

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 23, Issue 3 / September-December, 2018 / pp. 391-588
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Luz Mery Orrego, máster en Didactique des Langues et Cultures Étrangères, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia. Profesora de Formación Académica, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook. Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Francisco Salgado-Robles

Ph.D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor asociado, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Shirley R. Steinberg

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Doctora en Lingüística, Universitat Pompeu Fabra. Jefe de estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación y profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Gr@el.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Posdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Doctor en Informática y Ciencias del Lenguaje, Universidad Grenoble-Alpes. Coordinador del Grupo de Estudios Sociolingüísticos, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Colombia.
jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos.
 Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
 mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
 mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos.
 Profesora asociada, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
 mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
 Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
 rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
 smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
 edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Laura Erazo Santiago
 Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia
 laura.erazo@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco Valencia
 Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
 luisa.orozcov@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco Valencia
 Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
 luisa.orozcov@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby
 ShannonLKirby@gmail.com

French:

Daniele Musialek
 musdanka@gmail.com

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
 mercurimerlinfederico@gmail.com

DESIGN AND PRINTING

Imprenta Universidad de Antioquia
 imprenta@udea.edu.co
 Medellín, Colombia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the *National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, B Category (2017)*, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Cost of an issue: COP19,000

Print run: 45 copies

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia.

Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas>

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.

Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

Purchase Request

Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.

Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

E-mail: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Subscription cost

	2018	2019
Colombia	COP86,400	COP92,000
Latin America	USD149	USD158
North America	USD198	USD210
Europe	€149	€158
Other continents	USD149	USD158

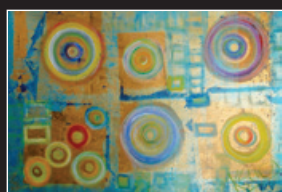
©2018 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia, the Library of the Congress, the Central Library of the National University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra Departmental Library.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 23, Issue 3
(September-December, 2018), pp. 391-588, ISSN 0123-3432



TABLE OF CONTENTS



PRESENTACIÓN

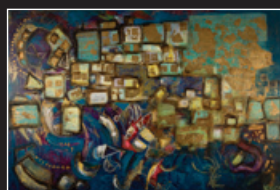
María Luisa Valencia D.

401-403

Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de ELE

Lorena Paulina Blanco San Martín, Anita Alejandra Ferreira Cabrera

505-517

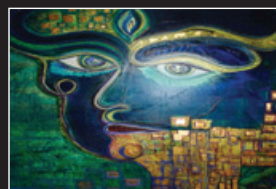


EMPIRICAL STUDIES

Promoting the use of metacognitive and vocabulary learning strategies in 8th graders

Claudia Álvarez Ayure, Cristina Barón Peña y Magda Liliana Martínez

407-430

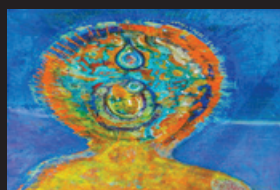


CASE STUDIES

Cuento, traducción y transferencias culturales en la revista colombiana ilustrada *El Gráfico* (1925-1941)

Paula Marín

521-534



THEORETICAL ARTICLES

El padre asesinado en Colombia: entre el padre viril y el padre amoroso

Wilson Orozco

433-449

Los tratamientos y sus fórmulas en el español de Guinea Ecuatorial: un estudio basado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel

Issacar Nguendjo

535-544

Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia

Alexánder Hincapié García

451-467

Adjunct Instructors: the Genesis of a Continuing Professional Development Program

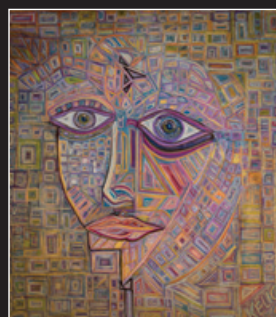
Claudia Gómez Palacio, Sandra Milena Álvarez Espinal, Deisa Enid Gómez Vargas

545-559

Métaphores et calques dans la création phraséologique du français Ivoirien

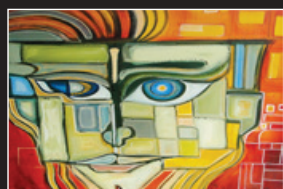
Koffi Yao

469-483



GENERAL INDEX

563-576

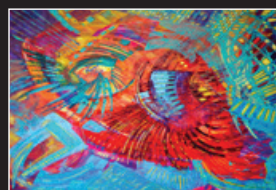


METHODOLOGICAL ARTICLES

El agrupamiento de textos, una estrategia para la formación literaria en FLE

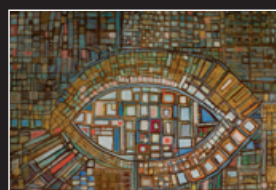
Andrés Iván Bernal Vargas

487-504



AUTHOR GUIDELINES

579-581



SUBSCRIPTION

585-586

PRESENTATION



PRESENTACIÓN

PRESENTATION

PRÉSENTATION

María Luisa Valencia

Asistente editorial

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia, UdeA

Calle 70 N.º 52-21, Medellín,

Colombia

revistaikala@udea.edu.co

Este número, en la temática amplia de lengua y cultura, presenta algunos vasos comunicantes entre los enfoques y los temas tratados en los diferentes artículos, de manera que pueda entablarse un diálogo entre algunos de ellos. El caso más evidente serían los artículos sobre literatura colombiana, de los que se presentan tres. "El padre asesinado en Colombia: entre el padre viril y el padre amoroso", de Wilson Orozco, analiza la figura del padre asesinado en la voz del hijo en tres obras escritas en las dos sangrientas décadas de un capítulo de la historia colombiana reciente que parece no acabar aún. Este análisis puede tocarse con la genealogía, a la manera de Foucault, pero que reconoce las raíces nietzscheanas, de Alexander Hincapié, en "Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia", donde el autor analiza varias obras que fueron hitos en el tema de la homosexualidad desde la década de 1920 hasta nuestros días. El caso de estudio de Paula Marín, por su parte, estudia la evolución de la sección de cuentos publicados en un semanario bogotano a lo largo de tres lustros. El estudio de caso "Cuento, traducción y transferencias culturales en la revista colombiana ilustrada *El Gráfico* (1925-1941)" aborda desde una mirada traductológica el fenómeno de las transferencias culturales, en el ámbito de la transmisión cultural del centro a la periferia y viceversa, además del estatus del traductor y la influencia de autores rusos y franceses en la cuentística colombiana.

En el tema de las relaciones entre centro y periferia, tenemos los casos de la francofonía e hispanofonía en dos países africanos, con el artículo teórico de Koffi Yao, "Métaphores et calques phraséologiques du Français Ivoirien", donde el académico marfileño examina los principios que rigen la formación de lexías complejas y textuales, en una compilación de dichos populares, creando una suerte de pequeño diccionario fraseológico donde se pone en evidencia los mecanismos de adaptación de expresiones del francés metropolitano en contacto con las lenguas locales o, como lo llama el autor, el sustrato lingüístico local. También, el estudio de caso de Issacar Nguendjo, "Los tratamientos y sus fórmulas en el español de Guinea Ecuatorial: un estudio basado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel", examina en la obra del literato guineano el uso del pronombre personal de segunda persona. En contraste con el español peninsular, que establece una diferencia pragmática entre el

tuteo, el voseo y el ustedeo, en Guinea Ecuatorial, esta diferencia es inexistente. El profesor Nguendjo analiza varios casos en los que esto puede plantear un problema de interés para estudiosos de la pragmática. Aquí vale la pena recordar la frase que cita Nguendjo al inicio de su artículo, cuando señala que la relación entre lengua y sociedad es estrecha, íntima e indisociable, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia del estudio de las variantes lingüísticas en contextos culturales muy diferentes de la metrópoli que legó una lengua.

Andrés Iván Bernal también recurre a la literatura en "El agrupamiento de textos, una estrategia para la formación literaria en Francés Lengua Extranjera", presentando un estudio realizado a lo largo de dos años con estudiantes de francés lengua extranjera de nivel B1, en la Universidad del Valle, de Cali, Colombia. El agrupamiento de textos como estrategia de lectura propone leer textos literarios de igual o distinto género en torno a un tema o problema determinado. Este método mostró beneficios en comprensión lectora y escritura de cuentos.

Pasando a la adquisición de vocabulario en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, las investigadoras Claudia Álvarez Ayure, Cristina Barón Peña y Magda Liliana Martínez evaluaron las tasas de retención de nuevo vocabulario, medidas con el software WebQuest, en estudiantes de octavo grado de educación básica en un colegio de Bogotá, como se describe en el artículo "Promoting the use of metacognitive and vocabulary learning strategies in 8th graders". En el campo léxico, pero entre aprendices de español lengua extranjera en Chile Lorena Blanco y Anita Ferreira, de Chile, exploran la adquisición de vocabulario por centros de interés, en el artículo metodológico "La competencia léxica en aprendices de español como lengua extranjera". Las investigadoras estudian los centros de interés medios de transporte, alimentos y bebidas y la ciudad, y contrastan la ocurrencia de léxico en estos centros con lo relatado en la literatura con aprendices de lenguas en otros contextos.

Una suerte de epílogo, manteniendo el diálogo con una edición anterior, el estudio de caso de Claudia Gómez, Sandra Milena Álvarez y Deisa Enid Gómez, analiza la situación de los profesores de cátedra y la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional continuo para este grupo de docentes en "Adjunct Instructors: Genesis of a Continuing Professional Development Program".

Queremos cerrar esta presentación con un anuncio importante. En respuesta a la evolución del panorama internacional para las

revistas académicas y luego de un sondeo entre sus usuarios institucionales, se ha decidido que a partir de 2019 *Íkala* se distribuirá solo en formato digital a sus lectores. Queremos redirigir los esfuerzos que se ponían en la impresión y envío de los ejemplares para hacer la revista más incluyente, oportuna y eficiente, con el fin de beneficiar a autores, lectores e instituciones.

EMPIRICAL STUDIES



PROMOTING THE USE OF METACOGNITIVE AND VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN EIGHTH-GRADERS

FOMENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DE 8.º GRADO

PROMOUVOIR DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES ET D'APPRENTISSAGE DE VOCABULAIRE CHEZ DES LYCÉENS DE HUITIÈME

Claudia Patricia Álvarez Ayure

M. A. Applied Linguistics to TEFL.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Professor, Department of Foreign Languages and Cultures, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
Campus del Puente del Común, km.7, Autopista Norte de Bogotá, Chía, Cundinamarca, Colombia
claudiap.alvarez@unisabana.edu.co

Cristina Barón Peña

M. A. English Language Teaching for Self-directed Learning, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. TESOL graduate diploma, Anaheim University, Anaheim, USA. English Language teacher, Colegio República Dominicana and Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE).
Calle 41 N.º 27A 56 3, Bogotá, D.C., Colombia
colrepublicana11@gmail.com

Magda Liliana Martínez Orjuela

M. A. English Language Teaching for self-directed Learning, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. TESOL Graduate Diploma, Anaheim University, Anaheim, USA. English teacher, I. E. Técnica Empresarial El Jardín.
Carrera 3 Calle 94 Esquina, barrio El Jardín, Ibagué, Tolima, Colombia
magdali26979@gmail.com

ABSTRACT

This paper reports on the results of a strategy training experience with a group of 30 A1 eighth-graders from two public schools in Colombia. Our goal was to identify how the development of metacognitive and vocabulary learning strategies, executed through a WebQuest, influenced the students' performance in a vocabulary learning task and their levels of learning autonomy. Data were analysed following the grounded theory approach. The results showed increases in the percentage of students using learning strategies, the adoption of metacognitive behaviours, and levels of learner autonomy. We therefore propose that classroom practices should incorporate a greater degree of strategy training, mediated by Web-based tools, to help students achieve higher levels of learning control and to develop skills that can be transferred to other learning situations.

Keywords: EFL learning, learner autonomy, learning awareness, metacognitive strategies, vocabulary learning strategies, WebQuest

RESUMEN

Se reportan los resultados de una experiencia de entrenamiento en estrategias a un grupo de 30 estudiantes A1 de octavo grado de dos colegios públicos en Colombia. Nuestro objetivo fue identificar cómo el desarrollo de estrategias metacognitivas y de aprendizaje de vocabulario influyó en la forma de desarrollar una tarea de aprendizaje y los niveles de autonomía de los estudiantes. Los datos se analizaron con el enfoque de la teoría fundamentada. Los resultados mostraron un aumento en el uso de estrategias, la adopción de conductas metacognitivas y variados niveles de autonomía. Se propone incorporar el entrenamiento en estrategias a las clases de lengua a través de herramientas tecnológicas para que los estudiantes logren mejor control de su aprendizaje y desarrollen estrategias transferibles a otras situaciones.

Palabras claves: aprendizaje de inglés como lengua extranjera, autonomía del aprendiz, conciencia en el aprendizaje, estrategias metacognitivas, estrategias de aprendizaje de vocabulario, WebQuest

407

Received: 2017-02-28 / Accepted: 2017-08-28
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a06

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 407-430, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Cet article rend compte des résultats d'une expérience pédagogique qui fomente des stratégies d'apprentissage, menée avec un groupe de 30 lycéens A1 de huitième (13 ans) en Colombie. Notre objectif a consisté à identifier comment le développement de stratégies métacognitives et d'apprentissage de vocabulaire modifie l'acquisition lors d'une activité ainsi que leurs degrés d'autonomie. Les données ont été analysées en suivant les postulats de la théorie ancrée. Les résultats montrent un recours plus grand à ces stratégies, l'adoption de conduites métacognitives et de différents degrés d'autonomie. Finalement, pour mieux intégrer les stratégies métacognitives dans les cours de langue, on propose d'introduire des outils informatiques afin que les élèves puissent développer une plus grande conscience de leur apprentissage et transférer ces compétences à d'autres situations d'apprentissage.

Mots clés: apprentissage de l'anglais langue étrangère, autonomie de l'élève, prise de conscience du processus d'apprentissage, stratégies cognitives, stratégies pour acquérir du vocabulaire, WebQuest

Introduction

In previous decades, many English teachers expected students to learn vocabulary incidentally while developing communicative tasks involving reading, writing, listening, and speaking (Moir & Nation, 2008). However, more recent research shows that explicitly teaching both vocabulary and appropriate learning strategies foster word recall and retention, resulting in improved foreign language comprehension and production (Mukoroli, 2011). The present study sought to help a group of eighth-graders with a limited L2 vocabulary repertoire improve their L2 English vocabulary learning and their autonomy as learners through explicit learning strategy development, implemented through a WebQuest in an EFL course.

Observation of the participants in class revealed that they had frequent difficulties recalling and retaining new words in English, even when encouraged to recycle them. The results of a pre-questionnaire (Appendix A) suggested five causes behind their difficulties with vocabulary learning: (1) little or no direct vocabulary acquisition instruction; (2) few opportunities to use the L2 in content areas; (3) an absence of meaningful contexts, other than the classroom, devoted to learning and practicing English; (4) lack of awareness of the importance of learning English for personal and professional development purposes; and (5) limited awareness of effective vocabulary learning strategies. Drawing on recent research (Chamot & O'Malley, 1996; Griffiths, 2003; Moir & Nation, 2008; Nation, 1990, 2011; Trujillo, Álvarez, Zamudio, & Bohórquez, 2015), we determined that some of these difficulties could be addressed by guiding students through strategy development and explicit vocabulary teaching.

Literature Review

In this section, we examine three constructs: metacognitive strategies, vocabulary learning strategies, and learner autonomy in language learning. These terms helped us understand how

participants were immersed in strategy development as well as how this training influenced the way they handled a vocabulary learning task and their learner autonomy. We also considered the concept of Web-based technology to make sense of how the training took place.

Metacognitive Strategies

Anderson (2002) defines *metacognition* as the process of 'thinking about thinking' (p. 1), involving actions like: (1) setting learning goals and defining ways to accomplish them; (2) making conscious decisions about which learning strategies to use and how to use them; (3) knowing how to use various strategies concomitantly; and (4) evaluating strategy use and learning. Metacognitive strategies relate to how learners control their learning processes and manage tasks by 'planning, monitoring, and evaluating both language use and language learning' (Harris, 2003, p. 4) and are therefore critical in vocabulary learning.

The planning strategy helps learners set clear and achievable goals and select appropriate strategies to accomplish them (Anderson, 2002). During the pre-intervention stage of the present study, participants were trained to select sets of meaningful words autonomously and to use appropriate cognitive and metacognitive consolidation strategies to learn them.

The monitoring strategy refers to ongoing awareness of whether 'there is no understanding of an activity and to stop and do something about it' (Griffiths, 2008, p. 101). Monitoring learning includes checking task information to validate comprehension and to focus attention on important vocabulary related to main ideas (Swartz, 2003). In the present study, this strategy helped students identify problems and solve them through conscious use of vocabulary learning strategies.

Similarly, evaluation concerns the ability to examine and correct one's own cognitive processes and implies making revisions while evaluating one's

reasoning, goals, and conclusions (Schraw, 1989). In the present study, participants made entries in learning logs, evaluated goal achievement, and self-assessed their use of metacognitive strategies by means of a checklist. Additionally, we examined affective factors like beliefs, attitudes, and engagement because the way students perceive themselves as learners can influence their learning (Ushioda, 2008) and use of metacognitive and vocabulary learning strategies.

In an investigation of how metacognitive strategy training influenced a group of EFL/ESL readers' declarative and procedural knowledge and their use of strategies while reading research articles, Diehbenia (2003) found that metacognitive-strategy training improved the subjects' familiarity with and proficiency in reading research articles and thus argues that metacognitive training can help students enhance their language skills. Likewise, Trujillo, Alvarez, Morales, and Zamudio (2015) found that the development of metacognitive strategies not only influences vocabulary learning and students' awareness of their learning process, but also conducts to the adoption of self-directed behaviours that may have themselves further enhanced their participants' vocabulary learning. These researchers thus suggest the incorporation of metacognitive strategy training within the EFL classroom to guide students to more effective control of their learning and to help them transfer those strategies to other learning situations.

Vocabulary Learning Strategies

Previous research has examined the relationship between strategy use and vocabulary proficiency (e.g., Fan, 2003; Griffiths, 2003). Barcroft (2009) reported a positive correlation between the number of strategies used and vocabulary recall, observing more specifically that students obtained better scores when using a mnemonic technique and L2 picture association than when simply relying on L2-L1 translation and repetition. Barcroft argued that 'raising learners' awareness about strategy use by informing them about findings of this nature

may help them to reconsider the strategies that they employ and try new strategies that may be more effective' (p. 86). Moir and Nation (2008) investigated adult ESOL students' personal approaches to learning tasks, beliefs about learning, and effectiveness at learning vocabulary, finding that although these students devoted considerable time to learning and were aware of the importance of preparing for tests, they were less enthusiastic about personalizing their own learning. These studies support the vocabulary strategy development executed in the present study because they suggest that to help students become more effective users of vocabulary learning strategies, teachers should include direct strategy-based instruction that leads students to assume a more reflective stance on the way they learn.

Vocabulary learning strategies themselves have a variety of taxonomies. Schmitt (1997) identifies four groups: social, memory, cognitive, and metacognitive. In contrast, Cook and Mayer (1983) classify all vocabulary learning strategies as either *determination* or *consolidation* strategies. Learners use determination strategies to discover a word's meaning based on background knowledge, contextual clues, or reference materials by figuring it out and/or asking someone else; they use consolidation strategies to remember the meanings of a word through social, memory, and metacognitive processes. Alternatively, Nation (2013) proposes three types of vocabulary strategies: planning, finding information, and establishing knowledge. This categorization includes, in his view, 'a wide range of strategies of different complexity' (p. 222).

In the present study, we focused on guiding learners through Cook and Mayer (1983) and Nation's (2013) taxonomies. Therefore, we determined that a combination of cognitive strategies, such as meaning-oriented note-taking strategies (writing down meanings and synonyms and illustrating meaning with a drawing) followed by learning words from context (Nation, 2013) and metacognitive strategies (such as monitoring, planning, and evaluation) should further support learners' vocabulary learning processes. The selection of these strategies was

based on the understanding that ‘real vocabulary learning comes through use, both receptive use and productive use. Teachers can help the process along by drawing attention to particular words, by teaching strategies for learning vocabulary, and by providing simplified material’ (Nation, 2013, p. 6). In this study, participants possessed vocabularies restricted to loan words and words related to basic information about themselves. Therefore, to involve students in explicit vocabulary strategy training for the first time, we chose a topic that was of common interest to their school community and neighbourhood and that had been studied in the students’ mother tongue in other subject areas. To this end, we provided access to simplified reading material and training on how to use vocabulary strategies to learn a particular set of words needed to write and talk about the content read at a later stage. As Nation (2011) argues, ‘the goal of strategy training is that students can use it without the help of a teacher’ (p. 531), and we designed a strategy training experience intended to encourage participants to also use their newly gained strategy knowledge in other learning situations.

Learner Autonomy in Language Learning

As metacognitive strategies help learners manage their own learning processes independently (Nunan, 1990), the development of *learner autonomy* was also a central focus for this study, which sought to raise students’ awareness of learning processes and strategies to help them become more effective learners. Learner autonomy is ‘essentially a matter of the learner’s psychological relation to the process and content of learning—a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action’ (Little, 1991, p. 4). This definition emphasizes the fact that learner autonomy can be developed not only in specific contexts—such as a language classroom or WebQuest (Dodge, 1995a, 1995b)—but in any learning situation. The development of learner autonomy then depends on a learner’s perspectives on learning and is not limited to specific situations. Thus, individual learners exposed

to similar strategy training under similar learning circumstances may reach different levels of autonomy (Nunan, 1997) and, therefore, possibly different learning outcomes.

A number of studies have been conducted to investigate learning autonomy and ways to promote it for language learning purposes (e.g., Mizuki, 2003; Nguyen, 2012; Shao & Wu, 2007; Gu, 2009; Hyland, 2004). For example, Nguyen and Gu (2013) found that strategy-based instruction helped participants improve the skills of monitoring, evaluating, and planning a writing task. With regular instruction, they argued, learners should become able to better engage with and self-regulate such tasks, making more consistent use of appropriate strategies to produce better learning outcomes. Similarly, Cotterall (2008) suggests that, in addition to acquiring good learning behaviours (which can be achieved through effective strategy training), autonomous learners require a structure that allows them to ‘shape and define their learning and to display their personal autonomy’ (p. 118). In other words, the degree of a student’s autonomy seems to be strongly linked to their own conceptualization of success. In this respect, Zhou (2016) found that students with higher levels of autonomy were more likely to involve themselves in collaborative learning and, ultimately, be more successful at learning English, suggesting that ‘autonomy has both direct and indirect effect on language learning performance’ (p. 95) and that the development of autonomy may itself be enhanced by collaborative learning. The results of these studies have demonstrated the impact of strategy training on students’ learning autonomy, but none of them used Web-based technology to enhance students’ strategy development nor their views on the use of such strategies when working independently on a WebQuest.

Web-Based Technology

Incorporating Web-based technology into English-language learning ‘gives teachers and students the

opportunity to exchange knowledge' (Rátiva, Pedreros, & Núñez, 2012, p. 12), helping students familiarize themselves with new vocabulary through meaningful content learning as they interact with each other and new sources of information through chat rooms, online conferences, and Web pages. To guide learners in the use of metacognitive and vocabulary learning strategies and to support the learning of specific vocabulary about land pollution, the present study used a WebQuest entitled *The World in Our Hands* (Barón & Martínez, 2012). This was structured in accordance with Dodge's (1995a) definition of a WebQuest as 'a set of inquiry-oriented activities' (p. 10) consisting of (1) an introduction, (2) a task, (3) a process, (4) an evaluation, and (5) a conclusion. Dodge argues that this design helps learners interact with multiple Web-based technologies—such as online videos, e-books, or blogs—and acquire expertise in their use through both individual and collaborative work.

412

Research Questions and Objectives

This study, conducted in response to learners' needs, sought to promote a more autonomous approach to vocabulary learning. The research questions guiding it were the following: (RQ1) How does training CEFR A1-level eighth-graders on metacognitive and vocabulary learning strategies affect performance in an L2 vocabulary learning task? (RQ2) How does strategy training affect learner autonomy when learning vocabulary? Accordingly, the main objectives were (1) to determine how students use vocabulary and metacognitive learning strategies when performing a vocabulary learning task, and (2) to determine the effect of strategy training on the participants' learning autonomy.

Methods

Context and Participants

This study was conducted simultaneously in two Colombian public schools, with School 1 located in Bogotá, D. C. and School 2 located in Ibagué, capital

of the Department of Tolima. The participant groups from both schools had similar language levels and shared similar linguistic needs. During the planning and implementation of the study, the researchers had four face-to-face meetings (scheduled throughout the project timeline) and maintained regular online communication with each other. Although a total of 40 students from both schools received the strategy training, only 30 (14 boys and 16 girls) agreed through the consent of their legal guardians and the schools' principals to participate in the study. The participants were all eighth-graders, aged 12 to 15, with an average English proficiency at the A1 level according to the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001). Informal interviews with students, classroom observations, and teachers' reflections carried out in advance of the implementation suggested that students' low motivation towards and low interest in learning English was related to their living conditions, as they did not consider communication through English a real or useful possibility in their future lives.

In this study, the researchers acted as participant-observers (Burns, 2010), which involved their performance of various functions, specifically the following: instructing participants in using learning strategies during the initial stages of implementation, developing instructional materials, and implementing activities. The researchers also immersed themselves in the participants' culture and activities to report on their insights in relation to the subject of the study and to collect the necessary data.

Data Collection Instruments

Data validity was supported through the collection of information from various participants by means of different instruments so as to examine the phenomena studied from multiple perspectives (Burns, 2003). Data were collected through pre- and post-questionnaires, student learning logs, a semi-structured interview, self-assessment checklists, and mind maps. Students were permitted to use Spanish to answer questions involving reflection on the use of strategies to facilitate the expression of their views. Questionnaires (Dörnyei, 2003) were

this study's primary source of quantitative data and were used to look for initial and final indications about participant's use of the studied strategies. Both questionnaires comprised 29 items, expressed as statements and arranged into groups: personal details (4 items), use of vocabulary learning strategies (15 items), and use of metacognitive strategies (10 items). Learning logs (Friesner & Hart, 2005) were used to help students reflect on problems encountered when using vocabulary learning and metacognitive strategies, as well as possible solutions at the beginning, middle, and end of the interventions (Appendix B), data which helped us analyse the learners' strategy use more deeply and to corroborate the information gathered through the questionnaires. Interviews were used 'to go deeper into the motivations of respondents and the reasons for responding as they do' (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 351) regarding the effectiveness of the strategy training and other affective issues in the development of autonomy. The students also used self-assessment checklists to help them evaluate (Ross, 1998) their use of metacognitive strategies, and created mind maps (Wheeldon & Faubert, 2009) using the vocabulary they knew (and were later able to recall) on the topic of land pollution.

The data collection instruments were designed and then piloted with students from the same groups who participated in the strategy training process,

but who did not take part in the study. We paid attention to instances when students were hesitant, asked for clarification, or responded without necessarily reading the question. Then, we revisited the instruments and checked the different question items for relevance, meaning, and clarity.

Pedagogical Implementation

The pedagogical implementation consisted of a strategy development stage and a WebQuest exploration stage. Although initially the implementation was planned to be carried out for 40 hours over four months, we needed to extend this period for an extra month in an attempt to make up for the number of English classes that were postponed due to last-minute cultural activities students had to attend.

Strategy Development

The strategy development stage required students to activate prior knowledge and reflect on the topic of land pollution as it related to their own context. We guided students in the use of determination and consolidation vocabulary learning strategies (Cook & Mayer, 1983) and in reflecting on the most common problems they experienced when learning new vocabulary. Through modelling and think-aloud protocols (Deschambault, 2012), we helped students to become more familiar with specific metacognitive strategies (planning, monitoring, and evaluating; Harris, 2003) and reflect

Table 1 Structure of a Strategy Development Session

Stage	Activities	Time
Lead-in	Find out how much students know about the topic (land pollution). Students anticipate vocabulary they think is important to understand the topic.	10 min.
Presentation & modelling	Underline unknown words while reading an article. Elicit strategies students use to learn new words. Model the use of a target strategy using thinking-aloud protocol.	15 min.
Practice	Actual use of the target strategy while reading a text.	15 min.
Evaluation	Evaluation of the use of the strategy. Group reflection on the importance of learning strategies.	10 min.
Wrap up	Completion of a mind map using the new vocabulary.	10 min.

on their efficacy. We structured each of the strategy development sessions on vocabulary and meta-cognitive strategies with an adaptation of the cognitive academic language learning approach (CALLA; Chamot & O'Malley, 1996), which suggests five basic stages: preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. Table 1 illustrates the activities executed in a vocabulary learning strategies session.

WebQuest Exploration

In the WebQuest exploration stage, using the WebQuest entitled *The World in Our Hands* (Barón & Martínez, 2012), we trained students to perform individual and group-based tasks, giving them access to synchronous and asynchronous communication channels to address any accessibility and navigability issues encountered during independent work. Once they were familiar with the WebQuest's pedagogical sequence: introduction, task, process, evaluation, and conclusion (Dodge, 1995a), students were instructed to work on it outside the classroom, continuously using metacognitive and vocabulary learning strategies to recycle words and recall information in context and identifying the specific strategies they considered most effective.

Introduction

In this WebQuest activity, we helped students activate their background knowledge as they set goals and planned how to achieve them by completing the first two columns of a KWLH (know, want to know, learned, how to learn more) chart (Mooney, 1990).

Task

In this activity, students worked in groups of four to design and give a presentation using a video, a poster, a PowerPoint presentation, or a brochure about how to reduce and avoid land pollution. As students had to recall information to complete it, this activity helped reveal how much language they were able to produce using the English vocabulary about land pollution they learned

during the process. Students filled in a self-assessment checklist that we designed to reflect on the effectiveness of the metacognitive strategies used during the activity.

Process

In this activity, students read an article about how to reduce land pollution, watched a video about landfills and waste, and played a recycling mission game, all of which offered many opportunities to use and monitor new and recycled words. They used a vocabulary inventory to register new words and the vocabulary-learning strategies (a drawing, a synonym, a sentence containing the word, a definition) that had helped them learn these words.

Evaluation

In this penultimate WebQuest activity, students used the self-checklist to assess their performance in the WebQuest.

Conclusion

In this final activity, students (1) wrote conclusions on what they had learned about land pollution in their learning logs, (2) expanded their mind maps (Appendix C), (3) filled in the last two columns of the aforementioned KWLH chart, and (4) participated in a semi-structured interview. These activities helped students evaluate the effectiveness of using the strategies.

Data Analysis Procedures

Data analysis was based on a mixed approach (Creswell, 2014), in which quantitative data were collected (through questionnaires and self-assessment checklists) to support qualitative data (collected through interviews and the participants' learning logs). The quantitative data provided the teacher-researchers with statistics that showed how students used the metacognitive strategies and vocabulary learning strategies, as well as their effectiveness. The qualitative data informed researchers about learners' reflections on and opinions towards

the metacognitive and vocabulary learning strategies.

Throughout the process, information was typed and organized into two different Excel spreadsheet matrixes: A qualitative matrix was created to visualize data by both participant and instrument, and a quantitative matrix was created to analyze data statistically. During the sorting and coding of information, we built a hierarchical category system to present tentative categories supported with participant excerpts. The data obtained from the identification of patterns and subsequently reduced to the most relevant themes was utilized to address the study's research questions about how strategy training influenced the performance of a vocabulary learning task and the levels of student autonomy. We reread and coded the interview transcripts to identify evidence of autonomous strategy use and affective factors involved in this process, and to determine the number of contestants to be placed in the different levels of learner autonomy development. Data were triangulated through a comprehensive comparison across the quantitative and qualitative data and between data and theory based on (1) evidence of changing use of metacognitive and

vocabulary learning strategies, (2) common patterns in the data collected, and (3) differences in students' opinions towards the use and practice of metacognitive and vocabulary learning strategies.

Results

RQ1: How does training A1-level eighth- graders on metacognitive and vocabulary learning strategies affect performance in an L2 vocabulary learning task?

Questionnaire analysis

RQ1 was addressed with data from the two questionnaires and the interview. The post-questionnaire revealed a post-implementation increase (compared with the initial results from the pre-questionnaire) in the percentage of students exploring vocabulary-learning strategies involving both visuals and the use of words in context (Table 2). Some of the new strategies used were remembering synonyms or the context where the word was seen, creating an image of the word, writing sentences containing the word, and representing the word with a drawing.

Table 2 Strategies Used by Students After Intervention

Strategy	School 1		School 2	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Mental images	27%	40%	20%	47%
Association	27%	46%	7%	13%
Synonyms	20%	40%	27%	7%
Grouping	20%	20%	0%	0%
Following the rhythm of a song	33%	46%	13%	20%
Remembering the context where a word was seen first	40%	47%	20%	40%
Writing sentences	33%	66%	13%	33%
Repetition	53%	67%	73%	53%
Drawing	27%	40%	20%	47%
M=	31%	46%	21%	29%
	(SD=0.10)	(SD=0.14)	(SD=0.21)	(SD=0.19)

Table 2 shows that the most-used strategies were *repetition* (a strategy students were already using before the intervention), with an average use of 61%, followed by *remembering the context where the word was seen first* and *writing sentences*, both with an average use of 36%. The least-used strategy was *grouping*, with an average use of 10%. In general, the highest percentage of strategy usage was observed in students from School 1.

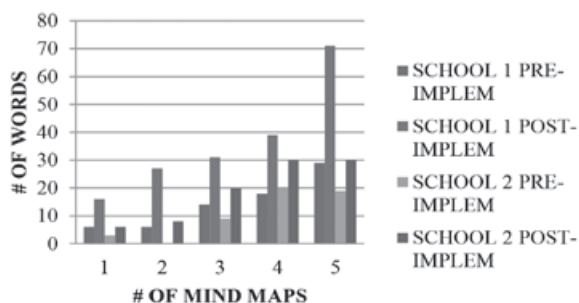


Figure 1. Number of Words Recalled after Pre- and Post-Intervention.

416

The number of words students recalled increased steadily as they completed their mind maps. Figure 1 depicts the results by school and the number of words recalled. At the end of the intervention, students from School 1 could recall approximately twice as many words as those from School 2, a difference that seems directly related to the higher percentage of students using strategies prior to this experience in School 1. Although Figure 1 does not indicate the knowledge students had about the words they could recall, a direct relationship between the use of strategies (Table 1) and the number of words recalled seems evident. This result aligns with Griffiths’ (2003) finding that ‘those students who made the most progress were the ones who most increased their language strategy use’ (p. iii).

Learning log analysis

Data collected through learning logs (Appendix B: S6 learning log) show that 10 participants managed to set their learning goals, 12 claimed to have focused their attention on vocabulary

learning during the development of tasks, and 14 evaluated the number of words learned at the end of a task. Excerpt 1 illustrates one student’s reflections on using such strategies: “With the words I found difficult, I did some charts in a piece of paper and pasted them on the closet so that I could remember them. This was a good strategy for me” (Excerpt 1, S6, learning log).

This excerpt also indicates that, while setting strategies, students seem to have become more aware of their own learning styles and, accordingly, of which strategies worked best for them. Nevertheless, it must be acknowledged that, while the strategies used seem well-suited to learning vocabulary, their effectiveness relative to successful task completion can only be demonstrated by their operationalization (Dörnyei, 2005), a process not evident in Excerpt 1.

Our findings also suggest that metacognitive strategy training helped learners gain awareness about metacognitive behaviours related to setting specific goals, following procedures, and monitoring tasks. This improved awareness helped them focus on their learning processes, as evidenced by their continuous use of questioning, problem identification, problem solving, and different vocabulary learning strategies, as shown in student learning log Excerpts 2 and 3:

I used the monitoring formats by choosing the words I found difficult to learn, and it was useful for me because I learned some difficult words by using this list. (Excerpt 2)

I drew a chart with words I had learnt to review them later. Next, I made another chart with new words to learn. (Excerpt 3, S1.)

The value of the metacognitive behaviours referenced in Excerpts 2 and 3 appears in the students’ rationalizations about their learning processes, which could encourage more reflective awareness on their progress (Griffiths, 2008). Moreover, the inclusion of the terms *monitoring* and *strategy* further suggests the students were learning about their learning processes.

Interview analysis

We gave explicit instruction on metacognitive strategies through a WebQuest to provide students with multiple authentic experiences with the use of spoken and written vocabulary in a meaningful context. Interviews helped us to approximate their conscious use of metacognitive and vocabulary learning strategies outside the classroom and showed that they promoted awareness about the vocabulary learning processes, as illustrated in Excerpt 4:

When I planned, I started by looking at words, I started by thinking how I would do it. So I started by making decisions about what to do so I thought that using a poster to organize my ideas could be useful. (Excerpt 4, S4, interview)

This excerpt not only exemplifies previous observations about the incorporation of metacognitive behaviours but also reveals the student's retrospection processes that encouraged increased self-awareness as a learner. Firstly, planning to learn a set of words and the vocabulary learning strategies beforehand seems to have helped this student to focus on their learning process. Secondly, monitoring seems to have helped them develop awareness of task comprehension, leading to the use of appropriate strategies in solving vocabulary learning problems. Thirdly, evaluating the effectiveness of vocabulary learning strategies when recalling words that they planned to learn seems to have encouraged them to continue using the strategies identified as most useful for further goal achievement.

However, our results also indicate that students who did not become acquainted with metacognitive strategies found it difficult to plan, monitor, and evaluate vocabulary learning. Their repertoire of vocabulary learning strategies remained limited to those that they were already accustomed to using (like saying the words out loud), even if these strategies had been of limited effectiveness. Consequently, although such students' results in terms of vocabulary learned during the study were poor, their comments nevertheless reflect a degree

of awareness that could lead to more effective future learning processes.

I didn't practice as much as I needed to achieve the goals. [...] I have two strategies that are the ones I always use which are that are repeating the word and relating it with an object in Spanish. I did not include any additional strategies. (Excerpt 5, S2, interview)

I rarely used the metacognitive strategies because I translated the words using internet, so I seldom used the strategies. (Excerpt 6, S8, interview)

Excerpts 5 and 6 suggest that student preferences for already familiar strategies (e.g., repetition and translation), even if they lead to less effective rote learning, represent a distinct challenge to getting students to switch to new, more effective strategies. Moir and Nation (2008) found a similar response in students who were mainly concerned about 'remembering words for the test rather than as a long term goal' (p. 166).

RQ2: How does strategy training affect learner autonomy when learning vocabulary?

417

RQ2 was answered with data from the interviews (Appendix D), which included 11 items, the first five of which examined respondents' views on their independent use of strategies, while the remaining items considered affective factors involved in the use of the strategies. The results indicate that encouraging students to plan, monitor, and evaluate their processes for learning new words outside the classroom independently through the WebQuest activities seems to have encouraged their conscious use of metacognitive strategies, choosing which vocabulary learning strategy best fit their own learning styles, learning purposes, and linguistic needs.

I frequently self-evaluated and then I asked myself why I had not learned this word. . . . As time passed by, I could evaluate what I learnt and how I did it through the WebQuest. (Excerpt 7, S6, interview)

Excerpt 7 shows how strategy training encouraged in students the habit of frequent reflection on learning

processes and self-evaluation of their strengths and weaknesses as learners. These findings align with Anderson's (2008) observation that 'when learners reflect upon their learning, they become better prepared to make conscious decisions about what they can do to improve learning' (p. 99).

Incorporating metacognitive strategies within WebQuests can enhance students' abilities to acquire new vocabulary autonomously (Harris, 2003).

Similarly, analysis of our interview results shows that (1) 30% of students planned which words to learn independently and 43% self-selected the vocabulary learning strategies to use, (2) 52% took effective action with the selected strategies, (3) 52% found the vocabulary learning strategies effective, (4) 54% remembered more words, and (5) 57% solved problems by collaborating with peers or the teacher. Additionally, we found that the collaborative work required by the WebQuest activities,

Table 3 Learners' Levels of Autonomy in the Use of Metacognitive and Vocabulary Learning Strategies

Learner Autonomy Levels	Learner Action	Study Results
Level 1	Little to no learner action	<p>Dependent learners (9 students)</p> <p>Partially completed the tasks in the WebQuest After being trained in the use of strategies, continued using the same strategies even if they were ineffective Lacked engagement with their learning processes No evidence of self-regulation. However, some admitted that students who used metacognitive strategies had better results.</p>
Level 2	<p>Awareness</p> <p>Aware of pedagogical goals and content of the materials being used. Identified strategy implications or pedagogical tasks and their own preferred learning styles/strategies.</p>	<p>Dependent learners able to choose strategies (14 students)</p> <p>Found it difficult to follow processes. Partially used metacognitive and vocabulary learning strategies and completed some WebQuest steps with teacher or peer assistance, demonstrating awareness of their learning needs and goals, and interest in learning and how to achieve vocabulary learning goals.</p>
Level 3	<p>Involvement</p> <p>Involved in selecting their own goals from a range of alternatives.</p>	<p>Learners towards autonomy achievement (5 students)</p> <p>During the study, learners were able to choose vocabulary learning strategies and plan how to accomplish the different WebQuest activities while learning vocabulary, but were usually unable to consciously monitor whether the selected strategies were effective. However, those who used metacognitive strategies and found them useful improved their autonomy.</p>
Level 4	<p>Intervention</p> <p>Involved in modifying and adapting goals and content of the learning program.</p> <p>Creation</p> <p>Create their own goals and objectives.</p>	<p>Independent learners (2 students)</p> <p>Tended to be autonomous in various aspects of their lives. Few were able to control their own learning. Achieved their goals in terms of vocabulary learning strategies.</p>
Level 5	<p>Transcendence</p> <p>Go beyond the classroom to make links between classroom content learned and the world beyond.</p>	<p>No evidence that students in this study achieved this level. Further research, time, and/or training necessary.</p>

Note. Learner autonomy levels are adapted from Nunan (1997).

in which students learned from each other as they planned, monitored, and evaluated vocabulary learning, helped develop student autonomy. Equally, however, we determined that the teacher retains an important role as a facilitator, particularly for dependent learners, as students who received continuous feedback, repeatedly monitored and assessed by the teacher in their use of metacognitive and vocabulary learning strategies, seemed to gain self-confidence that encouraged a more frequent use of the strategies. Nunan (1997, p. 195) argues that autonomy emerges at different levels; in the context of this study, it required the internalization of vocabulary learning strategies. Table 3 shows how participants reached different degrees of autonomy in their uses of metacognitive strategies.

Table 3 shows that affective factors are closely related to learning (McLeod, 1992; Valdivia, McLoughlin, & Mynard, 2011). How students perceived and reacted to strategies for learning new words had a significant effect on their autonomy and ability to achieve goals. Some of these affective factors (Sims & Sims, 1995; Fandiño, 2008) involved in the development of autonomy were beliefs, attitudes, engagement, and expectations.

Beliefs

We found that the use of metacognitive strategies was influenced by students' beliefs about vocabulary learning. Participants who considered metacognitive and vocabulary learning strategies useless or whose awareness about their use did not increase (as illustrated in Excerpt 8) presented no evidence of increased autonomy or awareness in contrast with those who believed that such strategies were effective.

I didn't use evaluation nor monitoring because I already knew some words. I didn't need the strategies. (Excerpt 8, S13, interview)

Attitudes

We found that confidence in others, willingness to learn, reluctance to change, and lack of intrinsic motivation (as seen in Excerpt 9) were all factors that affected, positively or negatively, the

development of autonomy and awareness of strategy use. Excerpt 9 also shows how one student went beyond analysing their strategy use (or lack thereof) to focus on the factors that affected how they managed their learning process.

I haven't used the strategies because I haven't had time. I was lazy to do it. (Excerpt 9, S12, interview)

Throughout the study, we observed that different students reacted differently when incorporating new methodologies and, accordingly, learned new vocabulary at different paces. For such reasons, we encouraged students to set individual vocabulary learning goals in accordance with their individual levels of autonomy and awareness.

Engagement

Some learners were positive about using metacognitive and vocabulary learning strategies, and such engagement may have resulted from intrinsic motivation. Becoming more proactive in devising actions to influence the learning environment may have also promoted learner engagement, as illustrated in Excerpt 10.

My motivation was to learn new words, new vocabulary, how to recycle in order to help people to be conscious of their bad actions and recycle. (Excerpt 10, S10, interview)

Excerpt 10 also suggests that the student had set additional objectives to those of learning the language and wanted to use the new language to fulfil this personal purpose. This finding aligns with Ushioda's (2008) notion that for intrinsically motivated learners the 'rewards of learning are inherent in the learning process itself in the shape of feelings of personal satisfaction and enhanced personal competence' (p. 21).

Expectations

Novak (1998) argues that meaningful learning encourages learners' engagement and autonomy as they relate new information to existing relevant aspects of their individual knowledge structures,

concluding that meaningful learning develops intrinsic motivation, crucial for the acquisition of new knowledge. The present study's results show that students who related the topic of land pollution to their own environmental conditions were likely to use metacognitive strategies and vocabulary more autonomously to both create achievable solutions within their communities and perform the final WebQuest activity.

Discussion

This study examined the influence of strategy training on a group of eighth-graders' performance on a vocabulary learning task in terms of both vocabulary learning and the development of autonomy. For RQ1, the results show a correlation between increased awareness of learning strategy use and the number of words recalled. Participants (53%) claimed to have incorporated new vocabulary learning strategies into their repertoires, such as remembering the context where the word was first seen, writing sentences, drawing charts, or making associations with images, and using these new strategies seems to have positively affected the participants' vocabulary recall (68%). These findings align with Barcroft's observation (2009) of a positive correlation between the number of strategies used and vocabulary recall (in which he concluded that the most frequently used strategies were L2-picture association, L2-L1 association, and L2-L1 translation).

We also observed more evident metacognitive behaviour as, when reflecting on their execution of vocabulary learning tasks, five of the participants mentioned being aware of how they selected words and the appropriate strategies for learning them, as well as their efforts to monitor the effectiveness of those strategies. This result emphasizes the importance of including explicit strategy training in the classroom and supports Anderson's (2008) claim that educators can structure a learning atmosphere where, in addition to learning about a language, students are encouraged to think about their learning processes. We would add that this could lead to the development of stronger

language skills. Helping students become more familiar with learning strategies and how to use them in turn fosters their abilities to make conscious decisions about their own learning and, therefore, constitutes a valuable use of instructional time in EFL classes (Diehb-Henia, 2003).

For RQ2, we found that the respondents reached varying levels of learner autonomy. Nine students were unwilling to implement new strategies and managed to only complete part of the tasks; these students had difficulty involving themselves consistently in the strategy development process. This finding was not unexpected because intrinsic motivation, a prerequisite for success in a learning endeavour, may have been low in this group of students. Other students who placed in levels 2, 3, and 4 (14, 5, and 2 students, respectively) were observed as being more involved in their learning processes and, in consequence, achieved higher levels of autonomy (Table 3), and were more likely to learn new vocabulary. This result is in accordance with Wenden's (1991) claim that autonomous student behaviours inexorably encompass the use of strategies, which in her view are 'operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so' (p. 18). Participants in the present study who were active in strategy development also became more involved in their learning processes by performing the WebQuest activities outside the classroom (with reduced teacher guidance) and interacting with their classmates to plan, monitor, and evaluate their progress in the vocabulary learning tasks.

Pedagogical Implications

The present study's results show that when teachers guide students in the exploration of new strategies and in thinking about what works effectively for their own learning—rather than just telling them what to do and how to do it—the students are more likely to act and learn autonomously, which undoubtedly benefits their own learning processes. Therefore, we argue that metacognitive and vocabulary strategy training should

be more widely integrated into language teaching curricula (Rubin et al., 2007; Nguyen and Gu, 2013). Such integration could be supported by Web-based environments that enhance learning opportunities as students interact with classmates, their teachers, and parents to 'actively use their planning, monitoring and evaluating skills to complete their vocabulary learning tasks' (Nguyen & Gu, 2013, p. 25). Projects such as that implemented in the present study would also encourage teachers to act as facilitators, making use of the levels of independence students have already reached to support the development of further learner autonomy. Teachers could set topics and tasks that motivate more dependent learners to learn, use, and reflect on the efficacy of new strategies. Curricula could be improved by designing and implementing context-related units and tasks, as well as specific strategies, that encourage learners to select the vocabulary learning strategies most suitable for achieving their learning goals.

Accordingly, we argue for an approach to teaching and learning that (1) encourages students to exploit similarities between Spanish and English more effectively, and (2) trains students in new strategies that help them (a) recognize when they have encountered a difference between the two languages, and (b) overcome that difference by using the L2. For example, in a case such as that of Student 6 (Appendix B), who claimed that one of their difficulties was learning English vocabulary words that were very different from Spanish, the learner would be encouraged to reflect on the strategy already being used (leveraging knowledge of Spanish to help with English) to help find other strategies better suited to handling points of difference between the languages.

Moreover, it should be noted that metacognitive strategies, once learned, can be transferred to other areas of knowledge, and this may help enhance students' awareness and autonomy in contexts beyond the language classroom. If students are trained to set their own learning goals, monitor their task performance, and evaluate their results in terms of content and language learning,

this should help them better learn and retrieve information in any content area.

Finally, we argue that using Web-based learning activities outside of class provides learners with additional opportunities to reinforce what they study at school, to practice English outside the classroom at their own pace, and to strengthen their digital literacy skills (e.g., how to find, evaluate, and use information). Introducing students to the use of Web-based technologies for language learning may also be helpful for them to get familiar with tools for lifelong learning and, as in the case of the present study, a pedagogical space in which to exercise autonomy with the strategies learned. However, we should emphasize that participants in the present study received advance preparation in the necessary ICT and digital literacy skills and that the particular WebQuest adapted for the study was specifically designed to ensure students could perform its activities in a safe environment in which constant support from teachers was available. In all cases, the use of Web-based tools for pedagogical purposes must be accompanied by careful preparation to support learners' current and future success.

Limitations and Further Research

Although the current study yielded valuable results concerning the use of metacognitive strategies for vocabulary learning, the sample was relatively small, limited to 30 A1-level eighth-graders, which complicates generalization of the results. Further research should trial the approaches used in the present study with larger groups of learners and with the use of a control group. Additionally, although participants in this study were, in general, quite committed to achieving the objectives proposed, the intervention lasted a relatively short time. As Moir and Nation (2008) observe, only when learners 'reach a satisfactory level of comfort [with one vocabulary learning strategy] it is unlikely that they will truly experience its effectiveness and find it easy to use as their default strategy' (p. 170), and this level of comfort is only achieved with considerable effort and time. In

the case of the present study, it was evident that participants would have benefited from a longer training period. Unfortunately, time restrictions dictated by the school calendar prevented the provision of further strategy training within the same academic year. Another limitation was that the processes studied did not reach an operationalized stage at which students could transfer the strategies learnt to different learning situations and thus provide evidence of systematic use of the strategies. Future longitudinal studies with larger populations could provide a more complete picture of the effects of strategy training for the enhancement of vocabulary in EFL contexts.

