferencia de otros, no se dejó arrodillar y siempre luchó por sus dere-

[18] El dueño del hotel, Juan, aparece en la Ilus. 10.



Ilus. 15: mujeres kuna

chos y su identidad. Al hacer el trabajo me fascinó más y más ese pueblo que, al comienzo, para mí sólo era interesante porque yo misma había compartido algunos días con ellos.

Al desarrollar la historia hemos visto que los kuna pasaron por momentos en que el mundo occidental se quería imponer para civilizarlos, quitarles sus derechos y asimilarlos al pueblo panameño. Pero ellos no se dejan obligar y convencer por una forma de vida que a ellos no les parece justa. Lucharon por su identidad y por mantener su territorio, lo cual nos indica que es un pueblo independiente y convencido de su particularidad. Unidos lograron lo que otros pueblos no habían conseguido. Es cierto que la confrontación con el mundo occidental no ha pasado sin dejar rastro y que ellos han tenido que hacer algunas concesiones a la globalización.

Por una parte la forma de vestir cambió y se adaptó al modo occidental y por otra parte algunos kuna decidieron irse de San Blas para buscar trabajo o ir a la universidad en la capital.

La pérdida de identidad al confrontarse con la globalización es un tema complejo que puede ser analizado de diferentes formas. Habría que reflexionar si modernizar el estilo de vida significa también perder su identidad, o sea si no perder su identidad significaría sólo quedarse en un estado primitivo. Por el otro lado también habría que pensar en los diferentes aspectos de la identidad y cómo uno la define y en qué consiste. Sean cuales sean los aspectos (historia, símbolos, lucha común, tradición, geografía...), no sólo el mundo occidental cambia sino que también los pueblos indígenas evolucionan y no se quedan en su estado original.

Creo que ellos han encontrado una manera convincente de vivir en un mundo globalizado y han utilizado los instrumentos que éste le ofrece para mantener su identidad y sacar lo mejor. Con la comercialización de las molas y el acceso de los turistas a la región ellos se han adaptado y abierto al mundo occidental pero, en mi opinión, han conservado la fuerza de preservar su identidad y su cultura.

A mí me impresionó la perseverancia de esta gente que siempre se alzó contra agitadores o disposiciones oficiales y que finalmente hasta logró obtener la autodeterminación y su propia tierra. Me parece que los kuna tienen todas las posibilidades para seguir triunfando en el futuro ya que ellos han superado todas las dificultades que se les presentaron de un modo ejemplar. En el mundo de hoy, en el cual siempre habrá cambios, hay que poder conformarse con algunas cosas, rechazar otras y sobre todo sacar lo mejor para su bien sin perder la propia identidad o las propias convicciones.

7. FUENTES CONSULTADAS

Tice, Karin E., *Kuna Crafts, Gender, and the Global Economy*, Austin TX, University of Texas Press, 1995.

Lic. Hernández Campos, Artinelio, *Relaciones del pueblo kuna de la Comarca Kuna Yala con el Estado panameño*, Panamá, 2003.

O'Bryan, Linda y Zaglitsch, Hans, *Panama* (guía turística), Alemania, Reise Know- How, 2001

Aguilar D., Juan, "Cultura Kuna", artículo bajado del Internet el 18 de noviembre de 2004: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpylkFIIAygEDYdkAt.php>

Lic. phil. Chebbi, Camelia, "Fremd- und selbstbestimmter Tourismus am Beispiel indigener Völker", artículo bajado del Internet el 13 de octubre de 2004: http://chocolatedream.net/lovesong/files/paper_tourism.html

Luzcando, Lizette, "Grupos indígenas", artículo bajado del Internet el 13 de octubre de 2004: <http://www.monografias.com/trabajos10/grupos/grupos.shtml>

8. AGRADECIMIENTOS

Durante todo el tiempo de la elaboración de mi trabajo de bachillerato he recibido la ayuda y el apoyo de muchas personas. Les estoy muy agradecida y quiero darles las gracias ahora al final de mi trabajo. En primer lugar le quiero dar las gracias a Antonio Moreno, quien dirigió el curso del trabajo de bachillerato y quien siempre estuvo corrigiendo nuestros textos, nos guió y nos ayudó tan pronto como aparecía algún problema. Le quiero agradecer su paciencia y su apoyo. Quiero darles las gracias a mi mamá, a Daniel Schöni, a Jane y a mi tío Walthi por haberme ayudado en cuestiones del formateo. También le agradezco a Caroline Flubacher haberse tomado el tiempo de leer mi trabajo y no me quiero olvidar de Daniela Schempp, quien estuvo conmigo en Panamá y quien, al hacer mi trabajo, me mandó mucha información y fotos de los kuna. Además le estoy muy agradecida al consulado de Panamá en Zúrich que fue tan amable de indicarme algunas fuentes de información para mi trabajo.

Por último quiero darle las gracias a AFS, la organización que en primer lugar me hizo posible ir a Panamá y luego también a las islas de San Blas. Ella igualmente contribuyó a despertar mi interés por el pueblo de los kuna.

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

Kirchenfeldstrasse 57
3000 Bern 6
Tfno: 031-3562828
Fax: 031-3562829