One fundamental area of research needed in the field of second language acquisition in Colombia concerns the social and cultural factors affecting teaching and learning processes, a better understanding of which could help explain why dependent students are often reluctant to adopt new practices that could help them become more independent learners. Such knowledge could help teachers design new methodologies to better support the development of learner autonomy. Additionally, further study on the effective use of Web-based technologies to support the development of metacognitive strategies could help teachers better guide students in navigating learning environments beyond the classroom. Such studies need not, of course, be focused on L2 vocabulary acquisition but more widely on the use of metacognitive strategies with any of the discrete skills or language systems, thereby contributing to a better understanding of how students can become more autonomous when learning English (or other languages) and, indeed, content subjects.

Conclusions

The outcomes of this study, notwithstanding its limitations, provide new evidence of the benefits of strategy training for EFL students. Analysis of both its quantitative and qualitative data indicate that students who managed to use metacognitive strategies outside the classroom through a WebQuest were able to enhance their use of strategies

appropriate to support learning vocabulary related to a specific topic. This study also confirms that using metacognitive strategies can positively influence affective factors such as beliefs about, engagement with, and attitudes toward vocabulary learning. Additionally, the use of a technologically-based tool (such as WebQuests) can provide further opportunities for using relevant metacognitive and vocabulary learning strategies to learn different sets of words related to topics interesting to the students, which helps learners recall vocabulary outside the classroom context. Ultimately, such results emphasize that when learners plan, monitor, and evaluate learning in both individual and collaborative environments, inside and outside the classroom, they are likely to obtain superior results. Furthermore, learners who find personal satisfaction through the effective use of metacognitive strategies are thereby motivated to continue using them, which in turn enhances their autonomy and growth as effective life-long learners.

References

- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved from ERIC database (ED463659).
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and the good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barón, C. & Martínez, M. (2012). *The world in our hands*. [WebQuest]. Retrieved from: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=60584>
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89. doi: 10.1080/09658410802557535
- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York, NY: Routledge.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273.

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. In M. Pressley, & J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research* (pp. 14-27). New York, NY: Springer Verlag.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cotterall, S. (2008). Autonomy and Good Language Learners. In Griffiths, C. (ed.), *Lessons from Good Language Learners*, pp. 83-98. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deschambault, R. (2012). Thinking-aloud as talking-in-interaction: Reinterpreting how L2 lexical inferencing gets done. *Language Learning*, 62(1), 266-301. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00653.x
- Diehb-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESL context. *English for Specific Purposes*, 22, 387-417.
- Dodge, B. (1995a). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Dodge, B. (1995b). Some thoughts about WebQuests. *Distance Educator*, 1(3), 12-15. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Fandiño Parra, Y. (2008). Action research on affective factors and language learning strategies: A pathway to critical reflection and teacher and learner autonomy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 195-210.
- Friesner, T., & Hart, M. (2005). Learning logs: Assessment or research method. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(2), 117-122.
- Griffiths, C. (2003). *Language Learning Strategy Use and Proficiency: The Relationship between Patterns of Reported Language Learning Strategy (LLS) Use by Speakers of other Languages (SOL) and Proficiency with Implications for the Teaching/Learning Situation* (Order No. 3094436). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305297847).
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In Griffiths, C. (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gu, Y. (2009). LALS 516 Learner Autonomy and Learning Strategies course notes. School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington, NZ.
- Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-Electronic Journal*, 7(2), 1-19.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). New York, NY: Macmillan.
- Mizuki, P. (2003). Metacognitive strategies, reflection, and autonomy in the classroom. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy you ask!* (pp. 143-156). Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Mooney, M. E. (1990). *Reading to, with, and by Children*. Katonah, NY: Owens.
- Moir, J., & Nation, I.S.P. (2008). Vocabulary and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mukoroli, J. (2011). *Effective Vocabulary Teaching Strategies for Academic Purposes ESL Classroom* (TESOL Collection, Paper 501). Retrieved from the SIT Digital Collections website: http://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/501/
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529-539. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000267>.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nguyen, L. (2012). Learner autonomy in language learning: How to measure it rigorously. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18, 50-68.
- Nguyen, L. & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17, 9-30. doi:10.1177/1362168812457528
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 62-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London, UK: Longman.
- Rátiva, M., Pedreros, A., & Nuñez, M. (2012). Using Web-based activities to promote reading: An exploratory study with teenagers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 11-27. Retrieved from <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34034>
- Ross, S. (1998). Self-assessment in language testing: A metaanalysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 120.
- Rubin, J.; Chamot, A.U., Harris, V., & Anderson, N.J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.
- Shao, H., & Wu, Z. (2007). Nurturing language learner autonomy through caring pedagogic practice. In A. Barfield & S.H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation* (pp. 95-108). New York: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schraw, G. (1989). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Sims, R. R., & Sims, S. J. (1995). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Swartz, R. (2003). Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Trujillo, C. L., Álvarez, C. P., Zamudio, M. N., & Bohórquez, G. (2015). Facilitating vocabulary learning through metacognitive strategy training and learning journals. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 246-259. Available at: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/8744/10681>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In Griffiths, C. (ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valdivia, S., McLoughlin, D., & Mynard, J. (2011). The importance of affective factors in self-access language learning courses. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(2), 91-96.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wheeldon, J. P., & Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 52-67.
- Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy, and learning orientation in second language learning: A structural equation modelling analysis. *System*, 63, 89-10.

Appendix A: Pre-Questionnaire

Dear student,

We want to learn a bit more about you as an English language learner and how you learn vocabulary. So please help us complete this questionnaire. It will only take you some minutes.

There are no good or bad answers. Your answers will be confidential and have no relationship with your grades in the subject.

Thanks for your collaboration.

Estimated time: 15 minutes.

DATE _____ AGE _____

PART 1

Mark with an X the option (s) that best describes the way you learn new vocabulary in English.

1. How much time do you usually spend for the learning of new vocabulary in English?

- a. Everyday
- b. On weekends
- c. Only when I have scheduled exams/tests
- d. Never
- e. Other

2. Explain what you do in order to understand an unknown word when you are reading a text:

STATEMENT	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
You try to guess the meaning by looking for contextual clues (words around the unknown word).					
You ask a classmate for its meaning.					
You look it up in the English–Spanish dictionary.					
You ask your teacher for its meaning.					
You look for similarities between the unknown word in English and any word you already know in Spanish.					

3. In which way(s) do you learn new vocabulary in English?

STATEMENT	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
You make a mental image of the new word.					
You make associations between the word and objects/real experiences.					
You make associations with synonyms that are familiar to you (e.g. angry = upset).					

STATEMENT	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
You make relationships forming groups of words with the same characteristics (e.g. fruits: banana, mango, apple, etc.).					
You associate the new word with a rhythm or song that you can remember easily.					
You associate the new word with the image of the place where you saw it first (e.g. the textbook, the board, the street).					
You use the new word in similar sentences/contexts.					
You write the new word several times.					
You repeat the new word several times until you feel you have learned it.					
You make a drawing that reminds you the meaning of the new word.					
Other (please explain)					

4. Do you use any way to keep a register of new vocabulary that allows you to remember it easily?

YES _____ NO _____ SOMETIMES _____

If you answer yes, which of the following techniques do you use?

- a. Cards alphabetically organized with the image and the word in English
- b. A notebook with the vocabulary bank
- c. Write the new words at the end of the notebook of English
- d. In a word document in my PC
- e. Other (please explain)

426

PART 2

Mark with an X in the option that best reflects the way in which you learn new vocabulary in English.

STATEMENT	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
PLANNING					
You set your own goals before starting any activity that requires the learning of new vocabulary.					
You plan how to learn new vocabulary while you are completing each activity (e.g. what you need to know, the steps to follow, the kind of language, the vocabulary previously learned, the resources, etc.).					
You can self-motivate in order to increase the amount of words that you know in English.					
MONITORING					
You organize the activities using techniques that facilitate the learning of new words (drawing, writing, singing, drawing concept maps, counting).					

STATEMENT	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always
You focus your attention in doing the task until the end, learning as much words as possible.					
You think in the progress that you are making during the development of any task in English (e.g. the words that you have already learned, the ones that have been difficult to learn, the ones that you do not remember).					
EVALUATING					
You evaluate whether you have achieved the goals (learned words) at the end of the activity.					
You evaluate how many words you have learned at the end of the task.					
You check how well your learning techniques have worked.					
Other					

PART 3

Mark with an X the option that best describes your personal experience.

1. Learning new vocabulary is

- a. Easy
- b. Difficult

Please explain.

2. I know that I have learned a new word in English when: (you can mark more than one option)

- a. I can use it when reading or writing a text
- b. I can remember it easily
- c. I remember it in a test
- d. I know in which situations to use it

e. Other _____

Appendix B: S6 Learning Log

How many words can you remember?

WORD	1	2	3	4	TRANSLATION
Trash		X			
Clean		X			
Garbage				X	<i>Basura</i>
Recycle				X	<i>Reciclar</i>
Reuse		X			
Reduce			X		<i>Reducir</i>
Pollute			X		
Fertilizers		X			<i>Fertilizar</i>

What strategies did you use to learn vocabulary?
 With the words I considered difficult I did some charts in a piece of paper and pasted them on the closet so that I could remember them, this was a good strategy for me'
 What were the most difficult words to learn? Why?
 Bury
 reduce
 How do you plan to learn new words?
 Asking a classmate, using context or identifying cognates
 What difficulties have you had to learn new vocabulary?
 I have had problems with those words that are very different from Spanish.

METACOGNITIVE STRATEGIES

1. Have I planned how to learn new vocabulary? ____ Yes, at times, when I like the topic.
2. Can I tell when I have learnt new words if I see them in a different context? ____ Yes.
3. Do I test myself on the new words I learn? ____ No, I don't have much time.
4. Can I work independently with the WebQuest? ____ Yes, activities are easy to understand.
5. Have I found team work easy while working on the WebQuest? ____ Yes, because we understand each other.

428

Appendix C: Mind Map

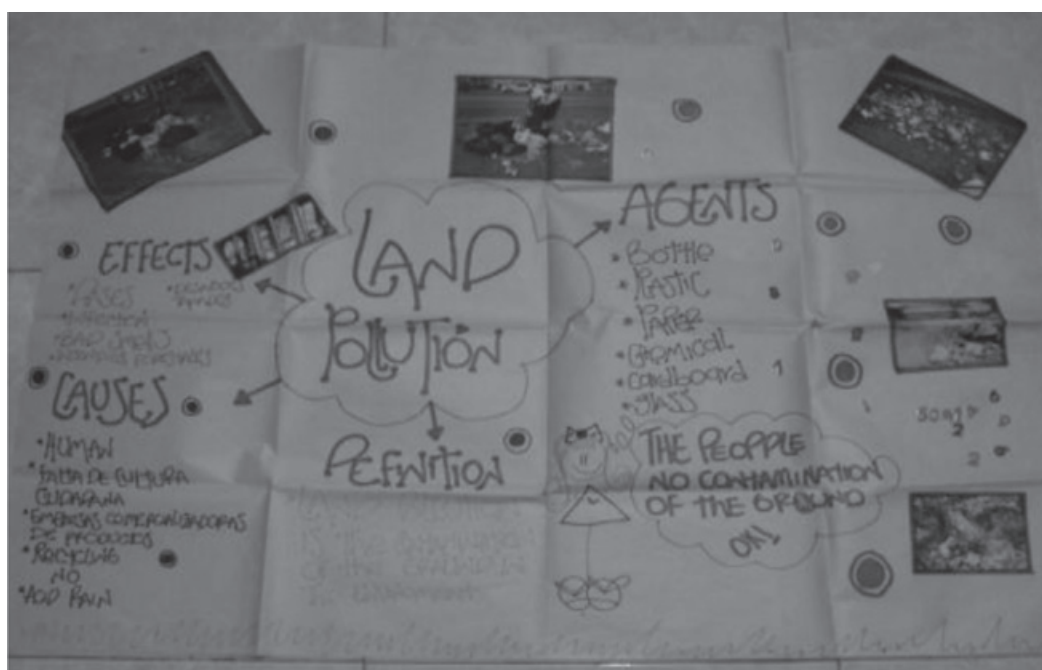


Figure 2. Mind Map.

Appendix D: Interview

Q1 Were there any words you had to learn on your own?

(¿Hubo palabras que tuviste que aprender por tu cuenta?)

Sí, algunas como biodegradación, cans son latas, clean es limpio, recycle es reciclar, reducir reduce, dump es como la caneca grande, ya las sabía pero tuve que aprender otras como somewhere en algún lugar, moisture es humedad, manage [sic] es daño, air es aire, emmm . . . garbage es basura, landfills es vertedero, throw away es arrojar, y energy es energía.

Q2 Did you select strategies to remember words by yourself?

(¿Seleccionaste tú mismo estrategias para recordar las palabras?)

Con las palabras que me parecieron difíciles realicé como unos cuadritos en hojas y los pegaba en el closet para yo poderme acordar. Para el mapa mental me acordé mucho del producto que realizamos con el grupo. Eso me ayudó a recordar muchas palabras que utilicé en el producto, en las descripciones me acordaba de los dibujos, cuando decían una palabra en español yo la relacionaba con una en inglés que yo había escrito en el trabajo . . .

Q3 Did you plan your vocabulary learning?

(¿Planeaste aprender vocabulario?)

Student: Sí. Tú nos habías dado una hoja sobre la planeación sobre las... cómo aprendí a planear hacer el trabajo, cómo a planear cuáles eran nuestros objetivos y colocamos ahí que... pues para mí era aprender las palabras... las 60 palabras. Aunque creo que lo logré, pero en algún caso se me dificultó aprender las palabras porque no las relacionaba con sinónimos o con oraciones.

Q4 Did you monitor what you were learning?

(¿Monitoreabas lo que ibas aprendiendo?)

Student: Sí. Yo monitoreé. Digamos, por ejemplo, las hojas de monitoreo que tú nos dabas sobre las 20 palabras que tocaba revisar, esa era una forma para mí de monitorearme, porque yo realizaba mis oraciones y yo colocaba la fecha en la que me aprendía para entregar mi trabajo. Entonces esa era la forma de monitorearme. Además, yo ejercía listas con las palabras que yo creía que eran importantes de ese contexto sobre la WebQuest y las iba estudiando.

Q5 Did you evaluate how you were learning?

(¿Evaluabas cómo aprendías que aprendías?)

Sí. Pues para mí el trabajo del producto que realicé sobre la WebQuest, para mí fue, creo que valió mi trabajo durante toda la WebQuest, porque ahí se mostró el resultado de todo mi desarrollo, monitoreo y planeación sobre la WebQuest.

Q6 Which strategy did you find the most difficult?

(¿Cuál estrategia fue la más difícil para ti?)

La más difícil fue monitorear, porque en el momento que vamos realizando el trabajo no tenemos en cuenta cómo vamos a ir evaluando mientras que lo hacemos. Entonces creo que es como ir practicando, pero creo que es la parte más difícil que toca hacer.

Q7 What were your expectations about the topic addressed in class?

(¿Cuáles eran tus expectativas respecto al tema de clase?)

El tema me pareció bueno, porque es un tema muy cotidiano y donde podemos relacionar el inglés con un tema tan importante que hoy en día es un problema que creemos que solo lo podemos tratar solo con el área de ambiental. Creo que fue un momento importante en el que nosotros nos pudimos concientizar más sobre este problema.

Q8. In your opinion, how was your attitude and that of your classmates when you worked together?

(¿Cómo crees que fue tu actitud y la de tus compañeros cuando trabajaban juntos?)

Ay B eran vagos y no entendían esto de las estrategias pero a pesar que todos somos diferentes en la forma de aprendizaje, creo que fue... que hicimos bien el trabajo en el grupo porque todos aportamos algo a pesar de que tenemos diferentes conocimientos todos pudimos aprender el uno del otro.

Q9. What was your perception about your own use of the strategies?

(¿Qué opinas respecto a tu uso de las estrategias?)

Para mí fue importante aprender estas estrategias porque era algo diferente y me di cuenta [de] que si trabajaba mucho en clase y con la WebQuest podía aprender. Creo que me faltó un poco de monitoreo en la parte del vocabulario, y... es por eso, porque no tenía mucho en cuenta cuánto me iba aprendiendo, sino que yo me iba aprendiendo palabras y palabras pero nunca me puse a pensar cuántas llevo.

Q10. If you had the opportunity to learn again using a WebQuest, would you do it?

(Si volvieras a tener la oportunidad de aprender usando una WebQuest, ¿lo harías?)

Sí, sí lo haría. Me parece que es una muy buena herramienta didáctica en la que podemos aprender nuevo vocabulario, nuevas formas de aprendizaje y en las que podemos coger yo creo que un poco de independencia sobre nuestro aprendizaje, porque nosotros adquirimos mucha responsabilidad con respecto a los temas trabajados.

Q11. What about metacognitive strategies?

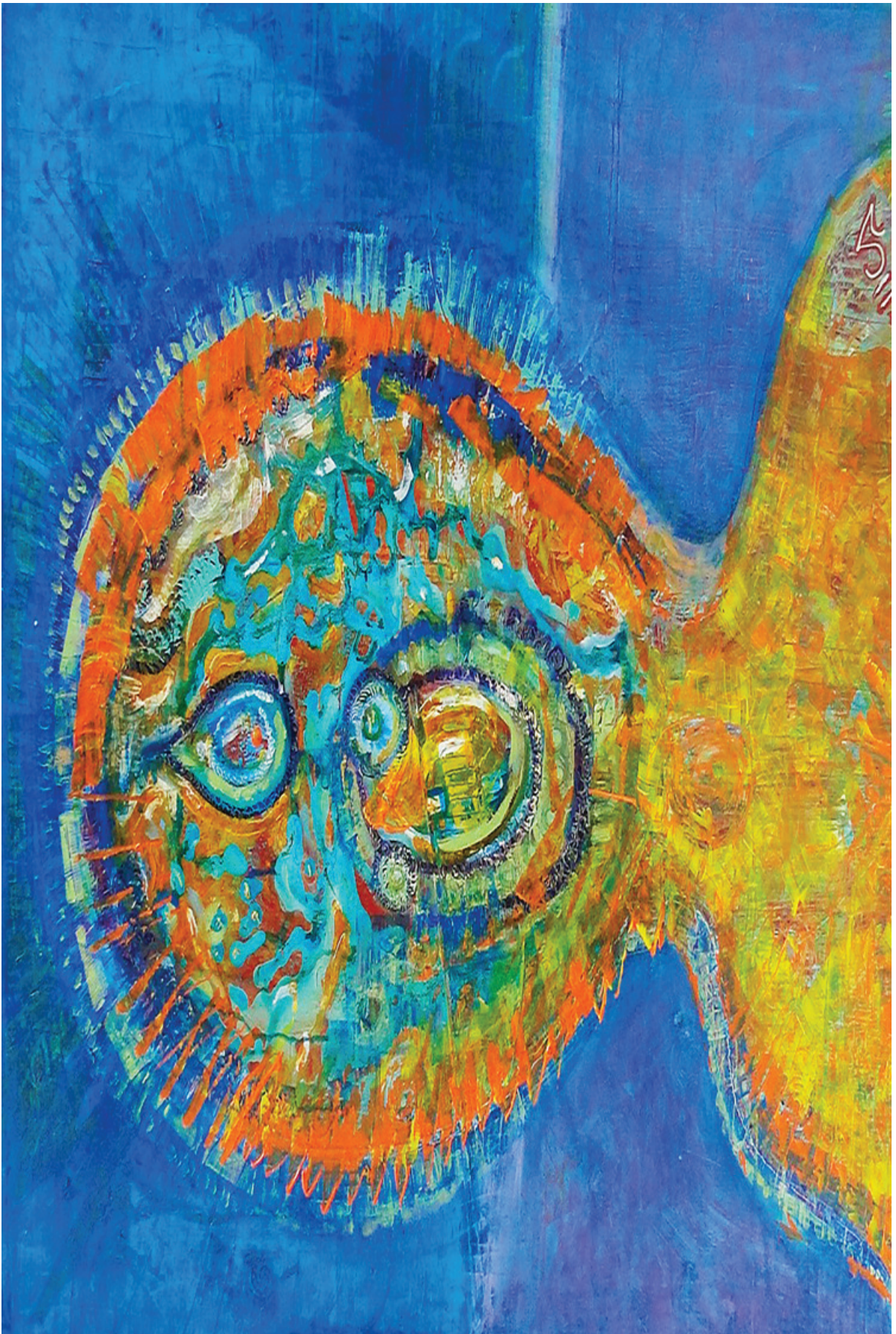
(¿Y las estrategias metacognitivas?)

Sí, las utilizaría. Mejor, la de monitorear... aunque son muy buenas porque puedo tener en cuenta a lo que yo me propongo, como es en el caso de planear, a los objetivos que quiero tener, a cómo lo voy a hacer, a, digamos... por ejemplo, en la parte del monitoreo me gustaría arreglarla, porque siempre [...] tener en cuenta cuántas llevo aprendiéndome, cuántas me gustaría seguir aprendiéndome, y no solo aprenderme por aprenderme.

430

How to reference this article: Álvarez Ayure, C. P., Barón-Peña, C. and Martínez-Orjuela, M. L. (2018). Promoting the use of metacognitive and vocabulary learning strategies in 8th graders. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 407-430. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a06

THEORETICAL ARTICLES



EL PADRE ASESINADO EN COLOMBIA: ENTRE EL PADRE VIRIL Y EL PADRE AMOROSO

THE MURDERED FATHER IN COLOMBIA —BETWEEN THE MANLY AND THE LOVING FATHER

LE PÈRE ASSASSINÉ EN COLOMBIE: ENTRE LE PÈRE VIRIL ET LE PÈRE AMOUREUX

Wilson Orozco

Doctor en Humanidades de la
Universitat Pompeu Fabra. Profesor
titular Traducción, Universidad de
Antioquia, Medellín, Colombia.
Calle 67 No. 53-108 Of. 12-127,
Medellín, Colombia
wilson.orozco@udea.edu.co

RESUMEN

Este artículo analiza la figura del padre asesinado, que se enuncia en tres textos publicados en las últimas dos décadas en Colombia, escogidos por sus características testimoniales y literarias, por la posición central que en ellos tiene el asesinato del padre y por su importancia mediática. Así, en *Mi confesión*, de Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida*, de Álvaro Uribe Vélez, y *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince, la figura del padre se describe ampliamente, y su muerte se muestra como un trágico suceso que da lugar a una respuesta por parte del hijo. Se encuentra entonces que hay una relación entre las características de los padres descritos y las respuestas de los hijos frente al asesinato. De esta manera, tres tipos de reacción se pueden identificar: la venganza sanguinaria en *Mi confesión*, la lucha mesiánica para la salvación de la patria en *No hay causa perdida*, y el desencanto en *El olvido que seremos*.

Palabras clave: padre asesinado, relato testimonial, *Mi confesión*, Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida*, Álvaro Uribe Vélez, *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince

ABSTRACT

The present article analyzes the presence of the murdered father in three texts published over the last two decades in Colombia. The texts were chosen for their testimonial and literary characteristics, the centrality of the father's death to each of them, and the media impact of all three killings. In each text —Mauricio Aranguren's *Mi confesión*, Álvaro Uribe Velez's *No hay causa perdida* and Hector Abad Faciolince's *El olvido que seremos*— the image of the father is described in depth, and his death presented as a tragic event to which the son then responds. Similarities between the three fathers and the way their sons respond to their deaths are described. Three kinds of reaction are identified: bloody revenge in *Mi confesión*; saving the nation in *No hay causa perdida*, and disenchantment in *El olvido que seremos*.

Keywords: murdered father, confessional narration, *Mi confesión*, Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida*, Álvaro Uribe Vélez, *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince

RÉSUMÉ

Cet article analyse la figure du père assassiné dans trois livres publiés au cours de vingt dernières années en Colombie, et qui en plaçant au centre de leur narration

Received: 2016-11-30 / Accepted: 2017-10-13
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a02

L'assassinat du père, revêt des caractéristiques de témoignage et littéraires. A cela s'ajoute l'importance médiatique qu'ils ont suscitée. En effet, dans *Mi confesión* de Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida* de Álvaro Uribe Vélez, tout comme dans *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, la figure du père y est largement décrite et sa mort est représentée comme un événement tragique qui appelle une réponse de la part du fils. Il s'établit alors une relation entre les caractéristiques des pères décrits et les réponses des fils face à leur assassinat. Trois types de réaction peuvent être identifiés: la vengeance sanglante dans *Mi confesión*, une lutte messianique pour sauver la patrie dans *No hay causa perdida* et l'écriture désenchantée dans *El olvido que seremos*.

Mots-clés : père assassiné, récit testimonial, *Mi confesión*, Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida*, Álvaro Uribe Vélez, *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince

Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI se publicó en Colombia toda suerte de textos que intentaron dar versiones paralelas a la historiografía oficial colombiana en la forma de narración testimonial. Es el caso de *Amando a Pablo, odiando a Escobar* (Vallejo, 2008), que detalla secretos de la vida del narcotráfico; o *La vida no es fácil, papi* (Botero, 2011), que da otra perspectiva de la vida en la guerrilla, descripciones ambas ausentes en los medios de comunicación colombianos. Pero estos son solo dos ejemplos de la miríada de textos que se pueden encontrar en las ventas informales que pueblan las calles colombianas; ello, tal vez, por su carácter confesional y, por qué no, catártico, donde los lectores han podido encontrar otras versiones de la historia. En otras palabras, su evidente presencia en la forma de ediciones populares es sintomático de que son lecturas que atraen la atención del amplio público lector, dado que allí se pueden hallar otras verdades ausentes en los medios oficiales.

De ese amplio conjunto de textos resulta interesante el tratamiento que en tres de ellos se hace del asesinato del padre y la narración de la consecuente reacción de los hijos. Estos textos, además de bastante mediáticos, son: *Mi confesión*, escrito por el periodista Mauricio Aranguren y publicado por primera vez en 2001, convirtiéndose inmediatamente en uno de los más vendidos de ese año, hasta llegar incluso “en el 2002 a su duodécima edición” (González Torralbo, 2007). Cinco años después, en 2006, aparece *El olvido que seremos*, del escritor Héctor Abad Faciolince, quien a su vez tacha el anterior libro de “sucio” (Abad Faciolince, 2006, p. 267), ya que allí se relata precisamente, de manera cínica y cruda, la orden de asesinar a su padre. El último de los textos es *No hay causa perdida*, de reciente publicación (en 2012), y que se sitúa en el género de las memorias políticas, en concreto las del expresidente colombiano Álvaro Uribe Vélez.

El género testimonial

Partamos de hacer una diferenciación entre *memoria* e *historia*. Para Suárez (2016), una división esencial es que en la primera se puede identificar a una víctima que da cuenta de unos hechos trágicos, mientras que la segunda sería más bien una reconstrucción textual, una interpretación de tales hechos: diferencia no del todo clara ya que el término *memoria* también puede implicar una reconstrucción textual. En todo caso, citemos sus palabras: “La memoria produciría recuerdos y la historia conocimiento” (p. 18). Igualmente, recordar los hechos es importante, ya que “de ahí dependen nuestras convicciones, sentimientos e identidades —individuales y colectivas—. Este sería el primer paso de la memoria” (Suárez, 2016, p. 25).

Por otro lado, el *género testimonial*, vinculado más con la memoria, es bastante amplio, y por ello, si nos atenemos a clasificaciones *architextuales* —es decir, al fenómeno de la transtextualidad propuesto por Genette (1989)—, hallamos etiquetas como “literatura testimonial”, “literatura documental” o simplemente “testimonio” (Gómez, 2003; Suárez, 2011, p. 282). En todo caso, lo que sí caracteriza al género es el dolor (Gómez, 2003), sufrimiento derivado generalmente de un conflicto entre fuerzas opuestas, y donde una de ellas termina por ser la víctima que narra (Suárez, 2011, p. 279). La víctima querrá poner en palabras todo aquello que fue traumático, constituir en el entramado simbólico lo irrepresentable, con el fin de compartir, aleccionar o sanar.

Por otra parte, como lo testimonial está profundamente vinculado con aseverar y dar cuenta de hechos reales, el género cuenta casi siempre con un narrador en primera persona, letrado la mayoría de las veces, capaz de poner en palabras el dolor sufrido (Gómez, 2003; Ortiz, citado por Suárez, 2011, p. 290). Todo esto da como resultado la hibridez del género: entre la biografía y la autobiografía, entre la literatura y la antropología (Gómez, 2003, p. 43). De tal manera que las fronteras son bastante

permeables, albergando novela, crónica o simplemente un texto confesional, cuyo evidente carácter literario es innegable (Suárez, 2016, p.37). De hecho, Suárez presenta una suerte de definición del género, al afirmar que

Perfilada así la literatura testimonial o el testimonio en tanto tema, estilo y composición (libro publicado con la extensión de una novela en la que tiene centralidad un testigo que narra desde la oralidad lo sucedido en una vida a partir de elementos memoriales y políticos), puede hablarse de su cercanía o identidad con otras denominaciones del testimonio y con otros géneros discursivos (2016, p. 36).

En cualquier caso, dicho testimonio, bien sea que posea toques de ficción o no, servirá siempre a la construcción de una memoria colectiva. Y particularmente para nuestro contexto, Gómez afirma que el “testimonio colombiano actual es una autobiografía de lo público” (2003, p. 51).

436

El género, pues, goza ya de amplios estudios, que incluso lo han analizado desde el punto de vista formal, indicando sus características del todo reconocibles (Theodosiadis, 1996). Las trabajadas por Theodosiadis (1996), y más fácilmente reconocibles en nuestro corpus, tendrían que ver con su *carácter colectivizante*, la *identificación biográfica*, la *intencionalidad*, las *marcas de oralidad*, los *personajes* y la *presencia de hechos sociohistóricos*. Así, antes de pasar entonces al análisis del corpus, es conveniente indicar también que los sucesos de las obras se sitúan en los años ochenta, años que, para Suárez, marcan nuevas formas de violencia en Colombia, concretamente en relación con el paramilitarismo y el narcotráfico, y la posterior representación de dicha violencia en el género testimonial (2011, p.287).

Por otro lado, el corpus elegido tuvo que ver con los inicios del siglo XXI en Colombia, y con la condición de que hubiera un padre asesinado, junto con la respuesta del hijo a dicha muerte. Esta, por supuesto, consecuencia del conflicto interno colombiano, en particular el vivido por la guerra entre facciones de extrema izquierda y de extrema derecha.

Una vez determinado el corpus, se procedió a la lectura de los textos, atendiendo en especial a dos aspectos: el modo en que el padre es descrito; y luego, el momento dramático de su muerte.

Se utilizó el método hermenéutico de análisis, dado que son obras del pasado reciente (véase Eagleton, 1998), así como el análisis textual propuesto por González Requena (2006), propuesta fuertemente vinculada con el sicoanálisis. Desde el punto de vista formal, se recurrió a la narratología (Bal, 1990; Stam, Burgoyne y Flitterman-Lewis, 1999).

Características de la narración

Es fundamental preguntarse, primero, ¿quién es el responsable de esas narraciones en torno al padre? Para ello hay que decir que las tres narraciones poseen sus matices. En *Mi confesión*, el periodista Mauricio Aranguren (2001) mezcla el relato de Carlos Castaño con detalles del contexto en el cual se dieron las entrevistas que este último concedió. El actuar del periodista es entre cómplice y admirativo con el “criminal de guerra”, como se señala en el subtítulo del libro. Tratamientos del tipo: “Está medio daltónico, comandante” (Aranguren, 2001, p. 316) o “Castaño”, hacen ver al periodista más como un amanuense que como un entrevistador.

En *No hay causa perdida* (Uribe Vélez, 2012), igualmente otro periodista, Brian Winter, aparece como entrevistador y, según palabras de Uribe Vélez, “apoyo fundamental para escribir [el] libro” (2012, p. 333), sin aclararse en qué consistió ese apoyo (aparte de realizar las entrevistas): si en la escritura del libro como tal o en su asesoría para cumplir con dicha tarea. En todo caso, la narración parece hecha por un escritor avezado, ya que la narración juega con el suspenso, las analepsis y las prolepsis, junto con otros elementos formales que lo acercan a un texto narrativo con una fluidez casi novelesca. También las entrevistas se dan en un ambiente distendido, ya que Uribe Vélez afirma que estas se efectuaban mientras disfrutaban de

“galletas que acompañaban con un buen vaso de leche” (2012, p. 333).

En ese sentido, *El olvido que seremos* (Abad Faciolince, 2006) se diferencia de los anteriores libros en que es un texto cuya responsabilidad es del reconocido novelista Héctor Abad Faciolince. Asimismo, en que, mientras los entrevistados de *Mi confesión* y *No hay causa perdida* son políticos o actúan con motivaciones políticas para justificar su accionar militar, en la novela de Abad Faciolince el narrador tiene una actitud mucho más desencantada y pesimista frente a cualquier tipo de acción.

De igual modo, los tres textos se basan en hechos reales, y están narrados con técnicas como la prolepsis y la analepsis, tradicionalmente identificadas con la ficción, sobre todo en el caso de *El olvido que seremos*. Y si bien *Mi confesión* y *No hay causa perdida* son el producto de versiones orales, su escritura fue realizada por periodistas, y con ello se cumple, en los tres casos, con aquella premisa de que el género testimonial se caracteriza porque su narración es acometida generalmente por un narrador letrado (Gómez, 2003; Suárez, 2011).

Representación del padre en *Mi confesión* y *No hay causa perdida*

Las características de los padres de *Mi confesión* y de *No hay causa perdida* son bastante afines a la imagen del padre en una sociedad machista y patriarcal: viriles, trabajadores y distanciados emocionalmente de sus hijos. Estos padres continúan en la línea del patriarcado, en el despliegue de la fuerza, encarnando las mejores virtudes del dominio de la naturaleza.

Antonio Castaño —el padre de *Mi confesión*— es presentado como un hombre campesino y trabajador que encarna también las mejores virtudes familiares y religiosas:

Mi padre tenía el concepto de que entre más hijos engendrara más personas trabajarían para el bienestar de la familia [...]. *Los hijos eran un instrumento*, con la

diferencia de que en casa se respiraba mucho amor y una profunda fe católica (Aranguren, 2001, p. 59; el resaltado es mío).

Su visión religiosa de la vida se refuerza con su posición conservadora en la política: en algún momento le dirá a su hijo Carlos Castaño que frente al caos del país, eso solo puede ser solucionado por “un godito joven” (Aranguren, 2001, p. 55), en referencia al expresidente conservador Andrés Pastrana Arango. Religión y conservadurismo político se unirán a su obsesión con el trabajo de la tierra y que tendrá que ver con sus anhelos de ascenso económico, en la ampliación y la diversificación constante de sus negocios:

El viejo [...] se fue con Fidel a comprar una tierra cerca de Segovia [...] donde el dinero se veía circular [...]. En dos años mi padre logró levantar más de 600 reses y su ganado era apetecido. Rápidamente duplicó el capital labrado con dificultad en cuarenta años de trabajo en Amalfi (Aranguren, 2001, p. 59).

En ese sentido, ve, en todos aquellos que no le siguen su ritmo de trabajo, a una banda de perezosos. La concepción que tiene de los guerrilleros es despachada con un simple “son unos sinvergüenzas que no trabajan” (Aranguren, 2001, p. 57). Su personalidad, además, encaja con el mejor estereotipo del hombre adusto y viril, a través de los adjetivos utilizados para su descripción, como un hombre “fuerte”, “rozagante”; “serio y caballero pero muy temperamental” (Aranguren, 2001, p. 61). Una vez las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) lo secuestran por motivos económicos, las virtudes de la virilidad también las despliega en ese duro trance, ya que en ningún momento parece demostrar miedo ni sumisión frente a sus captores: “Mi padre se comenzó a enfermar durante el cautiverio. Sufría de problemas de gastritis, pues había decidido no comer nada y no hablar con sus captores. Duró meses sin pronunciar una palabra” (Aranguren, 2001, p. 62).

La hombría y sobre todo los deseos de prosperidad económica de Antonio Castaño son transmitidos a sus hijos, primero al mayor, Fidel, y luego al

menor, Carlos. Ambos quieren vengar la muerte del padre al ver, tal vez, que realmente con esta se trunca el ascenso económico que ya había emprendido toda la familia. El primogénito, Fidel, se convierte entonces en el padre de esa huérfana familia y luego, metafóricamente, de toda la colectividad criminal, al considerársele *el padre* de las autodefensas en Colombia (Aranguren, 2001, p. 13).

Pero, como si fuera una réplica del padre y a la vez una superación de este, el texto señala que, en sus fincas, Fidel Castaño vestía a la usanza campesina, enfatizando su frugalidad con un “mandaba a remendar los pantalones” (Aranguren, 2001, p. 163). Ello resulta paradójico si se considera que ese mismo campesino, cuando viajaba a Europa, vestía trajes de “Ermenegildo Zegna o italianos Beltrami” (Aranguren, 2001, p. 163). El hijo, pues, se convierte en padre, y en uno que supera a su propio padre campesino en la forma del nuevo rico.

438

Sobre *No hay causa perdida* hay que decir que continúa en esa misma línea del padre viril, serio y adusto, pero también un tanto más dicharachero. De Alberto Uribe Sierra se dice que “trabajaba sin descanso” (Uribe Vélez, 2012, p. 18), y que vivía rodeado de gente como él, es decir, “gente trabajadora y honesta” (2012, p. 18). El trabajo, sin embargo, no impedía que fuera “un hombre jovial y carismático, la personificación misma de la salud, la felicidad y el vigor” (2012, p. 18). Era, además, un “consumado jinete y aficionado a la tauromaquia, daba con destreza la estocada final —con la espada, no con el rejón— a un toro montado en su caballo. Nada ni nadie lograba perturbar su buen humor habitual” (2012, p. 18). Su carisma lo convertía en un “Don Juan” con “un gran encanto” y “fuente de alegría para quienes lo rodeaban” (2012, p. 18).

El asesinato de este padre se da prácticamente en las mismas circunstancias que las de Antonio Castaño: en una finca, y resistiendo el secuestro que querían realizar miembros de las FARC. De igual modo, se narra el enorme dolor que ello

produce en el hijo, dolor que es expresado con violencia. Uribe Vélez, al enterarse de la muerte de su padre, afirma que

[...] mis ojos se llenaron de lágrimas y golpeé la cabriлла con desespero. Ahora yo era parte de la mitad de los colombianos que habían perdido a un ser querido debido a la violencia que azotaba al país (2012, p. 29).

La venganza sanguinaria aceptada cínicamente y sin recato por Carlos Castaño es, en contraste, negada por el narrador de *No hay causa perdida*, quien desea desvincularse de ella, según declara explícitamente:

En ocasiones se me ha descrito como una especie de Bruce Wayne suramericano: un niño privilegiado que juró vengar la muerte de su padre asesinado por bandidos. Dispuesto a hacer pactos con el diablo y a tolerar todo tipo de abusos con el fin de llevar a cabo mi “misión” sin importar el precio, entré a la política y llegué a la presidencia —según quienes así piensan— para vengarme de las FARC y de todos los grupos de izquierda (Uribe Vélez, 2012, p. 31).

Pero este narrador también parece llamado a la acción, a la honra bíblica del padre, a través de su conversión en salvador y héroe de la patria, al intentar detener un estado de cosas para él apocalíptico,¹ aunque sin explicar nunca las causas que llevan a los “bandidos” a crear tal desorden, ya que, en cuanto a “las características personales de los conspiradores no tienen importancia. Lo importante son las características de la conspiración” (Palmer, 1983, p. 94). Su respuesta es, pues, la del mesianismo, la del compromiso político, la misión siempre presentada como causa justa. La muerte de ese padre al inicio del texto —también en *Mi confesión*— sirve como efecto retórico y detonante para justificar el consiguiente accionar político-militar.

1 “Dios concede la victoria a la constancia” (Uribe Vélez, 2012, p. 85), la frase de Simón Bolívar, y “El coraje es estimado con razón como el primero de los valores humanos... porque es el valor que garantiza todos los demás” (Uribe Vélez, 2012, p. 43), de Winston Churchill, son epígrafes utilizados en estas memorias y que refuerzan esa idea de líderes que se han venido a representar como padres fundadores y salvadores de naciones.

Esa reacción mesiánica de salvación de la patria se presenta como una reacción obligada, dado que “el héroe *tiene que ser provocado* a la violencia, y no puede permanecer indiferente hacia sus víctimas” (Palmer, 1983, p. 42; el resaltado es mío). El propio Castaño dice, por ejemplo, “sólo sé que soy lo que soy porque la guerra vino a mi casa, no tocó la puerta y entró sin avisar. En ese instante no encontré otra opción que defenderme” (Aranguren, 2001, p. 323). La muerte de ese padre anuncia la posibilidad latente de más asesinatos en un contexto de caos y desorden social. Esa visión apocalíptica de ambos narradores es entendible, según explica Palmer:

La conspiración, por otro lado, es una absoluta necesidad, porque es ella la que pone en acción el argumento. Sin ella no habría razón para que el héroe actuara, porque la justificación de sus actos es siempre que él reacciona a una agresión previa: un mundo que de otra forma estaría ordenado (un mundo que es presentado como ordenado si no fuera por la conspiración) es alterado por el villano, y el héroe actúa para restaurar la normalidad (1983, p. 46).

Esa obligación a emprender la lucha, que en el fondo al parecer no deseaban, está enfatizada por un sacrificio manifiesto que los narradores deben hacer. Lo sacrificado, por supuesto, está en el orden de la familia, la diversión y los intereses personales:

No sé bailar ni cantar; no sé contar chistes; la última película que vi en una sala de cine fue *El llanero solitario*, cuando apenas era un niño; me he perdido un sinnúmero de cumpleaños, de fiestas familiares, de momentos importantes en la vida. No me quejo, sin embargo (Uribe Vélez, 2012, p. 33).

Todo ello se justifica si de restablecer el orden y la autoridad perdida se trata,² de restaurar un mundo idílico ausente y que se poseía atrás, en un pasado bucólico perdido:

2 Al respecto cf. Legendre (1994), quien plantea que una caída de la figura y autoridad paterna trae consigo una desintegración de la sociedad.

[...] recuerdo haber anhelado, en el nivel más puro y primario, vivir en una Colombia donde los hombres armados no invadieran nunca nuestra finca, donde mi familia estuviera segura y donde nadie tuviera que encerrarse dentro de su casa, mirando aterrorizado por la rendija de la puerta (Uribe Vélez, 2012, p. 54).

***El olvido que seremos* y su ambigüedad genérica**

En contraste con las características de los padres en los anteriores dos textos y las respuestas de los hijos frente a sus asesinatos, es momento de hablar de *El olvido que seremos*. Esta novela se ha presentado paratextualmente como el homenaje que el narrador le hace a su padre, Héctor Abad Gómez, asesinado por sicarios en 1987 en la ciudad de Medellín. La lucha por los derechos humanos de este último fue vista por los paramilitares como un apoyo tácito a la guerrilla a la que estaban combatiendo. Las reseñas más comunes son del tipo “su valor es ante todo testimonial” (Cubides, 2006). Asimismo, las dedicatorias a Carlos Gaviria y Alberto Aguirre “sobrevivientes”, y que luego aparecen en la diégesis, refuerzan ese aire testimonial en el que siempre se ha insistido.

De este modo, no es casualidad que en 2012 el autor haya ganado el “Premio Literario de Derechos Humanos”, concedido por la Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos y la Universidad de Duke, con base en que, según la noticia del momento y la justificación del premio, Abad Faciolince “narra las iniciativas de su padre, del mismo nombre, quien desarrolló programas de salud pública para los pobres en Medellín, como parte de su activismo por la justicia social en su comunidad” (EFE, 2012). No hay duda, pues, de que aquí tenemos una suerte de novela histórica, en la que unos eventos reales se narran de manera ficcional, característica propia de dicho tipo de novela (Silva, 2013).

En ese sentido testimonial, la novela se acerca a *Mi confesión* y *No hay causa perdida*. En todo caso, *El olvido que seremos* ha estado precedida también por toda una maquinaria de *reescritura*

(cf. Lefevere, 1992), que no ha escatimado en presentar esta novela al público lector mediante prólogos, contraportadas, presentaciones y demás, como la historia real de un (buen) padre asesinado. Y, ¿no es eso suficiente ya para enganchar al lector, como cuando una película está precedida por la clásica advertencia: “Basada en hechos reales”?

Pero vistas las cosas desde otro ángulo, ¿qué es *El olvido que seremos*? ¿Es también un texto ficcional, en la medida en que ha sido etiquetada como *novela*? Y si es así, ¿qué tanto de ficción hay? O ¿es la excusa para que un escritor presente su autobiografía a través del amor por su padre asesinado? Aunque, ¿no podría ser una combinación de todas las anteriores al modo posmoderno? Estas son preguntas difíciles de responder y motivo de otro trabajo, pero que señalan de por sí una patente ambigüedad genérica (texto biográfico, autobiográfico, ficcional, confesional, etc.), la misma que experimentan los dos personajes principales, el padre y el hijo.

440

Aun así, aceptando que el texto remite a hechos reales de la historia de Colombia, hay que decir, sin duda, que si no fuera un texto bien narrado, y *El olvido que seremos* lo es, si no contara una historia que enganchara, si no tuviera una tensión hacia el final, tal vez sería un texto condenado, ese sí, al olvido. Este no es el caso, porque, de hecho, *El olvido que seremos*, gracias a la siempre útil participación de la traducción, ha logrado ser un texto cada vez más reconocido. Ello, a juzgar por su traducción al inglés, lo cual con seguridad le valió el premio, anteriormente mencionado, en Estados Unidos.

Del abuelo viril al padre e hijo amorosos

Una vez anunciada esa ambigüedad textual de *El olvido que seremos* (novela testimonial, testimonio novelesco), hay que decir que en esta novela se dan, asimismo, las oposiciones entre un padre viril y un padre amoroso, encarnados en los personajes de Antonio Abad, padre, y Héctor Abad Gómez, hijo. Se señala que entre ellos las cosas nunca

fueron bien, que “había un trato distante, como si algo se hubiera roto en el pasado de ambos” (Abad Faciolince, 2006, p. 36). Tal trato distante, por supuesto, estará ausente en la relación entre Héctor Abad Gómez y Héctor Abad Faciolince.

Una de las distancias que establece Abad Gómez con su familia tiene que ver con el manejo del dinero, en una familia descrita como poseedora de un gran pragmatismo económico. Mientras toda ella está dedicada al lucro, Abad Gómez termina por ser reconocido como poseedor de inteligencia, sí, pero de una inteligencia que resulta ser diferente y por qué no decirlo, “inútil”:

En la casa de mi abuelo se decía que había dos tipos de inteligencia, la inteligencia “de la buena”, y “la otra”, que aunque no se dijera que era mala, el juicio quedaba implícito, pues mientras la inteligencia “de la buena” (la que tenían algunos de mis tíos y de mis primos) era la que servía para conseguir plata, “la otra” sólo servía para enredar las cosas y complicarse la vida (Abad Faciolince, 2006, p. 37).

Llama la atención aquí el entrecomillado de “la otra” inteligencia, ya que eso “otro” va a ser una de las características de Abad Gómez, siempre presentado como un extraño, un ave rara incomprendida en su medio. Esa rareza es transmitida con ahínco a su pequeño hijo Abad Faciolince, a quien anatemiza para el machismo, osando incluso en llamarlo *mi amor*. Ambos estarán unidos, pues, en la diferencia con respecto a las formas tradicionales de ser hombre.

El abuelo, Antonio Abad, ese representante del hombre tradicional, está constantemente señalando el peligro que tal educación pueda albergar para su nieto. Pontifica una y otra vez que no se está cumpliendo con la labor de volver un hombre a ese niño, que se lo malcriará de por vida y de quien sentencia: “A este niño le falta mano dura” (Abad Faciolince, 2006, p. 35). La respuesta de José Abad Gómez conlleva un tono que hace que la novela parezca también, a veces, un apunte de reflexiones edificantes, cuando dice que “si le hace falta [mano dura], para eso está la vida, que acaba

dándonos duro a todos; para sufrir, la vida es más que suficiente, y yo no le voy a ayudar” (Abad Faciolince, 2006, p. 35).

De manera que el padre sensible forma, a su vez, a un hijo sensible. Un hijo cuyo fundamento literario se halla en “los siete volúmenes de la *Recherche*” de Marcel Proust (Abad Faciolince, 2006, p. 193), mientras se encuentra con su papá en México, como si de dos enamorados que han escapado del yugo familiar se tratase. Y el abuelo, como si fuera realmente el superyó en este idilio, escribe una carta en la cual señala los peligros a los que se sigue exponiendo a su nieto:

A mediados de ese año el abuelito Antonio le escribió una carta a mi papá muy preocupado. Él se había enterado de que yo, en mi ideal de vida proustiano, me pasaba los días enteros tirado en una cama, o en un diván, leyendo novelas interminables y tomando sorbitos de vino de Sauternes, como si fuera una solterona retirada del mundo, un Oblomov de los trópicos, o un dandy maricón del siglo XIX (Abad Faciolince, 2006, p. 194).

Se hace interesante aquí la alusión a *pasarse los días tirado en un diván*, porque es precisamente ese mismo narrador el que en algún momento asiste a terapia con una psicoanalista (sesiones pagadas por el padre) para tratar de entender su angustia homosexual. Para tratar de entender sus deseos homoeróticos hacia sus compañeros de estudio y que, parece, no son aceptados por él. Hacia el final, el narrador encuentra que la terapia le fue de utilidad, al descubrir en sí una real inclinación heterosexual. Tanto, que emprende una cacería de mujeres, incluso las del prójimo, en una feliz demostración de que ya no se siente “atormetado” (Abad Faciolince, 2006, p. 144).

Aunque la terapia le sirve para descubrir su pasión de macho por las mujeres, sigue siendo un hombre cobarde como su padre, en lo que respecta a cuestiones vulgares como enfrentarse a los ladrones. El padre, sin embargo, demuestra mucha más valentía (¿o temeridad?) ante las amenazas de muerte que recibe constantemente, cuando frente a las

listas públicas de amenazados en las que aparece, no huye, y solo atina a decir que “se sentía muy honrado de estar en compañía de personas tan buenas y tan importantes y que hacían tantas cosas en beneficio del país” (Abad Faciolince, 2006, p. 232). Todo el mundo murmura que el próximo en caer será precisamente él, pero sigue adelante como Cristo, llevado a una muerte segura, en la escenificación de toda “una autoinmolación, en la ciudad que justo el año en que lo mataron, se estaba convirtiendo en la ciudad más violenta del mundo” (Cubides, 2006).

Una novela buscando un pasado perdido

El narrador lo confiesa: los meses de lectura de *En busca del tiempo perdido* “fueron algo que marcaría para siempre mi vida como persona” (Abad Faciolince, 2006, p. 194). Así que el texto de Proust se puede entender sin mucha dificultad como un intertexto más de la novela. La principal función del recuerdo es reconstruir al padre y hacerlo suyo a través del texto confesional e íntimo, porque “qué mejor que la confesión para restituir ese olvido, rehabilitar esa unidad perdida [con el padre]” (Escobar, 2011, p. 189).

Al recordar al padre, el narrador busca en su memoria, escoge eventos, edita y manipula versiones, alaba o condena, y es el que todo lo controla con su voz narrativa, ya que parece un hecho natural que se ha terminado por aceptar que Héctor Abad fue el padre de un único hijo, del narrador que nos lo reconstruye textualmente.

Ese recuerdo del padre es idealizado y así este termina por ser tanto héroe del niño como salvador de la sociedad en la cual vive. Un salvador que, aunque no religioso explícitamente, sí posee ciertos toques crísticos que lo llevan a ser sacrificado precisamente por la horda a la que él intenta salvar. Y si bien el padre vive rodeado de una extrema religiosidad que suena a mero ritual, va mucho más allá, al vivir la caridad en carne propia —como Cristo—, al entregarse a los más pobres y desprotegidos.

También, como Cristo, sabe cuál es su destino y sigue adelante, a pesar de las amenazas de la horda inculca, es decir, va con plena conciencia hacia la inmolación, hacia la muerte por sus semejantes, y así el libro termina por ser el retrato de un “buen hijo de un papá aún mejor [...] el libro es un homenaje merecido a un padre que además era una excelente persona y lo mataron infames personas, y en forma inicua” (Cubides, 2006). Porque si hay dos palabras que describen a ese padre son la “benevolencia” y la “inocencia”, esta última atribuida a los corderos, los mismos animales que tienen como función simbólica la expiación de los pecados (cf. Chevalier, 1986).³

Abad Gómez, en esa reencarnación de Cristo, propone un nuevo kerigma en las formas de la educación, la salud y la higiene. Ese kerigma

[...] funciona básicamente captando la imaginación del no creyente y persuadiéndolo de que allí está la solución de todos sus problemas; si triunfa, el no creyente es alcanzado por la ola de entusiasmo que le da la nueva fe. Los actos del héroe tienen un efecto similar. Inspiran a los que están de su lado, influyen en el ánimo de los que titubean, y paralizan la oposición. Y también persuaden al lector de que el héroe es admirable (Palmer, 1983, p. 111).

Ese héroe, en términos generales, tiene la función de desterrar el mal y la injusticia, al modo de la novela de misterio, donde el mal aparece de manera inexplicable, pero a la vez justificando la existencia de dicho héroe para resolver el misterio, evitar el crimen, combatir el mal y restituir el orden. Un héroe, por demás y como sería el caso de Héctor Abad Gómez, emparentado con lo patológico y lo mórbido. Porque se sabe que la

gran pulsión de este es la salvación ilustrada por medio de la ciencia y, de modo más concreto, a través de las vacunas y la higiene:

Un rasgo que se presenta como una manía [en Abad Gómez es] la obsesión por la asepsia del epidemiólogo, las diversas campañas que adelantara [...] en pro del suministro de agua potable, de condiciones mínimas de higiene, la acción quijotesca que al cabo, en la medida en que va surtiendo efecto, deja una rentabilidad institucional, una ganancia neta (Cubides, 2006).

Porque si en la novela de misterio el detective es el que restaura el orden, y el crimen es visto como una irrupción exótica y amenazante, el médico es aquí quien tiene las intenciones de acabar con esos males endémicos que se ciernen sobre la población: primero la enfermedad biológica, luego la enfermedad de la violencia. Como si esa violencia lo invadiera todo al modo de un virus que hay que combatir con toda prontitud. En últimas, el padre es un héroe que se presenta como un héroe competitivo (ambicioso de la alabanza social), en un país sumido en males endémicos y que exigen ser combatidos.

Otra lucha que parece entablar el padre es contra la religiosidad reinante de su familia y que es trasladada al hijo. La ilustración del padre trastoca el ambiente católico que parece connatural e incuestionable. El nuevo mundo del arte, la ciencia, la literatura y la filosofía, introducido por el padre en la familia, es asumido y adoptado por el hijo con entusiasmo, pero no sin cierta crisis de identidad para este último (Escobar, 2011, p. 186).

Asesinato del padre y ajuste de cuentas

Habíamos dicho que, en la configuración heroica del padre, el narrador hace del todo una selección subjetiva del pasado. Es juez y parte, aunque en algún momento consulte otras voces, pero sin dejar de ser quien tiene la última palabra. Sobre todo en dos instancias, en lo que tiene que ver con la alabanza de los amigos de la familia y en la condena a la sociedad que, según él, llevó a su padre al sacrificio, gracias a la condena silenciosa

3 El cordero representa un “símbolo de dulzura, simplicidad, inocencia, pureza, obediencia, tanto en razón de su aspecto y su comportamiento naturales como de su color blanco, el cordero en todos los tiempos se ha considerado el animal de sacrificio por excelencia. Él fue la imagen de Cristo. La crucifixión, el viernes santo, evoca los sacrificios del cordero preparado para la pascua judía, así como el papel salvador de la sangre del cordero, con la que los judíos de Egipto habían marcado su puerta antes de la exterminación” (Chevalier, 1986, p. 344).

y explícita que hizo sobre la figura incómoda del “médico comunista” (Abad Faciolince, 2006, p. 51). Como estos enemigos del padre no tienen voz (¿cómo podrían tenerla?), la novela se va convirtiendo en un agrio y solipsista ajuste de cuentas. El pueblo raso también, en su barbarie y sobre todo en su ingratitud, lleva parte de la responsabilidad, al no haber valorado en justa medida a su salvador. Esto resulta paradójico, ya que el narrador se reconoce a sí mismo igualmente como un “malagradecido” (Abad Faciolince, 2006, p. 39), proyectando de esta forma su falta de agradecimiento en la misma sociedad que él condena.

Así, se configura entonces el lugar común del héroe que es tratado injustamente a pesar de sus justas acciones, siendo incluso obligado al destierro y a la muerte. Por ello, no es coincidencia que la figura de Sócrates esté intertextualmente presente en la novela, sobre todo al rodearse de sus jóvenes discípulos, y que sea imposible soslayar su conexión con el padre, ese profesor universitario que proporcionaba a la vez conocimientos y recursos económicos:

Yo sabía que los estudiantes le pedían plata prestada porque muchas veces lo acompañaba a la Universidad y su oficina parecía un sitio de peregrinación. Los estudiantes hacían fila afuera; algunos, sí, para consultarle asuntos académicos o personales, pero la mayoría para pedirle plata prestada. Siempre que yo fui, varias veces mi papá sacaba la cartera y les entregaba a los estudiantes billetes que jamás le devolvían, y por eso alrededor de él había siempre un enjambre de pedigüenos.

—Pobres muchachos —decía—, ni siquiera tienen para el almuerzo; y con hambre es imposible estudiar (Abad Faciolince, 2006, pp. 16-17).

La metáfora de la labor y el destino de Sócrates no sirven solo para referirse al padre, sino también a dos de sus ilustrados amigos: Carlos Gaviria y Alberto Aguirre, personas que, según la narración, habían luchado para que Colombia, ese “país nuestro no sea completamente bárbaro” (Abad Faciolince, 2006, p. 270). Así los presenta el narrador:

Francamente yo no sé bien lo que quiere decir Sócrates en [“Lysis o de la amistad”]. Están hablando de

la amistad, del bien y del mal, de alguien que no se tiñe las canas, sino que, al contrario, se tiñe de blanco el pelo, y parece canoso pero no es canoso. Cada vez que me pongo a leer los diálogos de Platón me enredo. Necesito un profesor canoso como este del que les estoy hablando [Carlos Gaviria], que ni se tiñe el pelo rubio de blanco, ni se tiñe de negro las canas, sino que es canoso desde joven. Canoso como es canoso el loco de Madrid [Alberto Aguirre] (Abad Faciolince, 2006, p. 270).

Paradójicamente, al parecer en una nueva muestra de ingratitud, es el país por el que han trabajado el que los obliga al exilio. El exilio de dos sabios, como el padre del narrador.

Entre un presente apocalíptico y un pasado feliz

Así *El olvido que seremos* se mueve en dos órdenes: rememora un pasado feliz e idílico, pero a la vez señala el caos reinante en el presente. Como si fuera la despedida de un mundo ya ido, gracias a los embates de lo nuevo que ingresa con toda su violencia.

En esa idealización del pasado, no son gratuitas entonces las diversas alusiones a escritores del Siglo de Oro, por ejemplo. El regreso al pasado también tiene que ver con la parodia del primer mandamiento, en el mismo inicio de la novela, como si asistiéramos a una especie de teogonía familiar: “En la casa vivían diez mujeres, un niño y un señor [...] El niño, yo, amaba al señor, su padre, sobre todas las cosas” (Abad Faciolince, 2006, p. 11). En ese anuncio de amor incondicional se configura entonces una única presencia, donde solo tienen cabida padre e hijo. Esto, en desmedro de las mujeres, que resultan ser solo son un decorado en esa felicidad amorosa.

Por otro lado, las mujeres de *El olvido que seremos* no tienen una personalidad clara ni definida, ya que la narración poco se centra en ellas, a excepción de la esposa de Abad Gómez, que sí se presenta como un personaje fuerte y aguerrido, aunque emparentada realmente con las virtudes que se les conceden a los varones. Debe, por ejemplo, salir a completar

el sueldo que al esposo no le alcanza, ya que ha sido desperdiciado, entre otras cosas, al regalarlo a los estudiantes que se acercan en romería a la oficina de su esposo. De hecho, es ella en realidad la autoridad familiar, la que se presenta como el obstáculo para que el niño no acceda (del todo) a su padre, la que se interpone para que no ocupe su lugar en la cama matrimonial:

Cuando me daba miedo, por la noche, me pasaba para *su* cama y siempre me abría un campo a *su* lado para que yo me acostara. Nunca dijo que no. Mi mamá protestaba, decía que me estaba malcriando, pero mi papá se corría hasta el borde del colchón y me dejaba quedar. Yo sentía por mi papá lo mismo que mis amigos decían que sentían por la mamá. Yo olía a mi papá, le ponía un brazo encima, me metía el dedo pulgar en la boca, y me dormía profundo hasta que el ruido de los cascos de los caballos y las campanadas del carro de la leche anunciaban el amanecer (Abad Faciolince, 2006, p. 13; los resaltados son míos).

444

Llama la atención, por supuesto, que el narrador solo se refiera a la cama de *su* padre, sin mencionar a la madre. Además, la presencia de los cascos de los caballos, las campanadas del carro de la leche, todo se configura para escenificar un amor del tipo *cortés* y cuyas características se pueden aplicar igualmente a la novela. El amor *cortés* incluye de por sí un origen cortesano de los amantes, la total sumisión de uno de ellos; el ser amado es siempre admirable y ambos pertenecen a la misma clase social (Simpson, 1998). Esa especie de amor *cortés* que el niño siente es, sin embargo, desmedido, y está teñido de instinto animal y connotaciones homoeróticas:

Yo amaba a mi papá con un amor animal. Me gustaba su olor, y también el recuerdo de su olor, sobre la cama, cuando se iba de viaje, y yo les rogaba a las muchachas y a mi mamá que no cambiaran las sábanas ni la funda de la almohada (Abad Faciolince, 2006, p. 13).

Esa declaración de amor se sitúa en el orden de la completa entrega: “El niño, yo, amaba al señor, su padre, sobre todas las cosas. Lo amaba más que a Dios” (Abad Faciolince, 2006, p. 11), resultando esto evidentemente en una parodia del credo católico. Así que, en adelante, padre e hijo

se relacionarán estrechamente, la vida de ambos se mezclará, los dos jugarán a las máscaras, hasta no poder determinar, en últimas, quién es quién: el hijo sufre el mismo exilio que el padre, el hijo es confundido con él en la hora de su muerte, etc., porque, ya lo dice Escobar, en “esta autobiografía-confesión el narrador se ve doblemente implicado” (2011, p. 189).

Aunque la parodia de ese credo católico no es la única alusión a la religión, en una novela plena de sustrato religioso: “Un día tuve que escoger entre Dios y mi papá, y escogí a mi papá” (Abad Faciolince, 2006, p. 11). Aquí ya se puede observar una apuesta por alejarse de la asfixiante religión, aunque solo intenta alejarse y toma partido por el padre ilustrado. Ese anuncio de no rezar más el credo, porque realmente se cree es en el padre, es más que contundente.

Ese reemplazo de Dios por el padre ilustrado está dado en un contexto laico y pequeño-burgués —la familia emplea, no hay que olvidarlo, a “dos muchachas del servicio” (Abad Faciolince, 2006, p. 11)—, y el padre ilustrado se convierte ya —al menos para el hijo— en el modelo perfecto a seguir. Esa ilustración y sensibilidad lo convierten en alguien diferente del resto de padres e incluso se podría decir que del resto de los hombres. Aunque el padre seguirá siendo la cabeza de una familia que nadará siempre entre dos aguas: entre esa sensibilidad ilustrada y la connatural religión que parece imposible de abandonar y que el niño rechaza tímida, aunque culposamente, porque “el lastrado discurso religioso socava el supuesto discurso racional del narrador-hijo” (Escobar, 2011, p. 182). Sin duda, esa crisis, producto de la lucha entre ilustración y religión, resulta en una de las ambigüedades más fuertemente percibidas en la novela.

Religión y amor por el padre están, pues, íntimamente ligados, tanto que el narrador está incluso dispuesto a quitar cualquier obstáculo que se le interponga en la unión con ese padre, como cuando, por ejemplo, el narrador no intenta salvar

a su hermana que está a punto de ahogarse. Con este evento en particular se entiende entonces cuando Sigmund Freud (s. f.) plantea que, en ocasiones, el niño lo único que lamenta es tener que compartir a sus padres con sus hermanos. Y todavía mucho más si esa visión que se tiene del padre es tan idealizada, que llega al punto de la deformación, de la irrealidad, convertido en alguien no humano, en Dios mismo. Según Freud, ese tipo de idealización propia del niño consiste en

Esa sustitución de ambos progenitores o del padre solo por unas personas más grandiosas, descubre que estos nuevos y más nobles padres están íntegramente dotados con rasgos que provienen de recuerdos reales de los padres inferiores verdaderos, de suerte que el niño en verdad no elimina al padre, sino que lo enaltece. Y aun el íntegro afán de sustituir al padre verdadero por uno más noble no es sino expresión de la añoranza del niño por la edad dichosa y perdida en que su padre le parecía el hombre más noble y poderoso, y su madre, la mujer más bella y amorosa (Freud, 2007, p. 220).

Ese padre tan bueno —y tan irreal a la vez— le genera también una pesada carga al narrador. La famosa y simbólica muerte del padre se intenta dar, pero no se logra. Y se intenta dar cuando ya el niño ha pasado a ser un joven y viaja junto con su padre en carro por México. El narrador conduce, el padre duerme, e imposible no pensar en esa icónica escena de *Thelma & Louise* (Scott, 1991), cuando el hijo busca deliberadamente acelerar el carro para morir junto con el padre, y así “sería una muerte instantánea de ambos en el desierto” (Abad Faciolince, 2006, p. 197). Esta escena cinematográfica es, pues, el “intento suicida y parricida; fugaz, y, claro, fallido. Pero es en aquellos pasajes en los que [el narrador] parece dispuesto a cometer el parricidio simbólico” (Cubides, 2006). Sin, por supuesto, lograrlo.

Al no darse esa muerte simbólica, se perpetúa ese carácter heroico del padre, tanto para el hijo como para la sociedad. Porque hay que recordar que es el padre quien lo ha rescatado de todas las mujeres que abundan en su casa y en su colegio. Pero no lo rescata solamente de las mujeres, también de ese catolicismo asfixiante que se respira en la familia.

El anhelo del hijo será siempre el ser salvado por el padre ilustrado, tanto de faldas como de sotanas.

Las formas de la salvación se escenifican sobre todo a través de la lectura, del encuentro con los libros y de las explicaciones extraídas de la enciclopedia Collier: es gracias a esta como el padre explica al niño cómo vienen los bebés al mundo, por ejemplo. La relación estará mediada siempre por el libro, y por su espacio natural, la biblioteca. Esta termina por ser el refugio del padre, sobre todo cuando está de mal humor, ya que allí se encierra con llave. Así que no sabemos mayor cosa de sus otras expresiones emocionales. Porque solo parece tener dos estados anímicos extremos: un permanente y enfatizado buen estado de ánimo o un mal humor prácticamente inexistente, que cuando se presenta resulta ser vergonzoso. Cuando la mala fortuna hace que aparezca ese mal ánimo, el padre se refugia en la biblioteca, para reprimir el dolor, la rabia o la frustración. Pero una vez se ha producido el paso por el espacio mitificado y fetichizado de la biblioteca, el padre sale renovado, con su mejor cara.

Así que en ese paso por la biblioteca, las referencias literarias allí aprendidas indican, una vez más, una vuelta al pasado y un anclaje a él. El Siglo de Oro español parece ser el favorito del narrador. Aparte de ello, cita a esos autores que han evocado el tema de la muerte con la “perfección del arte” (Abad Faciolince, 2006, p. 229), como san Juan de la Cruz, Cervantes, Quevedo y Jorge Manrique, en especial sus *Coplas de don Jorge Manrique por la muerte de su padre*. Este poema es de vital importancia, ya que el padre lo recita constantemente mientras padre e hijo caminan por el campo y, de tanto hacerlo, el hijo termina por aprender el poema de memoria. Uno de los versos de esas coplas da título precisamente a uno de los capítulos finales, “Cómo se viene la muerte”, que anuncia tristemente el asesinato del padre.

Otros intertextos en la novela anuncian y señalan conexiones con la diégesis. El filme *Muerte en Venecia* (Visconti, 1971) remite tangencialmente

a esa muerte en Medellín, pero, sobre todo, al amor ¿homoerótico, homosexual? del padre hacia ¿sus estudiantes? Porque no se dejan de percibir ciertos celos del narrador hacia esos estudiantes a los que trata precisamente de “pedigüeños”. En definitiva, esa película es clave para entender al padre (Cubides, 2006) y lo que el narrador cataloga como sus “zonas de sombra” (Abad Faciolince, 2006, p. 228).

Las referencias intertextuales tienen su cierre con el poema atribuido a Jorge Luis Borges que el padre llevaba en su saco el día de su muerte y uno de cuyos versos da título a la novela. Borges, junto con Proust, cerrarían ese ciclo de recuerdo, memoria, olvido y dolor con los que lucha constantemente el texto.

Conclusiones

Llama la atención que, en un lapso de apenas dos décadas, se hayan publicado en Colombia tres textos en torno a la figura del padre asesinado. Cada uno de ellos, por supuesto, tiene sus características peculiares, tanto por las causas del asesinato como por las respuestas de los hijos frente a su muerte: en *Mi confesión* y *No hay causa perdida*, por ejemplo, hallamos que, dada la desaparición de los padres más viriles y machistas, luego se manifiesta una evidente venganza en el caso del primero, y de una suerte de revanchismo en el segundo, a pesar de que este lo niegue. Como si las características de esos padres y la relación con sus hijos hubieran determinado dichas reacciones. En *El olvido que seremos*, por el contrario, el hijo del padre ilustrado solo opta por reconstruirlo a través de las palabras y no por la acción directa.

Por otra parte, en las tres narraciones, los padres aparecen siempre con características positivas: la vitalidad, en *Mi Confesión* y *No hay causa perdida*, o la sensibilidad, en *El olvido que seremos*. Estas características intentan lograr un efecto retórico, ya que entre más se enfatiza en estas virtudes, mayor también será el contraste que demuestra la injusticia de sus asesinatos. Así, la magnanimidad

del patriarca —Antonio Castaño—, en *Mi confesión*, se opone a la ingratitud de los guerrilleros que lo asesinaron; el trabajo civilizatorio de Alberto Uribe Sierra, en *No hay causa perdida*, se opone al carácter monstruoso de los asesinos de las FARC; la sensibilidad de Héctor Abad Gómez se opone a la barbarie de sus asesinos y cómplices en *El olvido que seremos*.

El segundo elemento es que pareciera imposible no hablar del padre sin hablar del hijo.⁴ El epígrafe de la novela de Abad Faciolince ya lo señala: “Y por amor a la memoria, llevo sobre mi cara la cara de mi padre” (Abad Faciolince, 2006, p.9) del poeta Yehuda Amijai. Escobar (2011) afirma igualmente, con respecto a esta novela, que “en su lectura primera parece una biografía del padre amado, [y] termina siendo —a pesar de la postura ideológica racionalista y agnóstica del narrador-hijo-autor— una confesión agónica y culposa cristiana” (p. 175). Esto de alguna manera se puede aplicar a los otros dos textos en cuestión. Porque, sin duda, la intención de los tres narradores es contar *su* historia, la historia de *sus* padres, pero a la vez justificar pragmáticamente sus acciones frente al lector.

Resulta también interesante observar la forma en que los hijos responden al asesinato de sus padres. En *Mi confesión*, Carlos Castaño —el hijo de un campesino, él mismo un campesino— ve la muerte del padre como la excusa para crear un ejército paramilitar (denominado con eufemismos de “autodefensa”), para combatir a la guerrilla a través de la masacre de la población civil, en una suerte de venganza sanguinaria. Álvaro Uribe Vélez —hijo de un ganadero; él también, entre otras, un ganadero— busca emprender una lucha mesiánica para salvar a la patria del caos a la que la tienen sometida sus enemigos los guerrilleros de las FARC, responsables asimismo de la muerte de su padre. Héctor Abad Faciolince

4 Liberman (1994) asimismo señala esto con respecto a la obra de Kafka, donde la unión entre padre e hijo es ineludible a la hora de hablar del uno o del otro.

—hijo de médico y escritor, él también un escritor—, por el contrario, ve la desesperanza por doquier y su actitud es totalmente pesimista y nihilista frente a una Colombia que ve derrumbarse y sin posibilidades de salvación.

Por otra parte, la intención de contrastar a los padres de *Mi confesión* y *No hay causa perdida* con el de *El olvido que seremos* tenía por objetivo señalar que en poco más de una década aparecen padres totalmente opuestos, lo que convierte a esta última novela en un nuevo paradigma de la representación del padre en Colombia. Ese nuevo paradigma se funda en esa evidente demostración de amor y cariño hacia su hijo, por esas virtudes ya no centradas en la productividad y el trabajo, sino en la cultura, la ciencia y el arte. De hecho, el narrador expresa, en *El olvido que seremos*, que su interés al escribir la novela era la de dar una versión distinta —y opuesta— a la conocida *Carta al padre* del conocido autor checo: “Cuando, muchos años más tarde, leí la Carta al padre de Kafka, yo pensé que podría escribir esa misma carta, pero al revés, con puros antónimos y situaciones opuestas” (Abad Faciolince, 2006, p. 24).

Lo que sí queda claro es que si observamos de manera diacrónica la figura del padre en Colombia, podríamos llegar a pensar que *El olvido que seremos* representa un cambio en la tradicional figura patriarcal que bebe de la influencia judeocristiana. El padre machista, laborioso, duro y sin sentimientos se muestra aquí, en cambio, como progresista, sensible y cariñoso, aun demasiado cariñoso, según palabras del propio narrador. Un padre como nunca antes se había mostrado, incluso llegando a tocar un tema como una posible y ambigua descripción de su homosexualidad.

Los tres narradores quieren vengar la muerte del padre de alguna manera. Declarada o veladamente, por medios políticos o por medios (para)militares, por acción directa o indirecta: el narrador de *El olvido que seremos* guarda la camisa ensangrentada de su padre, por ejemplo:

[...] como una promesa de que tenía que vengar su muerte. Al escribir este libro la quemé también pues entendí que la única venganza, el único recuerdo, y también la única posibilidad de olvido y de perdón, consistía en contar lo que pasó, y nada más (Abad Faciolince, 2006, p. 225).

Perdido ese padre, la única forma que tiene el narrador de recuperarlo es a través del texto. El narrador hace suyo ese padre, porque él nos lo describe, se convierte en su único dueño y en el texto se funden en amor eterno.⁵ Y en ese sentido, el narrador actúa como único guardián de la imagen de ese padre.⁶ Hay una insistencia en recuperar el objeto de amor mediante la escritura, pero a la vez de lanzar ese amor a la eternidad, porque bien se sabe que incluso el narrador está dispuesto a morir con el padre y así alcanzar juntos la inmortalidad (textual).

[Yo sabía que] lo iba a recordar siempre, y que lucharía por rescatarlo del olvido al menos por unos cuantos años más, que no sé cuánto duren, con el poder evocador de las palabras. Si las palabras transmiten en parte nuestras ideas, nuestros recuerdos y nuestros pensamientos —y no hemos encontrado hasta ahora un vehículo mejor para hacerlo, tanto que todavía hay

- 5 Al respecto, compárese con el último capítulo de *Lolita* de Vladimir Nabokov, donde Humbert, su narrador, busca fundirse en amor eterno con la adolescente, a través del texto que este escribe sobre ella: “Thus, neither of us is alive when the reader opens this book. But while the blood still throbs through my writing hand, you are still as much part of blessed matter as I am, and I can still talk to you from here to Alaska. [...] [O]ne wanted H. H. to exist at least a couple of months longer, so as to have him make you live in the minds of later generations. I am thinking of aurochs and angels, the secret of durable pigments, prophetic sonnets, the refuge of art. And this is the only immortality you and I may share, my Lolita” (Nabokov, 2012, p. 308).
- 6 Con respecto a las formas en que se toma posesión del otro a través del acto de la narración, cf. Raguette-Bouvard (1996), quien analiza lo propio entre Humbert y Lolita: “d’une part une volonté absolue de possession, c’est lui le détenteur de l’information, et il ne livrera que ce qu’il veut bien laisser filtrer, et d’autre part le flou de son esprit, la focalisation sur certains points en certaines circonstances, que varieront en d’autres circonstances, et qui n’ont pour fonction que de révéler l’obsession constante et les phobies passagères de l’esprit de Humbert” (p. 26).

quienes confunden lenguaje y pensamiento—, si las palabras trazan un mapa aproximado de nuestra mente, buena parte de mi memoria se ha trasladado a este libro (Abad Faciolince, 2006. p. 273).

Las palabras del narrador de *El olvido que seremos* bien pueden resumir el espíritu de los otros dos textos: la reconstrucción de un padre ausente, por medio de las palabras que rezuman amor y, a la vez, el dolor por su pérdida.

Referencias

- Abad Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Aranguren, M. (2001). *Mi confesión. Carlos Castaño revela sus secretos*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Botero, J. (2011). "La vida no es fácil, papi". *Tanja Nijmeijer. La holandesa de las Farc*. Bogotá: Ediciones B, Grupo Z.
- Chevalier, J. (1986). Luna. En *Diccionario de los símbolos* (pp. 658-663). Barcelona: Editorial Herder.
- Cubides, F. (2006). Reseña *El olvido que seremos*. Recuperado de <http://fcubides.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/abad-resenhacorrerevisa.pdf>.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EFE (2012, 16 de octubre). Héctor Abad recibirá el "Premio Literario de Derechos Humanos". *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/articulo-381405-hector-abad-recibira-el-premio-literario-de-derechos-humanos>
- Escobar, A. (2011). Lectura sociocrítica de *El olvido que seremos*: de la culpa moral a la culpa ética. *Estudios de literatura colombiana*, (29), 165-195.
- Freud, S. (s. f.). *Obras completas [versión pdf]*. Recuperado de scribd.com.
- Freud, S. (1999). La *novela familiar de los neuróticos* (1909 [1908]). En Sigmund Freud *Obras completas*, vol. 9 (pp. 213-220). Traducción de José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gómez, B. (2003). Testimonio y género en el conflicto colombiano. *Universitas Humanística*, 30(55), 41-61.
- González Requena, J. (2006). *Clásico, manierista, postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Valladolid: Ediciones Castilla.
- González Torralbo, H. (2007). Reseña de "Mi confesión. Revelaciones de un criminal de guerra" de Mauricio Aranguren Molina. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(1), 156-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62320111>.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and The Manipulation of Literary Fame*. Londres: Routledge.
- Legendre, P. (1994). *El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Liberman, A. (1994). *La nostalgia del padre: un ensayo sobre el derrumbe de la certeza paterna*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Nabokov, V. (2012). *The Annotated Lolita*. Londres: Penguin Modern Classics.
- Palmer, J. (1983). *La novela de misterio (thrillers): génesis y estructura de un género popular*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://catalog.upf.edu/record=b1072444~S11*spi.
- Raguet-Bouvard, C. (1996). *Lolita, un royaume au-delà des mers*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Scott, R. (director) (1991). *Thelma & Louise* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Silva, M. (2013). Avatares de la distinción histórica entre la escritura de la historia y la escritura de ficciones. *Íkala*, 18(2), 97-110.
- Simpson, D. (1998). Chivalry and *Courtly Love*. Recuperado de <http://condor.depaul.edu/dsimpson/tlove/courtlylove.html>
- Stam, R., Burgoyne, R., y Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine: estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Universitas Humanística*, 72(72), 275-296.
- Suárez, J. (2016). *La literatura testimonial como memoria de las guerras en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial FCSH (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas) de la Universidad de Antioquia.
- Theodosiadis, F. (1996). *Literatura testimonial: análisis de un discurso periférico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Uribe Vélez, A. (2012). *No hay causa perdida*. Londres: Celebra.
- Vallejo, V. (2008). *Amando a Pablo, odiando a Escobar. La increíble historia de amor entre el narcotraficante más buscado del mundo y la estrella más famosa de Colombia*. Barcelona: Debate.
- Visconti, L. (director) (1971). *Muerte en Venecia* [cinta cinematográfica]. Italia: Metro-Goldwyn-Mayer.

How to reference this article: Orozco, W. (2018). El padre asesinado en Colombia: entre el padre viril y el padre amoroso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 433-449. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a02

RESPONDER AL DESPRECIO. NIETZSCHE Y LA GENEALOGÍA DE LA LITERATURA DE TEMÁTICA HOMOSEXUAL EN COLOMBIA

*RESPONDING TO CONTEMPT. NIETZSCHE AND A GENEALOGY OF HOMOSEXUAL LITERATURE
IN COLOMBIA*

*RÉPONDRE AU MÉPRIS. NIETZSCHE ET LA GÉNÉALOGIE DE LA LITTÉRATURE HOMOSEXUELLE
EN COLOMBIE*

Alexánder Hincapié García

Doctor en Educación, Universidad
de Antioquia. Docente investigador,
Tecnológico de Antioquia Institución
Universitaria, Medellín, Colombia.
Calle 78B N.º 72A-22, Tecnológico
de Antioquia Institución Universitaria,
Medellín, Colombia
alexander.hincapie@tdea.edu.co

Este artículo es parte de la investigación "Modelo de atención a la diversidad", desarrollada entre los años 2013-2016, con la financiación del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. (CODEI), Acta N.º 6 del 23 de julio de 2013.

RESUMEN

La literatura de temática homosexual en Colombia puede entenderse como un esfuerzo por *responder* al desprecio habitual con el que son representados los homosexuales. El desprecio es un lenguaje mímico de afectos, con capacidad de vincular distintas fuerzas sociales dirigidas contra determinadas *formas* de vida. La perspectiva teórico-metodológica adoptada se aproxima a la genealogía propuesta por Nietzsche. Por ello, no se entiende la búsqueda de origen alguno, sino el trabajo de producir interpretaciones que interrumpan la cadena de signos y significados socialmente aceptados.

Palabras clave: desprecio, genealogía, homosexual, literatura colombiana, Friedrich Nietzsche

ABSTRACT

Homosexual literature in Colombia can be understood as an effort to *respond* to the habitual contempt with which homosexuals are represented. Contempt is a mimic of affections capable of linking different social forces directed against certain *forms* of life. The theoretical-methodological perspective adopted approximates the genealogy proposed by Nietzsche. Therefore, genealogy is not the search of any origin, but it is the work of producing interpretations that interrupt the chain of socially accepted signs and meanings.

Keywords: contempt, genealogy, homosexual, Colombian literature, Friedrich Nietzsche

RÉSUMÉ

L'homosexualité dans la littérature colombienne peut s'envisager comme une *réponse* face au mépris généralisé envers les homosexuels. Le mépris est un langage gestuel des affects qui permet de véhiculer différentes forces sociales à l'encontre de certaines *formes* de vie. L'approche théorique-méthodologique

451

Received: 2017-07-01/ Accepted: 2018-04-02
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a04

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 451-467, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

dans laquelle nous nous inscrivons, est proche de la généalogie proposée par Nietzsche. Il s'agit donc d'un travail interprétatif qui rompt la chaîne des signes et des signifiés socialement acceptés et non d'une recherche sur leurs origines.

Mots-clés : mépris, généalogie, homosexuel, littérature colombienne, Friedrich Nietzsche

¿Por qué hemos de conquistar el derecho a vivir una y
otra vez,
cada día de nuevo, cada vez que vuelve a salir el sol?
Leon Uris (1971, p. 636)

Introducción

La influencia de Nietzsche no está agotada. Esto se demuestra en el libro editado por Simon May (2011) acerca de *La genealogía de la moral*. Este plantea que la obra de Nietzsche, inabarcable en temas, problemas y estilos, es una fuente provocadora de reflexiones morales imposibles de desechar. Nietzsche (2001) anticipa su vigencia singular al referir que su autoridad se debe a que no se le comprende. Es póstumo, no tempestivo, un hombre imposible de comprender de manera plena. Por lo tanto, el pensamiento filosófico queda inevitablemente abocado a una no clausura del *texto nietzscheano*.¹

Situándose en el contexto colombiano, los trabajos de Ignacio Abello, Jesús Ferro Bayona y Mónica Zuleta Pardo son interesantes para pensar la vigencia y los usos de la filosofía de Nietzsche. En específico, Abello (2003) investiga la cuestión de la violencia y la cultura, sirviéndose tanto de Nietzsche como de Foucault en cuanto referentes teórico-metodológicos. Derivado del pensamiento del filósofo alemán, Abello aprecia que el hombre es el único animal que se hace promesas y la primera es la de darse la humanidad a través de la *formación (Bildung)*. No en vano, hay que reparar en esa promesa para pensar la relación entre violencia y cultura. A su vez, Ferro (2004) plantea que la importancia de la filosofía de Nietzsche estriba en la voluntad de expresar la construcción

del sentido de manera diferente. Esto convierte en necesario explorar otras figuras del lenguaje, distintas a las que recurre normativamente el lenguaje conceptual. Por su parte, Zuleta (2011) propone una genealogía de la verdad en torno a la violencia en Colombia. Con conceptos desarrollados por Nietzsche, desprende que la verdad no es la comprensión de un hecho dado, sino la fabricación de objetos que se postulan presentes antes de toda interpretación, negando la voluntad que los hizo posibles.

Como en los trabajos relacionados, en este artículo Nietzsche es invaluable. Dicha importancia puede asociarse a tres aspectos de orden teórico-metodológico: el primer aspecto se relaciona con el rechazo de las “modas” intelectuales que obligan a remitir toda pregunta de investigación hacia la decolonialidad o a la “perspectiva” de género (Hincapié García, 2015). Un tipo de obligación semejante a un *moralismo* académico que establece aquello que debe imperar en el juego de la verdad con la *máscara* de la reparación histórica. Nietzsche es una oportunidad para explorar recursos estéticos y literarios *abandonados*, pero capaces de renovar las interpretaciones disponibles para la vida cultural en el presente.

El segundo está asociado con el *perspectivismo*. Según Nehamas (2002), este consiste en la obliteración de toda clasificación que reduzca las distintas *formas* de vida a una interpretación clausurada y única. Toda interpretación es una práctica valorativa y la libertad consiste en desarrollar la fuerza para crear valores. En este sentido, para Nietzsche, no es en la ética de Kant donde debe buscarse el cómo dar *forma* a una vida ejemplar y bella, sino en la inspiración que viene de los griegos (Lemm, 2013). Incluso, esta pregunta, si se convierte en un criterio pedagógico general, carece de importancia, en la medida en que una vida ejemplar y bella no puede prescribirse para todos. Una vida tal no puede enseñarse. Esta solamente es posible para los hombres que luchan

1 Para Rujas Martínez-Novillo (2010), en torno a Michel Foucault hay consenso sobre el valor de su pensamiento. Continuadores como detractores, directa o indirectamente, lo citan para el desarrollo de sus proyectos intelectuales. Sin embargo, son escasos los trabajos que reflexionan la importancia que tiene Nietzsche en el pensamiento de Foucault, como si una suerte de iluminación permitiera captar las consecuencias de un pensamiento sin reparar en el espesor que lo precede.

por conquistarla. Más importante que la libertad como un derecho, es la libertad que los hombres se dan para sí, a riesgo de la vida misma.

El tercer aspecto tiene que ver con el *texto*. Para Sedgwick (1998), cuando se penetra el *texto nietzscheano*, se precipitan sentimientos exacerbados e intensos hacia los hombres y el cuerpo masculino. Empero, lo que prolifera son interpretaciones académicas y noveladas sobre Nietzsche y las mujeres (Atala, 2014; Derrida, 1981; Diethe, 1996; Oliver y Pearsall, 1998; Patton, 1993). De hecho, los estilos escriturales de Nietzsche sirven para renovados ataques contra la homosexualidad: *candidez, debilidad, inversión, afeminamiento/varonil, fuerza, virilidad, súper hombre*. Su obra coincide históricamente con la captura moderna de la sexualidad y la angustiada pregunta por si los hombres atraídos eróticamente por otros deben considerarse femeninos (conforme al *modelo* explicativo inglés) o viriles (a propósito del derrotado *modelo* griego). Sedgwick (1998) argumenta que Nietzsche jamás hizo de la atracción entre hombres un problema a discutir. Esto puede suponer que esa atracción es aceptada o es la condición del pensamiento mismo. En *Humano, demasiado humano*, Nietzsche (2013) elogia la comunidad de hombres creada por los griegos y, en el elogio, la afirma como un vinculante valor cultural de enorme belleza.

El recurso a Grecia no debe ignorarse o ser tratado como un juego afectado o estilístico. A lo largo de la historia, este recurso no es un mero modo de aludir a una época “superada”, en la cual el cuerpo masculino sirve de referente para la belleza, sino el (único) medio a través del cual se ingresa dicho cuerpo para la veneración estética de los hombres. Nótese el período renacentista (Pater, 1999). Nietzsche parece saberlo. Su oposición a la moral cristiana, su defensa del arte griego y su repulsión por la Modernidad, teatraliza una lucha turbulenta entre los ideales sacerdotales negadores de la carne y la actividad estética afirmadora del cuerpo. A su juicio, la Modernidad es una época contraria a la *fisiología* (una manera de nombrar las fuerzas vitales y las afecciones). Por esto,

Nietzsche ofrece una obra de abierta seducción, al estilo de Whitman, y de gran belleza sobre la unión entre hombres; pero lo hace con la ausencia obstinada, quizá incluso estudiada, de cualquier generalización, alabanza, análisis y cosificación explícitas de estos vínculos que permita pensar que se prefieren específicamente a personas del mismo sexo (Sedgwick, 1998, p. 178).

Dicho lo anterior, se entiende por *genealogía* la práctica interpretativa de la transvaloración (*Umwertung*). Con frecuencia se imagina que esto es invertir, destruir o hundir los valores. La genealogía en Nietzsche (2005) es algo más complejo y sutil. Se le comprende mejor como la sustitución de unos valores por otros; dígame, la preeminencia de los valores aristocráticos (creadores) sobre los resentidos (calumniadores). Mientras los primeros se entienden como la fuerza de la afirmación, los segundos son carentes de contenido, están vacíos sin los *opuestos* contra los cuales remachan su resentimiento. El mismo Nietzsche dirá que esta *dialéctica* es un ataque a los instintos.

El artículo está organizado en tres partes. La primera, titulada “Escenas del desprecio”, se ocupa de presentar la atmosfera cultural inducida por diferentes figuras públicas en Colombia en torno a la homosexualidad. La característica básica de esta atmosfera es el desprecio; en todos los casos, expresado en una amalgama extraña de valores religiosos y criterios moderno-científicos.

“La literatura como respuesta” es la segunda parte. A través de tres *configuraciones de respuesta* y una *fuga*, se plantea que la literatura puede entenderse como un esfuerzo por *responder* al desprecio con el cual son representados los homosexuales en Colombia; esfuerzo que se abre camino en la ficción y que ofrece a los hombres la posibilidad de imaginar la homosexualidad a través de *formas* de vida deseables.

Finalmente, “Entre hombres”, es la tercera parte. Se reflexiona sobre la importancia de la literatura de temática homosexual en Colombia, para estudiar no solo la homosexualidad, sino también los

modos de organización y gestión cultural del país con respecto a su diferencia. Asimismo, es una oportunidad para vigorizar la afirmación de sí recurriendo al desprecio como combustible.

Escenas del desprecio

La genealogía no establece extensas líneas de continuidad, ni representa el cambio histórico como evolución o progreso. En el acontecimiento histórico, advierte el espesor sedimentado que separa lo que en un momento se levantó como el enunciado verdadero frente a todo lo que, hundido, no pudo vencer en el juego de la verdad. Más exacto, la genealogía muestra, en las rupturas y las discontinuidades, las escansiones de problemas recurrentes o la aparición de nuevos problemas para la vida social.

En este sentido, *devolver* al presente el desprecio de la homosexualidad que aparece en las letras de figuras públicas de diferente estofa como Luis López de Mesa, Israel Rojas, Miguel Echeverry y Pedro Restrepo Peláez, no supone una relación histórica de continuidad y de evolución que los vincule. No hay en sus enunciados una deducción que permita representarles dentro de una “tradicción” organizada de desprecio de la homosexualidad. Al contrario, lo que puede deducirse es la posibilidad de que dicho desprecio se exprese siempre, para pontificar sobre la necesidad de enfrentar las *formas* de vida que la homosexualidad *promete* y que se perciben como una amenaza a la cultura, la sociedad y la familia (Foucault, 2015).

Por *desprecio* se entiende un lenguaje mímico de afectos (Ávila, 2008), esto es, un conglomerado de símbolos, metáforas y analogías que hacen posible la vinculación entre los miembros de una sociedad. El presente apartado se organiza a través de cuatro figuras claves, cada una asociada a una escena: Luis López de Mesa, “Vida e instinto”; Israel Rojas, “La homosexualidad, el azote de la raza”; Pedro Restrepo Peláez, “La decadencia del arte por la homosexualidad”, y Miguel Echeverry, “El *hippie*, perversión e inversión”. Lo que se

expone es la atmosfera cultural colombiana que persiste en descalificar la homosexualidad para justificar su desprecio. A esta persistencia, como se verá, la literatura de temática homosexual responde de manera oblicua, ofreciendo otras *formas* de vida.

Vida e instinto

Antes de ser nombrado ministro de Educación durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, Luis López de Mesa publica, en 1926, *Civilización contemporánea*. Este ensayo explora los problemas de la *formación* de las naciones, las determinaciones raciales, el papel de la educación y el futuro de la civilización. Su escritura responde a la urgencia angustiosa de un intelectual que reflexiona el futuro, sin renunciar a la devoción por los órdenes del pasado: la sangre y la herencia.

Uno de los problemas reflexionados tiene que ver con el nexo entre vida e instinto. Para López de Mesa (1926), la vida se desplaza hacia el futuro con la amenaza de las fuerzas atávicas del pasado y el hedonismo de las civilizaciones agotadas. Los instintos del hombre son amenazados por algunas emociones extrañas, ciertas teorías conturbadoras y el anarquismo moral. En el corazón de esas amenazas está el “escaso” mérito que se le concede al amor heterosexual, al intento de explicar la “inversión” erótica como una posibilidad ofrecida por la naturaleza o al triunfo de la “inversión” en el psiquismo de hombres equívocos.

López de Mesa, sin embargo, considera la posibilidad de que la “inversión” erótica tenga una base biológica, sin descartar el vicio y la perturbación psíquica. Extraña, conturbadora y anarquista, la homosexualidad es el descaro manifiesto que duda de la existencia del sentimiento y la sexualidad normal de los hombres. Con todo, los homosexuales no son peligrosos, supone López de Mesa, retórico, convenciéndose a sí mismo. El nexo entre vida e instinto se confirma en la familia y esta “continuará siendo la célula social por excelencia; y que ningún comunismo ni desviación

sexual, ni embriaguez hedonista, lograrán destruirla” (López de Mesa, 1926, p. 99).

El desprecio de la homosexualidad que desborda la “pluma” de López de Mesa es el ademán que la reconoce como una amenaza, al tiempo que sus “practicantes”, los homosexuales, son imaginados sin fuerzas suficientes para producir el cambio histórico.

La homosexualidad, el azote de la raza

En un aforismo de *Humano, demasiado humano*, Nietzsche (2013) refiere: si no se tiene un buen padre, habrá que conseguir uno. Israel Rojas Romero (seudónimo *Raghozini*), figura desconfiada con respecto a la influencia cultural de Nietzsche y de Freud, es considerado por la Fraternidad Rosacruz como su “padre” en Colombia. Lo importante no es decidir qué tipo de padre resulta ser, sino destacar su actividad como director de la Fraternidad Rosacruz Antigua de Bogotá, desde 1928 hasta 1985 —fecha en la que, según sus seguidores, se evaporó de este plano inferior—. En Colombia todavía se difunden sus enseñanzas como un saber para hombres superiores e iniciados. Hombres que se elevan por encima de los meros sentidos y de la materia. Probablemente, la desconfianza dirigida contra Nietzsche y Freud se relacione con el énfasis del primero en el cuerpo, los sentidos y los afectos y la negativa del segundo a aceptar que los seres humanos posean virtudes de una naturaleza superior.

Entre sus variopintos escritos destacan *Dignificación femenina*, *El fantasma de los siglos*, *El enigma del hombre* o *Cultura íntima del joven*. De entre ellos, vale reseñar *Los grandes azotes de la raza*. En este, Rojas (1947) aclara que las dos ciencias más importantes son la biología y la psicología. Con ellas estructura una especie de matriz interpretativa que relaciona con la ciencia cuántica. En concreto, su preocupación es la de

revelar las causas de la degeneración racial.² Aunque —optimista— sostiene que la raza puede mejorarse si se le interviene.

Resulta interesante destacar que la preocupación se produce en el período en el que Europa, vía el nacionalsocialismo alemán y el ascenso de Hitler al poder, convierte la selección y el perfeccionamiento racial en una cuestión determinante para la organización de las sociedades.³ Para Rojas, la raza está amenazada por múltiples cuestiones. Pese a todo, hay tres de ellas que resultan más problemáticas: la herencia, el alcoholismo y la masturbación. En un giro particular, aunque no inédito, desprende de la última las posibilidades de fantasear y realizar la homosexualidad, la más aberrante y abyecta de las degeneraciones —declara—.⁴ Instiga por una educación sexual que no esconda nada, que acepte la existencia de la masturbación y de la homosexualidad, pues, a su juicio, es en la ignorancia y la negación de su existencia donde se halla su fuerza realizativa. Es decir, ignorar o negar la masturbación y la homosexualidad es la mejor forma de realizarlas.

Parecerá extraño, pero el desprecio que Rojas expresa por la homosexualidad reclama una educación “liberadora” que la haga visible. Años más tarde, serán los mismos activistas por los derechos

2 Para Castro Gómez (2007), la *polémica de la degeneración de la raza*, por lo menos en términos formales, se cierra en 1934. Sin embargo, puede sugerirse, a propósito de Israel Rojas, que la *polémica* permanece abierta hasta finales de los años cuarenta.

3 Para una perspectiva sobre este tema se sugiere el trabajo de Borovinsky y Taub (2009), donde se expone cómo el genocidio es una poderosa fuerza de destrucción y reconstrucción de las relaciones sociales.

4 Se dice que el giro no es inédito, porque en la misma época, Forster y Giraldo (1934) expresan el peligro del “niño mentiroso”: oculta la masturbación y comparte “amistades particulares”.

de los homosexuales los que lanzarán arengas en torno a la “necesaria” visibilidad.⁵

La decadencia del arte por la homosexualidad

Pedro Restrepo Peláez viaja desde temprana edad por varios países de América Latina, educándose en diferentes artes. También se desempeña como vicecónsul de Colombia en París. Se le define como servidor público, artista y escritor polémico. En 1969 publica uno de sus libros más conocidos: *El homosexualismo en el arte actual*.

Alfonso López Michelsen, fundador del Movimiento Revolucionario Liberal y años más tarde presidente de Colombia, refiere en el prólogo escrito para el libro de Restrepo, que este no toma partido ni juzga a los que practican el amor, que no dice su nombre, sino que expone con rigor científico las funestas consecuencias de la intromisión de los homosexuales en el arte actual.

Autor y prologuista se funden en su semejanza. Sus ideas no difieren, recíprocamente se enlazan una sobre la otra, para expresar su desprecio. Restrepo encuentra que son necesarios más trabajos de historia y psicología que puedan aclarar la situación a la cual se conduce el arte por la presencia de los homosexuales. Seres enfermizos y limitados. Se equivocan los que imaginan que hay

5 Para Bersani (1998), en el reclamo de visibilidad, de manera implícita, se incluye la aceptación de la vigilancia. Por lo mismo, más que convertir en una meta la visibilidad política, los homosexuales pueden redescubrir los placeres del anonimato. Esto para nada se constituye en una petición de “volver” a los armarios, sino de no confundir la creación de espacios para el placer entre los hombres con la normalización de espacios sociales para la realización de una “correcta” homosexualidad. Estos últimos, al final, sacrifican el placer que históricamente la hace deseable. En todo caso, la presencia (visibilidad) o la ausencia (anonimato) de la homosexualidad debe negarse a los censores sociales y tiene que responder al esfuerzo de los mismos homosexuales por intensificar su placer. Mostrarse o esconderse no puede responder a nada distinto que a la búsqueda por explorar otras posibilidades del placer homosexual.

en ellos inteligencia alguna o capacidad creadora. No es posible, porque estos hacen del sexo un fin en sí mismo. En el arte, las letras y la literatura, los homosexuales abren su camino. Sin embargo, el peligro del uso expresivo por estos medios es que los homosexuales no pueden ver el mundo desde un punto de vista que no sea el suyo, esto es, un punto de vista falso y distorsionado. Por lo tanto, la homosexualidad es una anomalía y una infamia. La anomalía reclama ser tratada, controlada y erradicada. La infamia, a su vez, indica que el homosexual, en sentido estricto, no puede considerarse un hombre de verdad.⁶

Restrepo (1969, p. 24) afirma que su preocupación es el arte y, por lo mismo, prefiere “no” emitir juicios que corresponden a las autoridades censoras.

Este escrito representa un ejemplo estimulante en torno a cómo el pensamiento liberal y progresista no necesita romper con un lenguaje de desprecio. Al contrario, puede prolongarlo, por medio de usos en los cuales se afirma que lo dicho es la expresión del canon científico o artístico correcto.

El hippie, perversión e inversión

Los años sesenta y setenta son prolíficos en la aparición de movimientos pacifistas, anticulturales y de liberación sexual. Un tipo de subjetividad producida por aquella época es la de los *hippies*. Herederos de la *Generación Beat*, exploran los límites de la conciencia y del cuerpo, en un esfuerzo por derribar los lugares de sujeto en los cuales son hundidos los hombres y las mujeres con todas sus expectativas en torno a un mundo distinto. Los *hippies* crean usos culturales que desafían la orientación hacia el progreso, la política militar y las restricciones sexuales.

6 Una forma de lanzarlos a una *zona* ontológica inviable. Los homosexuales son esa extraña paradoja donde, a desgano, se juntan el reconocimiento de su humanidad y la imposibilidad de aceptarla. Este tipo de paradojas antropológicas pueden estudiarse en el reciente trabajo de Juan David Piñeres Sus (2017).

En Colombia, puede decirse que ese desafío es atacado desde tres frentes: el religioso, el pedagógico y el psicológico. Sin mucho esfuerzo, Miguel Echeverry (1971) aúna estos tres frentes en su libro *Psicopatología y existencia del hippie*.

Este texto es una exposición de la conducta normal que promueve una idea de “gran” alcance: el *hippie* es un enfermo mental, un esquizofrénico. Para Echeverry, su postura se desprende de un análisis médico-psiquiátrico. Los síntomas del *hippie* se articulan en cinco grupos: el primero incluye a los de relaciones personales defectuosas (autistas); delirantes y egoístas, presumen de una singularidad que no es más que un defecto. El segundo se refiere a los agresivos; rebeldes, desafiantes y disputadores, rechazan la autoridad paterna. En el tercer grupo se ubican los de conducta anómala, producto de la desadaptación sociofamiliar. El cuarto grupo está constituido por individuos de afectividad deficiente o, en otras palabras, que padecen embotamiento afectivo. Por último, en el quinto grupo se representan a los individuos de instintos anormales: perversos e invertidos.

En palabras de Echeverry (1971), Dios imprime en el hombre una perfección que algunos individuos niegan. En el uso del pelo largo y la barba, el *hippie* esconde la perversión y la inversión sexual negadora de dicha perversión. De pronto, el precepto de la Torá por el cual al varón se le prohíbe cortar el vello del rostro, se convierte un criterio de “inversión” sexual.⁷ Añade que no hay dignidad alguna en la actividad erótica del *hippie*, porque no hay dignidad en una sexualidad presentada como libre. El *hippie* es un cínico capaz de arrojarse en una sexualidad que no diferencia los sexos, “cayendo descaradamente en otra grave y vergonzosa anomalía sexual: la homosexualidad” (Echeverry, 1971, p. 72).

7 En el *Zohar* (Anónimo, 1994), libro que pertenece a la cábala judía, se afirma que del que preserva su barba puede afirmarse que es un hombre fiel.

En el plexo donde se juntan tanto como se separan estas cuatro escenas, se alza una inferencia. Despreciar la homosexualidad es la expresión de una fantasía: aquella a través de la cual hombres y mujeres se protegen, de manera fallida, de su efecto contaminante y seductor. Sedgwick (1998) sostiene: el pavor que la homosexualidad despierta tiene como contracara la fascinación que produce en aquellos que cuantifican el daño que (les) puede causar. En su modo extremo, un *pathos* que lucha por destruir aquello que ha convertido en el objeto de su fascinación. En esta medida, el desprecio de la homosexualidad, ese vínculo social paranoide y reaccionario, es el deseo inhibido que la reclama siempre *allí* como condición de posibilidad para *desear* la heterosexualidad.

La literatura como respuesta

*Clava en mi carne el acerado garfio
de un extraño tormento*
Porfirio Barba-Jacob (1983, p. 91)

En *Historia maldita de la literatura*, Meyer (1977) afirma que los judíos y los homosexuales son dos de las grandes exclusiones históricas de Occidente. Dichas exclusiones son variables, en la medida en la que no se producen siempre de manera simultánea y con la misma intensidad, o que respondan a dispositivos idénticos.

En su estudio sobre Nietzsche, Kofman (1994) sostiene que solo una lectura vulgar convierte a Nietzsche en el gran enemigo judío. Nietzsche reconoce que estos son los maestros en el arte de superar el desprecio, porque aman la vida afirmándola y cultivando su diferencia. Así, los judíos responden al desprecio con más desprecio. Aquí se sostiene que la homosexualidad responde del mismo modo. Lo urgente consiste en precisar cuál es el contenido de ese desprecio. Advértase, no puede ser igual al desprecio frente al que se responde, pues no se trata de una contrarrespuesta reaccionaria.

La interpretación propuesta informa que tanto el desprecio de los judíos como de la homosexualidad

tiene como contenido la escritura y la invención de estilos escriturales y narrativos. Es decir, judíos y homosexuales acuden a un desprecio creador. Por tradición, el judío es el *pueblo del libro*, característica que está a la base del *judío de saber*.⁸ A su vez, en la literatura, la homosexualidad descubre cómo responder al trauma cultural producido a finales del siglo XIX con la construcción de los homosexuales como objetos de la psiquiatría.⁹ Por lo pronto, se habla de *literatura de temática homosexual* y no de una “literatura homosexual”. Alzate (2002) afirma que no hay una literatura sin adjetivos, aunque esto no permite suponer, sin más, una “literatura gay” o una “literatura femenina” —por mencionar dos recursos clasificatorios—.

Con respecto a la selección de las fuentes literarias, el artículo se delimita a partir de algunas novelas de autores colombianos, publicadas entre 1932 y 2016. Se excluyen las crónicas, los escritos biográficos o las narraciones de periodismo literario en los que el elemento investigativo formal compite con la ficción. Por ejemplo, los trabajos de Gonzalo García Valdivieso (2010 y 2016).

Inscrito en el trabajo iniciado por Daniel Balderston (2004, 2006 y 2015), este artículo se abre a través de tres posibles *configuraciones de respuesta* y una *fuga*. Por esto se entiende el uso

imprevisto de enunciados y prácticas discursivas que, al entrecruzarse, producen un vector de fuerza (Foucault, 1996). De manera sumaria, a continuación se caracterizan, siguiendo algunas novelas que sirven de referentes.¹⁰

Expiación y sufrimiento

Para Ahmed (2015), es habitual que los sentimientos se representen como privados, es decir, expresiones de orden personal, sustraídas de la dimensión pública. El sufrimiento se imagina como aquello que encarna en los individuos, sin más. No obstante, hay que preguntar en qué punto los sentimientos y la política se entrecruzan, si se reconoce que determinados sujetos históricos, de manera permanente, deben aceptar la expiación y el sufrimiento como sentimientos que dan forma a sus vidas.

En el caso de este trabajo, la homosexualidad, más que una afección personal, es el *cabo* antagonico de uno de los nudos que constituyen la Modernidad occidental (Sedgwick, 1998); *cabo* sobre el cual recae la contradictoria obligación de dar cuenta, justificar y negarse a sí mismo, a través de la expiación y el sufrimiento que se impone a los homosexuales como parte de su comparecencia ante el tribunal de la historia.

Esta *configuración* tiene su emergencia en un importante gesto inaugural dentro de la literatura en Colombia (Hincapié García, 2011). En concreto, se habla de la novela de culto *Por los caminos de Sodoma*, de 1932. Su autor, Bernardo Arias Trujillo (2012b), explora el desamparo, la frustración y la humillación de un hombre que experimenta, desde su infancia, una atracción

8 Milner (2008) plantea que judío y saber se entrelazan recíprocamente. De hecho, podría pensarse que los dos nombres (acéptese la personificación) se acompañan de manera solidaria. Sin embargo, este enlace no es un privilegio. Antes bien, expresa una excepción, para algunos divina, para otros histórica. Lo que aparece constante es el intento por romper este enlace, incluso, si el costo es el exterminio.

9 Se afirma que la homosexualidad responde con las letras y con ello no se está indicando que quienes responden, siempre, sean los homosexuales. Puede decirse que muchos autores, por distintas razones, encuentran en la homosexualidad una posibilidad de erosionar el canon estético literario. A lo mejor, como en el caso de Deleuze y Guattari (2004), no se trata de una homosexualidad literal, sino molecular. Esto quiere decir, la atracción entre hombres como una fuente de reflexión filosófica y estética.

10 Plegados al ensayo de Balderston (2006), *Baladas de la loca alegría*, podría afirmarse que la genealogía que aquí se propone, de manera indirecta, *también* comienza con un *outing* (sacar del armario a alguien). En 1914, el guatemalteco Rafael Arévalo Martínez (1963) expone como homosexual a Porfirio Barba-Jacob en el cuento *El hombre que parecía un caballo*. Otro trabajo importante de reseñar es la antología preparada por Óscar Castro García, *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano* (2004).

erótica y afectiva por su mismo sexo.¹¹ El desenlace, más que manifestar las consecuencias de una afeción equívoca, expone la imposibilidad cultural para dar un lugar no signado por desprecio a un eros persistente en la civilización occidental (González Iglesias, 2001).

Tal vez no de manera directa, el gesto iniciado por Arias Trujillo puede percibirse en tres novelas más que cubren un espacio temporal entre 1973 y 2015.

En 1973, Hernán Hoyos publica *Nadie conoce mi sexo*. En un relato que juega con los recursos de la narrativa de ficción y la biografía, se explora la lucha de los hombres homosexuales por la aceptación de sí mismos y su imposibilidad. El suicidio es, pues, un modo fallido mediante el cual se afirma una voluntad.¹² Al final, una nota de los editores: “Los manuscritos de Óscar Montoya han sido publicados con la autorización legal de sus herederos más próximos, quienes trasladaron sus restos mortales al cementerio metropolitano de Cali” (Hoyos, 1973, p. 274).

Unos años más tarde, en 1977, Jorge Gómez publica *Uno bajo el signo de Escorpión*. El fantasma del suicidio y de la desaparición atraviesa toda la novela. Tal vez por eso el *yo narrador* lanza una provocación al lector: “dos hermanos se amaron, se unieron carnalmente” (Gómez, 1977, p. 28), y frente a la negación de cualquier término no degradado que permita nombrar ese amor, “uno de ellos, estando en el batallón, fue a la enfermería, accionó con el dedo gordo del pie el disparador de un fusil cuyo cañón apuntaba al cráneo” (Gómez, 1977, p. 28). Figurativamente, el tiro en la cabeza que estalla los sesos en todas las

direcciones es la imagen de la razón que se vuelve contra sí misma, incapaz de crear un lugar para otras *formas* de vida.

De manera temporal, la *configuración de respuesta* aquí presentada puede cerrarse con la reciente novela de Alfonso Carvajal, *Ruega por nosotros* (2015). Deleuze (1980) sostiene que se escribe por amor; todo libro es una carta, una declaración de afectos. Del mismo modo, puede advertirse que se escribe para dar testimonio de lo *intestimoniable*, esto es, la vida y la muerte.

El libro de Carvajal recoge mucho de lo anterior. Dos sacerdotes católicos enamorados, René y Rómulo, intentan esconderse de la sociedad, pero no pueden esconderse de sí mismos. El contagio por el VIH/SIDA precipita un desenlace fatal, a través de un pacto sellado con la muerte comprada a los sicarios. La novela, una reconstrucción literaria a partir de un hecho ocurrido en el año 2011 en la ciudad de Bogotá, sin proponérselo, da cuenta de la furia recurrente en contra de los homosexuales.¹³

Walter Benjamin (2010) afirma que felicidad es vivir una vida sin miedo. Si este criterio es correcto, estas tres novelas denuncian la escasa posibilidad de la felicidad para los hombres homosexuales en Colombia.

Ironía y desencanto

Tè quiero mucho poquito nada, del artista plástico Félix Ángel (1975), es la primera novela que podría situarse en esta *configuración*. La ciudad de Medellín, una aldea que crece sin que eso modifique la *formación* de su gente, se explora y describe como una ciudad conservadora y escandalizada con lo que arranca a la vida de los hombres para convertirlo en escarnio público. Sin embargo, en una ciudad obsesionada con las “buenas costumbres”, lo determinante de la valoración moral

11 En el año 2012, la novela de Arias Trujillo fue reeditada con el seudónimo *Sir Edgar Dixon* entre paréntesis.

12 Sedgwick (2002) denuncia que gran parte de los suicidios de los adolescentes tienen que ver con la imposibilidad de recibir apoyo en la afirmación de la homosexualidad. Estos suicidios no responden a una psicología equívoca y patológica, sino al empuje cultural que reclama la muerte de los homosexuales.

13 Gustavo Álvarez Gardeazábal (2014) también hará eco de este hecho para su novela *La misa ha terminado*.

de las acciones recae en el dinero: “Una mujer casada que se acuesta con otro no es puta si tiene plata y si un señorito se come a otro no son maricas, no señor. Son modernos” (Ángel, 1975, p. 91).

Pipe, el *yo narrador* de Ángel, es el niño que se hace hombre. Quería ser feliz y no pudo. No hay grandes dramas, solo desencanto y un gesto nostálgico con

[...] la corazonada furtiva de que las cosas queridas inexactamente se alejan Playa abajo con las luces de los carros y el cambiar cronometrado de los semáforos, deteniendo, avisando y dando paso a la vida, a la maravillosa vida. FIN (Ángel, 1975, p. 185).

En esta misma *configuración* podría situarse el conjunto de la obra de Fernando Vallejo. Desde la autobiografía publicada entre 1985 y 1993, con el título *El río del tiempo*,¹⁴ pasando por *El mensajero*, *La Virgen de los sicarios* y *Mi hermano el alcalde*, Vallejo expone las relaciones homosexuales, no como algo exterior a la *formación* del colombiano, sino como aquello que la constituye.

En *El desbarrancadero*, el *yo narrador* de Vallejo (2008) reflexiona las muertes de su padre y la de su hermano Darío. En uno de los diálogos expresa: “—Los muchachos, Darío —le increpé—, son un bien público, no propiedad privada. Que los tome el que quiera y los pueda pagar. ¡O qué! ¿De viejo que te va a entrar la posesiva?” (Vallejo, 2008, p. 50).

No hay una reivindicación ni un esfuerzo por situar su literatura en los estudios de género, ni tampoco hace un llamado a la sociología o a la defensa de los Derechos Humanos. Más radical, Vallejo pone la homosexualidad en el centro de la vida social.

De manera irreverente, se anticipa a que su obra sea recuperada por la “corrección” política. En *El don de la vida* se burla de los valores liberales, afirmando que “las palabras ‘pederasta’, ‘misógino’ y ‘vegetariano’ no me gustan. Son cultismos, o idioteces” (Vallejo, 2010, p. 138).

¹⁴ Incluye *Los días azules*, *El fuego secreto*, *Los caminos a Roma*, *Años de indulgencia* y *Entre fantasmas*.

Nótese que de su literatura no se desprende ningún imperativo de “corrección” política. No regala la posibilidad de reivindicación alguna que pueda ser capturada por el activismo social. Como bien expone Balderston (2004), Vallejo se da para sí la preeminencia de un *dandy* opuesto a la celebrada diversidad sexual en cuanto esta es pura mercancía multicultural.

Por su parte, Rubén Vélez (2001) publica *Veinticinco centímetros*. Dos “locas”, afectadas y barrocas, recorren la ciudad de Medellín, presentándola al lector que las acompaña: edificios, motos, sicarios, arribistas, maricas y viejas del montón. Al final, tal vez un único motivo de celebración: la maravillosa verga de James. Veneración y delirio por un órgano vituperado y declarado enemigo público por un cierto feminismo puritano (Friedman, 2007). Como dirá Vallejo de los muchachos, la verga de James se eleva como un bien público a disposición de todos. De cierto modo, la homosexualidad no se entiende plenamente, sino es por el amor devoto y la fascinación por la verga.

Dos años después, por medio de estereotipos y clichés, Alonso Sánchez Baute (2003) explora el significado de la identidad socialmente construida para la homosexualidad en Colombia. Edwin Rodríguez Buelvas, personaje principal de la novela, reúne lo “deplorable” del homosexual despolitizado: impostura, pobreza y arribismo, actitud vacua que, de fiesta en fiesta, intenta, sin alcanzarlos, el “triumfo” como *drag queen* y el amor de su vida (Díaz Ruiz, 2010).

La ironía y el desencanto de esta *configuración*, si se extrae su contenido de las novelas aquí reseñadas, corresponden principalmente a dos aspectos: el primero se refiere a una crítica sin descanso a las formas sedimentadas de la modernización en Colombia y a sus complejos culturales (Arias Trujillo, 2012a); el segundo está relacionado con la simultaneidad de los tiempos históricos que se expresan en cada situación dramática de lo narrado (tiempo teológico/tiempo secular) y con el conflicto permanente entre la tradición

(entendida como atavismo) y las fuerzas vitales. Es decir, capturada por las costumbres y la religiosidad, la tradición aparece como lo que se opone a lo único que une al hombre con la naturaleza: las fuerzas creadoras y radicales de la diferencia.

Encontrar(se)/otro cuerpo

Para Deleuze (2006), la última oportunidad que está en juego para el hombre es la de devenir revolucionario. Con ello, el rechazo de lo intolerable. Si las letras son capaces de doblar el arco que apunta en contra de la vida, entonces hay que hacer de la escritura el arte que resiste toda forma de desprecio que no sea creador. La última *configuración de respuesta* dentro de este artículo tiene un punto de emergencia en los recientes años noventa.

No sin discusión entre un comité de jurados, en el que se encuentra Héctor Abad Faciolince (Hincapié García, 2009), en 1992, con *Un beso de Dick*, Fernando Molano Vargas gana el Concurso Literario Cámara de Comercio de Medellín. Durante el escándalo paroxístico que asocia el VIH/SIDA con los hombres homosexuales, esta novela significa una bocanada de aire renovado para la literatura en Colombia y una afirmación de sí en el *cuerpo homosexual*. Molano invierte los valores: más que vergüenza inoculada, la homosexualidad es algo deseable para cualquier hombre.¹⁵

En un contexto plagado de incompreensión familiar, desprecio de la homosexualidad (por parte de compañeros, maestros, psicólogos, directivos y sacerdotes) y la ausencia de referentes —ausencia salvada con timidez por los futbolistas y sus piernas—, es donde dos adolescentes, Felipe y Leonardo, se forman a través de sentimientos recíprocos. Con frecuencia, en la novela aparecen alusiones a la ropa interior masculina, a los gestos varoniles, a la complexión corporal de los hombres y con todo esto se horada las restricciones en torno

a lo que pueden y deben decir los homosexuales, por prudencia, sobre su deseo.

Al tiempo se ejerce una crítica a los modos como se organiza la vida social de los afectos. En una de las escenas más “incómodas”, pero también una de las más seductoras y verdaderas, Felipe se dice a sí mismo:

En mi mano siento la botella de mi gaseosa. La miro. Leonardo ha bebido de ella... Besársela así a Leonardo: bajarle su pantalón despacio y besársela; acariciarle con mi lengua así: mucho rato... Levanto la botella muy lento, y me entra gaseosa en la boca: como si Leonardo se viniera en mi boca...: ¿a qué sabrá eso, Dios mío? Y me entra sensación de náusea: ¡qué estúpido: como si no lo deseara tanto! (Molano Vargas, 1992, p. 25).

“¿A qué sabrá eso?”, se pregunta Felipe. Y “eso” es lo que desea, porque proviene del cuerpo al que le profesa su amor.

Nueve años más tarde, César Álzate Vargas (2001), con *La ciudad de todos los adioses*, obtiene el premio en el V Concurso Literario Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. Una nostálgica narración en torno a la muerte y los adioses, en una ciudad que, a fuerza de su propia historia, parece no tener lugar para nada distinto a lo que se desvanece y se pierde sin retorno. Una ciudad de flores, muertos y hombres atraídos por hombres, con escasos referentes para resolver esa atracción de una manera no mortífera.

Por momentos, la novela de César Álzate Vargas se cruza con *La Virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo (2006), para continuar un trayecto que es propio tanto en el estilo narrativo y escritural, como en la perspectiva con la que se lee la ciudad. Aquí, como en *Un beso de Dick*, el cuerpo es un *texto*. En él se escribe, por un lado, el abandono y la pérdida y, por otro, la vitalidad del deseo siempre renovado.

Entre distintos personajes que se encuentran y se separan, dos primos, Román y el Negro, son la metáfora de los encuentros masculinos que florecen un día para impregnar la memoria con el

15 A propósito de este tema, véase la novela póstuma, también de Molano Vargas (2012), *Vista desde una acera*.

recuerdo del deseo. Tal vez por ello Nietzsche (2011) sostiene que no hay amor por lo que se desea, sino amor por el deseo.

Un cine de la ciudad es el espacio para que Román y el Negro hallen, en el otro cuerpo, algo de sí mismos:

Fueron a los baños. No había nadie allí. El Negro se metió en uno de los cubículos. Román no supo qué hacer. Invisibles cubos de hielo estremecían su cuerpo.

—Vení —le tuvo que decir el otro, y Román obedeció.

Cómo no, si el deseo era mayor que el miedo. Él mismo cerró la puerta y le pasó seguro.

El negro no dijo nada. Le desabrochó el botón del bluyín, le bajó el cierre, el pantalón, los interiores. Se agachó. Lo estudió, lo palpó; se precipitó un manantial de secreciones, que refregó en su cara.

—Mariquita, mariquita, lo que se da no se quita; y todo esto me lo diste a mí.

Se lo besó. Lento, un beso, dos, una caricia; lo arropó con su boca. Luego sus labios subieron por el cuerpo de Román, saboreándolo por encima de la camiseta. Le dio en el cuello una mordida susurrante, que produjo una electrocución en los músculos de Román. Él se asfixiaba (Alzate Vargas, 2001, pp. 125-126).

Para cerrar esta *configuración*, *Los hombres no van juntos a cine* de Manuel Valdivieso (2014). Si el escenario de *Un beso de Dick* es Bogotá y de *La ciudad de todos los adioses* es Medellín, en esta novela lo es Cúcuta.¹⁶

A través de Arturo Valdés, su personaje, Valdivieso logra una estimulante y hermosa reflexión retrospectiva sobre la homosexualidad en una ciudad que, como otras, acoge el paramilitarismo, el narcotráfico y el resentimiento de su impronta religiosa. Como un mantra, Emilio es el nombre que se repite una y otra vez. La novela se construye con base en el significado que este tiene en la

vida de Arturo. Dos adolescentes que entre líneas cruzadas representan cómo se enamoran los hombres: *olvidando* que todos los muchachos tienen novia. *Olvidando* que todos tienen padres que confirman la hombría de sus hijos en una cita con las putas. *Olvidando* que todos, alguna vez, tendrán que negar lo que realmente aman. Emilio lanza un guiño para Arturo con recurso a la poesía —una hermosa referencia a Raúl Gómez Jattin—, como queriendo indicar que solo los que comprenden saben por qué con Gómez Jattin se declara el amor entre los hombres. A través de Gómez Jattin, acariciar la tristeza, la nostalgia y el miedo para saltar los umbrales prohibidos. El cuerpo como testigo y testimonio de lo que se ama.

Al final, dos imágenes: Arturo y Emilio separados por el desprecio cultural y los *restos* de un amor que amenaza esfumarse, salvo por la función redentora de la escritura:

Mientras el vómito salía y salpica el blanco, inmaculado y aséptico del inodoro, no solo percibí en mi lengua el sabor amargo de los ácidos estomacales mezclados con la comida, también saboreaba, ¡saboreaba! el sexo de Emilio, el lubricante de su pene, el delicioso veneno de sus besos, de su saliva. Arrodiado, estiré la mano para soltar el agua. Con ella se iba la última gota que quedaba de Emilio dentro de mi cuerpo. En ese momento, pensé, los restos de mi amor navegan en el subsuelo, en las cloacas de Cúcuta, rumbo a no sé qué desconocidos e ignotos parajes (Valdivieso, 2014, p. 204).

Sedgwick (2003) interroga por la función de lo fecal en la obra de Henry James. Esta interrogación se remite a la percepción de *su* textura. Más todavía, percibir es la *formación* de un saber sobre algo. Es el discernir si ese algo es asible o escurridizo, recio o suave, áspero o delicado. ¡Penetrable! En palabras de Sedgwick, percibir es tocar y tocar/encontrar(se) otro cuerpo es iniciar el amor.

En estas tres novelas, mucho del amor entre los hombres se verifica en el sexo, el olor y la viscosidad de los productos corporales. En efecto, las novelas narran los temores asociados a la educación que reciben los hombres para despreciar el

¹⁶ A propósito de Bogotá como escenario, se sugiere *Narciso en vilo* de Ignacio Zuleta Lleras (2010). Una novela sobre la relación entre dos hombres con edades dispares entre sí, que tiene como telón de fondo la violencia política en Colombia.

cuerpo de los otros hombres e imponerse el deseo por el cuerpo de las mujeres. Sin embargo, Molano, Alzate Vargas y Valdivieso expresan que los hombres se aman en el intercambio de aquellos materiales culturalmente nombrados como “desechos”.¹⁷ Los hombres deben traspasar el umbral de lo culturalmente reconocido para hallarse a sí mismos.

El amor, un dios que resiste toda definición, es el rechazo a experimentar repugnancia por lo que producen los cuerpos que se aman. Esto puede reiterarse con el aforismo 134 de *Más allá del bien y del mal*; aquí Nietzsche (2011) *invierte* toda la filosofía, al declarar que es de los sentidos de donde dimana toda buena conciencia, toda verdad.

Fuga

Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo (2016) cierra esta selección propuesta dentro de una posible genealogía de novelas de temática homosexual en Colombia. González Montero (2014) sostiene que una *fuga* es un modo de resistencia difusa. Una pulsión salvaje que, expresada en una imagen, es la vida allí donde

[...] se muestra a través de aquello que le es más cercano y al tiempo más heterogéneo: no su opuesto, sino el diluvio que es la vida misma y que impulsa todo desastre, pero también toda alegría (González Montero, 2014, p. 118).

La novela puede entenderse como una *fuga*, un devenir *imperceptible* en un lenguaje profusamente rico para nombrar la pobreza y el amor.

Dos hombres, padre e hijo, en una infinita pobreza, se entregan un amor único y singular que parece

17 Pese a la exasperación que produce al escritor Pablo Montoya (2016) el que la verga o el semen sean expresiones escriturales. Exasperación que ilustra lo que es la crítica literaria convertida en una técnica pedagógica de conducción, que establece qué debe decirse y cómo debe ser dicho. Causa gracia imaginar a Pablo Montoya corrigiendo el lenguaje de Henry James o de Paul Celan. En este punto, como bien acierta Carvajal (2000), cierta literatura, que por lo demás se presenta superior, esquiva referirse a la homosexualidad de un modo distinto al que se le tolera.

llenar el mundo. Las teorías sociológicas del parentesco y del género, que tanto rechaza Fernando Vallejo, hacen dogma en torno al conflicto *irresoluble* entre el padre y el hijo varón. Pero Caputo despliega un gesto capaz de resistirlas sin proponérselo. *Un mundo huérfano* muestra otra cosa, más delicada y más definitiva: el abismo por donde se hunden los conceptos y sus fantasmas. Al final, una declaración:

Sigo en la cama, su cama, pensando en las últimas noches. Pienso en mi padre —todo es mi padre—, que ha estado más desde que no está. Eso es mentira: mi padre estaba más cuando estaba [...]. Vivo dormido para soñar con él (Caputo, 2016, p. 215).

Si el coraje que Caputo enarbola con su novela tiene comparación, si puede inscribirse en alguna genealogía, debe buscarse en *El cadáver de papá* de Jaime Manrique Ardila (1978) y en *El hijo de Loth* del francés François-Paul Alibert (2016).

Entre hombres

Hoy estas allí en la intimidad de mi hamaca tendido como un fauno priápico y soñoliento el cuerpo de tu virilidad entregada
Raúl Gómez Jattin (2007, p. 111)

Las novelas aquí reseñadas, y los gestos que representan para una genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia, son importantes por distintos aspectos. De momento, considérese cuatro de ellos: el primero es de tipo epistémico. Esto quiere decir que estas novelas son importantes insumos para estudiar a Colombia a través de la manera como se interpreta la “cuestión” homosexual. En esta medida, las escenas mostradas al comienzo del artículo y que citan figuras como Luis López de Mesa, Israel Rojas, Pedro Restrepo Peláez y Miguel Echeverry, ilustran el pulso con el cual la homosexualidad es tratada y frente al que la literatura responde.

El segundo se asocia a la oportunidad de que los hombres, por medio de la literatura, construyan referentes para lo que se les ha enseñado a despreciar. En el caso de los homosexuales, lo que

se enseña es el desprecio por sí mismos. Podría pensarse que esto sea poco. Sin embargo, como refiere Ahmed (2009), la importancia no estriba en la infelicidad o en los amores frustrados de las novelas, sino en poder hallar diferentes escrituras y estilos que no cesan de denunciar el desprecio mortífero que sistemáticamente somete a la homosexualidad y a los homosexuales.

El tercer aspecto remite a lo que desbroza el texto literario: el hombre solamente se afirma y se hace dueño de sí mismo cuando pierde el temor a ser despreciado. Por necesidad, la homosexualidad debe hacer fuerte a los hombres para derrotar la mirada del desprecio. Nietzsche lo expresa de manera magistral:

En el fuego del desprecio. Un nuevo paso hacia la independencia es atreverse a exteriorizar pareceres que pasan por vergonzosos para quien los abriga; hasta los amigos y conocidos suelen alarmarse entonces. La naturaleza dotada debe pasar también por este fuego: luego se pertenece mucho más aún a sí misma (2013, p. 258).

Para finalizar, combatir una pasión a la que se le declara extraña y equívoca es un ataque contra la vida (Nietzsche, 2001). Por eso, la fuerza de un hombre se verifica cuando convierte en suya la búsqueda de respuestas a la pregunta por cómo embellecer las pasiones; el hombre fuerte las cultiva, desoyendo el mandato que solicita extirparlas. Es decir, el trabajo del ser humano consigo mismo consiste en herosear todo lo que la vida hace florecer para él. Lo que quiere una voluntad es afirmar su diferencia, sostiene Deleuze (2012). Lo que está en juego con esta idea es la determinación por responder a la pregunta cómo llega un hombre a convertirse a sí mismo en la obra que debe crear. La cuestión no reposa en la introspección o en una subjetividad vuelta sobre sí, sino en la lucha por darse valores y prácticas que expresen el delicado matiz de la propia diferencia.

Referencias

- Abello, I. (2003). *Violencias y cultura. Seguido de dos estudios sobre Nietzsche y Foucault. A propósito del mismo tema*. Bogotá: Alfaomega.
- Ahmed, S. (2009). Happiness and queer politics. *World Pictures*, (3), 1-19. Recuperado de http://www.worldpicturejournal.com/WP_3/TOC.html
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Alibert, F.-P. (2016). *El hijo de Loth*. (Traducción de Miguel Betancourt). Medellín: Ediciones Unaula.
- Álvarez Gardeazábal, G. (2014). *La misa ha terminado*. Medellín: Unaula.
- Alzate, C. (2002). ¿Qué hace a una literatura homosexual? *Universitas Humanística*, 53(1), 132-143.
- Alzate Vargas, C. (2001). *La ciudad de todos los adioses*. Medellín: Cámara de Comercio.
- Ángel, F. (1975). *Te quiero mucho poquito nada*. Medellín: El autor.
- Anónimo (1994). *Zobar. libro del esplendor* (Traducción de Esther Cohen). México: Conaculta.
- Arévalo Martínez, R. (1963). *El hombre que parecía un caballo y otros cuentos*. Guatemala: José de Pineda Ibarra.
- Arias Trujillo, B. (2012a). *En carne viva*. Manizales: Fusión Comunicación Gráfica.
- Arias Trujillo, B. (2012b) *Por los caminos de Sodoma. Confesiones íntimas de un homosexual*. Manizales: Fusión Comunicación Gráfica.
- Atala, K. (2014). *The Woman who Knew Nietzsche*. United States: Createspace.
- Ávila Crespo, R. (2008). "Un lenguaje mímico de los afectos": la distorsión del lenguaje y la mirada del resentimiento. *Δαίμων. Revista de Filosofía*, 45, 23-39.
- Balderston, D. (2004). *El deseo, enorme cicatriz luminosa. Ensayos sobre homosexualidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- Balderston, D. (2006). Baladas de la loca alegría: literatura queer en Colombia. En J. Serrano Amaya (Ed.), *Otros cuerpos, otras sexualidades* (pp. 16-33). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Pensar.
- Balderston, D. (2015). *Los caminos del afecto*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Barba-Jacob, P. (1983). *Antorchas contra el viento: poesía completa y prosa selecta*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Benjamin, W. (2010). Calle de dirección única. En *Obras*. (libro IV/vol. 1, pp. 23-89). Madrid: Abada.
- Bersani, L. (1989). *Homos*. Buenos Aires: Manantial.

- Borovinsky, T., y Taub, E. (2009). Biopolítica y nazismo. Una lectura del genocidio moderno. En: I. Mendiola Gonzalo (Ed.), *Rastros y rostros de la biopolítica* (pp. 96-111). Barcelona: Anthropos.
- Caputo, G. (2016). *Un mundo huérfano*. Bogotá: Random House.
- Carvajal, A. (2015) *Ruega por nosotros*. Bogotá: Ediciones B.
- Carvajal, E. (2000). Elementos del erotismo en varios cuentos de Andrés Caicedo. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(1), 143-158.
- Castro García, Ó. (2004). *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano —antología—*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castro Gómez, S. (2007). Disciplinar o poblar. La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1906-1934). *Nómadas*, (26), 44-55.
- Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Barcelona: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2012). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1981). *Espolones. Los estilos de Nietzsche*. Barcelona: Pre-Textos.
- Díaz Ruiz, F. (2010). La identidad gay de una *drag queen* globalizada en *Al diablo la maldita primavera* de Alonso Sánchez Baute. *Estudios de literatura colombiana*, (26), 95-108.
- Diethel, C. (1996). *Nietzsche's Women: Beyond the Whip*. Berlin: De Gruyter.
- Echeverry, M. (1971) *Psicopatología y existencia del hippie*. Bogotá: Instituto Bioquímico.
- Ferro Bayona, J. (2004). *Nietzsche y el retorno de la metáfora*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Forster, F. W., y Giraldo, M. (1934). *Ética y pedagogías sexológicas. Conferencia sobre educación sexual*. Medellín: Tipografía Industrial.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Caronte.
- Foucault, M. (2015). *¿Qué hacen los hombres solos?* Madrid: Ediciones Cinca.
- Friedman, D. M. (2007). *Con mentalidad propia. Historia cultural del pene*. Barcelona: Península.
- García Valdivieso, G. (2010). *Los putos castos. Memorias inconfesables de un doble discurso*. Bogotá: Banana Rosa.
- García Valdivieso, G. (2016). *Tres hombres, dos padres y un hijo*. Bogotá: Ediciones B.
- Gómez, J. (1977). *Uno bajo el signo de Escorpión. Confidencias*. Pereira: Sigma.
- Gómez Jattin, R. (2007). *Amanecer en el valle del Sinú. Antología poética*. Bogotá: Fondo de la Cultura Económica.
- González Iglesias, J. (2001). Introducción. En J. Gil-Albert (Aut.), *Heracles. Sobre una manera de ser* (pp. 7-22). Valencia: Pre-Textos.
- González Montero, S. A. (2014). Líneas de fuga: transformación y cambio social. *Revista Estudios Políticos*, (45), 115-133.
- Hincapié García, A. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de *Un beso de Dick*. *Pedagogía y Saberes*, (28), 99-109.
- Hincapié García, A. (2011). *Por los caminos de Sodoma. Discurso de réplica, promesa formativa para una homosexualidad (1932)*. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 44-55.
- Hincapié García, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, (79), 15-40.
- Hoyos, H. (1973). *Nadie conoce mi sexo*. Cali: El autor.
- Kofman, S. (1994). *El desprecio de los judíos. Nietzsche, los judíos, el antisemitismo*. Madrid: Arena Libros.
- Lemm, V. (2013). *Nietzsche y el pensamiento político contemporáneo*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- López de Mesa, L. (1926). *Civilización contemporánea*. París: Agencia Mundial de Librería 14, Rue de Saints-Pères.
- Manrique Ardila, J. (1978). *El cadáver de papá*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- May, S. (2011). *Nietzsche's on the Genealogy of Morality*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Meyer, H. (1977). *Historia maldita de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Milner, J-C. (2008). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial.
- Molano Vargas, F. (1992). *Un beso de Dick*. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín.
- Molano Vargas, F. (2012). *Vista desde una acera*. Bogotá: Seix Barral.
- Montoya, P. (2016). Una mediocre novela sobre homosexualidad. *Boletín Cultural y Biográfico*, 50(91), 138-139.

- Nehamas, A. (2002). *Nietzsche. La vida como literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2001). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2013). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Vol. I. Madrid: Akal.
- Oliver, K y Pearsall, M. (1998). *Feminist Interpretations of Friedrich Nietzsche*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Pater, W. (1999). *El renacimiento. Estudios sobre arte y poesía*. Barcelona: Alba.
- Patton, P. (1993). *Nietzsche, Feminism and Political Theory*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo Peláez, P. (1969). *El homosexualismo en el arte actual*. Bogotá: Ediciones Tercer mundo.
- Rojas, I. (1947). *Los grandes azotes de la raza*. (4.ª ed.) Manizales: Editorial Zapata.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2010). Genealogía y discurso. De Nietzsche a Foucault. *Nómadas*, 26(2), 105-119.
- Sánchez Baute, A. (2003). *Al diablo la maldita primavera*. Bogotá: Alfaguara.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Madrid: La Tempestad.
- Sedgwick, E. K. (2002). A(queer) y ahora. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 29-54). Barcelona: Icaria.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching feeling. Affect, pedagogy, performativity*. Londres: Duke University Press.
- Uris, L. (1971). *Éxodo*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Valdivieso, M. (2014). *Los hombres no van juntos a cine*. Bogotá: CAMM.
- Vallejo, F. (2006). *La Virgen de los sicarios*. Bogotá: Alfaguara.
- Vallejo, F. (2008). *El desbarrancadero*. Bogotá: Alfaguara.
- Vallejo, F. (2010). *El don de la vida*. Bogotá: Alfaguara.
- Vélez, R. (2001). *Veinticinco centímetros. Novela pornometafísica*. Bogotá: Proyecto Editorial.
- Zuleta Lleras, I. (2010). *Narciso en vilo*. Bogotá: Rocca.
- Zuleta Pardo, M. (2011). *La voluntad de verdad en Colombia: una genealogía de las ciencias sociales profesionales*. Bogotá: IESCO.

How to reference this article: Hincapié García, A. (2018). *Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 451-467. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a04

MÉTAPHORES ET CALQUES DANS LA CRÉATION PHRASÉOLOGIQUE DU FRANÇAIS IVOIRIEN

METÁFORAS Y CALCOS EN LA CREACIÓN FRASEOLÓGICA DEL FRANCÉS DE COSTA DE MARFIL

METAPHORS AND CALQUES IN FRENCH PHRASEOLOGICAL CREATION IN IVORY COAST

Koffi Yao

*Docteur Philologie Hispanique,
Université de Valladolid. Traducteur
et professeur département
d'espagnol, Université d'Abidjan
Cocody, Côte d'Ivoire.
Université Félix Houphouët-Boigny
de Cocody, 01 BPV 34 Abidjan 01,
Cocody, Côte d'Ivoire.
fyason@outlook.com*

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence le principe qui régit la formation de certaines unités phraséologiques particulières du français parlé en Côte d'Ivoire, en s'appuyant sur l'utilisation de la métaphore et du calque lexicosémantique en tant que procédés de reproduction du substrat linguistique local. Plus exactement, elle permet de cerner les propriétés idiomatiques qui caractérisent la formation des lexies complexes (expressions figées) et des lexies textuelles (adages ou proverbes) sélectionnées à partir de certains actes de communication courants entre les Ivoiriens. En outre, elle analyse l'influence des langues locales, en tenant compte des phénomènes contextuels ou socioculturelles environnants, à l'effet d'appréhender les principes théoriques qui déterminent la formation de ces unités phraséologiques spécifiques du français ivoirien.

Mots clés : création phraséologique, métaphores, calques, lexies textuelles, français ivoirien

RESUMEN

El presente estudio se propone poner en evidencia el principio que rige la formación de ciertas unidades fraseológicas específicas del francés hablado en Costa de Marfil, con base en el uso de la metáfora y el calco léxico-semántico en su calidad de procedimientos de reproducción del sustrato lingüístico local. Más precisamente, permite delimitar las propiedades idiomáticas características de la formación de lexías complejas (expresiones fijas) y de lexías textuales (adagios o proverbios) seleccionados a partir de ciertos actos de comunicación comunes entre los marfilenses. Por otro lado, analiza la influencia de las lenguas locales, teniendo en cuenta fenómenos contextuales o socioculturales circundantes, con el fin de aprehender los principios teóricos que determinan la formación de dichas unidades fraseológicas específicas del francés marfilense.

Palabras claves: creación fraseológica, metáforas, calcos, lexías textuales, francés de Costa de Marfil

ABSTRACT

This study aims to shed light on the principle governing the formation of certain phraseological units specific to the French spoken in Côte d'Ivoire. Relying upon

469

Reçu : 2017-04-06 / Accepté : 2017-11-23
DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n03a03

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 469-483, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

metaphors and lexical/semantic calques modeled on the local linguistic substrate, we can understand the idiomatic principles characterizing the formation of complex lexis (frozen expressions) and textual lexis (adages or proverbs) by relying on selected elements through some current speak acts between Ivorians. Otherwise, the study examines native language influences, taking into account the contextual and sociolinguistic phenomena, with the aim of pointing the theoretical properties determining the construction of those specific phraseological units of the French spoken in Ivory Coast.

Keywords: phraseological creation, metaphors, calques, textual lexis, Ivorian French

Introduction

La variation polycentrique de la langue française est suffisamment démontrée dans plusieurs études scientifiques proposées par nombreux linguistes. Les phénomènes linguistiques et les preuves formelles ou structurelles que l'on pourrait fournir à cet effet sont abondants. À la base, il faut noter qu'au niveau lexico-sémantique les différences relevées sont profondes. Au-delà des emprunts obligatoires relevant de l'adoption ou l'adaptation du nom de certains objets exotiques dans chacune des variétés du français, nous pourrions citer quelques innovations expressives du français local comme : *attraper le cœur* (être courageux), *gâter la tête* (inculquer de mauvaises habitudes à quelqu'un ou rendre fou), *faire la bouche* (faire la grande gueule ou être arrogant) etc., communément employées dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne. Partant de ces exemples, on peut affirmer très clairement que le français en Afrique présente un ensemble d'éléments distinctifs particuliers qu'il conviendrait d'examiner de façon systématique. C'est d'ailleurs ce qui incite Matoré (1953, p. 14) à souligner « l'importance du facteur social dans les évolutions lexico-sémantiques; changements linguistiques portant sur les nuances sémantiques ». Nous essaierons de mettre en lumière toute cette problématique en nous appuyant sur l'analyse d'un corpus composé de Lexies Complexes et des Lexies Textuelles produites par les Ivoiriens. Aussi, conviendrait-il de relever tout l'intérêt que revêt cette initiative qui trouve sa justification non seulement dans la nouvelle perspective épistémologique qu'elle propose mais aussi dans sa contribution à l'étude du français ivoirien. En effet, il faut observer que chez les Ivoiriens, par exemple, lorsque quelqu'un « demande la route », cela ne signifie pas qu'il ne reconnaît plus son chemin ou qu'il ne se retrouve plus, ou qu'il s'est égaré. En effet, par cette sollicitude, en respect des coutumes ou pratiques traditionnelles, ce dernier demande tout simplement l'autorisation et la bénédiction de son hôte pour prendre congé de lui. Dans ce cas, on dirait en français standard: demander à partir ou

à se retirer. De même, on emploie *faire le côcô* (du baoulé), là où le français standard dirait : demander la main.

L'analyse structurelle de ces collocations permet d'indiquer qu'il s'agit ici d'un calque lexico-sémantique qui est la transposition d'une idée (sens) empruntée du substrat linguistique ivoirien pour l'adapter à la forme du français. On dénombre plusieurs expressions de ce genre qui, très souvent, entraînent des incompréhensions ou même des confusions entre certains interlocuteurs¹. Partant de ce constat, nous avons réalisé une étude sur l'inventaire des particularités phraséologiques ou idiomatiques du français ivoirien². À la suite de celle-ci, il nous a paru à la fois intéressant et nécessaire d'entreprendre cette analyse théorique qui permet de comprendre les principes généraux régissant la formation de ces unités verbales caractéristiques du français de Côte d'Ivoire. Plus spécifiquement, elle a pour objet d'expliquer le mode d'adaptation de cette langue exogène qui est le français aux réalités locales en s'appuyant sur des locutions et expressions proverbiales construites à partir de métaphores et de calques basées sur des réalités ou des usages courants entre les Ivoiriens. En d'autres termes, cette étude va s'appuyer sur un ensemble d'éléments lexico-sémantiques tant du français que des langues locales ivoiriennes pour essayer d'élucider la façon dont les locuteurs procèdent à la construction de ces locutions ou énoncés phraséologiques spécifiques qui permettent de représenter plus fidèlement les pratiques et la pensée ou encore la vision des Ivoiriens. Cela dit, il s'agira de comprendre le rapport entre la langue et la société tout à partir de l'influence des phénomènes psychologiques ou psycholinguistiques et des facteurs socio-culturels

1 Ce sont des pratiques linguistiques très usuelles entre les Ivoiriens mais, lorsque les interlocuteurs sont des étrangers ou des occidentaux, en particulier, très souvent ceux-ci ne comprennent pas spontanément le sens de ces expressions.

2 Particularités phraséologiques du français ivoirien: Lexies Complexes (LC) et Lexies Textuelles (LT)

dans la conception typologique ou structurelle de ce parler régional que représente le français ivoirien.

Aspects théoriques et méthodologiques

La connaissance des concepts qui structurent cette étude et la méthode utilisée pour sa réalisation sont deux aspects fondamentaux à définir avant tout. D'abord, au niveau méthodologique, il faut préciser que nous avons procédé à la consultation documentaire et aussi à l'enquête expérimentale par l'observation directe des échanges entre les locuteurs pour constituer le corpus. Relativement à la présentation de ces données, nous analysons, d'une part, des calques du français ivoirien venant des langues nationales et d'autre part, des expressions du nouchi, argot populaire de Côte d'Ivoire, formé de l'hybridation d'éléments verbaux issus de certaines langues étrangères (français, anglais, espagnol, etc.) et du substrat linguistique local (*baoulé, dioula, bété*, etc). Il importe de noter que chaque item du corpus sera formellement défini et les origines ou les conditions de leur formation seront analysées.

Après ces précisions, nous nous occuperons de porter un éclairage sur les notions ou concepts essentiels antérieurement indiqués. Nous essaierons donc d'expliquer ce que l'on entend par français ivoirien et aussi les lexies complexes et textuelles qui constituent l'objet central de la réflexion que nous entreprenons.

Le français ivoirien

Contrairement au français central ou métropolitain perçu par le monde francophone comme la norme de référence, le français ivoirien, s'écartant structurellement de ladite norme, se présente comme un amalgame de parlers marqué par l'enchevêtrement de différentes formes d'usage adaptées aux besoins des usagers dont la complexité pose un souci de classification qui a suscité plusieurs réflexions. En effet, ses caractéristiques structurelles ne rendent nullement aisée l'étude sociolinguistique même si, a priori, il est évident

de constater des variations diastratiques que l'on associe souvent à la compétence des locuteurs ou quelquefois à leur niveau intellectuel.

Quoi qu'il en soit, on comprendra que le français ivoirien présente des variations importantes dont la stratification paraît une épreuve laborieuse qui ne saurait donner une appréciation systématique. C'est pourquoi Boutin (2002) affirme qu'il est complexe de formuler une définition formelle à cet effet. Ainsi, s'appuyant sur un ensemble d'analyses fondamentales et pertinentes, cette linguiste indique que le français ivoirien pourrait bien s'associer à une multitude de notions théoriques telles que véhicularisation et vernaculisation, appropriation et variation, normes endogènes, etc. Suivant cet ensemble de concepts, on pourrait s'apercevoir de la multiformité de ce français qui fait l'objet de cette étude. Cependant, Lafage (2002), précise qu'à défaut d'une langue locale véhiculaire ou koiné, les Ivoiriens se sont appropriés la langue française pour satisfaire les besoins d'échange interethnique. Cette appropriation s'opère fondamentalement sur la base d'une adaptation structurelle qui est rendue possible grâce à la créativité verbale des locuteurs, montrant l'intérêt ou le souci d'accommoder le français au contexte ou aux réalités sociales. Cette préoccupation est aussi relevée par Duponchel (1975) qui souligne l'importance « des faits de création lexicale qui concerne le français de Côté d'Ivoire ».

Par ailleurs, Aboa (2008) observe l'existence d'une multitude d'usages et de modes d'appropriation de la langue française, influencée par le contexte de la pratique ou par la couche socioculturelle dont le locuteur fait partie. De ce point de vue, on peut identifier trois variétés du français qui correspondent systématiquement à différents niveaux de compétence linguistique.

On observe un net rapprochement entre les variétés mésoscolaire (français parlé par la classe moyenne) et acroscolaire (français standard parlé par l'élite sociale) et une assimilation de certains traits des variétés ba-

silectales (français parlé par la classe moyenne basse, composée de scolarisés de l'enseignement primaire, d'alphabétisés en français ou d'illettrés parlant français). Il existe donc des formes endogènes du français en Côte d'Ivoire qui tendent à s'uniformiser. Mais le fait le plus remarquable est que les Ivoiriens, dans leur pratique quotidienne, ont pris conscience du caractère spécifique de leur « français ». (Kouadio, 2008, p. 196)

En effet, cette stratification sociolinguistique permet de structurer les variantes de ce qu'on appelle le français ivoirien. Ce parler local présente des normes lexico-sémantiques et morphosyntaxiques très distinctives, s'imprégnant des réalités sociolinguistiques et socioculturelles locales. Des chercheurs comme Mauny (2011) et Aboa (2012) ont expliqué ou démontré que les différentes variétés du français ivoirien étaient la résultante d'un vif esprit créatif ivoirien et correspondaient à des besoins communicatifs spécifiques.

Ainsi, les expressions qui serviront à étayer notre argumentaire, attestent bien qu'« une langue n'est jamais dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique [...] dans un autre lieu, dans un autre groupe social. » (Dubois et al., 2002, p. 504). Cette approche diasystémique de l'analyse linguistique concerne des changements qui interviennent dans tout système ou toute langue pendant son évolution. C'est ce principe fondamental qui est mis en évidence à travers les éléments linguistiques que nous proposons dans cette étude.

L'unité phraséologique

La phraséologie appartient au domaine de la lexicographie, et elle est l'objet plusieurs approches théoriques. D'une part, suivant une analyse conceptuelle proposée par Gledhill et Frath (2007), on désigne par ce terme, une combinaison syntagmatique obéissant aux contraintes du système lexico-grammatical. Techniquement, on l'appelle aussi collocation ou syntème selon Martinet (1974) et il peut s'appliquer à une expression déjà connue dans une langue donnée ou à une innovation expressive (créativité phraséologique) qui vient s'ajouter au lexique d'une langue. D'autre part, suivant une approche typologique, Pavel

(1993) parle d'une unité fondée sur la nature et les relations du concept désigné par leur noyau terminologique.

Cette terminologie est aussi employée par Corpas (1996) pour désigner les phrases proverbiales ou lexies textuelles (LT) et les locutions courantes telles que les lexies complexes (LC). La lexie correspond, selon Pottier (1969), à l'unité lexicale ou le mot en tant que structure fondamentale du langage. Techniquement, cette désignation est beaucoup plus spécifique et présente les éléments lexicaux en termes de a) lexie simple, b) lexie composée, c) lexie complexe et d) lexie textuelle.

En général, ces formes lexicales ont été répertoriées dans des glossaires³ des particularités lexicales du français ivoirien. Cependant, il se posait la nécessité de traiter plus spécifiquement les expressions idiomatiques et proverbiales sur le plan théorique. Cette préoccupation impliquera nécessairement l'exploration de plusieurs approches définitionnelles du concept de phraséologie.

Rey (1970) indique que l'unité phraséologique est un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée. Selon le Petit Robert (2016), il s'agit de groupes de mots formant une unité et ne pouvant être modifiés à volonté. Ainsi, par phraséologie, on entend les possibles combinaisons par lesquelles peuvent s'organiser les unités structurelles d'une langue. Pour sa part, Sevilla (2014, p. 7) relève que l'unité phraséologique est une construction pluriverbale composée de mots dont le nombre, la valeur et la fonction sont déterminés par une structure interne formant un ensemble cohésif. Cependant, nous notons que ces définitions sont très souvent génériques et ne mettent pas en évidence les propriétés basiques de ce que nous pouvons entendre par expressions phraséologiques, qui doivent nécessairement être déterminées par des concepts rigoureux.

De ce point de vue, la définition de Varela et Kubarth (1994) semble la plus appropriée, car elle

3 Cf. Duponchel (1970), Équipe IFA (1988).

s'appuie sur des critères syntagmatiques très pertinents : la stabilité et l'idiomaticité. Nous nous occuperons de porter un éclairage sur ces principes fondamentaux dans les sections suivantes.

La stabilité

Suivant l'approche structurale, le critère de stabilité est un principe essentiel de la formation de l'unité phraséologique: « *hay unidad fraseológica allí donde se produce una secuencia de palabras que permanece fija o estable a través de un determinado periodo de tiempo* » (Varela et Kubarth, 1994, p. 7).

Il est important de relever que la stabilité joue un rôle tout aussi important au niveau lexico-sémantique car l'idée exprimée ou le sens de l'expression dépend de l'unité syntagmatique dans son ensemble et de la typologie selon laquelle elle est structurée. Par exemple : « grand type » et « type grand » ne signifient pas la même chose. Cela dit, l'unité idiomaticité doit absolument obéir à sa structure stéréotypée afin de conserver son sens. La moindre modification subie est susceptible d'entraîner sa déstructuration typologique et aussi sémantique. Par exemple, une expression comme « demander/donner les nouvelles » enregistrait des changements formels et sémantiques importants si un seul composant venait à être modifié, comme dans « demander/donner *quelques* nouvelles ». Dans ce cas, cette unité expressive ne garderait plus sa cohésion formelle en tant que locution verbale et perdrait aussi son sens particulier qui est celui de s'enquérir des motifs d'une visite.

L'idiomaticité

Selon Dubois et al. (1994), « *se llama idiomatismo a toda construcción perteneciente a una lengua determinada y que no posee ninguna correspondencia sintáctica en otra lengua* ». Ainsi, l'idiomaticité fait allusion aux constructions stéréotypées et spécifiques à une langue donnée. Ce principe est aussi déterminé par le critère de l'inséparabilité ou la stabilité des composantes et par la cession totale ou partielle des éléments sémiques de chacune de

ces unités qui interviennent dans l'ensemble de la structure syntagmatique.

Par ailleurs, il serait tout aussi intéressant de relever l'importance de la sélection des éléments verbaux et de leur association particulière dans la formation des expressions idiomaticités de chaque langue. Ceci est un processus correspondant à un concept, c'est-à-dire un ensemble d'idées ou un mode d'appréciation intellectuelle s'appuyant sur l'échelle des valeurs des locuteurs. C'est ainsi la raison pour laquelle, sur le plan socioculturel, on admet certaines phrases ou certaines expressions comme actes du discours spécialisé ou simplement comme forme d'expression à valeur rituelle. Ces combinaisons à usage commun sont considérées comme un mot ou une unité verbale lorsque la communauté ou le groupe social que représentent les locuteurs l'admettent et le reconnaissent comme une structure lexicale correcte dans les usages conventionnels. Ainsi, à chaque culture correspondent des formules spécifiques de communication basées généralement sur des proverbes qui représentent un moyen stylistique dans la communication socioculturelle. Pour le cas d'espèce, nous essaierons de dégager les empreintes du vécu quotidien des Ivoiriens dans leurs usages particuliers de la langue française. Mais avant, il conviendrait de définir les termes LC et LT dans les chapitres suivants.

Principes de formation de la lexie complexe (LC)

La LC est une unité fonctionnelle composée d'un groupe de mots correspondant à un ensemble lexicalisé que l'on désigne aussi par le terme locution ou expression. Pour Tournier (1991), elle est une unité lexicale mémorisée sans limite de longueur, telles les citations et les expressions idiomaticités. La LC équivaut à un constituant compris entre le syntagme (exclusivement) et la phrase simple (exclusivement). Ainsi, on trouvera dans le français ivoirien des exemples comme: « chercher la bouche de quelqu'un »: *provoquer quelqu'un*; « casser le coup de quelqu'un »: *éconduire quelqu'un*; « manger son piment dans la bouche de quelqu'un »: *être peu courageux ou être lâche*, etc.

Aussi faut-il indiquer que ces unités lexicales particulières sont le résultat d'un processus de lexicalisation (cfr. Yao, 1998) ayant atteint un important niveau de cohésion ou d'homogénéité. Même si certains spécialistes comme Varela et Kubarth (1994) s'y réfèrent comme des unités en voie de lexicalisation, il s'agit essentiellement d'un phénomène de combinaison morphologique et sémantique par lequel un ensemble de morphèmes formant un syntagme se transforme en une unité lexicale formellement figée. Cela implique systématiquement la fusion totale ou partielle de tous les éléments morphématiques en vue de représenter une idée ou un concept. Au regard de ce constat, ce processus pourrait être perçu comme une « relexicalisation ».

Principes de formation des lexies textuelles (LT)

La LT équivaut à une LC présentant les caractéristiques d'un texte. Il s'agit, plus précisément d'une unité syntagmatique qui atteint le niveau d'un énoncé⁴. Tenant compte des caractéristiques structurelles et sémantiques, on peut considérer la LC comme un segment (dépendant) du texte et la LT comme un texte complet et indépendant. Elle désigne un proverbe, un discours ou un adage. Exemple: « Yeux connaît bagage qui est lourd, c'est bêla qui fait exprès »: *il faut être humble ou ne pas être prétentieux*.

Du point de vue théorique, l'étude de la LT n'appartient pas au domaine de la phraséologie. Cependant, on peut s'apercevoir que la LT et la LC présentent d'énormes similitudes, c'est-à-dire qu'elles partagent les mêmes principes structurels et sémantiques, sans différences fondamentales. C'est en raison de ces facteurs que nous établissons ce rapprochement qui permet de les présenter conjointement dans cette étude.

En outre, il est important d'indiquer que les données qui sont proposées proviennent généralement

4 Cfr. Corpas Pastor (1996) qui utilise le terme énoncé phraséologique pour désigner le proverbe

des variétés basilectale ou mésolectale, mais on peut aussi les retrouver dans les variantes comme le nouchi et quelquefois dans la forme acrolectale. Ces locutions ou énoncés phraséologiques très utilisés dans les échanges interpersonnels en raison de leur caractère expressif, c'est-à-dire leur capacité à représenter des idées spécifiques et à transmettre des messages assez clairs et précis, sont généralement utilisés dans tous les registres, en dépit de leur spécificité et des critères déterminant leur emploi. En outre, il conviendrait d'indiquer que de nos jours les variétés acrolectale et mésolectale du français ivoirien sont quasiment confondues, alors que le nouchi a fini par absorber le français populaire.

L'apport du substrat linguistique local dans la formation des LC et des LT

Il convient d'indiquer que nous nous situons dans un contexte de contact de langues qui met en rapport des langues locales et le français. Celui-ci exerce une influence systématique sur la lexicogenèse ou la formation des unités de signification. Cet environnement sociolinguistique va engendrer la formation de diverses expressions amalgamées ainsi que des calques morphologiques et sémantiques. Cela dit, la majorité desdits éléments (LC et LT) présente certaines particularités structurelles et sémantiques qui relèvent de l'incidence du substrat linguistique local.

En outre, il faut expliquer que le terme « expression amalgamée » désigne une unité hétéroclite, dont les composantes morphématiques sont issues du français et de certaines langues locales. Exemples: *faire le côcô, faire anago-plan*, etc. Quant au calque morphologique ou sémantique, il représente un mécanisme de lexicogenèse permettant de désigner une pratique socioculturelle ou des notions inexistantes chez les Ivoiriens et pour lequel il faut obligatoirement trouver les expressions équivalentes du français qui sont susceptibles de les exprimer correctement (voir exemples antérieurs: « demander la route » [demander la permission à

son hôte], « chercher la bouche de quelqu'un » [provoquer quelqu'un], etc.)

Fonctionnement de la métaphore et du calque

Le dynamisme des variantes du français de Côte d'Ivoire est manifeste dans l'importante activité inventive dont l'objectif est de satisfaire tant le vide linguistique que d'adapter l'outil de communication aux besoins des locuteurs. Cette expérience qui implique, par ailleurs, la création des néologies ou des unités lexico-grammaticales à travers la métaphore et le calque, nécessite également une analyse constante. En général, ces éléments verbaux qui s'imprègnent de l'expérience et du mode de pensée des Ivoiriens sont entièrement fossilisés dans la mémoire collective et dans le parler de ces locuteurs.

Aussi, faut-il rappeler que la majorité des locutions et expressions proverbiales proposées proviennent fondamentalement de la littérature traditionnelle (contes et chants) et du nouchi (argot populaire de Côte d'Ivoire) (cfr. Yao, 2013) ou, quelquefois, des genres musicaux modernes (le zouglou et le coupé-décalé). Nous essaierons d'expliquer ces phénomènes linguistiques à travers quelques exemples qui apparaissent dans les chapitres suivants.

Lexies Complexes empruntées des langues nationales

Affaire *nf*: Chercher/mettre/donner une affaire

Le mot *affaire* sert à construire diverses expressions idiomatiques dans le français ivoirien. En général, il est accompagné d'un verbe tel que: chercher, mettre, donner, etc. En réalité, la majorité des expressions employées dans cette étude existent déjà dans certaines langues locales (agni, baoulé, dioula, etc.) et c'est à partir de celles-ci que les locuteurs reproduisent les calques qui composent le glossaire que nous proposons. Par exemple, le mot *affaire* se dit en baoulé *ndè* et *ko* en dioula. Ces substantifs sont respectivement accompagnés des verbes génériques comme *koundèlè* du baoulé

ou *gnili* du dioula pour construire les expressions *ndè koundèlè* ou *ko gnili*, correspondant à la lexie complexe représentée dans le français ivoirien: chercher affaire.

Chercher affaire : *provoquer ou chercher noise.*

Exemple : Il ne faut pas chercher affaire où il n'y en a pas.

Mettre affaire (sur quelqu'un) : *accuser quelqu'un.*

Exemple : Ce n'est pas sur moi que vous allez mettre votre affaire. Je n'étais pas présent au moment des faits.

Donner affaire à quelqu'un : *mettre quelqu'un*

dans des problèmes. Exemple : C'est toi Yao qui donne toujours affaire aux gens. Cela ne peut pas continuer ainsi.

Nous trouverons aussi diverses expressions idiomatiques qui se construisent à partir de certains éléments somatiques comme la bouche. Il s'agit également de calques lexico-sémantiques basés sur certaines langues locales. Voyons les exemples suivants:

Avoir la bouche sucrée : *être rusé, savoir*

convaincre. Exemple : C'est avec sa bouche sucrée qu'il a réussi à convaincre cette fille de l'épouser.

Mettre la bouche dans une affaire : *s'impliquer*

dans une affaire. Exemple : Un enfant ne doit pas mettre la bouche dans les affaires de ses aînés.

Faire la bouche : *avoir la grande gueule.* Exemple :

Jean fait la bouche. Pourtant il est le plus paresseux de tous.

Enlever la bouche sur quelqu'un : *laisser*

quelqu'un en paix. Ne pas déranger quelqu'un. Exemple : Je ne suis pas d'humeur ce matin, alors enlève ta bouche sur moi.

Attacher la bouche de quelqu'un : *clouer le bec*

à quelqu'un. Exemple : il ne s'est pas défendu ; c'était comme si on lui avait attaché la bouche.

Voir aussi : **Manger son piment dans bouche de quelqu'un** (LT)

Demander/donner les nouvelles : *s'enquérir des raisons de la visite d'une personne / donner ou expliquer les raisons de sa présence*. Exemple : vous vous êtes bien reposés? À présent, nous vous demandons les nouvelles. Cette expression est très courante chez les baoulés qui disent : *djasin tilè*. *Djasin* signifie la nouvelle que l'on apporte et *tilè* est un verbe générique qui signifie ici *s'enquérir de*. Ainsi, suivant les us et coutumes, elle s'applique à la formalité consistant à s'informer des nouvelles de l'autre, ce qui symbolise le partage. Ainsi, quand on rencontre quelqu'un ou qu'on rend visite à quelqu'un, on doit *donner les nouvelles*. Cette pratique implique dans une certaine mesure le souci du partage ou de la convivialité chez les Ivoiriens et les Africains en général.

Faire atou : *donner des accolades*. Exemple : Viens me faire *atou*, mon petit-fils, ça fait une éternité que nous ne nous sommes pas vus. Il faut noter que le mot *atou* vient du baoulé et signifie faire des accolades ou prendre quelqu'un dans ses bras (en lui souhaitant la bienvenue) ou encore faire des compliments à quelqu'un.

Faire le côcô : *se présenter officiellement à des beaux-parents*. Exemple : Après avoir passé tant d'années avec cette fille, je crois qu'il est temps d'aller faire le *côcô*. Il est important de relever que le mot *côcô* vient du baoulé et qu'il représente une onomatopée correspondant à *toc-toc* en français. Il est employé dans cette expression pour dire qu'on frappe à la porte afin de se présenter aux beaux-parents en officialisant, à la fois, les relations avec leur fille. En outre, faire le *côcô* est un rituel hautement symbolique et important chez les akans. Il précède le mariage coutumier ou traditionnel et le mariage administratif ou officiel.

Lancer foulard : *exercer la prostitution*. Le foulard est un accessoire vestimentaire très apprécié

par les femmes africaines qui l'utilisent comme un ornement pour protéger les cheveux. Elles l'attachent quelquefois à la ceinture. Le lancer viendrait à se donner ou, à tout le moins, à donner une partie d'elles à une tierce personne. Traditionnellement, lancer ou jeter le foulard sur quelqu'un est aussi une pratique par laquelle on invite souvent des personnes à se joindre à une danse sur la place publique. Ce rituel a été adopté par les prostituées ivoiriennes pour aguicher les potentiels clients. Exemple : Dans certains quartiers de la capitale, des filles lancent foulard.

Mari de nuit, femme de nuit : *esprit incubé / succube*. Cette expression calquée du baoulé relève de la croyance populaire selon laquelle un homme ou une femme se sent fréquemment soumis à des relations sexuelles avec des esprits ou des êtres de l'au-delà. Exemple : Nous allons voir un marabout pour chasser ton mari / ta femme de nuit.

Mettre/verser du sable dans l'attiéké de quelqu'un : *empêcher quelqu'un de s'épanouir ou de réussir*. L'attiéké est un plat local très prisé par la population ivoirienne et, ainsi, il représente une substance essentielle symbolisant, par la même occasion, la (sur)vie. Par conséquent, y jeter du sable équivaldrait à la destruction ou l'empêchement d'être épanoui ou d'être heureux. Exemple : J'ai travaillé très dur pour réussir dans la vie, alors ne verse pas du sable dans mon attiéké.

Venir à Abidjan pour regarder la lagune : *dormir sur ses lauriers*. Exemple : Si tu es venu à Abidjan pour regarder la lagune, tu retourneras malheureux d'où tu viens.

Verser de l'eau : *faire une libation* dans le but de bénir ou maudire. 1. Maudire. Exemple : Après avoir commis cette énorme bêtise ses parents ont versé de l'eau. Ils l'ont maudit. 2. Bénir. Exemple : Avant le début de la plupart des cérémonies nationales et solennelles, la chefferie

hôte de ladite cérémonie verse de l'eau pour que tout ce passe bien.

Lexies Complexes empruntées au nouchi

C'est baby c'est loto : imbroglio, confusion. Cette expression vient de la juxtaposition de deux phrases dont la signification s'appuie sur les attributs, c'est-à-dire l'éponyme *baby* (modèle appelé deux chevaux de la marque Citroën) et l'hypéronyme *loto* (dérivé du mot automobile qui s'emploie dans certaines langues locales) pour créer un pléonasmе désignant une situation chaotique ou dépourvue d'intérêt.

Drap : ce mot drap du français central qui désigne une toile a expérimenté un changement sémantique dans le nouchi. Il est polysémique et acquiert une signification spécifique selon l'expression ou le contexte de son emploi.

478

Être en drap : 1. Informer ; 2. Connaître, savoir ou prendre conscience de quelque chose. Exemple : Mes amis sont en drap de tout ce que je fais.

Être enjaillé de quelque chose : aimer, apprécier. Le mot *enjailler* est une néologie de l'anglais *enjoy* que le nouchi a adopté en l'adaptant au français qui est sa structure de base. Cette expression peut s'appliquer à la musique (exemple : je suis enjaillé du zouk) ou à un événement. Exemple : Paul est enjaillé par la démarche de Marie. C'est aussi de cette création lexicale que dérive l'expression *enjaillage dans ses dents* qui signifie être éperdument amoureux.

Mettre en drap ou prendre drap : humilier. Syn. Mettre soua

Dja foule : 1. Tancer ou sermonner quelqu'un ; 2. Amuser ou égayer. Il s'agit d'une structure lexi-co-grammaticale formée de la combinaison du mot *dja*, une néologie nouchi qui signifie tuer, et *foule* qui signifie multitude ou abondance. Cette expression a une valeur emphatique et connote l'exagération.

Lexies textuelles empruntées des langues nationales

Cabri mort n'a pas peur de couteau : *s'en foutre*.

On emploie cette expression lorsqu'on est face à l'adversité et qu'on sent qu'on n'a plus rien à perdre, ou lorsque la situation est déjà hors de contrôle, mais qu'il faut y aller sans vraiment se préoccuper de ce qui pourrait arriver. Dans certains rituels traditionnels, le cabri est souvent donné en sacrifice pour exorciser le mal. Il symbolise chez les Ivoiriens la vie ou la mort et aussi l'insouciance face au danger. C'est à partir de cette métaphore qu'est née l'expression ci-dessus indiquée.

Ce sont les deux mains qui se lavent : *l'union fait la force*.

En général, les deux mains mises ensemble symbolisent l'entraide et l'union. Ainsi, on est plus fort quand on se met ensemble pour entreprendre une action. C'est-à-dire qu'on réussit toujours en agissant en synergie. En effet, en lavant (quelque chose) avec les deux mains, on obtient de meilleurs résultats que lorsqu'on le fait avec une seule. Dans la même perspective, on dit aussi : « **C'est l'homme qui fait l'homme** », pour dire qu'on a toujours besoin de se faire aider pour réussir.

Découragement n'est pas ivoirien : *les Ivoiriens sont vaillants et ne baissent jamais les bras*.

Cette expression qui traduit la résistance face aux difficultés est un moyen pour encourager et montrer l'esprit combatif du peuple ivoirien. Cette citation du Président Houphouët Boigny a fini par se consolider et s'établir comme une expression figée du français ivoirien.

Dent pourrie est mieux que bouche vide : *il faut se contenter de peu ou de ce qu'on a*.

Équivaut à « un tien vaut mieux que deux tu l'auras ». On dit aussi : **un est mieux que zéro**. Cet adage qui est tiré de la sagesse populaire et repris dans le français local, recommande que l'on sache valoriser et accepter ce dont on dispose sans envier

autrui. Il est souvent employé dans des situations où l'on estime avoir obtenu un mauvais résultat ou être lésé.

Derrière village il y a village : rien n'est absolu.

Le village est un symbole important pour les Ivoiriens en ce sens qu'il représente leurs racines, leurs traditions ou encore le lieu de formation ou de réalisation culturelle et identitaire. Cette locution proverbiale exprime dans l'entendement des ivoiriens le dynamisme naturel et l'évolution perpétuelle qui caractérise chaque chose de la vie.

L'éléphant va beau maigrir il ne rentrera jamais dans poulailler : on reste toujours ce qu'on est.

L'éléphant, symbole national de la Côte d'Ivoire, est un animal fort et puissant et d'une grande envergure. Ainsi, dans l'imaginaire des Ivoiriens, quelles que soient les difficultés, il restera toujours fort, et on lui reconnaîtra toujours sa nature en terme de puissance et de pouvoir.

La main qui demande est toujours en bas : lorsqu'on est dans le besoin il faut se montrer humble.

Baisser la main lorsqu'on est dans le besoin est signe d'humilité et de sagesse. Cet adage du français ivoirien exprime inversement l'adage en français standard « la main qui donne est celle qui ordonne ».

Le mouton broute là où on l'attache : il faut s'adapter aux conditions qui s'imposent à soi.

Cet adage explique que parfois la solution aux difficultés se trouve si près, c'est-à-dire que les opportunités sont près de nous et qu'il ne faut pas les chercher ailleurs ou plus loin.

Les moutons se promènent ensemble mais ils n'ont pas les mêmes prix : chaque individu a sa propre valeur, ses qualités et ses défauts.

Ce proverbe relève les différences entre les hommes. Quand bien même nous pouvons avoir quelques traits communs, nous ne serons jamais identiques au sens strict du terme. Dans

la culture ivoirienne, le mouton est généralement pris comme l'animal approprié pour faire des sacrifices. Il symbolise aussi la différence de valeur entre les individus. Ainsi, à l'image du mouton que l'on valorise par ses caractéristiques (taille, couleur, etc.), chaque personne a sa particularité qu'il convient de considérer.

Lorsque le tonnerre gronde, chacun attrape sa tête : chacun pour soi et Dieu pour tous.

Cela signifie que l'être humain est foncièrement égocentrique. Si bien que dans les circonstances difficiles, il pense à lui-même avant de s'intéresser à la situation des autres. Dans l'imaginaire des Ivoiriens, le tonnerre entraîne nécessairement la foudre qui symbolise le danger ou la difficulté. Face à ces circonstances, on attrape la tête, c'est-à-dire qu'on se protège soi-même pour préserver la vie.

L'étranger a de grands yeux mais il ne voit rien : Quelle que soit la perspicacité d'un étranger, il ne peut pas percevoir tous les secrets.

À cet effet, il est incapable de tout savoir sans qu'il en soit instruit. Ce proverbe qui est tiré de la sagesse populaire implique l'humilité, le respect de l'étranger envers son hôte qui « lui ouvrira les yeux ».

Manger son piment dans la bouche de quelqu'un : être lâche ou poltron.

Il faut dire que le piment est un condiment très apprécié par les Ivoiriens. Il est caractérisé par un goût piquant et brûlant. Au plan stylistique, ce proverbe relève d'une métaphore basée sur les attributs du piment. Ainsi, par comparaison, elle implique le refus de prendre ses responsabilités en se servant d'une autre personne pour résoudre des problèmes délicats et difficiles à assumer. On l'emploie généralement dans des phrases négatives. Exemple : « Ce n'est pas dans ma bouche que tu vas manger ton piment. »

On ne prend pas la moitié de cola pour faire un sacrifice : Pour rendre justice, il est impératif d'entendre toutes les parties belligérantes.

Le cola est

un fruit très prisé et d'une valeur hautement symbolique chez la majorité des peuples ivoiriens qui l'utilisent dans certains rituels traditionnels. Il représente l'union et sert à célébrer le mariage, la réconciliation, la paix, etc. Ce proverbe qui s'inspire du cola relève d'une métaphore basée sur la morphologie, c'est-à-dire la forme entrelacée des deux parties de cette noix.

On ne montre pas son village avec sa main gauche : *Il faut ne faut pas mépriser son village. Il faut toujours être fier de ses origines.* Cet adage traduit la représentation de la main gauche dans l'imaginaire des Ivoiriens. Celle-ci est considérée comme une mauvaise main. Ainsi, montrer son village avec cette main signifie qu'on le méprise.

On ne reste pas dans magnans pour enlever magnans : *Il faut prendre du recul vis-à-vis des problèmes afin de mieux les résoudre.* On trouve très souvent des files de magnan sur le chemin des champs ou dans les champs. Le magnan est une espèce de fourmi très agressive et symbolise des problèmes auxquels les paysans ivoiriens sont confrontés quotidiennement. L'expérience montre qu'on n'arrive jamais à s'en débarrasser tant qu'on reste à l'endroit où ils se trouvent. C'est de là que vient ce proverbe qui, par métaphore, indique comment il faut s'y prendre face aux difficultés.

On ne regarde pas dans la bouche de celui qui grille des arachides : *Il y a certaines choses qui sont inévitables et doivent être acceptées comme une fatalité.* On ne peut pas faire grand-chose face à certaines situations, car elles s'imposent et on les subit (malgré nous). L'homme n'est pas toujours maître de ses propres circonstances, c'est-à-dire que nous n'avons pas toujours le contrôle de toutes les choses. En outre, faut-il retenir que l'arachide est beaucoup consommée par les Ivoiriens qui s'en servent pour faire des sauces (appelées communément : sauce-arachide) ou des cacahuètes, après torréfaction. Pour obtenir la qualité désirée, le grilleur doit

en goûter à chaque moment pour contrôler le processus. Cette expérience qui, par métaphore, a donné cet adage qui se retrouve dans le parler courant des Ivoiriens est en fait une citation du Président Houphouët Boigny traduite du baoulé.

On travaille pour payer mouton et non pour devenir mouton : *Nul ne doit se soumettre ou permettre qu'on abuse de lui.* Le mouton a de la valeur et de l'estime dans certaines religions locales. En revanche, il est également considéré dans l'imaginaire collectif comme un animal moins intelligent. Ce proverbe met alors en contraste cette ambivalence de cet animal qui se transpose dans le fonctionnement de la vie sociale : payer mouton (avoir de la valeur financière et/ou sociale) et devenir mouton (faire preuve d'inintelligence/manquer de sagesse).

Quand la tête est là, le genou ne porte pas le chapeau : *Il faut respecter la hiérarchie sociale.* D'un point de vue anatomique, la tête se trouve dans une position supérieure par rapport aux autres parties du corps. C'est cette distribution de la morphologie humaine qui est métaphoriquement transposée dans la caractérisation pyramidale de l'organisation sociale de la majorité des peuples de Côte d'Ivoire où il y a toujours un ordre à respecter. En outre, il faut noter que cette locution proverbiale appartenant au groupe akan (groupe social très structuré et hiérarchisé) correspond à un calque lexico-sémantique.

Quand on t'envoie, il faut savoir t'envoyer : *Il faut être sage et prudent dans l'accomplissement d'une mission.* Ce proverbe ou phrase axiomatique est calqué du baoulé. Il faut en retenir que toutes les responsabilités portent en elles des risques. Alors, toute personne chargée d'une mission devrait être vigilante. Autrement dit, elle risquerait de s'attirer des ennuis ou de se retrouver dans des problèmes.

Relation est mieux que diplôme : *Les diplômes ne suffisent aucunement pour atteindre ses*

objectifs. Il faut surtout s'appuyer sur quelqu'un qui peut vous donner un coup de main. Cette locution proverbiale qui relève l'importance des relations humaines pour la promotion socio-professionnelle décrit aussi la corruption et l'esprit d'éternel assisté qui caractérise les Ivoiriens.

Si tu cherches ma bouche, tu vas croiser mes dents : *Qui cherche trouve*. Correspond aussi au proverbe : *qui s'y frotte s'y pique*. (Voir bouche)

Sécher son linge là où le soleil brille : *être opportuniste*. Savoir saisir la bonne occasion au bon moment. Cette expression qui fait aussi allusion à la déloyauté a généralement une connotation péjorative.

Lexies textuelles empruntées du nouchi

Connaisseur connaît, gaou passe : *L'individu qui répète les mêmes erreurs est stupide*. Cette phrase proverbiale qui est désormais figée dans le français ivoirien vient du titre « Premier gaou n'est pas gaou » du groupe Magic System. Le mot *gaou*, qui est une néologie du nouchi, signifie : 1. Démodé; 2. Ignorant ou stupide; et s'oppose à *connaisseur* qui désigne une personne expérimentée et moderne.

Gbé est mieux que drap : *Dire la vérité permet d'éviter l'humiliation*; équivalant aussi à : *la vérité rougit les yeux mais ne les cassent pas*. Ce proverbe est construit à partir du mot *gbé*: blanc en dioula, couleur qui symbolise la vérité et *drap* qui est une néologie du nouchi qui signifie : 1. Humilier; 2. Informer. Le mot *gbé* est souvent utilisé dans certaines combinaisons lexico-grammaticales avec d'autres éléments du français pour former des lexies textuelles : **Trop parler donne *dagbé*** : *Mieux vaut agir que parler*. Cette expression proverbiale est une construction verbale ou lexico-grammaticale propre au français ivoirien. Elle regroupe certains éléments du français standard et le mot *dagbé* (*da* signifie bouche et *gbé*, blanc) qui

désigne les filets de bave à la commissure des lèvres.

Zyeux connaît bagage qui est lourd : *Chacun connaît ses forces et ses limites*. Ce proverbe est inspiré de la pénibilité du travail des bêla ou porteurs de bagage dans des carrioles appelées aussi pousse-pousse par les Ivoiriens. L'analyse structurelle de cette construction indique qu'il s'agit d'une phrase composée d'un ensemble d'éléments du français standard et du mot *zyeux* (cette forme nominale du nouchi est toujours au pluriel, même si le verbe ne s'accorde pas).

Discussion

Les nombreuses oppositions à l'usage de ces expressions du français ivoirien de la part des défenseurs du bon usage de la langue française n'ont nullement freiné la poussée de ce phénomène d'adaptation ou de création verbale qui, bien au contraire, s'est imposé et répandu au point d'absorber presque tous les registres⁵, donnant ainsi une identité personnelle au français ivoirien. Au niveau lexico-grammatical, on retrouve souvent des coïncidences singulières entre le calque phraséologique et la forme du substrat, par exemple « demander la route » (*man atin en baoulé*). Mais aussi, on s'aperçoit que généralement, ces unités ne présentent aucune relation systématique avec les éléments originaux, ou du moins, leur rapport n'est pas formellement établi. Par exemple, « demander des nouvelles » (*bisa jasin*) qui signifie : demander ce qui précède le pied (nouvelles). Cette réalité confirme bien l'hypothèse de Gledhill et Frath (2007) qui soutiennent que toute construction nouvelle en

5 Notons que, pour des raisons stylistiques, même les détracteurs les plus critiques, comme c'est le cas de certains universitaires, ont fini par admettre l'importance sociolinguistique du français ivoirien et l'expressivité ou la pertinence sémantique de ces locutions et proverbes qu'ils utilisent souvent. Et, comme nous l'avons indiqué, l'évolution ou la transformation diachronique de cette variété du français a entraîné aussi la confusion des formes acrolectale et mésolectale, pendant que la forme basilectale est absorbée par le nouchi.

phraséologie est le fruit d'une négociation au sein d'une communauté.

En outre, il est important de souligner que la différence entre deux systèmes lexico-grammaticaux résulte de l'idiomaticité des expressions en question. Leur interprétation sémantique relève d'un simple rapprochement qui tient compte de la valeur conventionnelle de la langue, tandis que les adaptations structurelles obéissent à un souci d'appropriation linguistique. Enfin, rappelons aussi que suivant son fondement théorique, l'unité phraséologique ou syntème correspond à la formation ou la création lexicale dans laquelle, selon notre analyse, les notions ou valeurs socio-culturelles qui imprègnent la majorité de ces constructions apparaissent souvent comme un critère pertinent et essentiel qu'il conviendrait d'évaluer.

Conclusion

482

Il aurait probablement suffi d'utiliser une poignée d'éléments pour expliquer le principe de formation des LC et des LT sur la base de métaphores et de calques lexico-sémantiques, mais la pertinence de l'étude exigeait autant de données pour étayer notre hypothèse.

Ainsi, l'approche théorique de ce travail nous a permis d'explorer des principes généraux structurant les unités ou énoncés phraséologiques. À l'issue de cette analyse, il semble important de relever l'impact du facteur social ou contextuel dans la structuration de ces unités verbales. En effet, au regard des particularités lexicales enregistrées, nous nous apercevons qu'en dépit des controverses, il est nécessaire d'admettre que les langues, comme c'est le cas ici, tendent généralement à exploiter les facteurs environnementaux ou contextuels ou à s'en imprégner pour exprimer les besoins communicatifs des locuteurs. Cette hypothèse nous paraît désormais indiscutable. Cela dit, les éléments enregistrés se construisent sur la base de l'expérience ou des conditions de leur production. C'est pourquoi nous estimons

que pour les besoins épistémologiques ou scientifiques, il conviendrait de redéfinir les principes théoriques auxquels il serait certainement fondé d'associer le critère socioculturel exprimé à travers l'usage des moyens stylistiques ou linguistiques antérieurement indiqués. Au demeurant, comme nous avons pu constater, on enregistre de nombreuses expressions ou locutions construites à partir de métaphores et de calques lexico-sémantiques et ce processus linguistique a permis de mettre en évidence le rapport entre l'objet ou la perception de celle-ci et sa représentation verbale (néologie). À ce titre, il semble intéressant de rappeler l'adage : *venir à Abidjan pour regarder la lagune*. Nous avons expliqué que la lagune d'Abidjan ou encore la lagune ébrié (par allusion aux autochtones) longe tout le littoral et, par son envergure ou son importance, représente un symbole significatif chez les Ivoiriens. Aussi, faisant référence à cette vaste étendue d'eau, on a fini par attribuer à la ville d'Abidjan le nom de *perle des lagunes*. C'est cet ensemble de valeurs qui a donné l'expression : *venir à Abidjan pour regarder la lagune* qui veut dire *rester oisif* (en passant le temps à contempler cette lagune qui entoure Abidjan, la capitale de la Côte d'Ivoire). Dans cet ordre, nous avons présenté plusieurs expressions et locutions proverbiales qui s'appuient sur ces facteurs extralinguistiques. (Voir : arachides, attiéké, bêla, etc.)

In fine, on pourrait s'apercevoir très clairement de l'usage de la métaphore et du calque lexico-sémantique dans la représentation verbale de certains phénomènes contextuels ou socioculturels. Aussi, conviendrait-il de réitérer que ces procédés de reproduction ou de création lexicale apparaissent comme des instruments importants qui permettent efficacement de rendre compte du contexte sociolinguistique et de l'ensemble des phénomènes extralinguistiques. Par conséquent, ils devraient constituer des principes fondamentaux à considérer parmi les critères qui déterminent la formation des unités phraséologiques de façon générale.

Références

- Aboa Abia, A. L. (2008). «La francophonie ivoirienne. Enjeux politiques et socioculturels». Dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Acte du colloque tenu à l'Université de Versailles, Saint Quentin-en-Yveline, 40/41, 161-178.
- Aboa Abia, A. L. (2012). «Le français en contexte urbain en Côte d'Ivoire». *Sudlangues*, 18, 13.
- Boutin Akissi, B. (2002). *Description de la variation: étude transformationnelle des phrases du français de Côte d'Ivoire*. Thèse doctorale soutenue à l'université de Grenoble III.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid : Gredos.
- Dubois, J. et al. (1994). *Diccionario de Lingüística*. Madrid : Alianza.
- Dubois, J. et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Équipe IFA (1988). *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Paris : Edicef.
- Duponchel, L. (1975). *Dictionnaire du français de Côte d'Ivoire*. Abidjan : Institut de Linguistique Appliquée.
- Duponchel, L. (1970). Note sur les groupes consonantiques en cbrie et en alladian. *A. Univ. Abidjan Linguist.* 3(1), 31-45.
- Gledhill, C. et Frath, P. (2007). «Collocation, phrasème, dénomination: vers une théorie de la créativité phraséologique». *La linguistique*, 1(43), 63-88, Presses Universitaires de France.
- Kouadio, N. J. (2008). «Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène». Dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, Acte du colloque tenu à l'Université de Versailles, Saint Quentin-en-Yveline, 40-41, 179-197.
- Lafage, S. (2002). «Le lexique du français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité». Dans *Le Français en Afrique* (Revue du Réseau des Observatoires du Français contemporain en Afrique), 16-17(2), Nice, CNRS/Institut de Linguistique Française.
- Le Petit Robert (2016). *Le petit Robert*. Paris : Éditions Le Robert.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general*. Madrid : Gredos.
- Matore, G. (1953). *La méthode en lexicologie. Domaine du français*. Paris : Didier.
- Mauny, R. (2011). *Glossaire des expressions et termes locaux de l'ouest africain*. Paris : OIF, Écriture.
- Pavel, S. (1993). «Vers une méthode de recherche phraséologique en langue de spécialité». Dans *L'actualité terminologique/Terminology update*, 26(2), 9-13.
- Pottier, B. (1969). *Introduction à l'étude des structures fondamentales*. Nancy : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Rey, A. (1970). *La lexicologie*. Paris: Klincksiek.
- Sevilla M., J. (2014). *Fraseología y léxico. Un enfoque contrastivo*. Lugo : Axac.
- Tournier, J. (1991). *Introduction descriptive à la lexicogénétique de l'anglais contemporain*. Paris : Champion Slaktine.
- Varela, F. et Kubarth, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid : Gredos.
- Yao, K. (1998). *Proceso de lexicalización en una lengua no nativa: caso del francés en Costa de Marfil*. Thèse doctorale, Valladolid : Université de Valladolid.
- Yao, K. (2013). El nouchi, argot, pidgin o criollo. *Revista Asia y Africa*, 48(2), 537-555.

How to reference this article: Yao, K. (2018). Métaphores et calques dans la création phraséologique du français ivoirien. *íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 469-483. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n03a03

METHODOLOGICAL ARTICLES



EL AGRUPAMIENTO DE TEXTOS, UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN LITERARIA EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

TEXT CLUSTERING AS A STRATEGY TO DEVELOP EFL LANGUAGE LEARNERS' LITERARY COMPETENCE

LE GROUPEMENT DE TEXTES, UNE STRATÉGIE POUR LA FORMATION LITTÉRAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Andrés Iván Bernal Vargas

Docente de Francés como Lengua Extranjera y Literatura, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magíster en Lingüística y Español, y miembro del grupo de investigación en Interculturalidad, literatura y lengua (Interclé), Universidad del Valle, Cali. Carrera 100 N.º 45-51, C. P. 760026, B/ Corales del Lili, Cali, Valle, Colombia
andres.bernal@correounivalle.edu.co

El presente artículo es producto de la investigación "El agrupamiento de textos, una estrategia transversal para la formación literaria en francés lengua extranjera", financiada por la Universidad del Valle, y registrada en Vicerrectoría de Investigaciones con el código CI-4330, en el marco de una convocatoria interna. Esta investigación se realizó entre agosto de 2014 y junio de 2016.

RESUMEN

La comprensión de lectura y la escritura de textos son dos procesos académicos complejos para estudiantes de lenguas extranjeras. Ambos procesos pueden ser articulados por medio del *agrupamiento de textos* (AT) como estrategia didáctica en la enseñanza de lenguas. Este artículo reporta una investigación-acción de tipo mixta que implementó el AT para desarrollar tanto la comprensión de lectura y la escritura, como la competencia literaria, en treinta y tres jóvenes aprendientes de francés de una licenciatura en lenguas extranjeras en una universidad colombiana. El estudio duró dos años. Se hizo inicialmente un análisis documental de los programas de los cuatro primeros niveles de francés del currículo, constatándose que no se explicitaban ni objetivos ni contenidos del componente de literatura. Se administró, además, una encuesta de entrada y salida para identificar los conocimientos (previos y finales, respectivamente) sobre elementos esenciales de la narración. Durante la intervención pedagógica se implementó el AT (dos cuentos y una película) para que los estudiantes reconocieran la singularidad genérica del cuento, siguiendo el esquema narrativo de Larivaille (1974) y el actancial de Hamon (1991), y produjeran, posteriormente, textos literarios de este género. El estudio concluyó que el AT fue efectivo, pues 1) permitió integrar un componente literario a las clases de francés para nivel B1, y 2) la mayoría de estudiantes mejoraron sustancialmente sus procesos de lectura y escritura de cuentos.

Palabras clave: competencia literaria, agrupamiento de textos, esquema narrativo del cuento, lectura y escritura en francés como lengua extranjera, escritura de invención, enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT

Reading and writing are two complex academic processes for foreign language learners. These processes can be integrated through text clustering (TC) as a language teaching strategy. This article reports on an action research with a mixed-methods design that implemented TC to developing reading, writing and literary competence in 33 young French language learners (22 years old average) in a B. A. in Foreign Languages programme at a Colombian university. The study was conducted for two years. Initially, a documentary analysis of four French courses syllabi

487

Received: 2017-04-30 / Accepted: 2017-10-13
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 487-504, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

was carried out, confirming that neither objectives nor contents of the literature component were explicitly stated. In addition, an entrance and exit surveys were administered to identify previous and final knowledge on basic narration features. During the pedagogical intervention, TC (two short stories and a film) was implemented so that the students could identify genre (narration) particularities following Larivaille (1974) and Hamon (1991) and produce narrative texts. It is concluded that TC was effective, first, because it allowed to integrate a literary component in the French language course for B1 level learners, and second, because most students improved narrative reading and writing.

Keywords: literary competence, text clustering, narrative scheme, reading and writing in French as a foreign language, foreign language teaching, creative writing

RÉSUMÉ

La compréhension et la production écrites sont deux processus académiques complexes pour les étudiants en langues étrangères. Ces deux processus peuvent s'intégrer grâce au *groupement de textes* (GT) comme stratégie didactique dans l'enseignement de langues. Cet article rapporte une recherche-action de type mixte qui met en œuvre le GT afin de développer la lecture, l'écriture et la compétence littéraire chez 33 jeunes apprenants de français d'une licence en Langues Étrangères d'une université colombienne. L'étude a été menée pendant deux ans. On a fait d'abord une analyse documentaire des programmes des quatre premiers niveaux de français et on a pu constater que les objectifs et les contenus du composant littéraire n'étaient pas explicites. De plus on a fait un sondage avant et après l'expérience pédagogique pour repérer les connaissances préalables puis finales sur des éléments essentiels de la narration. Durant l'intervention pédagogique, on a mis en œuvre le GT (deux contes et un film) pour que les étudiants puissent identifier la singularité générique du conte d'après le schéma narratif de Larivaille (1974) et l'actanciel de Hamon (1991) et produisent, ensuite, des textes littéraires du même genre. L'étude a conclu que le GT a été efficace car, d'abord, il a permis l'intégration du composant littéraire dans les cours de français niveau B1, et enfin, la plupart des apprenants ont amélioré leurs processus de lecture et d'écriture de contes.

Mots clés : compétence littéraire, groupement de textes, schéma narratif du conte, lecture et écriture en français langue étrangère (FLE), écriture d'invention, enseignement de langues étrangères

Introducción

El trabajo del autor de la investigación que aquí se presenta, como docente de francés como lengua extranjera (FLE) en dos universidades colombianas (Universidad del Valle y Universidad Santiago de Cali), le permitió evidenciar las serias dificultades que los estudiantes experimentan en el campo de las competencias escritas, tanto en la comprensión (lectura) de documentos escritos en dicho idioma, como en su producción. De ahí su propósito de ocuparse, con especial atención, del desarrollo de la lectura y la escritura en el aprendizaje del francés para la formación de futuros licenciados.

En este artículo se expone, inicialmente, la problemática que existe en torno a la promoción complementaria de los procesos de comprensión y producción escrita en FLE, de forma que se permita, a la vez, el desarrollo de la competencia literaria.

Luego, se enuncia en qué consiste la estrategia del *agrupamiento de textos*, que permite trabajar la comprensión de cuentos y el reconocimiento de su esquema narrativo (Larivaille, 1974) y actancial (Hamon, 1991), con el fin de plantear a los estudiantes, posteriormente, la creación de un cuento corto. Para ello se siguen, además, las propuestas de los teóricos de la escritura de invención (Genette, 1982; Houdart-Merot, 2004).

Después se enuncia la metodología, que consiste en una investigación de tipo mixto, orientada en la investigación-acción, propuesta a estudiantes de FLE de segundo año que iniciaban su formación en el nivel B1 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Universidad del Valle.

Al final, se evalúa el impacto de la propuesta investigativa y se sugiere extender la iniciativa a los otros cursos del nivel básico de formación de la licenciatura.

Planteamiento del problema

Frente a la cuestión de las competencias principales que en cultura escrita en lengua extranjera, como

son la lectura y la escritura, requiere adquirir y desarrollar un estudiante, se necesita una propuesta didáctica que las sepa focalizar de manera conjunta y logre darles un tratamiento que permita ver su progreso, a la vez que favorezca la formación literaria. Asociar en una misma estrategia formativa la lectura y la escritura ya se emplea en Francia en las clases de francés (lengua materna) y, particularmente, en la enseñanza de la literatura en secundaria, a partir de lo que se denomina el *agrupamiento de textos* (*groupement de textes*). La hipótesis, entonces, es que esta perspectiva puede ser de gran beneficio para la enseñanza de dichas competencias en FLE en el contexto colombiano, en el plano de la formación de licenciados de lenguas extranjeras.

En el presente proyecto se abordó, entonces, un agrupamiento de textos que se orientó al reconocimiento del esquema narrativo del cuento como eje de la secuencia didáctica, en búsqueda del desarrollo de las competencias escritas (de comprensión y de producción) y que estaría más acorde con su formación literaria, pues abordar la literatura en los primeros semestres de una licenciatura no debe limitarse a la simple lectura de obras cortas o de fragmentos literarios, como ha sido la experiencia en nuestro programa de Lenguas Extranjeras, dada la falta de formación en literatura de quienes orientamos normalmente los niveles de FLE.

Pregunta de investigación

En el ámbito de la enseñanza de la literatura en modalidad de FLE para licenciados en Colombia, ¿sería el *agrupamiento de textos* una estrategia exitosa que asocie la comprensión y la producción de textos, al tiempo que desarrolle la competencia literaria de los estudiantes?

Objetivos

General

Implementar el agrupamiento de textos y evaluar si es una estrategia exitosa que asocie la

comprensión y la producción de textos, al tiempo que desarrolle la competencia literaria de los estudiantes del curso de Habilidades Integradas IV del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Específicos

1. Describir los objetivos y los contenidos de los programas de las asignaturas de Habilidades Integradas en Francés (HIF) de los semestres I a IV en términos del componente de literatura.
2. Proponer a dos grupos del curso de Habilidades Integradas IV un agrupamiento de textos que ofrezca la lectura de cuentos para estudiar las particularidades de este género literario y de las técnicas del relato.
3. Orientar y acompañar el proceso de escritura de invención, en la redacción de un cuento corto.
4. Evaluar las capacidades de los estudiantes para identificar el esquema narrativo y el actancial de los cuentos propuestos en el agrupamiento de textos, al igual que sus capacidades para replicar tales esquemas en la redacción de nuevos cuentos.

Marco teórico

En este apartado se exponen los conceptos claves: *competencia literaria*, *agrupamiento de textos*, *narratología*, *semiótica narrativa* y *escritura de invención*, que dan el soporte teórico a la presente investigación.

La competencia literaria

Según la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en su publicación de los *Lineamientos curriculares lengua castellana*, la *competencia literaria* se concibe como

[...] la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y

del conocimiento directo de un número significativo de éstas (Colombia, MEN, 1998).

Desde el campo de los profesores de literatura, añade el MEN (1998), son ellos los encargados de definir los criterios para la selección de los textos, a partir de su propia competencia literaria.

La competencia literaria del docente atravesaría dos dimensiones: 1. el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2. la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera). Esta segunda dimensión es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas primarias hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado. Las dos dimensiones alcanzan su dinámica en el foro, en el debate y en la producción escrita (p. 57).

Ahora bien: el proceso de lectura debe concebirse y producirse de manera concomitante al proceso de escritura, lo que requiere, indudablemente, de la participación decidida del aprendiente para que podamos considerarlo, entonces, como un lector-escritor. En palabras de Séoud (1997):

El acto de lectura [...] es percibido desde ahora, como un acto de creación, o mejor, de creatividad. Es por la lectura que el texto, un texto, se crea; cada lectura aparece como una nueva *escritura* del texto. Leer y escribir se confunden, el tema de la lectura-escritura se convierte rápidamente en un tema dominante (p. 162).¹

En la misma dirección, Mekhnache (2010) afirma que la lectura no puede ser vista como un proceso lineal de descubrimiento de texto, sino, más bien, como un proceso integrativo, que puede lograrse solamente con el consentimiento del aprendiente,

1 La traducción es del autor. El original dice: "L'acte de lecture [...] est désormais perçu comme un acte de création, ou mieux, de créativité. C'est par la lecture que le texte, un texte, se crée ; chaque lecture apparaît comme une nouvelle écriture du texte. Lire et écrire se confondent, le thème de la lecture-écriture devient vite un thème dominant."

es decir, puede haber acto de lectura a través del placer de leer para poder escribir.

En nuestro ejercicio docente es fácil identificar en algunos estudiantes su deseo de escribir. En ocasiones, son ellos quienes se acercan al profesor con un párrafo, un pequeño texto, o un poema, de su propia autoría, con el fin de solicitar una lectura y recibir a cambio sugerencias y comentarios sobre dicha producción. Este tipo de experiencias las anota, igualmente, Séoud (1997), quien manifiesta, además, que un aprendiente de FLE al que no le agrada aprender a analizar un texto, puede, sin embargo, escribir y crear sus propios textos, en respuesta a sus propios gustos, sin olvidar sus obligaciones escolares.

Asimismo, Séoud (1997, p. 163) cita a Ricardou quien, en *Le Colloque de Strasbourg*, cuestiona la brecha pedagógica entre el proceso de comprensión y el proceso de producción, entre discurso sobre la literatura y práctica de la literatura. Posteriormente, Ricardou (en Séoud, 1997, p. 164) añade que esta práctica debe ser asidua y que la escritura debe ser tan normal como la práctica de la lectura.

En esta misma perspectiva, Leclair, en “Autour du poème: Former de vrais lecteurs (About the Poem: Creating True Readers)” (1992), subraya la exigencia de unir la escritura a la lectura, pues la práctica de la primera conduce al aprendizaje de la segunda. Así, la buena lectura es la que implica la escritura.

Desde la perspectiva del agrupamiento de textos, Moreno (2001) expresa: “la competencia literaria, [...] debe ser vista en la triple dimensión de lectura, apropiación y argumentación” (p. 118). En otras palabras, el AT permite la formación literaria, toda vez que integra las competencias escritas de comprensión y producción.

Por consiguiente, la competencia literaria debe ser entendida como la necesidad no solo de leer, sino también de escribir, es decir, comprender, pero también crear, producir.

El agrupamiento de textos

El AT es concebido, primordialmente, como una actividad de lectura. Boissinot y Mougenot mencionan que

[...] las Instrucciones oficiales [en Francia] tienen razón al recordar con insistencia que si bien el agrupamiento de textos puede solicitar una temática [para su conformación], éste es ante todo el lugar donde la confrontación de los textos hace surgir una problemática literaria (1992, p. 4).²

Estos autores señalan, más adelante, que practicar el AT es esencialmente una forma de lectura metódica totalmente formadora (Boissinot y Mougenot, 1992, p. 5). En otras palabras, el AT es una estrategia didáctica que permite asociar diferentes textos literarios (de distinto género o del mismo), que tienen un asidero coyuntural en torno a un fenómeno sociológico o psicológico, a un problema teatral, a un tema poético, a una estructura narrativa, etc.

El AT para la lectura, según Jordy (1992),

[...] es un recurso didáctico, una técnica para responder a las exigencias del aprendizaje de la lectura autónoma de textos, sin importar su naturaleza, su base o su tipo. [...] Los agrupamientos, lejos de ser conjuntos aventureros de elementos misteriosamente asociados, deben componerse de series cuya combinación y orden tejan una sólida coherencia que se debe menos a los textos en sí mismos que a la voluntad de quien dispuso tal coyuntura, consciente de los objetivos de aprendizaje que tiene en mente (p. 10).³

2 La traducción es del autor. En francés dice: “les Instructions officielles ont raison de rappeler avec insistence que le groupement de textes, s’il peut solliciter une thématique, est avant tout le lieu où la confrontation des textes fait émerger une problématique littéraire”.

3 La traducción es del autor. El original dice: “est un instrument didactique, une technique pour répondre aux exigences de l’apprentissage de la lecture autonome des textes, quels que soient leur nature, leur support ou leur type. [...] Les groupements, loin d’être des rassemblements aventureux d’éléments mystérieusement associés, doivent composer des séries dont la combinaison, l’ordonnement tissent une cohérence solide qui doit moins aux textes eux-mêmes qu’à la volonté de

A su vez, el AT consta de cuatro tipologías:

- a. El AT utilizado para poner en marcha y garantizar el manejo de instrumentos de análisis textual.
- b. El AT empleado para consolidar el reconocimiento y la distinción de las “clases” de textos: formas, géneros, tipos, registros.
- c. El AT para construir saberes de orden cultural sobre un autor, un periodo, un movimiento estético.
- d. El AT en sus relaciones con la obra integral para entender y preparar el estudio, para profundizar sobre un aspecto relevante en un trabajo intertextual.

De hecho en todo proyecto coherente, no hay AT que no tenga esta cuádruple dimensión. [...] Claro está que es el enseñante quien, a partir de los objetivos propuestos para su curso, debe precisar la prioridad para cada AT (p. 11).

A manera de ejemplo, se ilustra a continuación una propuesta que combina las tipologías b y c. Esta es una de las sugerencias hechas en Francia por el Ministère de l'éducation nationale, en “Enseignements élémentaire et secondaire”, del *Bulletin officiel n° 46 du 14 décembre 2006*, programa de enseñanza general en francés en grado 2.º general y tecnológico, y en grado 1.º de series generales (10.º y 11.º para el sistema colombiano)⁴ y programa de enseñanza de literatura en grado 1.º, con énfasis literario.⁵ En este boletín se recomienda abordar los contenidos de géneros y las formas de la argumentación en los siglos XVII y XVIII, y se propone el siguiente corpus: “Un texto largo o un conjunto de textos que tengan una fuerte unidad: capítulo de novela, libro de fábulas, colección de sátiras, cuento filosófico, ensayo o parte de ensayo, según la elección del profesor”.⁶

celui que a arrangé cette conjoncture, conscient des objectifs d'apprentissage qu'il vise”.

4 Aunque, en Francia, la secundaria va hasta el grado 12.º

5 La traducción es del autor. El original dice: “Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire”.

6 La traducción es del autor, del original: “Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité : chapitre de roman, livre de fables, recueil de satires, conte philosophique, essai ou partie d'essai, au choix du professeur.”

Así, pues, el AT es una estrategia para la formación literaria en FLE, en la medida en que los corpus elaborados respondan a las búsquedas propuestas en los objetivos en cada uno de los niveles de FLE.

Ahora, el AT, una estrategia para la formación literaria, se constituye de varias tareas para su ejecución: la formulación de módulos, la construcción del corpus y la construcción del modelo operativo de la estrategia didáctica.

- *Formulación de módulos y construcción del corpus.* Para estas tareas, Lager (2003) señala:

[...] principio importante es la organización por “groupement de textes” o módulos que agrupan textos en torno a una temática. Se debe evitar el estudio de textos aislados, sacados de su contexto. Lo aconsejable es construir secuencias que agrupen textos de varios autores; de varios géneros, que ofrezcan una pluralidad de puntos de vista, que permitan estudiar varias técnicas literarias (p. 196).

Así pues, en el corpus creado para la presente investigación, se propuso trabajar en torno a la temática del género narrativo, precisamente en el reconocimiento de la singularidad genérica del cuento.⁷

Valga precisar que un corpus puede contar con tres, cuatro o más textos, bien sea completos o fragmentos de los mismos, y su constitución depende de las intenciones pedagógicas del docente.

- *Construcción del modelo operativo de la estrategia didáctica.* Siguiendo la iniciativa de concebir una estrategia integral para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia literaria, que en la fase de lectura implemente el agrupamiento de textos (de cuentos para el caso de nuestra investigación) y en la fase de escritura implemente la redacción de cuentos,

7 Esto se amplía en los párrafos siguientes, y se ilustra en la sección “Instrumentos” del apartado “Metodología”.

se hace necesaria una descripción-explicación del *modus operandi* en el contexto de la práctica formativa y evaluativa.

Se tiene, entonces, que, para cada texto del agrupamiento, debe diseñarse un documento que permita, además de verificar la comprensión del cuento, identificar las etapas que constituyen su esquema narrativo y los personajes y roles que hacen parte del esquema actancial. Elemento central de este modelo es, pues, la creación de la situación didáctica (véase ejemplo en el anexo 1).

Entonces, ¿cómo integrar las competencias de lectura y escritura en una misma dirección?

En resumen, el desafío que proponemos para el desarrollo de la competencia literaria es servirse del agrupamiento de textos, en una primera fase, para el reconocimiento de las características esenciales del género (del cuento para nuestro caso), y posteriormente, en la segunda fase de producción escrita, la transposición de las particularidades identificadas en la etapa inicial para la creación de textos literarios del mismo género.

Ahora, la experimentación literaria de integración de la lectura y la escritura en torno al género narrativo tendría su fundamentación teórica, por un lado, en la narratología y la semiótica narrativa, y por otro, en la escritura de invención.

Narratología y semiótica narrativa

En la visión de Jouve (2006), mientras la *narratología* se encarga de las estructuras del relato, la *semiótica narrativa* se ocupa, de manera paralela, de las estructuras de la historia. En tanto que la primera analiza el material utilizado para contar, la segunda estudia lo que se cuenta. Para la semiótica, la historia, de manera mínima, puede ser definida como una secuencia de acciones a cargo de actores. Para aclarar estos aspectos centrales a la semiótica, abordamos entonces la intriga y los personajes.

La intriga

Jouve (2006) expone, en *La poétique du roman*, que la semiótica narrativa parte de un principio esencial: todas las historias se parecen, sin importar el lugar y la época en la que nacieron. El ruso Vladimir Propp (1928, citado en Jouve, 2006, p. 46), asume que, a pesar de sus diferencias, todos los relatos maravillosos se asemejan, pues tienen una base común de treinta y una funciones que proporcionan una estructura lógica a la intriga.

Con el tiempo, los estudiosos de Propp han intentado simplificar su propuesta, y el modelo estructural que se impone actualmente entre las investigaciones de diferentes teóricos es el esquema quinario de Paul Larivaille, de 1974. Para él, toda historia se reduciría a una secuencia lógica de cinco etapas. La intriga respondería, entonces, al siguiente modelo:

1. Antes – Estado inicial – Equilibrio.
2. Provocación – Detonante – Disparador.
3. Acción.
4. Sanción – Consecuencia.
5. Después – Estado final – Equilibrio.

Según Jouve (2006, p. 47), este modelo, que explica la secuencia narrativa elemental de los cuentos, sirvió de manera muy eficaz para establecer la lógica profunda que subyace a la intriga de todo relato, y agrega que el relato se define como el paso de un estado a otro.

Los personajes

Jouve (2006) señala, igualmente, que:

El personaje es el segundo objeto de estudio privilegiado por la semiótica. Así como se considera que toda historia tiene un modelo lógico relativamente simple, la crítica de tendencia greimasiana piensa que en la gran variedad de relatos se puede reconocer el mismo sistema de personajes. En realidad, todo relato basado en un conflicto cuenta con al menos dos personajes presentes en toda novela: el sujeto y su adversario (p. 51).⁸

8 La traducción es del autor. El texto original dice: “Le personnage est le deuxième objet d'étude privilégié par la sémiotique. De même qu'elle considère qu'on peut ra-

Así pues, lo que *hace* el personaje (su recorrido) y esencialmente lo que *es* el personaje (su retrato) se analiza en el modelo semiótico propuesto por Philippe Hamon (1991).

Es necesario empezar por precisar que la noción de “personaje” no existe para la semiótica narrativa. Dicha noción es remplazada por tres conceptos que intervienen en niveles diferentes de descripción del relato: el actor, el actuante y el rol temático (Jouve, 2006, p. 51).

- El *actor*: es el concepto más cercano a la noción tradicional de “personaje”. Para que un relato funcione necesita algunas acciones y es el actor el encargado de ejecutarlas. Es la encarnación antropomorfa de los roles necesarios para el desarrollo del relato.

- El *actuante*: es una noción construida a partir del análisis y no un dato del texto. El actuante se define como un rol necesario para la existencia del relato, es decir, el rol que representan los actores. Según Greimas (citado en Jouve, 2006, p. 52), los actuantes o *papeles actanciales* son seis: sujeto, objeto, oponente, ayudante, destinador (solicitante) y destinatario. Este esquema actancial lo representan Adam y Lorda (1999) a través de tres relaciones, así:

1. Relación de deseo (*querer*) o de búsqueda:
Sujeto → Objeto de valor
2. Relación de comunicación (*saber*):
Destinador → (Sujeto → Objeto)
→ Destinatario
3. Relación de lucha (*poder*):
Adyuvante → (Sujeto → Objeto)
← Oponente

Este esquema indica que el *sujeto-héroe* (o protagonista) se lanza en busca de un objeto va-

mener toute histoire à un modèle logique relativement simple, la critique de tendance greimassienne pense qu'on peut retrouver dans l'infinie pluralité des récits le même système de personnages. De fait, tout récit étant fondé sur un conflit, il est au moins deux personnages présents dans tout roman : le sujet et son adversaire”.

lorado por el destinador (relación de deseo: *querer*), cuya existencia y valor le ha revelado el *destinador*, convertido en informador (relación de comunicación: *saber*). En su búsqueda, el sujeto-protagonista puede ser ayudado por colaboradores/*adyuvantes*, o combatido por adversarios/*oponentes* (relación de lucha: *poder*) (p. 25).

Ahora, Jouve (2006, p. 53) señala que así como un actor, único, puede desempeñar varios roles actanciales, diferentes actores pueden agruparse en un solo actuante. Además, un actor puede bien sea cambiar de rol actancial, modificar su programa narrativo o seguir varios.

- El *rol temático*: el actor es visto desde el plano figurativo, o sea, como portador de un “sentido”. El rol temático contempla las características psicológicas (la amable, el hombre infiel, el deshonesto, etc.) o sociales (la profesora, el vendedor, el deportista, etc.) que permiten reconocer al personaje en el plano del contenido. Si el rol actancial garantiza el funcionamiento del relato, el rol temático le permite vehicular el sentido y los valores, y así definir su alcance ideológico.

Tenemos, entonces, que el esquema narrativo quinario de Larivaille (1974) y el modelo semiótico de Hamon (1991) (actor, actuante y rol temático) se constituyen en el piso teórico de nuestra propuesta de producción escrita, en cuanto a la creación de un cuento se refiere.

Escritura de invención

Según Ouellet y Boutin (2006), hay investigaciones que demuestran que la escritura de invención realizada a partir de “modelos” literarios sobre autores reconocidos y obras representativas, permiten al estudiante alcanzar aprendizajes significativos, y que la escritura literaria puede, entonces, ser vista como un ejercicio de consolidación de conceptos literarios estudiados.

En esta perspectiva, para Genette (1982), la imitación o pastiche de una obra en particular, un autor específico, una escuela, una época o un género,

son operaciones idénticas en su estructura. Para Houdart-Merot (2004), por el contrario, un pastiche de escritor o de escuela presupone la imitación no solo de ese autor o esa escuela, sino también su visión del mundo y sus valores. Agrega que las imitaciones de género suscitan otras formas de reescritura que no están centradas en las constantes de temas o estilos, sino en el conocimiento de las reglas y de las convenciones asociadas a tal o cual género. Esta autora subraya que, de manera más general, se puede considerar que todo texto lleva consigo relaciones con las formas genéricas que le precedieron y con las reglas implícitas constituidas a través de la lectura de diferentes textos. Como ella misma lo dice: “Es esta relación con códigos o con modelos que Gérard Genette llama ‘architextualidad’. [...] Además, el conocimiento de esos códigos y de esos modelos es indispensable tanto en una perspectiva de lectura como de escritura” (p. 43).

Ahora, si hablamos de *reescritura*, es necesario mencionar también la *crítica genética*. Esta ciencia, reciente por demás, propone nuevas perspectivas tanto para la interpretación de textos literarios como para el conocimiento de las prácticas de escritura y de reescritura. La crítica genética se ocupa, pues, del proceso de escritura, de la obra como productividad y no como producto. Para el teórico Almuth Grésillon (citado en Houdart-Merot, 2004, p. 45), toda escritura, cualquiera que sea y de donde quiera que venga, conoce cuatro operaciones de reescritura: agregar, suprimir, remplazar y permutar. Asimismo, la profesora Houdart-Merot las reconoce como cuatro modos de reescritura: inserción de textos, transformación de un texto singular, imitación de la manera de escribir o de discurso y, por último, imitación de géneros o de registros.

Señalamos la estrecha relación de esta última operación, la imitación de géneros, y más particularmente, del pastiche de género como parte de dicha operación, con la dirección dada a la producción escrita en la presente investigación.

Insistimos, pues, en la propuesta de que el estudiante logre crear un cuento corto, producto del conocimiento previo de sus particularidades como

género, por medio del acercamiento a otros cuentos presentados en el agrupamiento de textos. El pastiche refuerza tal idea, pues, según Houdart-Merot (2004, p. 172), la imitación procura reproducir un género o un registro a partir de un conjunto de textos y no de un texto en particular.

Finalmente, Houdart-Merot destaca que los mismos procesos de reescritura están en la obra y estos suponen que quien escribe se haga lector, lector crítico y “corrector” de los escritos de otro y de sus propios escritos (2004, p. 46).

Metodología

Contexto

Esta investigación se realizó entre agosto de 2014 y junio de 2016 con 33 jóvenes (edad promedio de 22 años), matriculados en cuarto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en el curso de FLE que iniciaban su formación en el nivel B1.

Desde la investigación-acción

El presente estudio es de tipo mixto, ya que alterna aspectos de corte cualitativo en su mayoría y aspectos cuantitativos (explicados en el apartado “Instrumentos”), y se inscribe en la investigación-acción.

Desde la perspectiva de Elliott (1993), la *investigación-acción* es

[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (p. 88).

En ese sentido, cuando la investigación acción se enfoca a la práctica educativa o a la sociológica, busca proporcionar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la misma.

Por su parte, Sandín (2003, p. 43) señala que otro de los aspectos fundamentales que caracteriza a la investigación-acción es su interés no solo por el proceso, sino también por el producto, es decir, que a través del proceso se pretende mejorar la práctica y se considera, igualmente, que el camino a recorrer para conseguirlo es tan importante o más que el resultado final. “El cambio es un proceso, no un producto”, afirman Kemmis y McTaggart (1988, citados en Sandín, 2003, p. 43).

Instrumentos

Se llevó a cabo, inicialmente, un *análisis documental*, con el fin de identificar y describir los objetivos y contenidos de los programas de las asignaturas de HIF de los semestres I a IV en términos del componente de literatura.

Posteriormente, se aplicó una *encuesta de entrada*, adaptada de *Le Conte Merveilleux* (s. a.) (véase anexo 2), encaminada a detectar los saberes literarios puestos en juego en el estudio y, en particular, a examinar los conocimientos previos de los

estudiantes en cuanto a las características esenciales del cuento.

Luego se dio paso a la *intervención pedagógica* (agosto a diciembre de 2014), que se ilustra a continuación con la estrategia del agrupamiento de textos. Para la primera fase:

- *Formulación de módulos.* Dada la inexistencia de contenidos y de objetivos para la formación literaria en los cuatro cursos del ciclo básico de formación del programa de Lenguas Extranjeras y como recurso sustancial de la presente investigación, se propusieron módulos para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia literaria en FLE (véase tabla 1 en el apartado “Resultados”). Se formuló, entonces, para el curso de Habilidades Integradas en Francés IV una temática que posibilitara enfocarse en el género narrativo, específicamente en las particularidades del cuento.
- *Construcción del corpus.* Nuestro proyecto se dirigió a estudiantes de cuarto semestre que

496

Tabla 1 Corpus sugeridos para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia literaria en FLE en los cuatro cursos del ciclo básico de formación del programa de Lenguas Extranjeras

Curso y semestre	Módulo	Agrupamiento de textos
Habilidades Integradas en Francés I	Introducción al teatro: escenas de comedia	<i>Faites l’amour... pas des gosses</i> (S. Depooter et S. Judaszko) <i>Le fusible</i> (S. Meyniac) <i>Le dîner des cons</i> (F. Veber) <i>Trois versions de la vie</i> (Y. Reza)
Habilidades Integradas en Francés II	La novela francófona para estudiantes de FLE. Premio de cine: Festival de Cannes	<i>La solitude du vainqueur</i> (P. Coelho) <i>Le festival n’aura pas lieu</i> (G. Jacob) <i>En haut des marches, le cinéma</i> (I. Danel)
Habilidades Integradas en Francés III	<i>Les faits divers</i> y la historia policíaca (Polar). La intriga. Fragmentos de obras	<i>Le père de nos pères</i> (S. Weber). <i>L’Affaire du tarot</i> (P. Aspe) <i>Article 122-1</i> (D. Messenger)
Habilidades Integradas en Francés IV	El cuento y sus esquemas: narrativo y actancial	<i>Hansel et Gretel</i> (Hermanos Grimm) <i>La mère Noël</i> (M. Tournier) <i>Kirikou et la sorcière</i> (Película animada de M. Ocelot) <i>Diaporama</i> (inspirado en Alloprof)

Fuente: Elaboración propia.

habían iniciado un nivel B1 en su formación en FLE, es decir, que los jóvenes ya contaban con los recursos lingüísticos para afrontar la lectura de textos de género narrativo como una tarea acorde con sus posibilidades académicas. En vista de lo anterior, propusimos integrar, en un mismo corpus, los siguientes textos, en los que se pueden identificar fácilmente el esquema narrativo y el actancial: dos cuentos, “Hansel et Gretel”, de los hermanos Grimm (1986), y “La mère Noël” (Tournier, 2008); el AT se complementó con la película animada *Kirikou et la sorcière* (Ocelot, 1998).

- *Construcción del modelo operativo de la estrategia didáctica.* Para cada uno de los tres textos del corpus se diseñó un taller que permitió, gracias a la puesta en común, verificar la comprensión de las historias y el reconocimiento de los esquemas (narrativo y actancial) característicos del cuento (véase ejemplo en el anexo 1, que ilustra el trabajo hecho con el cuento “Hansel y Gretel”, que, para efectos del taller, se entregó fraccionado).

Adicionalmente, se trabajaron dos recursos como soporte teórico a la situación didáctica: una presentación de diapositivas (elaborada a partir de contenidos de Alloprof, 1996) y un crucigrama (tomado del blog de Pineau, 2012). Estos elementos ilustraron el esquema quinario de Larivaille (1974) y el esquema actancial de Hamon (1991).

Posterior a la lectura de cuentos y durante la segunda fase de la intervención pedagógica, se propuso a los estudiantes redactar un cuento (de manera individual o en pareja). La tarea fue, pues, transponer las características esenciales de este género narrativo, trabajadas en el AT durante la fase inicial, en la invención de su propio cuento.

La *evaluación* del proceso de escritura vivió igualmente varios momentos, ya que cada cuento fue escrito por los estudiantes al menos tres veces, es decir, dos borradores de la historia antes de generar

el texto final. En primera instancia se recurrió a la coevaluación; así, cada estudiante-escritor o cada pareja, leyó dos cuentos para hacer sugerencias de orden lingüístico o de redacción, y corregir las producciones. Luego, un segundo borrador se entregó al docente, con el fin de hacer recomendaciones para seguir mejorando el documento y proceder, al final, a la reescritura de la versión final del cuento.

La evaluación de dicha versión tuvo en cuenta, además de la entrega puntual de los borradores, otros criterios como: el manejo de los aspectos literarios del módulo formulado, es decir, la identificación de las etapas del esquema narrativo y los elementos mínimos del esquema actancial; el empleo de conectores lógicos que brinden coherencia y cohesión a la historia; la creatividad-originalidad del cuento y, finalmente, componentes de orden lingüístico (léxico, morfosintaxis).

Para terminar, se aplicó una *encuesta de salida*, que fue la misma encuesta de entrada (véase el anexo 2), para verificar el progreso de los estudiantes en el reconocimiento de los elementos que caracterizan el cuento y su esquema narrativo.

Resultados

Exponemos a continuación los resultados, agrupados en tres momentos: diagnóstico, intervención pedagógica y evaluación.

Diagnóstico

Análisis documental

Para empezar, la revisión de los diferentes programas de los cursos de HIF de los semestres I a IV en el programa de Lenguas Extranjeras no arrojó como resultado de manera explícita ni objetivos ni contenidos que propusieran el desarrollo del componente de literatura. En algunos programas se encontró, ocasionalmente, la propuesta de lectura de un mismo libro para el conjunto de la clase, sin precisar el procedimiento a seguir. Luego de hablar con dos o tres colegas que orientan los

cursos de estos niveles, ellos manifestaron que tal propuesta de lectura se hace según el nivel de los grupos, y sugieren obras de la literatura francesa o, en parte, textos de editoriales que reescriben los libros para facilitar la comprensión de público FLE. La explotación que se hace de dichos documentos se limita, en general, a leer parte de la obra en clase y otra parte como lectura autónoma y, posteriormente, o se socializa con el grupo la trama de la historia o se evalúa de manera sistemática con cuestionarios para verificar su comprensión.

Dicha ausencia explícita de objetivos y de contenidos para abordar el componente literario en los primeros semestres de formación en FLE en el programa de Lenguas Extranjeras nos animó a sugerir algunas ideas para integrar la competencia literaria al aprendizaje del francés, bajo la implementación de la estrategia del AT (véase tabla 1).

Como puede verse en la columna central de la tabla 1, los corpus propuestos podrían trabajarse como aproximación literaria a géneros como el dramático y el narrativo (novela y cuento). Además, se pueden plantear objetivos comunicativos que, al igual que los agrupamientos de textos, obedecen a los criterios de cada docente; por ejemplo:

- Complementar el desarrollo de la comprensión y producción oral.
- Abordar contenidos socioculturales.
- Desarrollar la lectura y la escritura de manera conjunta.
- Profundizar en algún aspecto lingüístico.
- Entre otras posibilidades.

Encuesta de entrada

Esta encuesta permitió identificar que los estudiantes ya poseían un conocimiento previo sobre ciertos aspectos de la narración de un cuento, que se explican a continuación. Así pues, frente a la pregunta inicial sobre el número de etapas del esquema narrativo, de los 33 encuestados, el

78,8 % señaló que eran tres, el 6,1 % creía que eran 4 etapas, y un 15,2 % reconoció que son 5 etapas.

Asimismo, se pudo constatar que el 93,9 % de los participantes identificó qué es el esquema narrativo; el 87,9 % reconoció qué es la etapa del desarrollo del cuento; el 78,8 % señaló que en un cuento hay al menos dos personajes, y el 72,7 % registró que un cuento muestra que para llegar al objetivo antes es necesario afrontar diferentes tipos de pruebas.

En el apartado de encuesta de salida, que se presenta más adelante, se contrastan los resultados con la encuesta inicial.

Por otro lado, al cuantificar la encuesta, se contabilizaron once preguntas, de la 2 a la 12, y se observó que el 24,2 % del grupo consiguió notas entre 4,1 y 5, siendo 5 la nota más alta. Por el contrario, el 75,8 % de los estudiantes obtuvo notas poco alentadoras, que oscilaron entre 1,4 y 3,6. La nota promedio fue de 3,2 entre los 33 estudiantes.

Intervención pedagógica

La experiencia pedagógica tuvo dos etapas. En la etapa inicial se implementó la estrategia del AT que permitió a los estudiantes leer dos cuentos: “Hansel et Gretel”, de los hermanos Grimm, y “La mère Noël”, de Tournier, y ver también la película *Kirikou et la sorcière*. Ellos lograron, además de comprender las historias, reconocer su esquema narrativo y actancial, gracias a las secuencias didácticas elaboradas para tal fin. A manera de ilustración, se puede consultar el anexo 1 y ver el taller de explotación del cuento “Hansel y Gretel”. Asimismo, la presentación del diaporama sobre los esquemas y el trabajo de un crucigrama permitieron consolidar la base teórica del estudio. Luego, en la etapa final, los participantes de la investigación crearon sus propios cuentos, reutilizando los elementos identificados en la fase anterior.

La redacción del cuento fue propuesta y abordada como un proceso que involucró decididamente a la gran mayoría de estudiantes. Los 33 participantes

optaron por trabajar de manera individual o en parejas, y se recopilaron 23 cuentos.

En el apartado de evaluación que viene a continuación se explica y analiza la producción escrita de los estudiantes.

Evaluación

1. *El cuento.* El proceso de producción escrita se caracterizó por la orientación y el acompañamiento permanente entre estudiantes y profesor. Esta etapa permitió a los estudiantes hacer varias modificaciones a sus creaciones, pues los jóvenes elaboraron al menos dos borradores.

Resaltamos que los lectores iniciales del primer borrador fueron sus compañeros, pues se brindó el espacio en clase para que intercambiaran sus producciones. En ese sentido, subrayamos que la coevaluación hizo parte del proceso de creación.

Posteriormente, un segundo borrador se entregó al docente, quien, a su vez, hizo otras recomendaciones escritas y formuló, verbalmente, algunas preguntas al autor o autores de cada cuento, con el fin de aclarar inquietudes sobre la historia. Para terminar, los estudiantes hicieron entrega de la versión final de su texto.

Hay que señalar que la evaluación de los cuentos dejó ver gran creatividad en las historias, manejo normalmente acertado de aspectos lingüísticos, y la implementación y la consolidación de varios elementos literarios que se identificaron en la fase previa de lectura del AT propuesto. En otras palabras, en la gran mayoría de los cuentos (95,6%) se evidenció la apropiación de las etapas del esquema narrativo.

Igualmente, un buen número de las creaciones recibidas sobresalieron por su vistosa presentación e incluso por su colorido, ya que estas fueron acompañadas de ilustraciones hechas por los mismos autores, aunque otros se

limitaron, simplemente, a tomar imágenes de internet y citar el sitio web de donde fueron extraídas (figuras 1 y 2).

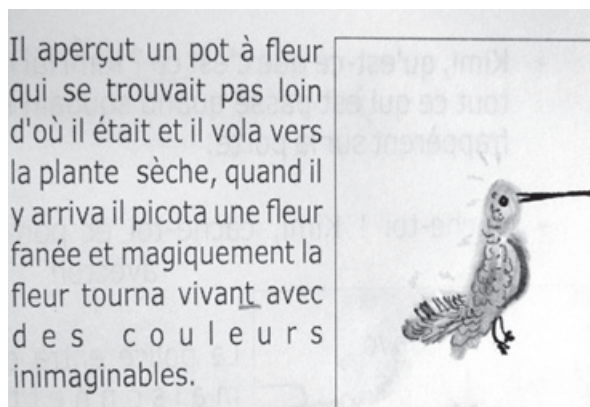


Figura 1 Cuento “Le colibri à Émeraude”, por Pedro y Claudia

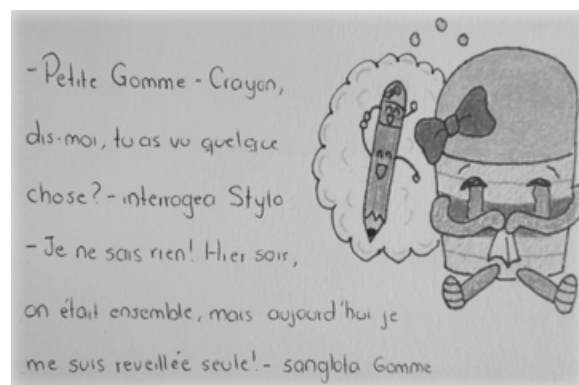


Figura 2 Cuento “Crime d'auteur”, por Darío y Sandra

2. *Encuesta de salida.* Luego de la intervención pedagógica se aplicó la encuesta de salida, para verificar el aporte de la misma en cuanto al reconocimiento de los elementos esenciales del cuento. Se presentan a continuación los resultados, contrastando las encuestas de entrada y salida.

Para empezar, la respuesta dada a la primera pregunta arrojó un progreso notable. Se indagó por el número de etapas del esquema narrativo del cuento, y se pasó de un 15,2% de aciertos en la encuesta inicial, a un 81,8%, es decir, de 33 encuestados, 27 respondieron que el esquema

narrativo se constituye de cinco etapas, aunque, sorprendentemente, un 6,1 % expresó que eran tres etapas, otro 6,1 % dijo que eran cuatro y un 6,1 % señaló, incluso, que eran seis etapas, lo que demuestra que por parte de seis estudiantes (18,3 %) no hubo una dedicación seria frente al trabajo realizado durante la intervención.

Las preguntas enumeradas de la 2 a la 12 se propusieron bajo la modalidad de selección múltiple, con única respuesta. Sus resultados se agruparon en dos partes: la primera registra modificaciones importantes, porcentualmente hablando, entre los resultados de las dos encuestas, a excepción de la pregunta 2. Y la segunda parte reúne las preguntas 4, 5, 8 y 11, que no sufrieron grandes cambios.

Así, en el primer grupo tenemos las preguntas 2, 3, 6, 7, 9, 10 y 12. Ante la pregunta 2, que propone definiciones del esquema narrativo, el 94% de los estudiantes seleccionó, acertadamente, en la encuesta de entrada, que este es una serie de etapas que construyen el cuento y se aumentó ligeramente a un 97 % en la encuesta de salida.

En la pregunta 3, sobre las características de la situación inicial, se obtuvo, en un comienzo, un 48,5 % de aciertos y se pasó a 84,8% en la encuesta de salida, lo que corresponde a 28 estudiantes de 33.

Cuando se indagó por el elemento que introduce la situación final, en la pregunta 6, se pasó de 69,7 % de aciertos a 84,8 %.

Asimismo, con respecto a la pregunta 7 sobre los tiempos más empleados en los cuentos, los estudiantes señalaron que tales tiempos son el pasado simple y el imperfecto, y se pasó de 60,6% de aciertos a 90,9%.

Ante la pregunta 9, sobre cuál es la búsqueda del héroe, se pasó de 69,7 a 87,9 %.

En el cuestionamiento número 10 se sondeó sobre la ayuda del héroe y se observó una

ligera diferencia entre las dos encuestas, donde se pasó de 66,6 a 78,8 %.

Finalmente, en este grupo de interrogantes, se mejoró en la pregunta 12, que indagó por lo que muestra un cuento, y se consiguió un 72,7 % en la encuesta de entrada contra un 81,8% en la de salida.

Así pues, en síntesis, el incremento en este conjunto de preguntas deja ver que los estudiantes lograron, por un lado, apropiarse de varios elementos que constituyen tanto el esquema narrativo y actancial del cuento, y por otro, reconocer los tiempos más empleados en la redacción de cuentos.

Ahora bien, en lo que respecta al segundo conjunto de preguntas (4, 5, 8 y 11), se agrupan aquellas que no registraron resultados muy diferentes entre la encuesta de entrada y la de salida. Esta baja fluctuación en los resultados se explica, en parte, por un mal diseño de las preguntas y sus respectivas opciones de respuesta, lo que facilitó identificar la alternativa correcta; tal fue el caso de las preguntas 5 y 8. Ahora, en cuanto a las preguntas 4 y 11, se aprecia que no hubo apropiación de dos elementos del esquema narrativo y actancial, respectivamente, como se precisa a continuación.

En cuanto a la pregunta 4, que indagó sobre el elemento que perturba la situación inicial, se observó un ligero, pero sorprendente descenso, en el porcentaje de aciertos, y se pasó de 42,4 a 39,4 %.

Ahora, la pregunta 5, que interrogó por la definición del nudo o desarrollo de la historia, registró un 87,9% de aciertos tanto en la encuesta de entrada como en la de salida.

Por su parte, la pregunta 8 preguntó por el número mínimo de personajes en un cuento y los estudiantes tuvieron un 78,8 % de aciertos en la encuesta inicial contra un 81,8 % en la final.

Para terminar, con la pregunta 11 se quiso averiguar por el destino del héroe en un cuento, y se encontró un 27,3% de respuestas correctas en un comienzo, el cual descendió a 24,2% en la encuesta de salida.

En términos numéricos, solo el 9,1% registró una calificación de 2,7 sobre 5; el 42,4% del grupo obtuvo notas de 3,2 y 3,6, mientras que el 48,5% restante se ubicó entre 4,1 y 5,0. La nota promedio pasó, entonces, de 3,2, en la encuesta inicial, a 3,9, en la final.

En resumen, el contraste de las encuestas de entrada y salida permitió apreciar que el AT fue útil, ya que los jóvenes lograron reconocer aspectos esenciales de algunas de las etapas del esquema narrativo, como la situación inicial, el desenlace y la situación final, al igual que aprendieron a identificar y emplear los tiempos característicos de los cuentos en francés.

Conclusiones

Este estudio, como una propuesta de intervención educativa, permitió implementar y evaluar la estrategia didáctica de agrupamiento de textos para la lectura y la escritura de cuentos en el componente de literatura francesa del curso de Habilidades Integradas IV de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, cumpliendo así con el objetivo general. Asimismo, los objetivos específicos se cumplieron, gracias a la aplicación de los diferentes instrumentos previstos.

El análisis documental evidenció la falta de objetivos y contenidos explícitos para abordar el componente literario en los programas de los cuatro primeros semestres de formación en FLE. Ante tal evidencia, se propusieron cuatro corpus para integrar la competencia literaria al aprendizaje del francés; estos se presentaron en la tabla 1.

El AT fue efectivo para que los estudiantes identificaran las etapas y particularidades del cuento en la fase inicial de lectura. Luego, en la fase final, ellos

transpusieron tales elementos y lograron redactar sus propios cuentos; el 95,6% cumplió con la tarea.

Asimismo, los cuentos, producto del proceso de escritura de invención por parte de los aprendientes, fueron insumo suficiente para determinar los avances en la producción escrita y fueron sometidos, además, a procesos de coevaluación y evaluación. Gran parte de los relatos reflejaron originalidad y un manejo lingüístico acorde con las exigencias de este género literario.

Finalmente, la encuesta permitió ver que los estudiantes mejoraron en: la identificación del número de etapas de un cuento corto; la caracterización de la situación inicial, del desenlace y de la situación final de esta tipología, y el reconocimiento de los tiempos propios del relato. Por el contrario, la encuesta no fue efectiva para descubrir el elemento perturbador del inicio de la historia ni para reconocer que el héroe puede terminar bien o mal. Futuros estudios deberían abordar otras secuencias didácticas para que el AT permita mejorar estas falencias.

Referencias

- Adam, J.-M., y Lorda, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alloprof (1996). *Français. Le schéma narratif*. Recuperado de <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1050.aspx>.
- Boissinot, A. y Mougnot, M. (1992). Le groupement de textes. Présentation. *Le français aujourd'hui*, (97), 3-9.
- Brunner, D., Verduyssen, J., Thiltges, P. (Productores), y Ocelot, M. (Dirección). (1998). *Kirikou et la sorcière* [Película]. Francia: Gébéka Films.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
- Grimm, J., y Grimm, W. (1986). Hansel et Gretel. En G. Padoan, *366 contes merveilleux* (pp. 161-163). Paris: Deux coqs d'or.

- Hamon, P. (1991). *La description littéraire. De l'Antiquité à Roland Barthes : une anthologie*. Paris : Macula.
- Houdart-Merot, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette Livre.
- Jordy, J. (1992). Pour une typologie du groupement de textes. *Le français aujourd'hui*, (97), 10-16.
- Jouve, V. (2006). *La poétique du roman*. Paris : Armand Collin.
- La France, Ministère de l'éducation nationale (2010, 30 septembre). Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire. *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010*. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- Lager, E. (2003). Análisis de las nuevas orientaciones de la enseñanza de la literatura en el bachillerato francés. *Lenguaje*, (31), 186-205.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique* (19), 368-388.
- Le Conte Merveilleux* (s. a.). *Didacticiel*. Recuperado de <http://alexwohl.cherz-alice.fr/jeudecadre.html>
- Leclair, D. (1992). Autour du poème: Former de vrais lecteurs (About the Poem: Creating True Readers). *Le Français dans le Monde* (251), 62-67.
- Mekhnache, M. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire. *Synergies*, (9), 121-132.
- Moreno, J. (2001). El agrupamiento de textos. *Revista Universidad de Medellín*, (73), 111-119.
- Ouellet, S., y Boutin, J.-F. (2006). La compétence littéraire pour renouveler l'enseignement de la littérature. Enseigner au collégial, une profession à partager. En *26^e colloque AQPC* (pp. 153-162). Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Pineau, M. (2012, 16 de diciembre). *Le schéma narratif*. Recuperado de <http://mpineaupropose.over-blog.com/article-le-schema-narratif-113516754.html>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Les éditions Didier.
- Tournier, M. (2008). La mère Noël. En *Sept contes* (pp. 92-95). Paris : Gallimard Jeunesse.

Anexos

Anexo 1

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Programa de Lenguas Extranjeras
Curso Habilidades Integradas en Francés IV
Andrés I. Bernal

Hansel et Gretel – Frères Grimm

Hansel et Gretel est un conte merveilleux des frères Jacob et Wilhelm Grimm. Il y a de différentes versions un peu partout dans le monde et par conséquent des publications en différentes langues, des vidéos, du théâtre et des films y compris le récemment produit en 2012 du réalisateur Tommy Wirkola. Les frères Grimm sont philologues et linguistes allemands. Ils sont auteurs de légendes et de contes populaires pour enfants. Parmi leurs contes les plus connus on a : Cendrillon, Le petit Poucet, Blanche neige, La belle au bois dormant.

Atelier

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Travaillez en couple et reconstituez l'ordre du récit à l'aide des articulateurs et lisez le conte Hansel et Gretel. 2. Discutez avec votre copain / copine et identifiez le(s) sujet(s) de l'histoire, servez-vous des champs lexicaux. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Combien de parties repérez-vous dans le conte ? Numérotez-les sur la copie et résumez chacune des étapes. 4. Repérez les personnages et leur rôle. 5. Soulignez le(s) nouveau(x) temps et comparez-le(s) avec celui ou ceux que vous connaissez déjà surtout au niveau de leur emploi. |
|--|---|

503

Anexo 2

Universidad del Valle – Escuela de Ciencias del Lenguaje
Programa de Lenguas Extranjeras
Curso de Habilidades Integradas en Francés IV

Proyecto: “El agrupamiento de textos, una estrategia transversal para la formación literaria en FLE”.

Sondage

Avec ce sondage on veut explorer vos connaissances préalables à propos de certaines caractéristiques du conte et son schéma narratif.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. D'après vous, combien d'étapes essentielles composent un conte ?
Lesquelles?
Cochez la lettre que vous croyez répond mieux à la question : 2. Qu'est-ce que le schéma narratif? <ol style="list-style-type: none"> a. le destin du héros. b. les différentes fonctions des personnages. c. la succession des étapes qui construisent le conte. d. la façon de raconter un conte. | <ol style="list-style-type: none"> 3. La situation initiale... <ol style="list-style-type: none"> a. présente le cadre du conte, le rôle que vont jouer les personnages dans l'histoire. b. présente le cadre du conte, les personnages, les principales actions qui vont suivre. c. présente le cadre du conte, les personnages, leurs caractéristiques essentielles. d. est la partie la plus longue du récit. 4. Qu'est-ce qui vient perturber la situation initiale ? <ol style="list-style-type: none"> a. un événement ou un choix du héros. b. l'action de l'opposant. |
|---|---|

- c. l'action du héros.
d. les actions et les événements qui mettent fin aux aventures du personnage principal.
5. Qu'est-ce que l'action, le nœud ou le déroulement ?
a. l'ensemble de personnages.
b. les aides du héros.
c. Les péripéties que le personnage principal doit surmonter.
d. les épreuves vécues par l'opposant.
6. Qu'est-ce qu'introduit la situation finale ?
a. Le retour au point de départ.
b. Un rebondissement de l'action dans le conte.
c. Le retour à la maison.
d. Le retour de la stabilité.
7. Les temps les plus employés dans les contes sont ...
a. le présent et l'imparfait.
b. l'imparfait et le passé simple.
c. le présent et le passé simple.
d. le passé simple et le passé composé.
8. Dans un conte il y a, au minimum...
a. deux personnages.
b. deux fins possibles.
c. deux opposants.
d. deux héros.
9. Ce que recherche le héros...
a. c'est toujours la même chose.
b. c'est une personne, une chose, une qualité ...
c. c'est toujours un objet.
d. c'est ce qu'on lui a volé.
10. L'aide du héros est...
a. ce qui vient affronter l'opposant et trouver ce qu'il cherche à sa place.
b. ce qu'il recherche.
c. ce qui vient aider le héros à affronter l'opposant, à trouver ce qu'il cherche.
d. une personne qui l'aide.
11. Dans un conte, le destin du héros c'est...
a. de ne jamais échouer.
b. de toujours triompher.
c. d'échouer puis de réussir.
d. de voir sa situation s'améliorer ou bien tourner mal.
12. Un conte montre...
a. comment on peut laisser les choses s'améliorer d'elles même, tant qu'on a sa bonne étoile avec soi.
b. que tout est joué d'avance et qu'on ne peut rien faire pour changer son destin.
c. comment on doit affronter des nombreuses épreuves avant de comprendre et de réussir.
d. que la gentillesse et la bonté permettent de surmonter toutes les difficultés.

Merci de votre coopération !

How to reference this article: Bernal Vargas, A. I. (2018). El agrupamiento de textos, una estrategia para la formación literaria en francés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 487-504. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a05

LÉXICO DISPONIBLE EN TRES CENTROS DE INTERÉS DE APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

AVAILABLE LEXICON IN THREE INTEREST CENTERS AMONG SFL LEARNERS

LEXIQUE DISPONIBLE DANS TROIS CENTRES D'INTÉRÊT D'APPRENANTS ELE

Lorena Paulina Blanco San Martín

Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción, Chile. Profesora de Lenguaje y Comunicación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesora del "Programa de Español como Lengua Extranjera", Universidad de Concepción, Chile. Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Español, Edificio de Lenguas, Casilla 160-C. Correo 3, Concepción. Chile. lblanco@udec.cl

Anita Alejandra Ferreira Cabrera

Ph.D. en Computer Science en Artificial Intelligence, Universidad de Edimburgo. Doctora en Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso. Profesora titular del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, Chile. Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Español, Edificio de Lenguas, Casilla 160-C. Correo 3, Concepción. Chile. aferreir@udec.cl

Este estudio se desarrolló en el contexto del proyecto de investigación "El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera", inscrito en el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1140651 (2014-2017).

RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar el léxico disponible de un grupo de aprendices de español como lengua extranjera (ELE) de nivel de competencia lingüística B1 en tres centros de interés: *la ciudad; alimentos y bebidas, y medios de transporte*, mediante la aplicación de una encuesta de disponibilidad léxica. Los resultados indican que el centro de interés que impulsó mayor cantidad de entradas léxicas fue *alimentos y bebidas*. Se puede inferir que el léxico de los aprendices de ELE en función de los centros de interés en estudio se encuentra acorde con el nivel de proficiencia B1 —según las nociones básicas del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER)— y que avanza hacia una consolidación en los posteriores niveles. La aplicabilidad que tiene este tipo de investigación se ve reflejada en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, específicamente, en la selección adecuada de vocabulario para las clases de ELE por parte de los docentes, quienes deben considerar las unidades léxicas tanto disponibles como frecuentes.

Palabras clave: léxico disponible, disponibilidad léxica, centros de interés, competencia léxica, español como lengua extranjera, enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT

The aim of this research article is to determine the lexical competence of a group of learners of Spanish as a Foreign Language (SFL) at B1 proficiency level in three interest centers: *foods and beverages, the city, and means of transportation*. The study was conducted by using a Lexical Availability poll. The results show that the interest center that triggered the biggest amount of lexical entries was *foods and beverages*. It can be inferred that the lexical competence of learners of SFL corresponds to a B1 level of proficiency —according to the Common European Framework of Reference for languages (CEFR)— and that it moves towards consolidation in upper levels. How applicable this kind of study may be belongs to the field of second language teaching, specifically an adequate selection of vocabulary to use in SFL lessons by teachers —as they must consider both available and frequent lexical items.

Keywords: available lexicon, lexical availability, interest centers, lexical competence, Spanish as a foreign language, foreign language teaching

Received: 2016-09-29 / Accepted: 2017-10-25
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a07

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 505-517, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Le but de cet article est d'identifier le lexique disponible d'un groupe d'apprenants de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) du niveau de compétence linguistique B1 dans trois centres d'intérêt —*la ville, la nourriture et les boissons, et les moyens de transport*—, par l'application d'une enquête de disponibilité lexicale. Les résultats indiquent que le centre d'intérêt qui a déclenché le plus grand nombre d'entrées lexicales était *la nourriture et les boissons*. On peut en déduire que le lexique des stagiaires ESL selon les centres d'intérêt étudiés est conforme au niveau de compétence B1 selon les notions de base du MCER pour les langues et évoluant vers la consolidation dans les niveaux ultérieurs. L'applicabilité de ce type de recherche est reflétée dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, en particulier dans la sélection adéquate du vocabulaire des classes d'ELE par les enseignants, qui devraient considérer à la fois des unités lexicales disponibles et fréquentes.

Mots-clés: lexique disponible, disponibilité lexicale, centres d'intérêt, compétence lexicale, espagnol langue étrangère, enseignement des langues étrangères

Introducción

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL), los primeros estudios sobre léxico disponible comenzaron en Francia en los años cincuenta del siglo XX, con la recopilación de palabras que aparecían con frecuencia en textos escritos, con la finalidad de elaborar un manual de enseñanza de la lengua francesa como segunda lengua, dirigido a grupos de inmigrantes. López Morales (1993) atribuye este trabajo al francés René Michéa (1953). Décadas más tarde y con procedimientos más avanzados y sistemáticos, Carcedo (1998), profesor de la Universidad de Turku, Finlandia, analizó la disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera (ELE).

El interés por la cultura hispana y el español como segunda lengua ha aumentado tanto en Europa como en otras partes del mundo. Esto puede constatarse en que el número de alumnos que estudia ELE crece cada año (Instituto Cervantes, 2016). En este contexto, es relevante realizar estudios sobre el léxico disponible en los aprendices ELE, porque el léxico que se enseña y que se aprende debe ser el reflejo de la lengua en uso, una lengua inserta en un plano comunicativo y real.

El aprendizaje del léxico debe ser activo por parte de los aprendientes de ELE. Debe integrar múltiples procesos cognitivos, con énfasis en la negociación de significado en situaciones reales o auténticas. Desde esta perspectiva, en el contexto de enseñanza y aprendizaje del léxico de ELE, surgen preguntas como: ¿qué léxico enseñar?, ¿qué centros de interés son los que cobran mayor relevancia?

A partir de lo anterior, la identificación de léxico disponible mediante la aplicación de encuestas de disponibilidad léxica se configura como un instrumento que evalúa el léxico.

En relación con los planteamientos anteriores, se formuló como pregunta de investigación: ¿cuál es el léxico disponible que presentan los

aprendices de ELE de nivel B1 cuando son evaluados mediante una encuesta de disponibilidad léxica en función de tres centros de interés: *la ciudad; alimentos y bebidas, y medios de transporte?*

Objetivo

Esta investigación tiene como objetivo identificar el léxico disponible de un grupo de aprendices de ELE de nivel de competencia lingüística B1, acerca de tres centros de interés: *la ciudad; alimentos y bebidas, y medios de transporte*, mediante la aplicación de una encuesta de disponibilidad léxica.

Fundamentos teóricos

Léxico y competencia léxica

El dominio del léxico por los aprendientes de segundas lenguas es un componente fundamental en el proceso de adquisición para el desarrollo de la competencia léxica, mediante distintas habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar). La interacción entre los hablantes constituye un medio para el intercambio y la negociación de significados. Sin léxico, ningún hablante puede comunicarse eficazmente con otro en un escenario comunicativo.

Una definición general sobre *competencia léxica* es la propuesta por Lahuerta y Pujol (1996), quienes la definen como “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente” (p. 121). Para el Instituto Cervantes (2002), esta competencia es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.

En esta misma línea se destaca la teoría de la competencia léxica, postulada por Marconi (2000), quien la identifica, de manera general, con la capacidad de usar las palabras. De esta forma, el conocimiento del léxico se configura como un vehículo de significado para una comunicación efectiva y exitosa entre los hablantes de segundas lenguas.

Hernández Muñoz (2005), apoyándose en los fundamentos postulados por Marconi (2000), afirma que la apropiación de las palabras y su uso implica, a su vez, dos tipos de competencias:

- 1) *inferencial*: conocimiento de la red de conexiones que se establece entre una palabra y el resto de las voces y las expresiones lingüísticas del mismo sistema. Implica destrezas como la inferencia semántica, la paráfrasis, la definición y el hallazgo de sinónimos.
- 2) *referencial*: capacidades para proyectar las palabras en el mundo real, principalmente: nombrando (reconocer un objeto y encontrar la palabra) y aplicando (entender una palabra dada y escoger el objeto) (p. 40).

Esta teoría de la competencia léxica también incluye la existencia de dos tipos de léxico: por una parte, el *léxico semántico* (reconocimiento del objeto a la palabra)¹ y, por otra, el *léxico de educto* (representaciones fonéticas y gráficas de una palabra). El léxico disponible se encuentra vinculado al primer tipo de competencia léxica (la inferencial), ya que en esta se enumeran palabras relacionadas semánticamente.

Léxico disponible

Uno de los primeros investigadores en referirse al *léxico disponible* fue Michéa (1953), quien postuló que:

El vocablo disponible se caracteriza porque se presenta en la mente del hablante de forma inmediata y natural cuando se trata un determinado tema. Es una palabra que, sin ser necesariamente frecuente, vive potencialmente en el hablante y se actualiza en cuanto se producen ciertas asociaciones (p. 340).

En otros términos, cada vez que aprendientes de segunda lengua están frente a una situación de comunicación y deben utilizar sus habilidades comunicativas, todas las entradas léxicas que acuden a su memoria en ese momento corresponden al léxico disponible, el cual está constituido por aquellas palabras que un hablante puede activar

1 Asignación arbitraria de un nombre a una realidad física o abstracta.

inmediatamente en su memoria, según las necesidades derivadas de la producción lingüística (Ferreira, Salcedo y Del Valle, 2014). López Morales (1983) definió este tipo de vocabulario como aquel conjunto de unidades léxicas de contenido semántico y concreto. El mismo autor (1999), a la luz de sus investigaciones, también se refiere al lugar donde reside el léxico disponible y afirma que

Existe en el lexicón mental una serie de términos que no se actualizan a menos que sean necesarios para comunicar una información muy específica. Se trata de un léxico disponible, cuyo estudio no puede emprenderse manejando frecuencias, porque este factor es pertinente sólo en el caso de las actualizaciones léxicas efectivas, no de las potenciales (p. 11).

Este tipo de léxico es parcelado, no es un todo que esté disponible, sino que lo están solo ciertas entradas agrupadas en categorías independientemente de su frecuencia.

En cuanto al *lexicón mental*, se puede definir también como “el almacén de palabras (representaciones mentales) que contiene la información semántica o conceptual, la información sintáctica y las unidades léxicas” (Aitchison, 2003). Luque (1998) ahonda en este último término, refiriéndose al *lexicón* como una realidad mental paralela a la realidad física que conocemos como “mundo”, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades y redes. En suma, el léxico es almacenado en la mente de cada hablante, espacio en el cual se establecen relaciones de significados que permiten desarrollar la competencia léxica. Otra definición general corresponde a la propuesta por Garnham (1992), quien concibe el lexicón mental como “estado mental del conocimiento acerca de las palabras que incluye cómo se deletrea una palabra, cómo se pronuncia, cómo se inserta en el discurso, qué significa, etc.” Así, abarca distintos niveles de la lengua, desde el fonológico hasta el pragmático.

Desde una perspectiva neurolingüística, Bartol (2010) contribuye con una explicación relevante para el estudio del léxico disponible:

El léxico disponible supone un nuevo enfoque sobre el léxico. No se trata de las palabras utilizadas al producir determinados textos; sino de las palabras que, organizadas, están en nuestro lexicón mental y están “disponibles” para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado (p. 91).

Siguiendo este postulado, cobra gran relevancia el rol del contexto comunicativo, el cual configura las circunstancias para utilizar el léxico que se halla disponible en el lexicón mental de los aprendientes de segundas lenguas.

Disponibilidad léxica

Constituye un instrumento que permite determinar y conocer cuál es el léxico disponible de los aprendientes. Saralegui y Taberner (2008) afirman que la *disponibilidad léxica* es un enfoque de investigación, dentro de la lingüística, que tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla.

Fernández-Merino (2012) relaciona la disponibilidad y la competencia léxica con los programas de inmersión lingüística, dado que, desde una perspectiva de enseñanza, proporcionan datos útiles para la selección y la nivelación del léxico en las clases de español como segunda lengua.

A partir de la recogida de los datos, se pueden realizar comparaciones a nivel léxico con otras comunidades de hablantes y disponer de una base estadística que facilite la organización de la enseñanza de las unidades léxicas (Samper Hernández, 2002).

En esta misma línea, para Jiménez Berrío (2012), en la disponibilidad léxica, el foco de atención se encuentra centrado en el aprendizaje integrado de contenidos, por medio de la enseñanza de vocabulario. Por lo tanto, priman, para la adquisición del léxico, programas de enseñanza basados en la aplicación de encuestas que identifiquen las unidades más y menos disponibles.

En el contexto de las evaluaciones de disponibilidad léxica, los *centros de interés* son temas que agrupan un conjunto de entradas léxicas. Samper, Bellón y Samper-Hernández (2003) sostienen que son “unos estímulos temáticos relativamente amplios que persiguen provocar las respuestas de los sujetos entrevistados” (p. 47). Por ejemplo, los muebles de la casa, objetos colocados sobre la mesa, la educación, la política, la salud, etc. Para Sánchez Saus (2011), son ideas fuerza que funcionan como palabras clave y cuyo objetivo es mostrar las palabras que tienen algún vínculo con un tema determinado.

Los centros de interés también pueden ser considerados como hiperónimos, que permiten evidenciar el léxico disponible, residente en el lexicón mental, sobre un tema en particular de carácter concreto o abstracto.

Metodología

Diseño del estudio

Esta investigación de disponibilidad léxica es un estudio mixto, con un diseño no experimental de tipo descriptivo transversal. El objetivo de este tipo de diseño es observar, identificar y describir el comportamiento de los aprendientes, sin ningún tipo de intervención, es decir, identificar el léxico disponible de un grupo de aprendientes de segundas lenguas en un momento determinado.

Participantes

En este estudio participaron veintiún aprendices de español como segunda lengua, que llevaban alrededor de cuatro meses en Chile. Pertenecían al “Programa de Español como Lengua Extranjera”, impartido por la Universidad de Concepción,² en

2 El programa “promueve la enseñanza, investigación y difusión del Español como Lengua Extranjera en sus variantes latinoamericanas. Con el propósito de mejorar la comunicación en Español como LE, el programa integra la enseñanza de tareas interculturales con aprendizajes colaborativos en ambientes tecnológicos sociales y cul-

el contexto de intercambio estudiantil. Asistían a clases del programa tres horas a la semana.

Los estudiantes participantes contaban con cierta competencia lingüística del español, ya que habían estudiado formalmente el idioma o incursionado en él de manera autónoma, pero sistemática, por lo que se hallaban en el nivel de proficiencia B1, según los niveles de competencia lingüística (Instituto Cervantes, 2002).

Los estudiantes cursaban las siguientes carreras: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Comercial, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Materiales, Arquitectura, Hidrología, Ingeniería Civil, Ingeniería Ambiental, Lenguas Modernas, y Literatura y Traducción.

Sus edades oscilaban entre los 20 y 23 años.

Del total de los participantes, la muestra estuvo constituida por 11 sujetos del género femenino, equivalente al 52,3 % del total de la muestra, y 10 sujetos de género masculino, correspondiente al 46,7 % restante.

Los centros de interés

Los centros de interés fueron seleccionados de acuerdo con el plan curricular definido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Estos centros presentan mayor idoneidad con el nivel de proficiencia B1, según la revisión de las nociones básicas.

La *ciudad* constituye una noción relevante para los aprendientes de ELE, quienes deben desplazarse por ella a menudo, conocer sus calles y elementos que la conforman, con la finalidad de resolver situaciones de la vida diaria, como salir de compras, realizar un trámite, reunirse con un amigo, etc.

turales [sic]". Para mayor información véase Universidad de Concepción (s. a.).

Los *alimentos y bebidas* son un tema de primera necesidad para los extranjeros, dado que deben identificarlos para adquirirlos para su consumo, por ejemplo, en supermercados, restaurantes, mercados, entre otros.

Los *medios de transporte* se enmarcan como centros de interés altamente demandados por los estudiantes de segundas lenguas. Conocer qué medios de transporte hay en su nueva ciudad y de cuáles pueden disponer es elemental para su vida académica y personal.

Encuesta de disponibilidad léxica

En la primera parte de la encuesta (véase anexo), cada aprendiente proporcionó datos personales y académicos. En la segunda parte, los aprendices completaron el léxico sobre los tres centros de interés: *la ciudad; alimentos y bebidas, y medios de transporte*.

Los alumnos dispusieron de dos minutos por cada tema.

Trabajaron con listas abiertas, presentadas como un juego lúdico cronometrado, es decir, escribieron unidades que en ese momento se activaron en su memoria respecto a los temas solicitados.

Procesamiento de los datos

Una vez recopiladas las entradas léxicas, fueron procesadas en el programa Dispogen, el cual realiza un análisis mixto de los datos: cuantitativo (promedio de respuestas por centro de interés, número de palabras diferentes —NPD— e índice de cohesión —IC—, el cual indica el grado de coincidencia u homogeneidad entre las respuestas de los aprendientes), y cualitativo (índice de disponibilidad léxica —IDL— o grado de latencia de un ítem en léxico en la memoria de los aprendientes, frecuencia absoluta y frecuencia relativa de las entradas léxicas).

Los ítems léxicos se ingresaron en formato de texto (.txt), en número singular y con letra minúscula.

Análisis de los resultados

Los resultados incluyen, en primer lugar, el análisis del promedio de respuestas por centro de interés; en segundo lugar, el NPD; en tercer lugar, el IC, y en cuarto y último lugar, el IDL por cada centro de interés.

Promedio de respuestas por centro de interés

La figura 1 presenta el promedio de respuestas por cada centro de interés con respecto a la encuesta de disponibilidad léxica. El eje temático que registró el promedio mayor correspondió a *alimentos y bebidas*, con un promedio de 26,4 respuestas. Una razón por la que los aprendientes del nivel de proficiencia B1 expresaron mayor cantidad de entradas léxicas en este eje temático podría deberse a que los *alimentos y bebidas* se enmarcan como un tema de primera necesidad para los hablantes extranjeros cuando llegan a otro país. Todo este léxico identificado reflejaría, en este centro, hábitos de consumo básico o gustos individuales de los aprendices de ELE.

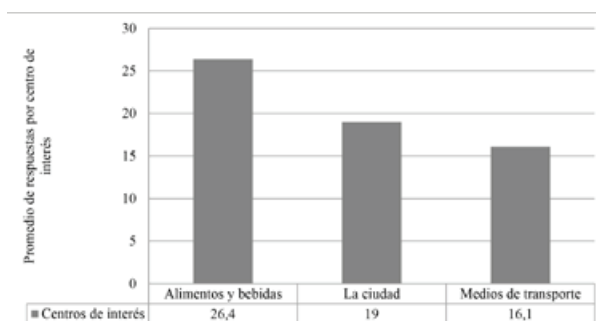


Figura 1 Promedio de respuestas por centro de interés
Fuente: Elaboración propia.

El centro que registró el menor promedio de respuestas fue *medios de transporte*, equivalente a un 16,1. Esto se debería a que posiblemente la cantidad de ítems léxicos relativos a los medios de transporte disponibles sería más limitada, a diferencia de los tipos de alimentos y bebidas, y de los

elementos de la ciudad, en los cuales existiría mayor cantidad de entradas léxicas.

El porcentaje restante correspondió al centro de interés *la ciudad*, con un promedio de 19 respuestas. Este centro generó varias entradas léxicas. Esto se puede atribuir a que, como el aprendiz de este nivel es un usuario independiente, es capaz de comprender ideas y almacenar léxico relacionado con áreas de experiencias que le son relevantes, tales como elementos que conforman su nueva ciudad, lugares de compras, lugares de interés, entre otros.

Número de palabras diferentes

La figura 2 evidencia que el centro de interés *alimentos y bebidas* registró el mayor NPD (98, equivalente a un 40 %), seguido del eje temático *la ciudad* (92, correspondiente a un 37 %). Finalmente, el centro de interés que registró la menor cantidad de palabras diferentes correspondió a *medios de transporte* (57, o sea el 23 %). Los aprendices no manifestaron gran variación en las entradas léxicas correspondientes a este último centro. Una razón podría deberse a que no existe un alto número de entradas disponibles asociadas a la locomoción.

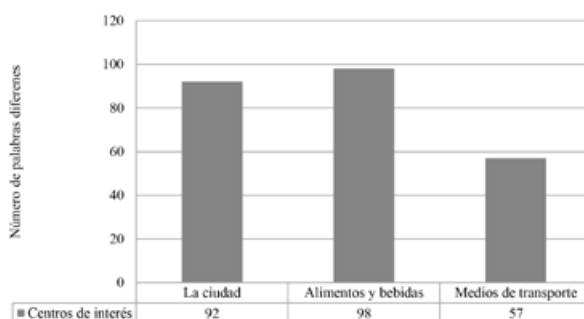


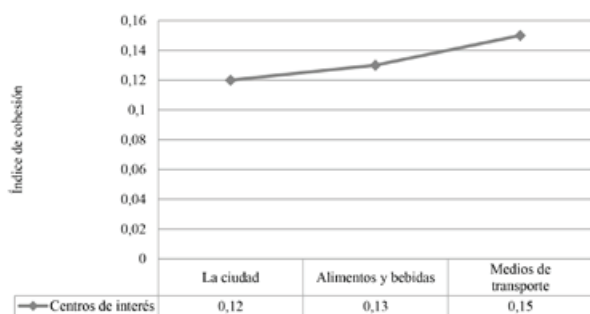
Figura 2 Número de palabras diferentes por centro de interés
Fuente: Elaboración propia.

Índice de cohesión

La figura 3 indica los centros temáticos que registraron mayor grado de coincidencia entre las

respuestas de los participantes en la encuesta de disponibilidad léxica. El centro de interés *medios de transporte* registró un IC de 0,15. Pese a que en este tema los aprendientes no impulsaron gran cantidad de léxico, hubo coincidencia. Al parecer, los hablantes de nivel B1 en este centro de interés compartirían una base léxica similar, almacenada en su lexicón mental.

El centro de interés que registró un menor IC correspondió a *la ciudad*, con 0,12; en otras palabras, los aprendientes de este tema coincidieron en varias en-



512

Figura 3 Índice de cohesión por centro de interés
Fuente: Elaboración propia.

tradas léxicas, al igual que en el centro de interés *alimentos y bebidas*, el cual registró un IC de 0,13.

Se puede afirmar que en los centros de interés no existe una diferencia abismal en el grado de coincidencia de las entradas léxicas respecto a los centros de interés. Esto podría deberse a que los participantes almacenarían en su memoria una base léxica en común, acorde con el nivel de proficiencia B1.

Índice de disponibilidad léxica

Disponibilidad léxica en centro de interés la ciudad

Las entradas léxicas disponibles por los participantes en este eje temático ascendieron a 399. La tabla 1 presenta el IDL, la frecuencia,³ el por-

3 La *frecuencia* se refiere al número de veces que apareció un ítem léxico en todas las encuestas, a diferencia de la

centaje de aparición y la frecuencia acumulada de las diez entradas léxicas más registradas.

Las entradas léxicas que resultaron más disponibles fueron *calle*, *edificio* y *gente*. El léxico *calle* presentó una frecuencia de 18, es decir, se repitió en 18 de las 21 encuestas, y alcanzó la máxima disponibilidad de los participantes, un 0,8344; o sea, dentro del lexicón mental de los aprendientes existió una alta probabilidad de utilizar este vocablo. El resto de las entradas léxicas manifestaron menor índice de disponibilidad. Así lo demostraron los siguientes ítems: *plaza*, *auto* y *supermercado*. Todos estos tuvieron una disponibilidad inferior al 0,2785.

El ítem léxico *gente* apareció como una entrada bastante disponible dentro de las encuestas. Llama la atención este resultado, ya que en este centro de interés los aprendices tienden a activar, en su memoria, léxico alusivo a lugares y elementos propios de una ciudad, posiblemente relacionado con la nueva vida llevada como extranjeros.

Disponibilidad léxica en centro de interés alimentos y bebidas

El total de entradas léxicas registradas en este centro de interés correspondió a 556. Este eje destacó respecto a los otros, ya que se situó como el que más activó entradas léxicas en la memoria de los hablantes de ELE. En la tabla 2 se presenta el IDL, la frecuencia, el porcentaje de aparición y la frecuencia acumulada de las diez entradas léxicas más disponibles de este eje temático.

En el centro de interés *alimentos y bebidas*, las entradas léxicas que resultaron más disponibles en el lexicón mental de los participantes fueron *agua* (0,4342), *manzana* (0,3769) y *vaso* (0,3542).

Llama la atención la alta disponibilidad del ítem *vaso* en este centro de interés, dado que es más

frecuencia acumulada, que explicita la suma o total acumulado de todas las frecuencias hasta la entrada léxica que se está observando.

Tabla 1 IDL, frecuencia, porcentaje de aparición y frecuencia acumulada en centro de interés *la ciudad*

Vocablo	IDL*	Frecuencia	Porcentaje de aparición (%)	Frecuencia acumulada
Calle	0,8344	18	85,71	0,0451
Edificio	0,5027	13	61,90	0,0776
Gente	0,4008	13	61,90	0,1102
Casa	0,3950	11	52,38	0,1378
Tienda	0,3921	14	66,66	0,1729
Semáforo	0,3480	12	57,14	0,2030
Parque	0,3371	13	61,90	0,2355
Plaza	0,2785	9	42,85	0,2581
Auto	0,2373	8	38,09	0,2781
Supermercado	0,2268	9	42,85	0,3007

*IDL: Índice de disponibilidad léxica.

Tabla 2 IDL, frecuencia, porcentaje de aparición y frecuencia acumulada en centro de interés *alimentos y bebidas*

Vocablo	IDL*	Frecuencia	Porcentaje de aparición (%)	Frecuencia acumulada
Agua	0,4342	15	71,42	0,0269
Manzana	0,3769	13	61,90	0,0503
Vaso	0,3542	11	52,38	0,0701
Jugo	0,3541	11	52,38	0,0899
Cerveza	0,3238	10	47,61	0,1079
Pisco**	0,3048	8	38,09	0,1223
Carne	0,3034	15	71,42	0,1492
Pan	0,2976	10	47,61	0,1672
Fruta	0,2926	10	47,61	0,1852
Verdura	0,2841	10	47,61	0,2032

* IDL: Índice de disponibilidad léxica.

** La Real Academia Española (RAE) (2018) define "pisco" como: aguardiente de uva.

probable que hubiese aparecido, según los estudios realizados en los centros de interés del “Proyecto Panhispánico”,⁴ en objetos colocados en la mesa

para la comida o, en su defecto, en *la cocina y sus utensilios*; sin embargo, apareció con una alta disponibilidad, que lo lleva a ocupar el tercer lugar en el eje temático *alimentos y bebidas*. Al parecer, los aprendices de ELE con un nivel de competencia B1 calificarían este tipo de objetos como elementales a la hora del consumo alimenticio.

Con respecto a las entradas léxicas *fruta y verdura*, las cuales destacan como menos disponibles, constituyeron léxico hiperónimo, ya que muchos

4 Se conoce como el “Proyecto Panhispánico” al proyecto dirigido por Humberto López Morales (1973), que tiene como objetivo estudiar el léxico disponible de los hablantes nativos del español, a ambos lados del Atlántico, que todavía no hayan iniciado sus estudios universitarios. Según la página web *DispoLex 30*, su finalidad principal es elaborar diccionarios de disponibilidad léxica de distintas zonas hispanohablantes.

vocablos se circunscribieron a estas, como ocurrió con *manzana*.

Disponibilidad léxica en centro de interés medios de transporte

En la tabla 3 se presenta el IDL, la frecuencia, el porcentaje de aparición y la frecuencia acumulada de las entradas léxicas en este centro, que resultó el menos productivo de los tres en estudio. El total de entradas registradas en las encuestas fue 337.

En el centro de interés *medios de transporte* resultaron más disponibles los ítems léxicos *bus*, *avión*, y *micro*. Entre los menos disponibles de la tabla 3, destacaron *barco*, *colectivo* y *taxi*.

Los aprendientes impulsaron entradas léxicas alusivas a todos los tipos de medios de transporte: transporte aéreo, *avión*; transporte terrestre, *bus*, *tren*, *micro*, entre otros; transporte marítimo, *barco*.

Llama la atención que si bien la entrada léxica *avión* fue altamente frecuente, la primera entrada léxica disponible en el lexicon mental de los hablantes es *bus*. Una razón podría ser que este medio de transporte terrestre sería uno de los más accesibles, cercanos y disponibles para los aprendientes.

Discusión

En este artículo se han presentado los principales planteamientos teóricos, la metodología de investigación y los resultados del estudio sobre léxico que se llevó a cabo con un grupo de aprendices de ELE en la Universidad de Concepción. El objetivo principal de esta investigación fue identificar el léxico disponible que tenían los aprendices de ELE con un nivel de proficiencia B1, respecto a tres centros de interés: *la ciudad*; *alimentos y bebidas*, y *medios de transporte*, mediante una encuesta de disponibilidad léxica.

Tabla 3 IDL, frecuencia, porcentaje de aparición y frecuencia acumulada en centro de interés *medios de transporte*

Vocablo	IDL*	Frecuencia	Porcentaje de aparición (%)	Frecuencia acumulada
Bus	0,6662	17	80,95	0,0504
Avión	0,6427	21	100	0,1127
Micro ^a	0,6371	17	80,95	0,1632
Tren	0,5826	19	90,47	0,2195
Auto ^b	0,5586	14	66,66	0,2611
Bicicleta	0,4699	15	71,42	0,3056
Coche ^c	0,3379	11	52,38	0,3382
Barco	0,2833	13	61,90	0,3768
Colectivo ^d	0,2721	10	47,61	0,4065
Taxi	0,2155	9	42,85	0,4332

*IDL: Índice de disponibilidad léxica.

- a. "Medio de transporte terrestre. Sinónimo de bus" (Definición ABC, 2018).
- b. Automóvil: "Dicho principalmente de los vehículos que pueden ser guiados para marchar por una vía ordinaria sin necesidad de carriles y llevan un motor, generalmente de combustión interna o eléctrico, que los propulsa". (RAE, 2018). "En el español de Chile se utiliza el término auto como apócope".
- c. Para la RAE (2018), "coche se refiere a automóvil destinado al transporte de personas y con capacidad no superior a siete plazas. Coche es un término que no se usa en el español de Chile para referirse a automóvil. Tiene mayor uso en otras partes de Latinoamérica".
- d. "Transporte público (generalmente automóvil) de pasajeros con recorrido fijo" (Reverso Diccionario, 2018).

En cuanto al promedio de respuestas por centro de interés, la categoría que arrojó mayor cantidad de léxico resultó ser *alimentos y bebidas*, mientras que la menos productiva fue *medios de transporte*; sin embargo, esta última resultó ser la que mostró mayor grado de coincidencia entre las respuestas de los aprendientes de ELE. Estos hallazgos son coincidentes con la investigación realizada por Magnúsdóttir (2012), quien estudió la disponibilidad léxica en alumnos islandeses de ELE. En este contexto, primero apareció el centro *alimentos y bebidas*, seguido de *la ciudad* y, finalmente, *medios de transporte*.

En relación con el IDL, los hallazgos de esta investigación también coinciden con los de Magnúsdóttir (2012), en que la unidad léxica más disponible de *alimentos y bebidas* corresponde a *agua*. En cuanto a *la ciudad*, su estudio determinó como unidad léxica altamente disponible *coche*, en contraste con nuestros resultados, que determinaron que *calle* era el léxico con mayor grado de latencia.

En *medios de transporte* nuevamente existe discrepancia. En Magnúsdóttir (2012) aparece que el léxico más disponible fue *coche*, mientras que nuestros hallazgos arrojaron que era *bus*. Frente a este escenario se puede señalar la incidencia de la variable geográfica, dado que en el español de Chile no se utiliza el término “coche”. En aprendices eslovenos, el promedio de palabras en los tres centros de interés apareció en el mismo orden (Sifrar, 2012).

Estos resultados son similares, pero no iguales a los encontrados por López Rivero (2008). Sus hallazgos apuntan a que el centro de interés que agrupó un mayor léxico disponible por aprendientes de ELE de nivel B1 correspondió a *la ciudad*, argumentando que posiblemente los informantes se encontraban inmersos en la vida urbana, en el contexto del intercambio estudiantil, por lo cual generaron mayor léxico en relación con *alimentos y bebidas*.

Conclusiones

Esta investigación ha dejado en evidencia, por medio de la aplicación de la encuesta de

disponibilidad léxica, el léxico disponible, residente en el lexicón mental, que tienen los aprendientes de ELE pertenecientes a un nivel B1, sobre los tres centros de interés en estudio.

La disponibilidad léxica resultó ser un índice relevante, ya que permitió identificar los ítems léxicos más disponibles de los hablantes y con ello contribuir con una descripción aproximativa de la competencia léxica que poseen los aprendientes de ELE en el nivel B1.

En este sentido, es necesario contar con mecanismos que permitan conocer las palabras disponibles que requieren las personas en contextos determinados, pues el conocimiento del léxico es una competencia lingüística básica para el proceso de aprendizaje y para el proceso comunicativo de una segunda lengua (Lin, 2012).

Es preciso destacar que las entradas léxicas con mayor índice de disponibilidad no resultaron siempre con la máxima frecuencia. Esto, debido a que la frecuencia indica el número de repeticiones y la disponibilidad da cuenta de cuán latente es una entrada léxica en el lexicón mental de los aprendientes.

A la luz de lo anterior, se puede concluir, en relación con estos tres centros de interés, que el léxico disponible por este grupo de aprendices de ELE se encuentra acorde con el nivel B1 de competencia lingüística, según la revisión de las nociones específicas del MCER (Instituto Cervantes, 2002) y que avanza hacia una clara consolidación en los posteriores niveles de competencia lingüística. Además, que la disponibilidad léxica es un indicador útil que permite seleccionar léxico tanto para el tratamiento de los contenidos y materiales, como para la evolución de la competencia léxica.

Referencias

- Aitchison, J. (2003). *Words in The Mind: An Introduction to The Mental Lexicon* (3.ª ed.). Oxford and Cambridge: Blackwell.

- Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M.^a Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Carcedo, A. (1998). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español LE. *RILCE*, 14(2), 205-224.
- Definición ABC. (2018). Micro. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/general/micro.php>
- Dispoplex. (2018). Recuperado de <http://www.dispolex.com/>
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. (2012). Presencia del léxico disponible de inmigrantes en glosarios específicos de vocabulario. *Cuadernos Comillas*, (2), 1-18. Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/lexico/pdf/cuaderno.pdf>
- Ferreira, A., Salcedo, P. y Del Valle, M. (2014). Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. *Revista Estudios Filológicos*, (54), 69-84.
- Garnham, A. (1992). *Psycholinguistics: Central topics*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Hernández Muñoz, N. (2005). La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología. En *Estudios sobre adquisición del lenguaje*. (pp. 942-954): Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Instituto Cervantes, (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid, España: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- Instituto Cervantes (2016). *El español, una lengua viva. Informe 2012*. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>
- Jiménez Berrío, F. (2012). Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario. En: R. Breeze, F. Jiménez Berrío, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala (Eds.), *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (pp. 149-163). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Lahuerta J. y Pujol, M. (1996). *El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Iberoamericana Carlos Segoviano.
- Lin, J. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. *Marco ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (14), 1-14. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad_lexica.pdf
- López Morales, H. (1983). Lingüística estadística. En H. López, *Introducción a la lingüística actual* (pp. 209-225). Madrid: Playor.
- López Morales, H. (1993). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXV, 245-259.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- López Rivero, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE. Memoria del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. España: Universidad Antonio de Nebrija.
- Luque, J. de D. (1998). Introducción a la tipología léxica. En B. Gallardo (ed.), *Temas de lingüística y gramática*, (pp. 122-145). Valencia: Universidad de Valencia.
- Magnúsdóttir, S. (2012). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia* (Tesis de Maestría en Instrucción en Español, Universidad de Islandia).
- Marconi, D. (2000). *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues modernes*, (47), 338-344.
- Real Academia Española (RAE). (2018). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/>
- Reverso Diccionario. (2018). Colectivo. Recuperado de <http://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/colectivo>
- Samper, J. A., Bellón, J. J., y Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila et al (Eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)* (pp. 27-139). Vervuert: Iberoamericana.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Sánchez Saus, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas* (Tesis, Universidad de Cádiz (UCA), Departamento de Filología).

Saralegui, C., y Tabernero, C. (2008). Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra. En I. Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 745-762). Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Sifrar, M. (2012). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y

lengua materna (ELM). *Marco ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (15), 1-19. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/15/sifrar-disponibilidad_lexica.pdf

Universidad de Concepción (s. a.). "Programa de Español como Lengua Extranjera. Presentación". Recuperado de <http://ele.udec.cl/>

Anexo. Encuesta de disponibilidad léxica

Instrucciones: Complete los siguientes datos que se le solicitan.

Datos del informante:

1. Sexo: Hombre ____ Mujer ____
2. Edad: _____
3. País de origen: _____
4. Lengua materna: _____
5. Universidad de origen: _____
6. Carrera: _____
7. Tiempo que lleva viviendo en Chile: _____

Instrucciones: A continuación, complete las siguientes listas con todas las palabras del español que se activen en su memoria. Usted dispone de un total de seis minutos, dos minutos por cada tema. Respete el tiempo cuando se le indique que cambie de lista. No olvide escribir con letra clara.

La ciudad	Alimentos y bebidas	Medios de transporte
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
[...]		
35.	35.	35.

How to reference this article: Blanco San Martín, L. P., y Ferreira Cabrera, A. A. (2018). Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de español como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 505-517. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a07

CASE STUDIES



CUENTO, TRADUCCIÓN Y TRANSFERENCIAS CULTURALES EN LA REVISTA COLOMBIANA ILUSTRADA *EL GRÁFICO* (1925-1941)

SHORT STORY, TRANSLATION AND CULTURAL TRANSFERENCES AT THE COLOMBIAN ILLUSTRATED MAGAZINE *EL GRÁFICO* (1925-1941)

CONTE, TRADUCTION ET TRANSFERTS CULTURELS DANS LE MAGAZINE COLOMBIEN ILLUSTRÉ *EL GRÁFICO* (1925-1941)

Paula Andrea Marín Colorado

Directora de la línea de investigación: "El libro en Colombia", Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Colombia: tradiciones de la palabra, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia. Calle 10 N.º 4-69, Bogotá, D. C., Colombia. paulanmc@gmail.com

Este artículo se deriva de la investigación "El cuento colombiano en las revistas literarias colombianas (1900-1950). Estudio histórico y hemerográfico", diseñado y ejecutado por el Grupo de Investigación Colombia: tradiciones de la palabra (Universidad de Antioquia, Colombia). Inicio: febrero de 2016. Proyecto inscrito en el marco de la Estrategia de Sostenibilidad para grupos de investigación CODI 2016-2017 (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).

Received: 2017-04-25 / Accepted: 2017-10-13
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a08

RESUMEN

El Gráfico. Semanario Ilustrado (1910-1941), fundado por los tipógrafos Alberto Sánchez y Abraham Cortés, nació como una revista para brindar ilustraciones, historia, información, literatura y variedades a sus lectores. En la segunda etapa de la revista (1925-1941), esta tuvo cambios que afectaron la manera en la que el género cuento se venía publicando en sus páginas, tanto el de autoría de escritores colombianos como el de extranjeros. Mediante un análisis de las relaciones entre prensa y literatura, y desde la perspectiva de las transferencias culturales y de los estudios sobre traducción, se muestra la manera en la que *El Gráfico* se transformó en un medio de comunicación que reafirmó la diferencia entre los circuitos especializados y comerciales de lo literario, y permitió ampliar el repertorio para el cuento colombiano (a partir de sus relaciones con los sistemas literarios francés, ruso y español).

Palabras clave: cuento colombiano del siglo XX, transferencias culturales, prensa colombiana del siglo XX, traducción literaria, repertorio literario, *El Gráfico. Semanario Ilustrado*

ABSTRACT

El Gráfico. Semanario Ilustrado (1910-1941), founded by typographers Alberto Sánchez and Abraham Cortés, was born as a magazine to provide illustrations, history, information, literature and varieties to its readers. In the second phase of the magazine (1925-1941), the journal had several changes that affected the way in which the short story literary genre was published in its pages, both written by foreign and Colombian correspondents. This paper will show the way in which *El Gráfico* became a mass media that reaffirmed the difference between the specialized and commercial circuits of the literary, and allowed to extend the repertoire for the Colombian short story. These processes occurred due to the relations with the French, Russian and Spanish literary system. The analysis proposed in the current study will be based on the relations between the press and literature, on the perspective of cultural transfers and on the translation studies.

Keywords: Colombian short story of the twentieth century, cultural transfers, translation, Colombian press of the twentieth century, literary repertoire, *El Gráfico. Semanario Ilustrado*

RÉSUMÉ

El Gráfico. Semanario Ilustrado (1910-1941), fondée par les typographes Alberto Sánchez et Abraham Cortés a d'abord offert à ses lecteurs des illustrations, de l'histoire, des informations, de la littérature et des variétés. Au cours de sa deuxième étape (1925-1941), certains changements ont modifié la façon dont le conte en tant que genre y apparaissait jusque-là, et cela touchait aussi bien les auteurs colombiens que les auteurs étrangers. L'analyse des relations entre la presse et la littérature, et cela du point de vue des transferts culturels et des études sur traduction, montre comment au sein du monde de la presse, *El Gráfico* a marqué la différence existant entre la presse spécialisée et la presse grand public. Ceci lui a permis d'offrir un répertoire plus large du conte colombien (et en partie grâce à ses relations avec les systèmes littéraires français, russe et espagnol).

Mots-clés : conte colombien du xx^e siècle, transferts culturels, traduction, presse colombienne du xx^e siècle, répertoire littéraire, *El Gráfico. Semanario Ilustrado*

Introducción

En este trabajo se analiza la revista *El Gráfico. Semanario Ilustrado* (Bogotá, 1910-1941) como matriz mediática del “artículo-cuento” (Botrel, s. f.) escrito por autores extranjeros, y se caracteriza su poética desde la perspectiva de las transferencias culturales y de los estudios sobre la traducción.

A partir de una investigación anterior en la que se analizó la primera etapa de publicación de *El Gráfico* (1910-1924) (Marín Colorado, 2016), este artículo se enfoca en la segunda etapa: 1925-1941.

El Gráfico, a diferencia de otras publicaciones periódicas colombianas de la primera mitad del siglo xx en donde el cuento ocupa un lugar minoritario, fue la primera revista que incluyó secciones exclusivas para la divulgación de cuentos (en su gran mayoría, de autores colombianos); estas se mantuvieron desde su fundación hasta su cierre.¹ En su primera etapa, estas secciones se denominaron “Cuentos Nacionales” y “Cuentos Extranjeros”; en la segunda (a partir de la década de los treinta), desaparece la sección “Cuentos Nacionales” y aparece “El Cuento”.² En esta etapa, los cuentos nacionales impresos son escasos y estos solo vuelven a tener una presencia visible en 1939, cuando se presentan bajo el subtítulo “Cuento Nacional”.

En la segunda etapa de la revista, la visión comercial se impone sobre la intelectual y la función del cuento cambia. Sobre todo, a partir de la década de los treinta, los cuentos aparecen con un propósito muy claro: entretener al lector. Si bien en la primera etapa el entretenimiento no era una

función contraria al cuento, no era la más evidente. Los directores de *El Gráfico* afirmaron, una y otra vez, que su intención era: “Servir a la élite de los poetas y prosadores colombianos de auténtico medio de comunicación con el público de buen gusto” (“Charla con los lectores”, 1925, s. d.). Es esta la finalidad que se transforma y cuyas consecuencias se amplían a continuación en este artículo, analizando la manera en la que los cuentos extranjeros aparecieron en la revista, pasando de las “versiones” a las “traducciones”, es decir, de una modalidad de traducción especializada a una generalista (Zapata, 2015), en la que el autor de la traducción deja de ser mencionado.

Con los dos apartados siguientes pretendo, pues, demostrar que *El Gráfico* le dio paulatinamente cabida a la circulación de saberes y discursos cercanos a la cotidianidad y a la actualidad de la mayoría del público lector disponible en la época. Esta circulación se dio dentro de un ámbito menos especializado que el del tradicional circuito letrado, cuyas publicaciones privilegiaron la crítica literaria y la poesía, así como la explicitación de las fuentes de sus traducciones e incluso el contraste entre diferentes versiones del mismo texto (Bedoya Sánchez, 2012). *El Gráfico* demuestra que, en este período (1925-1941), coexisten ya dos circuitos bien diferenciados de circulación de lo literario: uno especializado, que sirve como mediación del prestigio literario, y otro de tendencia más comercial, útil como mediación de la literatura en tanto producto económico. En este último circuito, el cuento tuvo un lugar privilegiado, pese a que su papel en la trayectoria de consagración del escritor colombiano haya sido marginal.

El análisis de la muestra recopilada para esta investigación de los diecisiete años que configuran la segunda etapa de *El Gráfico* permitió construir un corpus, que se resume en la tabla 1. Así, al menos 147 (50%) de los 294 cuentos publicados provinieron de autores extranjeros. Las conclusiones del análisis son examinadas en los siguientes dos apartados.

1 Además de estas secciones, *El Gráfico* mantuvo, desde 1925, el suplemento *Pulgarcito*, dedicado al público infantil; una de sus secciones estaba dedicada al “cuento para niños”. En los últimos dos años de la revista, el suplemento pasó a llamarse “Sección Infantil”.

2 La clasificación del corpus de estudio como “cuentos”, usada para la escritura de este artículo, proviene, pues, de la denominación utilizada por la revista en estas secciones.

Tabla 1 Número de cuentos según lugar de nacimiento de los autores

Lugar de nacimiento de los autores	Cantidad de cuentos	Porcentaje (%)
Colombia	115	39,11
Francia	38	12,92
España	12	4,08
Rusia	12	4,08
Reino Unido	10	3,4
Argentina	10	3,4
Italia	8	2,72
Uruguay	7	2,38
Estados Unidos	5	1,7
México	5	1,7
Otros países*	40	13,6
Sin identificar	32	10,88
Total	294	99,97

* Los otros países son: Austria, Bélgica, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Grecia, Hungría, India, Noruega, Perú, Polonia, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Suiza, Ucrania y Venezuela.

Fuente: Datos consolidados por la autora de acuerdo con la matriz de análisis (base de datos) de la investigación, elaborada por el Grupo de Investigación Colombia: tradiciones de la palabra.

Entre los 147 cuentos extranjeros impresos en *El Gráfico* en su segunda etapa, se destacan ocho autores (con 30 cuentos en total), correspondientes a los países de donde más provienen los cuentos publicados en la revista:³ de Francia, Frederic Boutet (4), *Michel Corday* —seudónimo de Louis-Édouard Pollet— (4), *Camille Mauclair* —seudónimo de Séverin Faust— (3), Henri Barbusse (3) y Pierre Nezelof (2); de Rusia, Arkadi Averchenko (6) y

3 Es evidente que el lugar de nacimiento de los autores es un criterio parcial de investigación, en el que no tienen en cuenta factores como el lugar de producción, publicación y difusión del autor, u otros más complejos, aun como su identificación cultural o legal con un país específico; haciendo esta salvedad, paso a presentar mi análisis, que pretende mostrar, entonces, un primer avance de las cuestiones aquí planteadas.

Anton Chéjov (5); y de España, Ramón Gómez de la Serna (3).

Con la selección de estos treinta cuentos, escritos por los autores mencionados (todos más o menos contemporáneos), me referiré a un fenómeno particular, homólogo al resultado de estas estadísticas y que permitirá comprenderlo mejor: la manera en la que las literaturas francesa, rusa y española figuran en la publicación periódica (en el caso de los cuentos franceses y rusos, a partir de la traducción) y su funcionamiento como referentes para los autores colombianos, específicamente sus implicaciones para el género cuento.

Las preguntas para el caso que nos compete aquí son, en primer lugar, en qué medida los cuentos extranjeros divulgados en *El Gráfico* fueron traducidos en Colombia o fueron recibidos ya como traducciones; y, en segundo lugar, en qué grado esas traducciones pudieron servir como repertorio del cuento colombiano de la época.

De la “versión” a la “traducción”: estatuto de la traducción y del traductor en *El Gráfico*

Para responder a la primera pregunta debo remitirme a la mención de un hecho: a partir de la segunda etapa de la revista desaparece la sección “Versiones de El Gráfico”, en la que se publicaban los cuentos de autores de otros países, y pasa a llamarse “Cuentos Extranjeros”.⁴ Por razones que se

4 En la primera etapa de la revista, quien figura más asiduamente como traductor de los cuentos extranjeros es Luis Alberto Sarmiento (director y jefe de redacción de la revista en su primera etapa), con trece entradas en la base de datos de esta investigación; sus traducciones son de autores provenientes de países de (en orden de cantidad) lengua francesa (entre ellas se destacan cinco traducciones de cuentos de Henri Barbusse), inglesa, rusa y sueca. La mención de responsabilidad que más se repite en esta época para las “versiones” publicadas de los cuentos extranjeros es “El Gráfico”, con 63 entradas en la base de datos. El francés, el inglés y el ruso (en ese orden) son lenguas asociadas a la mayoría de los autores traducidos.

desconocen, desde este momento será escasa —por no decir nula— la indicación de la responsabilidad de la traducción que se presenta, pero en los casos en los que esta aparece (al final del cuento, después del nombre del autor), figurará como “traducción” y ya no como “versión”. Los casos a los que me refiero son dos cuentos de autores franceses: uno de Mauclair (“El peñón de Sísifo”, núm. 744 de 1925) y otro de Boutet (“El señor Erigny”, núm. 745 de 1925). En el cuento de Mauclair, la responsabilidad de la traducción se atribuye a un genérico “El Gráfico”; en el de Boutet, a “J. P. Gómez para El Gráfico”. En ninguno de los otros cuentos revisados volverá a aparecer este tipo de menciones.

Esta situación tiene que ver con dos circunstancias: la primera, que —como mencioné al inicio de este artículo— esta segunda etapa de la vida de *El Gráfico* se asocia con la dinámica de una publicación periódica no especializada en literatura y esto implica que el público al que va dirigida es un grupo menos interesado en quién hace la traducción que en su contenido-significado (la historia); la segunda circunstancia es que la noción de “versión” se asociaba más, en la época (sobre todo, a partir del modernismo), con un tipo de traducción hecha por autores literarios reconocidos —y, por lo general, dirigida a sus pares—, quienes usaban el ejercicio de traducción como una extensión del ejercicio creativo.

En la “versión”, la traducción se proponía a modo de adaptación del texto original, en la que el traductor era libre de interpretar el estilo y la intención del autor traducido, más con el propósito de nutrir el propio (Aparicio, 1991). Así, se aceptaba que la traducción presentaba “diferencias considerables con respecto ya sea al texto de partida o a otras traducciones de la misma obra” (Bastin, Echeverri y Campo, 2004, p. 75). De ahí que en las publicaciones periódicas colombianas de la época con mayor prestigio literario y especialización se imprimieran diferentes traducciones (versiones) de un mismo poema, el tipo de texto más traducido en la época, en Colombia (Bedoya Sánchez, 2012; García Maffla y Sierra Mejía, 1999).

En *El Gráfico*, el paso de versión a traducción tendría que ver, entonces, con una práctica en la que lo importante es que el lector comprenda, en sus líneas generales, el sentido del texto de partida. Este lector, a diferencia del de las publicaciones periódicas literarias especializadas (perteneciente, en su gran mayoría, al grupo de los intelectuales o de los aspirantes a tales), no tenía autoridad para evaluar los textos en su idioma original o las diferentes versiones que se hicieran de estos.

Esta transformación en la historia de la traducción en Colombia nos enfoca en la diversificación de los modos de esa traducción, ya no solo realizada por autores-traductores *autoritas*, sino también por traductores “generalistas”, quienes trabajan por encargo y que, a diferencia de los *autoritas*, no son susceptibles de reivindicar una imagen pública o una función-autor (Zapata, 2015). Este último tipo de traductores surgió de manera más visible cuando aumentaron las publicaciones periódicas dirigidas a un público lector menos especializado-letrado.

La poesía, a diferencia del cuento, era un género que, por su alto grado de legitimación en el campo intelectual colombiano, hacía que su traducción reprodujera esta imagen de autor-creador para quien la firmaba, sobre todo si aparecía en una publicación literaria especializada. El cuento, por ser un género aún marginal dentro del sistema literario colombiano del momento, no permitía que el estatuto del traductor accediera al estatuto de autor, es decir, sus traductores eran, igualmente, marginales dentro de esta práctica, mucho más si sus traducciones aparecían en publicaciones periódicas no especializadas.

Los traductores generalistas-anónimos no son un caso excepcional en Colombia; la mayoría de las publicaciones periódicas de la época (españolas y argentinas, según los casos que se consultaron para esta investigación), dirigidas más al público “general”, tampoco indicaban el nombre del traductor o la fuente de sus traducciones (Ezama Gil, 1992; Willson, 2011). Todo parece indicar

que, solo en pocos casos, la dirección de estas publicaciones contrataba una traducción original para los textos en otro idioma que deseaba divulgar y, la mayoría de las veces, las traducciones provenían de otras publicaciones periódicas, sin que pareciera necesario mencionar la fuente.⁵ Esta práctica común puede explicarse, por un lado, porque, en la época, las traducciones eran mal pagadas y quienes se dedicaban a ellas debían hacerlas en cantidades “industriales” (Wilfert, 2002), en desmedro de su calidad; poco podía interesarle, entonces, al traductor, que su nombre apareciera asociado a un producto que difícilmente podría darle prestigio.⁶

Por otro lado, la falta de indicación de la fuente de la traducción podría entenderse a partir del marco legal del derecho de autor que se tenía en la época en el país, respecto a las traducciones. En 1933, el Gobierno aún no había suscrito convenios para la protección de los derechos de los autores extranjeros en Colombia;

[...] de consiguiente [era posible] hacer la traducción de la obra [...], sin más limitaciones que las prescritas en el inciso del Art. 39 de la Ley 32 de 1886 [indicar el nombre del autor del texto de partida] (“Carta del director de Educación Pública de Medellín”, 1933).

Ni los derechos de los autores extranjeros y menos los de sus posibles traductores (extranjeros también, presumiblemente) eran reconocidos en Colombia. Esta situación solo empezará a cambiar en 1939, cuando el Gobierno adhirió los acuerdos

de la “Convención sobre propiedad literaria y artística”, suscritos en la IV Conferencia Internacional Americana, realizada en Buenos Aires, en 1910, y en la cual figuraban acuerdos específicos con Estados Unidos, Francia y España (Carpeta 4, 1939). En este sentido, los directores de *El Gráfico* no incurrían, pues, en ninguna falta al no citar la fuente de sus traducciones, en los casos en los que estas provinieran del extranjero. El momento de cierre de *El Gráfico* coincidiría, así, con una fase en la historia de la traducción en el país que marcaría el paso hacia un reconocimiento mayor del estatus autorial de los traductores.

Desde otra perspectiva, la reproducción de textos ya traducidos al español demostraría la creciente oferta y demanda de impresos dirigidos al público hispanoamericano. Si bien en el siglo XIX este ya era un mercado bastante considerable, el aumento de los índices de alfabetización y el inicio de la masificación de las ciudades, a principios del siglo XX, produjeron la ampliación de un público lector que ya no tenía que aprender francés o inglés para entender las ediciones que llegaban del exterior, sino que recibía esas publicaciones en su idioma; aunque para la mayoría, que no podía comprar los impresos en su idioma original, estos textos extranjeros traducidos llegaban mediados doblemente: por las publicaciones extranjeras que los traducían y por las publicaciones periódicas nacionales que los reproducían. En este punto, el análisis de la práctica de la traducción en *El Gráfico* se entronca con el estudio de “la circulación de textos de manera que refleja el sistema económico mundial” (Ferrari, 2012, p. 22).

¿Qué publicaciones extranjeras llegaban a Bogotá en las primeras décadas del siglo XX? Bien sabemos que, en Colombia, aún durante las primeras décadas del siglo XX, el libro era, en su mayoría, un bien importado de Europa y que este provenía, en mayor cantidad, del comercio de impresos francés y español (Gómez Mendoza, 2008).⁷ La aparición,

5 Como se puede inferir, por ejemplo, de la traducción de un cuento ruso publicado en *El Gráfico* (“La amada ciudad de Kalitin”, de Averchenko, núm. 785 de 1926), en el que es visible el uso de la variante del castellano español —a menos que se haya encargado la traducción a un español residente en Colombia—.

6 También podría explicarse de la siguiente manera: es posible que el traductor tuviera la calidad de *autoritas* en su sistema literario de partida (donde se hizo o se publicó la traducción originalmente), pero al pasar al sistema literario colombiano a través de *El Gráfico*, perdiera esta condición y pasara a ser “generalista”, pues al ser desconocido en Colombia, poco importaba conservar y obtener prestigio de su imagen de autor.

7 Esto se infiere, además, por las pocas referencias a publicaciones y a autores latinoamericanos que figuran en *El Gráfico*.

en *El Gráfico*, de una gran mayoría de textos provenientes de autores franceses, seguida de la de autores españoles y rusos no tendría que ver, entonces, solamente con una selección de la dirección de la revista (con su *ethos*), sino, sobre todo, con una selección ya mediada por el mercado de impresos francés y español (en ese orden), es decir, por lo que, desde su perspectiva, se debía traducir y enviar hacia Hispanoamérica. Francia no solo era un sistema cultural con una acumulación notable de capital simbólico para Colombia (y para el mundo occidental) desde el siglo XIX, sino también con un poder económico para desplegar ese capital, a través del control del comercio de impresos (libros y publicaciones periódicas, sobre todo, pues estas ofrecían mayor diversidad de títulos y de contenidos), que tuvo desde inicios del siglo XIX en Latinoamérica y, específicamente, en Colombia (Murillo Sandoval, 2016). El poder simbólico y económico de Francia y, en particular, de París, se ve reflejado en dos hechos: el primero, que la literatura rusa que llegó a Colombia en la época fue mediada asimismo, muy posiblemente, por las publicaciones francesas; el segundo, que muchos autores españoles e hispanoamericanos —como otros muchos del mundo, incluida una buena cantidad de colombianos— se dieron cita en París y desde allí tradujeron y compilaron gran cantidad de textos que luego llegaron a España e Hispanoamérica,⁸ así como también crearon publicaciones periódicas (en francés y en español) para visibilizar la literatura latinoamericana.⁹

Sobre el primer hecho, Blaise Wilfert (2002) explica cómo, hacia finales del siglo XIX, los simbolistas franceses (entre ellos, André Gide, Francis de Miomandre, Remy de Gourmont, Valery Larbaud)

8 Entre ellos, dos libros impresos por la poderosa editorial Garnier Hermanos (París): *Cuentos escogidos de los mejores autores franceses contemporáneos*, de 1893, traducidos al español por Enrique Gómez Carrillo, y *Cuentos escogidos de los mejores autores castellanos contemporáneos*, de 1894, compilados también por Gómez Carrillo.

9 Entre ellas, *La Revista de América* y la *Revue de L'Amérique Latine*, ambas de las dos primeras décadas del siglo XX.

y los traductores se encargaron de difundir la literatura rusa y la nueva novela inglesa en las publicaciones parisinas, con el objetivo de subvertir las normas literarias y de “liberar” la lengua francesa. Hacia 1885, en cambio, fue creciente la hostilidad, entre los escritores, hacia la literatura extranjera; es en ese momento cuando autores como Charles Maurras, Maurice Barrès y Paul Bourget, junto con algunos simbolistas que cambian de parecer estético, se convierten en defensores de un nacionalismo literario (Wilfert, 2002). Pese a este nacionalismo, Carmen Pujante Segura (2012) ha demostrado cómo, aún en la primera mitad del siglo XX, en las publicaciones periódicas francesas, los autores ingleses, rusos y españoles (en ese orden) eran los extranjeros más traducidos en sus páginas. Por su parte, Baldomero Sanín Cano, crítico literario colombiano, afirmaba en un ya famoso artículo de 1888, publicado en *La Sanción*: “El lector debe estar convencido de que aquí traducimos del francés, lo mismo a Byron y a Goethe que a Petofi y a Pushkin” (1987, p. 28).

Estas dos situaciones me llevan a una conclusión parcial acerca de la muy probable mediación francesa en la recepción de la literatura rusa en Colombia: por un lado, la presencia de Chéjov y de Averchenko en *El Gráfico* puede deberse a este interés de los simbolistas franceses por la difusión de la literatura rusa; sin embargo, la revista colombiana no dejó de divulgarlos hasta su cierre y, en cambio, no publicó cuentos de Barrès ni de Maurras, y de Bourget solo publicó uno, en 1933. Chéjov y Averchenko se habían consagrado antes de la Revolución de Octubre (1917) y Averchenko tuvo que exiliarse por sus constantes críticas al régimen comunista de su país. La presencia de estos dos autores en *El Gráfico*, entre 1920 y 1940, muy seguramente se debió a su consagración como maestros del género cuento y a su ya muy continua presencia en las publicaciones francesas dirigidas a España e Hispanoamérica, pasando por alto los debates sobre el nacionalismo francés. Por otro lado, las palabras de Sanín Cano confirmarían que las traducciones hechas en Colombia de autores provenientes de otras

lenguas (inglesa, alemana, húngara y rusa, según los casos que refiere el crítico) se hacían a partir de traducciones secundarias provenientes del francés, al menos, para finales del siglo XIX.

Un dato que puede dar mejores luces acerca de este aspecto de la práctica de la traducción en *El Gráfico* es la referencia que hay allí a publicaciones periódicas españolas y que demostraría su alta circulación en las primeras décadas del siglo XX en Colombia. Según la investigación de Ángeles Ezama Gil (1992) para el cuento español de entre siglos publicado en la prensa, y la de Pujante Segura (2012) para el de la primera mitad del siglo XX, los cuentos de autores franceses también fueron los extranjeros más traducidos-publicados (a los que les siguieron —a distancia— los rusos y los ingleses, ambos con porcentajes similares) (Ezama Gil, 1992). Así, se infiere que, tanto desde las publicaciones (libros y prensa) provenientes de Francia y de España, el sistema literario francés fue, todavía para las primeras décadas del siglo XX, una mediación ineludible para el hispanoamericano, ya fuera de manera directa a través de las publicaciones francesas dirigidas al público hispanoamericano, o de las españolas.¹⁰ En consecuencia, puedo afirmar —en palabras de Susan Bassnett y Harish Trivedi— que

[...] la traducción no es una actividad inocente y transparente, sino que está altamente cargada de significación en todos los niveles; raramente, a lo mejor nunca, involucra una relación de igualdad entre textos, autores o sistemas (1999, p. 3).¹¹

A pesar de que la perspectiva metodológica que proponen las transferencias culturales, la literatura comparada (en su fase de desarrollo actual)

10 Interesa señalar aquí, para desarrollar en próximas investigaciones, que mientras para Francia resultaban más importantes los autores ingleses sobre los rusos, para los sistemas literarios español y colombiano pareció ser al contrario.

11 La traducción es mía. La cita textual es la siguiente: “Translation is not an innocent, transparent activity but is highly charged with significance at every stage; it rarely, if ever, involves a relationship of equality between texts, authors or systems”.

y la literatura mundial enfatice en desdibujar las nociones hegemónicas de centro y periferia (Espagne, 2013; Thérénty, 2015), el sistema económico mundial y la diferencia entre capitales simbólicos entre un país y otro imposibilitan pasar por alto la desigualdad que continúa manteniéndose en las prácticas de traducción y en los procesos de recepción de la literatura. Para el caso preciso de la literatura latinoamericana, “la calidad de [su] producción cultural [...] excede su condición económica y política periférica, [...] el fallo es que [...] no deja de estar condicionada por ella” (Ferrari, 2012, p. 26). No obstante, en medio de estas desigualdades económicas y simbólicas que impiden la siempre tan anhelada “libre circulación” de los objetos culturales, surgen interesantes formas de apropiación de elementos de los sistemas literarios extranjeros, por parte de los países pertenecientes a sistemas literarios periféricos, que procuran desestabilizar la aparente unidireccionalidad de ciertos casos de importación literaria y que permiten concebirla, realmente, como una transferencia cultural (Bastin, Echeverri y Campo, 2004; Coutinho, 2004; Espagne, 2013; Suárez de la Torre, 2015). A estas formas de apropiación cultural me refiero a continuación en relación con *El Gráfico*.

Transferencias culturales: de Francia para Colombia (pasando por España y Rusia)

La metodología de las transferencias culturales (en donde se ubican de preferencia los estudios sobre las prácticas de traducción) exige el estudio de cuatro aspectos: los mediadores de la transferencia, los soportes de la transferencia, los contextos del “exportador” y del “receptor” de la transferencia, y los juegos y las estrategias que la transferencia “enmascara”, es decir, sus motivaciones y sus consecuencias (Joyeux-Prunel, 2003), incluida su circulación en el contexto de llegada. Para el caso de las publicaciones periódicas en las que no aparecen el nombre del traductor ni las referencias bibliográficas, es decir, en las que la figura del mediador

se hace “invisible”, Juan Zapata (2016) propone que el soporte material (la publicación periódica en donde se reprodujo o publicó la traducción) actuaría como vector único de la transferencia.

La revista *El Gráfico*, como soporte de estas transferencias culturales, sería la “escena de enunciación” (Zapata, 2016, pp. 8-9) en la que sus directores y jefes de redacción, como mediadores, presentaron un proyecto de establecimiento de la cuentística francesa, de la rusa y de la española como modelos preferibles del género. Los contextos, juegos y estrategias de esta transferencia tienen que ver con la noción de *apropiación*, entendida por Saglia, dentro de la práctica de la traducción, como

[...] producción de textos que no son simplemente consumidos por la lengua y la cultura de llegada, sino que, a su vez, se vuelven creativos y productivos, estimulando reflexiones, teorías y representaciones en el contexto cultural de llegada (2002, p. 96).¹²

En términos generales, el papel desempeñado por los cuentistas franceses, españoles y rusos en esta segunda etapa de la vida de *El Gráfico*, dentro del proceso de producción de prosa de ficción breve colombiana, fue lo que Itamar Even-Zohar (1999) denomina como la elaboración de un “nuevo repertorio” (por *repertorio* se entiende: las reglas y los materiales indispensables para elaborar y consumir cualquier producto literario). Cuando el repertorio de un sistema literario es limitado, los agentes del campo intelectual suelen acudir a otros sistemas para ampliar ese conjunto de reglas y materiales.

A continuación me concentro, sobre todo, en los casos de los autores franceses y de los rusos más difundidos, pues, a diferencia de estos autores, entre los españoles no hay ninguno que se sostenga en la publicación por muchos años; los

12 La traducción es mía. La cita textual es la siguiente: “The concept and practice of appropriation may thus reconfigure the status of translation as the production of texts that are not simply consumed by the target language and culture but which, in turn, become creative and productive, stimulating reflections, theorizations and representations within the target cultural context”.

tres cuentos de Gómez de la Serna, divulgados en 1939, son disímiles y a partir de ellos es muy difícil establecer una caracterización en conjunto de su repertorio.

Desde la instauración del gobierno regeneracionista (ultraconservador), en 1886 (que se extiende durante la Hegemonía Conservadora hasta 1930), los poderes oficiales buscaron reestablecer las relaciones con España y, en consecuencia, una moral apegada al catolicismo y al Partido Conservador; por su parte, quienes comercializaron bienes culturales encontraron las maneras para no ser completamente obedientes a estos objetivos.¹³ De hecho, sorprende leer los artículos editoriales de *El Gráfico*, escritos por Luis Eduardo Nieto Caballero, antes de la llegada de los gobiernos liberales (República Liberal: 1930-1946), por su profundo sentido crítico frente al gobierno conservador y su preocupación por la suerte de los liberales y del país: “La iglesia, como toda asociación poderosa, tiende a la absorción, al imperialismo, y el liberalismo calla, en su daño se ejercerán después las grandes influencias que el clero inteligente ha ido ganado”; esto lo vaticinaba Nieto Caballero en 1925 (s. d.), una década antes de que el enfrentamiento entre liberales y conservadores, azuzado por la Iglesia católica, comenzara a pasar de las palabras a los actos sangrientos en los campos colombianos.

13 Una de las formas más visibles de restablecimiento de ese “protectorado” moral español fue por medio del aumento de las relaciones comerciales con la “madre patria”, finalidad que el país europeo acogía con beneplácito, para no ver menguados sus intereses económicos en el continente. Para la muestra, un botón: Francia se había convertido en el mayor exportador de libros en castellano y de vinos para América Latina (Cañadas, 1920, p. 8). España necesitaba afirmar su dominio económico y cultural sobre el continente, sobre todo después de la pérdida de sus últimas colonias en América al finalizar el siglo XIX, pero sabía que solo podría hacerlo si mitigaba su “leyenda negra”; para lograr esto, los aliados políticos-culturales latinoamericanos (“publicistas” de la cultura hispánica), que tenía en su territorio y al otro lado del océano, fueron fundamentales y tan efectivos que, en el caso de Colombia, las transacciones comerciales con la editorial francesa Hachette se redujeron (Murillo Sandoval, 2016).

Las leyes de censura sobre la propiedad intelectual, expedidas durante los primeros años de la Regeneración, basadas en

[...] lo nocivas que podían ser las ideas liberales francesas y el protestantismo de otras naciones para las mentes de los colombianos, [...] llevó a fortalecer [la] vigilancia sobre los libros y los periódicos que se introducían y producían en el país (Pérez Robles, 2016, p. 235).¹⁴

En 1914, además, la Ordenanza 50 del Código de Policía estableció multa y prisión por publicar o expender impresos “obscenos” (Cuervo Ramírez, 2015). Ni el celo del gobierno conservador ni sus advertencias sobre la cultura francesa fueron óbice para que *El Gráfico* diera preeminencia a esta cultura en las páginas de su publicación.¹⁵ De hecho, uno de los pocos autores españoles (cubano-español, en realidad) que cuenta con un número considerable de publicaciones de o sobre él en la revista (en su primera etapa) no responde al modelo católico y conservador promulgado por la Regeneración: Eduardo Zamacois, uno de

los mayores representantes de la literatura galante o erótica en la época. Mencionar a Zamacois es importante aquí, porque su estética guarda estrecha relación con la de la mayoría de los autores franceses, cuyos argumentos girarán alrededor del adulterio femenino (en primerísimo lugar), los dramas pasionales y, en general, los escarceos amorosos entre hombres y mujeres.

Así, la presencia de Zamacois y la de los autores franceses reafirmó un espacio para elaborar este tipo de temáticas en las obras literarias colombianas, así fuera en un circuito literario no muy legitimado por las autoridades literarias de la época, pero que incluyó cuestionamientos y situaciones que empezaban a ser cada vez más cotidianas para los lectores. De esta manera, el material de la literatura galante española y francesa funcionó como “modelo transnacional” (Andries, 2011, p. 458) y amplió el repertorio tanto para los autores como para los lectores, quienes estaban cada vez más familiarizados con los temas eróticos.

La presencia mayoritaria de autores franceses y rusos en cuanto a divulgación del género cuento en *El Gráfico* remite también a las principales referencias extranjeras en la época para los escritores colombianos. Entre estos, pareció percibirse una apropiación de las literaturas francesa y rusa a la manera de una escisión, entendida a partir de una clara diferenciación en los contenidos y fines expresados en cada una de ellas (aprehendidas, entonces, como un conjunto homogéneo de autores y obras). Para Tomás Carrasquilla, por ejemplo, la literatura rusa había sido muy

[...] propagada en los últimos años y [era] tan sencilla como la vida. Todos esos eslavos —si se exceptúa a Turgueneff [sic], que es algo afrancesado— se inclinan de preferencia [...] al pueblo y sus costumbres que a la aristocracia (1906, p. 307).

Por su parte, un comentarista de *El Gráfico*, hablando de los cuentos del colombiano Antonio César Gaitán, echa de menos

14 Así como los comerciantes de bienes culturales, los escritores también encontraron las maneras para mantenerse al margen de los dictámenes del gobierno regeneracionista. La preferencia de muchos autores colombianos de la época por la literatura francesa es evidente, por ejemplo, en la composición de la biblioteca de León de Greiff, en la que el 71,5% de los libros fueron impresos en Francia y la mayoría de ellos estaba en francés. Los Panidas, grupo literario al que perteneció De Greiff, eligió la literatura francesa como modelo, en oposición a la española y al tradicionalismo que estuvo asociado a ella (Cuervo Ramírez, 2015).

15 En este sentido, resulta un poco extraño para un lector de esta época entender cómo, entre 1910 y 1930, *El Gráfico* logró mantener esta independencia de criterio frente a las continuas constricciones del Gobierno. Sin embargo, es necesario recordar que, por una parte, siempre resulta demasiado complicado para una autoridad controlar todas las acciones y, en este caso, todas las publicaciones (y todos sus contenidos); y, por otra, que *El Gráfico*, en su primera etapa, siempre mantuvo secciones dedicadas a los “héroes” de la Independencia y a un tipo de historia colombiana que exaltaba los valores patrios. Quizá, al menos, en esta etapa, esas secciones contribuyeron a hacer menos visibles los otros contenidos y secciones de la revista.

[...] no [...] esa fuerza esencial y humanamente profunda, casi demasiada, que anima de un sentido poderoso la mayoría de los cuentos rusos en toda su acre intensidad, sino, más bien [...] la mediana caracterización de los personajes que por ellos discurren (Vásquez, 1926, p. 2289).

Luego, el comentador pasa a describir lo que Gaitán ha tomado de Maupassant, como maestro del género: “El procedimiento emocional y subyugante, bien que sin alcanzar la perversa y trágica emotividad del autor” (Vásquez, 1926, p. 2289). La compasión ante la condición humana, la sencillez y la fuerza de los sentimientos tratados, y la empatía por personajes del “pueblo” serían las características de la literatura rusa; mientras que la cercanía a la “aristocracia” y el efecto emocional dramático y, en ocasiones, trágico, caracterizarían la literatura francesa.

Diferencias entre el tipo de personajes y emociones tratadas, estructura narrativa y retórica sí son evidentes en los cuentos publicados de los autores rusos y de los franceses en *El Gráfico*: los cuentos de los rusos se enfocarán menos en la caracterización de personajes pertenecientes a una clase social adinerada (que aparece constantemente en los cuentos franceses) que en la de las clases populares y sin medios económicos; de hecho, las pocas veces que aparece esta clase adinerada en los cuentos de Chéjov y de Averchenko es para referirse a ella de manera sutilmente crítica (Chéjov) y burlesca (Averchenko). Asimismo, mientras la retórica de los cuentos franceses obedece a la exaltación del drama y del sentimentalismo amoroso, y su estructura narrativa llega a ser predecible, la retórica de los rusos se centra en otro tipo de emociones y de situaciones que producen estructuras narrativas más complejas y se perciben como motivos de indagación sobre la condición humana en toda su ambivalencia y vulnerabilidad: la pobreza, la astucia, la superstición, las diferencias entre la vida del campo y la de la ciudad, la guerra y el lugar del escritor en un régimen totalitario.

En este punto, resulta necesario anotar que el hecho de que sean los cuentos de Chéjov y de

Averchenko los que se publiquen por más tiempo en *El Gráfico*, sería un índice de que son sus propuestas las que terminarán imponiéndose como modelo obligado del género cuento, cuando este se independice totalmente del cuadro de costumbres, el relato folclórico, la anécdota, el cuento modernista y la crónica, y se legitime más allá de su función de texto para entretener y rellenar los momentos de ocio de los lectores de las publicaciones periódicas no especializadas en literatura. La literatura erótica seguirá desarrollándose en géneros para públicos más específicos, como la novela rosa y la pornográfica, y en otros medios como la radio, el cine, y más adelante, la televisión.

Hasta aquí el análisis de los contextos y las estrategias implícitas y explícitas en la dinámica de las transferencias culturales presentes en los cuentos divulgados en *El Gráfico*. Para volver al asunto de los soportes y de los mediadores de las transferencias culturales, resta mencionar que, en las revistas impresas en París, fundadas por autores latinoamericanos y consultadas para esta investigación (*La Revista de América* y la *Revue de L’Amérique Latine*), las figuras de José Asunción Silva, Baldomero Sanín Cano y Guillermo Valencia aparecen con cierta frecuencia, ya sea como autores o como objeto de comentarios; igual sucederá en las revistas contemporáneas españolas *Azul*, *Revista Hispano-Americana* (Zaragoza) y *América en Europa* (Barcelona), que tenían incluso correspondientes en Bogotá (en el caso de *Azul*) y en cuyas páginas figuraron Silva y Julio Flórez. La presencia de estos escritores colombianos en las ediciones que sobre Latinoamérica se publicaron en Francia y en España nos recuerda la importancia del denominado *modernismo* para lograr el reconocimiento de la literatura latinoamericana fuera del continente, pese a que la percepción exotista y la subvaloración de este mismo sistema literario subsistía tanto en los comentadores franceses como en los españoles (García Calderón, 1912; Ramírez Vuelvas, 2014).

Estos soportes y mediadores de la recepción de la literatura latinoamericana en España y en Francia

nos recuerdan que las transferencias culturales no se dan nunca en un solo sentido, pero tampoco nunca de la misma manera. Evidentemente, en la época que cubre esta investigación, los sistemas literarios francés, español y ruso tuvieron un contacto con el sistema colombiano, históricamente constatable a partir de soportes, mediadores y adaptaciones, y desempeñaron un papel importante en la creación de un nuevo repertorio para el cuento colombiano, tanto para los autores como para los lectores: los cuentistas rusos pasaron al sistema literario colombiano, muy presumiblemente a través del filtro del sistema literario francés; los franceses pasaron al colombiano de modo directo mediante sus publicaciones en francés y en español, pero también a través del filtro de las publicaciones españolas. En este sentido, como lo propone Espagne (2013), el caso presentado aquí demuestra que una transferencia cultural no suele presentarse solo entre dos países, dos lenguas o dos áreas culturales, pues casi siempre hay un tercero implicado.

532

Por otro lado, es igualmente evidente que la manera en la que el sistema literario colombiano respecto al cuento se difundió y movilizó en los sistemas literarios francés, ruso y español no es aún constatable. Fue la poesía el género que mejor identificó el sistema literario colombiano en el extranjero para el momento que se ha analizado en este artículo. Lo mostrado hasta aquí ratifica, pues, que “las transformaciones y las apropiaciones inherentes a la traducción son constitutivas de la literatura latinoamericana” (Bastin, Echeverri y Campo, 2004, p. 75), y se confirman en el conflicto permanente entre cosmopolitismo y etnocentrismo —en cuyo centro está la definición de lo “nacional”— que ha existido en la historia de nuestra literatura, así como en los desequilibrios económicos y simbólicos de los intercambios entre diversos sistemas literarios.

Conclusión

La presencia de los cuentos extranjeros en *El Gráfico* demuestra la importancia que tuvieron,

sobre todo, los sistemas literarios francés, ruso y español y, en general, el contacto del campo intelectual colombiano con los de otros países —recordemos que el 50% de los cuentos divulgados en esta segunda etapa de *El Gráfico* fueron extranjeros—, dentro del sistema del cuento literario colombiano del momento. La permanencia de los cuentos de los autores rusos en *El Gráfico* confirma la importancia de su modelo para los cuentistas colombianos. En este sentido, resulta interesante señalar que, pese al enorme capital simbólico que tenía para Colombia el sistema literario francés, en la época, no son los grandes nombres de los autores franceses los que figuran en *El Gráfico*, sino autores de un subgénero poco respetado entre las autoridades literarias (la literatura galante o erótica), quienes produjeron cuentos en cantidades industriales, perfectos para las necesidades de las publicaciones periódicas de variedades que empezaban a multiplicarse en la Colombia de inicios del siglo XX.

La manera en la que los cuentos rusos y franceses se movilaron hasta *El Gráfico* permite detenerse en la dinámica de la economía de los bienes simbólicos, específicamente, en su circulación. El poderoso mercado editorial francés tenía una extensa red comercial con Hispanoamérica; también la tenía el mercado editorial español, aunque en mucha menor medida. De manera presumible, concluyo que los cuentistas rusos fueron movilizados hacia las publicaciones periódicas colombianas a través de la mediación de las publicaciones impresas en Francia, y que los franceses llegaron no solo directamente por medio de sus propios impresos, sino también de los impresos españoles en los que los autores de cuentos franceses fueron igualmente mayoría (después de los españoles). En este contexto, la traducción en *El Gráfico* tuvo un estatuto generalista, en el que poco importaba el nombre del traductor o la fuente de la traducción, frente a la preponderancia de los contenidos o de la historia traducida; esas traducciones provinieron, en su mayoría, de las publicaciones extranjeras orientadas al público hispanoamericano, que fue cada vez más importante en términos económicos.

Referencias

Fuentes primarias

- Cañadas, F. (1920). La expansión del libro hispano. *América en Europa. Revista Internacional Iberoamericana*, (6), s. d.
- Carpeta 4, Caja 1. (1939). Sección Archivo Anexo 2. Fondo Ministerio de Educación Nacional. Serie Derechos de Autor. Bogotá. Archivo General de la Nación.
- Carrasquilla, T. (1906). Homilía N.º 2. En contestación y acatamiento al hermano Max Grillo. *Alpha*, (8-9), 285-314.
- Carta del director de Educación Pública de Medellín al ministro de Educación Nacional (1933). Sección Archivo Anexo 2. Fondo Ministerio de Educación Nacional. Serie Derechos de Autor. Bogotá. Archivo General de la Nación.
- Charla con los lectores (1925). *El Gráfico*, (720), s. d.
- García Calderón, V. (1912). La vida de París. *La Revista de América*, (5), 170-175.
- Nieto Caballero, L. E. (1925). Editorial. *El Gráfico*, (745), s. d.
- Sanín Cano, B. (1987 [1888]). Núñez poeta. En *El oficio de lector* (pp. 16-34). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Vásquez, R. (1926). Un cuentista novel. Antonio César Gaitán. *El Gráfico*, (795), 2288-2289.

Fuentes secundarias

- Andries, L. (2011). Transferencias culturales en la prensa y los impresos entre Francia y México en el siglo XIX. *Bulletin Hispanique*, (113-1). Recuperado de <http://bulletinhispanique.revues.org/1554>.
- Aparicio, F. R. (1991). *Versiones, interpretaciones, creaciones. Instancias de la traducción literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. USA: Ediciones Hispamérica.
- Bassnett, S., y Trivedi, H. (1999). Introduction: Of colonies, cannibals and vernaculars. En S. Bassnett, y H. Trivedi (Eds.), *Post-Colonial Translation: Theory and Practice* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Bastin, G. L., Echeverri, Á., y Campo, Á. (2004). La traducción en América Latina: propia y apropiada. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 12(24), 69-94. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/1611/1611_a2014n8/1611_a2014n8a7/Georges-Bastin.pdf
- Bedoya Sánchez, G. A. (2012). La traducción como práctica moderna de lo literario. El caso del suplemento *El Nuevo Tiempo Literario* (Bogotá: 1903-1915, 1927-1929). En F. Lafarga y Luis Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y*

política en la historia de la traducción en Hispanoamérica (pp. 31-39). Vigo: Academia de Hispanismo.

- Botrel, J-F. (s. f.). *La poética periodística de Clarín: el ejemplo de los cuentos*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-poetica-periodistica-de-clarin--el-ejemplo-de-los-cuentos/html/dccdf6fe-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_4.html.
- Coutinho, E. F. (2004). La literatura comparada en América Latina: sentido y función. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*, (14), 237-258. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25206/2/articulo14.pdf>.
- Cuervo Ramírez, A. (2015). *Los Panidas. Una historia de la lectura en Medellín (1913-1915)* (Tesis de pregrado). Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://docplayer.es/22169512-Los-panidas-una-historia-de-la-lectura-en-medellin-1913-1915-any-carolina-cuervo-ramirez.html>.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, (1). Recuperado de <http://rsl.revues.org/219>.
- Even-Zohar, I. (1999). La posición de la literatura traducida en el polisistema literario. En M. Iglesias Santos (Comp.), *Teoría de los polisistemas* (pp. 223-231). Madrid: Arco. Recuperado de <http://www.tau.ac.il/~itamarez%20/works/papers/trabajos/EZ-Posicion-Traduccion.pdf>.
- Ezama Gil, Á. (1992). *El cuento en la prensa y otros cuentos. Aproximación al estudio del relato breve entre 1890 y 1900*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ferrari, G. de (2012). Utopías críticas: la literatura mundial según América Latina. *1616. Anuario de Literatura Comparada*, 2, 15-32. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1616_Anuario_Literatura_Comp/article/viewFile/9478/9786.
- García Maffla, J., y Sierra Mejía, R. (1999). La traducción de poesía en Colombia. En *Traductores de poesía en Colombia. Antología* (pp. 13-30). Bogotá: Casa de Poesía Silva.
- Gómez Mendoza, S. M. (2008). Colecciones literarias e industrias editoriales, Colombia 1920-1930. La Novela Semanal y la Biblioteca Aldeana. En C. E. Acosta Peñalosa et al. (Eds.), *Literatura, prácticas críticas y transformación cultural*, t. 1, *JALLA Bogotá* (pp. 173-182). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia.
- Joyeux-Prunel, B. (2003). Les transferts culturels. Un discours de la méthode. *Hypothèses*, 1(6), 149-162.

Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-hypotheses-2003-1-page-149.htm>.

Marín Colorado, P. A. (2016). Diversificación del público lector en Bogotá (1910-1924). Un análisis de las revistas ilustradas *El Gráfico* y *Cromos*. *Historia y Memoria*, (13), 185-214. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.5204>.

Murillo Sandoval, J. D. (2016). El Estado como librero. Políticas oficiales y cultura impresa en Colombia, 1821-1886. En A. Rubio (Ed.), *Minúscula y plural. Cultura escrita en Colombia* (pp. 271-302). Medellín: La Carreta.

Pérez Robles, S. T. (2016). Censura y persecución. La literatura y el periodismo en la Hegemonía Conservadora, 1886-1930. En A. Rubio (Ed.), *Minúscula y plural. Cultura escrita en Colombia* (pp. 231-250). Medellín: La Carreta.

Pujante Segura, C. M. (2012). Relatos breves publicados en revistas: otras mediaciones literarias entre España y Francia en la primera mitad del siglo xx. *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (22). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-25-relatos_breves_publicados_en_revistas_otras_mediaciones.htm.

Ramírez Vuelvas, C. (2014). Recepción de la literatura mexicana en la prensa española, durante la transición del siglo XIX al XX. *Valenciana*, 7(14), 7-29. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382014000200001.

Saglia, D. (2002). Translation and cultural appropriation: Dante, Paolo and Francesca in British Romanticism. *Quaderns. Revista de Traducció*, (7), 95-119.

Suárez de la Torre, L. (2015). Estudio introductorio. En L. Suárez de la Torre y M.-È. Thérénty (Eds.), *Tras las*

huellas de Eugenio Sue: lectura y apropiación de Los misterios de París. Siglo XIX (pp. 7-24). México: Instituto Mora.

Thérénty, M.-È. (2015). Los misterios urbanos en el siglo XIX: un primer episodio de la mundialización mediática. En L. Suárez de la Torre, y M.-È. Thérénty (Eds.), *Tras las huellas de Eugenio Sue: lectura y apropiación de Los misterios de París. Siglo XIX* (pp. 27-52). México: Instituto Mora.

Wilfert, B. (2002). Cosmopolis et l'Homme invisible. Les importateurs de littérature étrangère en France, 1885-1914. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144(1), 33-46. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2002_num_144_1_2806.

Willson, P. (2011). Paraísos perdidos: la traducción en *Carras y Caretas* (1898-1908). En A. Pagni, G. Payás y P. Willson (Coords.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 31-44). México: UNAM.

Zapata, J. (2015). ¿Podemos hablar de una postura del traductor? *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (24), 93-99. Recuperado de <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/184335/1/%C2%BFPodemos%20hablar%20de%20una%20postura%20del%20traductor%3F.pdf>.

Zapata, J. (2016). Algunas consideraciones metodológicas sobre la teoría de las transferencias. Ponencia presentada en el Seminario Permanente del Grupo de Investigación Colombia: tradiciones de la palabra. Medellín. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309637472_Algunas_consideraciones_metodologicas_sobre_la_teoria_de_las_transferencias_culturales.

How to reference this article: Marín C., P. A. (2018). Cuento, traducción y transferencias culturales en la revista colombiana ilustrada *El Gráfico* (1925-1941). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 521-534. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a08

LOS TRATAMIENTOS Y SUS FÓRMULAS EN EL ESPAÑOL DE GUINEA ECUATORIAL: UN ESTUDIO BASADO EN LA OBRA DE JUAN TOMÁS ÁVILA LAUREL

ADDRESSING AND ADDRESSING FORMULAE IN SPANISH SPOKEN IN EQUATORIAL GUINEA. A STUDY BASED ON JUAN TOMÁS ÁVILA LAUREL'S WORK

LES FORMULES D'ADRESSE (TUTOIEMENT ET VOVOIEMENT) DANS L'ESPAGNOL DE GUINÉE EQUATORIALE: UNE ETUDE BASÉE SUR L'OEUVRE DE JUAN TOMÁS ÁVILA LAUREL

Issacar Nguendjo

Doctor, Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de Lengua y Lingüística Españolas y coordinador del Máster de Estudios Hispánicos en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas, Universidad de Dschang, Camerún. Université de Dschang, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, BP 49, Dschang, Cameroun. fish@univ-dschang.org

RESUMEN

Los tratamientos y sus fórmulas presentan una configuración y una distribución muy complejas en el paisaje hispanófono en general. Sin embargo, como pasa muchas veces en los trabajos de lingüística española, se suelen limitar los estudios al español peninsular e hispanoamericano. El presente artículo analiza la cuestión de las fórmulas de tratamiento en otro espacio con características específicas, Guinea Ecuatorial, único país hispanófono de África subsahariana. Para ello, desde una aproximación metodológica inductiva, la reflexión se basa en un corpus múltiple, un cuento y dos novelas del autor guineano Juan Tomás Ávila Laurel, para poner de relieve el cruce de distribuciones, que sitúa el español de Guinea Ecuatorial fuera de la hispanofonía voseante por una parte, e indecisa en la distribución objetiva y sistemática entre el tuteo y el ustedeo (tú/vosotros/ustedes) tal como se presenta en España, por otra. Como hipótesis principal, planteamos la inexistencia, en las lenguas locales, de un pronombre personal (de segunda persona, con forma verbal correspondiente) que sirva de equivalente para el “usted” peninsular. Es ello un reflejo interferencial de las relaciones proxémicas en las lenguas y culturas locales que se plasma en la lengua española en tierras africanas.

Palabras clave: fórmulas de tratamiento, español de Guinea Ecuatorial, Juan Tomás Ávila Laurel

ABSTRACT

Addressing and its formulae show a highly complex configuration and distribution throughout the Spanish-speaking landscape as a whole. However, as usual in Spanish language linguistics studies, works addressing this issue are commonly limited to Peninsular and Hispanic American Spanish. This paper examines the issue of addressing formulae at another specific featured place — Equatorial Guinea, the only Spanish-speaking country in sub-Saharan Africa. In order to do that, this reflection is based on a multiple corpus, a short story, and two novels by Guinean author Juan Tomás Ávila Laurel, following an inductive methodological approach. This intends to highlight the layout crossing situating Equatorial Guinea Spanish language outside of the *voseo*-using Hispanofonía on the one hand, and undecided between the objective and systematic distribution between *tuteo* and

535

Received: 2017-02-20 / Accepted: 2017-06-27
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a09

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 23, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2018), pp. 535-544, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ustedeo (I, you), as seen in Spain, on the other hand. As the main hypothesis, we put forward the non-existence, in native local languages, of a personal pronoun (second person, with a corresponding verbal form) to match the Peninsular *usted* form. This is an interferential reflection of proxemic relations between local languages and cultures that is observed in Spanish language in African lands.

Keywords: addressing formulae, Equatorial Guinea Spanish, Juan Tomás Ávila Laurel

RESUMÉ

Les formules d'adresse présentent aussi bien une configuration qu'une distribution très complexes dans le paysage hispanophone en général. Cependant, comme c'est le cas dans la plupart des questions de notre discipline, les études sont généralement limitées à l'espagnol péninsulaire et hispano-américain. Ainsi donc, cet article vise à analyser la question des formules de traitement dans un autre espace qui présente des caractéristiques spécifiques, à savoir la Guinée Equatoriale, seul pays hispanophone de l'Afrique subsaharienne. Pour ce faire, à partir d'une approche méthodologique inductive, la réflexion est basée sur un corpus multiple, un conte et deux romans de l'écrivain guinéen Juan Tomás Ávila Laurel, pour mettre en évidence le chevauchement des distributions, qui place l'espagnol de la Guinée équatoriale en dehors de l'hispanophonie *voceante* d'une part, et indécise dans la distribution objective et systématique entre le tutoiement et le vouvoiement (tu /vous/vous) tel que cela se présente en Espagne, d'autre part. L'hypothèse principale semble être l'absence dans les langues locales d'un pronom personnel (deuxième personne, avec une forme verbale correspondante) pour servir d'équivalent du *vous* péninsulaire. Un reflet interférentiel des relations proxémiques telles que structurées dans les langues et les cultures locales qui transparait dans la langue espagnole en terre africaine.

Mots clés : formules d'adresse, espagnol de Guinée Equatoriale, Juan Tomás de Ávila Laurel

Introducción

No cabe duda de que entre la lengua y la sociedad existe una relación muy estrecha, íntima e indisoluble. Según Casalmiglia y Tusón, la lengua es un hecho social:

[...] el material lingüístico se pone al servicio de la construcción de la vida social, de forma variada y compleja en combinación con otros factores [...]; los elementos cognitivos, sociales y lingüísticos se articulan en la formación del discurso. Las lenguas viven en el discurso y a través de él (2012, pp. 2-3).

La lengua es tanto el reflejo como el vehículo de un haz de relaciones, de hechos, de costumbres, de estados propios a una sociedad y su cultura inherente. A partir de ahí, el acto comunicativo, es decir, dirigirse a otro(s), más allá del enunciado (con el contenido y la intención) que se emite por un enunciador a un(os) enunciatario(s) determinado(s), va cargado de otro tipo de datos de carácter proxémico,¹ que informa sobre la relación que existe entre los interlocutores. Aquí es donde intervienen las llamadas *fórmulas de tratamiento*. Estas son las distintas opciones de pronombres y los cambios gramaticales, especialmente en la segunda persona tanto del singular como del plural, relacionados con el respeto, la confianza y la estructura social con las que nos dirigimos a otra(s) persona(s).² Norma Carricaburo afirma que “dada la amplitud territorial del conjunto de países que hablan la lengua española y las implicaciones socioculturales y psicossociológicas que presentan las fórmulas de tratamiento, el tema es sumamente complejo” (1997, p. 7). Para comprobar tal aseveración, ella se propone estudiar la cuestión en el conjunto de los países del mundo hispanófono: la España centro peninsular e Hispanoamérica.

- 1 La *proxemia* se refiere a la distancia física o psicológica, a la relación de confianza, de autoridad o de poder que puede existir entre interlocutores, y que influye en la elección del pronombre de segunda persona a la hora del intercambio comunicativo.
- 2 Los títulos, como doctor, profesor, su majestad, excelencia, su señoría etc., también intervienen en la noción del *tratamiento*, aunque sin mayor incidencia gramatical. Sin embargo, no son relevantes para el presente estudio.

Sin embargo, como desgraciadamente suele ocurrir en la gran mayoría de los trabajos de lingüística en general y en las cuestiones de lengua española en el mundo en particular, Guinea Ecuatorial suele ser ignorada de la hispanofonía, por motivos que no se pueden contemplar en el presente trabajo. Asimismo, nuestra reflexión en este artículo encuentra su justificación en dos argumentos principales: reforzar tal hipótesis de la complejidad del tema de las fórmulas de tratamiento en el mundo hispanófono en general y enfocar el estudio en el país centroafricano, único en su perfil “afrohispanobantú”.³ Guinea Ecuatorial es un país cuya “especificidad [...] en términos de identidad está esencialmente basada en la combinación de identidades que corresponden a las culturas hispana y bantú” (Ambadiang, 2010, p. 50). Nuestro propósito, entonces, es analizar cómo se configura la noción de *tratamiento* en el español de Guinea Ecuatorial y cuáles son las fórmulas vigentes en este espacio. Para ello, desde una aproximación metodológica inductiva, basamos nuestro estudio y argumentación sobre tres novelas del autor ecuatoguineano Juan Tomás Ávila Laurel, como muestra de lo que se puede generalizar a toda la sociedad ecuatoguineana.

Juan Tomás Ávila Laurel se presenta como una de las figuras más representativas de la llamada “literatura popular” de Guinea Ecuatorial. Se trata de una colección que fue pensada para “ofrecer una literatura de corte popular que satisfaga las necesidades de un amplio sector de la población” (Gómez-Pimpollo, editora de la revista *El Patio*, citada en Laínez, 1999, p. 64).⁴ Dicha literatura

- 3 Un neologismo (Nguendjo, 2014) que se justifica por la particularidad de Guinea Ecuatorial como país africano, hispanófono y, esencialmente, bantú, a diferencia de otros territorios hispanizados del continente (El Sahar occidental, Ceuta y Melilla, Islas Canarias), cuyos perfiles no se pueden equiparar.
- 4 El proyecto fue lanzado por el Centro Cultural Hispano Guineano de Malabo en los años noventa, para fomentar la producción literaria en lengua española entre los guineanos, mediante su revista *El Patio*. De este proyecto salieron nombres hoy conocidos como Maximiliano Nkogo, José Siale Ndajngany, entre otros.

tura floreció a finales de la década de los noventa y tiene como característica esencial la pintura costumbrista de la sociedad ecuatoguineana, riéndose de sus lacras y de sus mayales. Dicha descripción de hechos sociales y especialmente urbanos también se transparenta, en la lengua de expresión literaria, a través de los personajes y del autor-narrador. Asimismo, nos ofrece un material escrito que refleja fidedignamente la lengua española en su práctica entre los guineanos. Estas características nos han parecido muy interesantes y justifican la elección de nuestro corpus para apoyar una investigación con exigencias científicas, aportando datos ilustrativos documentados. La escritura laureliana es constante (por sus publicaciones desde los años 2000), espontánea, diversificada (en término de géneros literarios) y pictográfica.

También nos valemos de nuestra experiencia personal en nuestros intercambios con ciudadanos de dicho país. En un primer momento, recordamos las principales tendencias y los modos de funcionamiento de las fórmulas de tratamiento en España e Hispanoamérica; luego esbozamos un perfil sociolingüístico e histórico de Guinea Ecuatorial, y terminamos por una presentación concreta de cómo se estructura la noción de *tratamiento* en el español de Guinea Ecuatorial.

Los pronombres y las formas verbales en la norma del español

Hablar de las fórmulas de tratamiento en la orientación que nos interesa en este apartado significa considerar en sus detalles los pronombres personales y las formas verbales correspondientes a cada uno de ellos. Sin embargo, de todos los pronombres de los que disponga cada lengua, los de la segunda persona (del singular y del plural) merecen especial atención, ya que son los que están implicados en situaciones de intercambio directo. Un individuo (emisor o enunciador) que se dirige a otro(s) individuo(s) (receptor(es) o enunciatario(s)) necesita tanto un pronombre como una forma verbal adecuados para dar forma a su enunciado, de acuerdo con su relación proxémica con su(s) interlocutor(es).

La segunda persona del singular en el español peninsular moderno consta de dos pronombres personales, *tú* y *usted*, mientras que en el plural tenemos *vosotros*, *vosotras* y *usted(es)*. Este último suele considerarse como la forma de tratamiento de respeto (por la edad, el rango social, al poder político, etc.), y el verbo adopta la forma verbal de tercera persona singular o plural eventualmente, mientras que el *tú* se usa en circunstancias menos formales, donde existe una relación de confianza, de familiaridad entre los interlocutores. *Vosotros* y *vosotras* aparecen, entonces, como fórmulas de tuteo colectivo, es decir, cuando uno se dirige a más de un interlocutor mediante el tratamiento de confianza (el tuteo). Individuos de clase similar o igual se pueden tratar de *usted(es)* en situaciones formales. Por ejemplo, entre los adversarios políticos en un debate televisivo, lo normal es que se traten mutuamente de *usted(es)*.

También es cierto que en algunos contextos de relación vertical, es decir, en la que ambas partes de la interlocución no se ven en el mismo nivel de edad, de estatuto social o de poder, el sujeto que tenga más poder puede tratar de *tú* al interlocutor de menos poder, mientras que este último, por su parte, trata de *usted* al primero. A modo de ilustración, podemos considerar el caso de un profesor a su estudiante:

Profesor Tamo: ¿Has visto [*tú*] qué hora es? Siempre llegas tarde y entras sin llamar [*tú*].
¿Crees [*tú*] que mi clase es un mercado?
Alumno Musa: Discúlpeme [*usted*], Señor profesor. Usted nos dijo que no le interrumpiéramos cuando llegamos tarde. Le prometo [*a usted*] que esto no volverá a ocurrir.⁵

Para sintetizar lo que precede, podemos aprovechar las palabras de Carricaburo cuando afirma que

[...] el eje horizontal puede ser recíproco para la solidaridad o confianza, cuando ambos se tutean (T-T), o recíproco para el poder o la diferencia, cuando ambos se tratan de *usted* (U-U). Cuando el eje es vertical, el polo

5 Experiencia en el aula, en clase de Análisis del discurso, a estudiantes de español del nivel 3, 11 de mayo de 2017, Universidad de Dschang, Camerún.

del tuteo o del voseo es el que está marcado por el menor poder (- poder) (1997, p. 9).

Esta norma peninsular coexiste en la actualidad con otro paradigma de pronombres personales de tratamiento en algunas zonas de Hispanoamérica. Se trata precisamente del pronombre *vos*, que en muchas partes de la América voseante (Río de la Plata, Pacífico sur, América central y ecuatorial) sustituye al *tú* peninsular, o simplemente cohabita con él. En partes de Venezuela, por ejemplo, “el *tú* suele ser utilizado como fórmula de tratamiento intermedio, o sea, más formal que *vos* y menos formal que *usted*” (Carricaburo, 1997, p. 42). Y en tal contexto, la forma *ustedes* se convierte en el único pronombre para referirse a la segunda persona del plural. Es decir, sustituye tanto al *vosotro(a)s*, como al *ustedes* peninsulares, aunque muy a menudo con el significado de *vosotros*.

Vos es un pronombre que presenta un alto grado de complejidad en su uso. En efecto, no manifiesta homogeneidad ni en la forma verbal con la que concuerda, ni en las circunstancias y los contextos, ni en las áreas dialectales en los que se usa. En este sentido, José Pedro Rona (1967) cataloga el *voseo* en cuatro tipos, basados en las desinencias verbales en el presente de indicativo, y que reflejamos en la tabla 1.

Una observación estructural de las desinencias verbales (del presente de indicativo) en las que se fundamenta tal categorización nos proporciona argumentos para defender la hipótesis de que *vos*, aunque compita con *tú*, parece proceder de *vosotros*. De hecho, excepto el voseo de tipo IV, que parece coincidir con las formas verbales

correspondientes a *tú*, las demás, por la posición de la sílaba tónica (tilde) del verbo, apuntan hacia un cruce con el pronombre *vosotros(a)s*, como observa Rafael Lapesa:

[...] *vos* concuerda ordinariamente con formas verbales que en su origen fueron de plural: imperativos sin -d final (*cantá, poné, vení*) usados en España hasta el siglo XVII, y presentes de indicativo sin diptongo en la desinencia (*andás, tenés, salís*) desechados aquí durante el siglo XVI (1981, pp. 580-581).

A modo de conclusión parcial para este primer apartado, podemos mencionar que, en lo que se refiere a las fórmulas de tratamiento, los estudios realizados sobre la cuestión contemplan dos principales sistemas: uno en la península (tuteo/ustedeo) y otro en Hispanoamérica (tuteo/ustedeo/voseo).

Breve perfil lingüístico de Guinea Ecuatorial

La República de Guinea Ecuatorial presenta un perfil sociolingüístico a la vez distinto y peculiar dentro del mundo hispanófono. En efecto, es el único país del África subsahariana que pertenece a esta comunidad. A consecuencia del Tratado de Pardo (en 1778), pasó a ser colonia española hasta 1968, cuando obtuvo su independencia.

Guinea Ecuatorial “es un crisol de lenguas donde el español no es la lengua materna de ninguno de sus hablantes” (Quilis y Casado-Fresnillo, 1995, p. 35), lo que les confiere un perfil plurilingüe con las interferencias inherentes a este tipo de entornos. A las tres lenguas oficiales, que son el español, el francés y el portugués,⁶ se suman sendas lenguas maternas, como el fang, el *fadambú* o *annobonés*⁷

Tabla 1 Tipología de voseos

Tipo de voseo	Conjugaciones		
	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Voseo I	cant-áis	beb-éis	viv-ís
Voseo II	cant-áis	beb-ís	viv-ís
Voseo III	cant-ás	beb-és	viv-ís
Voseo IV	cant-as	beb-es	viv-es

Fuente: Elaboración propia.

6 Guinea Ecuatorial adoptó el francés como segunda lengua oficial e ingresó en la francofonía desde 1998, para integrar la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC), donde todos los demás miembros son francófonos. Por intereses de misma índole, en 2007, el presidente Obiang Nguema declaró el portugués como tercera lengua oficial del país. Sin embargo, hay que reconocer que el uso efectivo de ambas lenguas es muy poco apreciable entre los ecuatoguineanos.

7 Es la lengua materna del autor Juan Tomás Ávila Laurel.

(un criollo de base lusitana), el bubí, el benga, el bujeba, el kombe, el balengue, etc., todas de stirpe bantú. Luego, hay que mencionar el pichí,⁸ un pidgin que Juan Tomás Ávila Laurel llama “pasaporte lingüístico” (2002b, p. 15) o “lengua de ciudad” (Ávila Laurel, 2002b, p. 25) de Malabo (isla de Bioko), en particular, y de Guinea Ecuatorial, en general.

John Lipski define el *pidgin* como “lenguaje reducido —que carece de toda inflexión, conjugación, concordancia, y complejidad sintáctica— [...] adoptado por los miembros de distintos grupos lingüísticos para facilitar la comunicación básica entre sí” (s. f.). Una definición que no comparten otros estudiosos como Kofi Yakpo, para quien

[...] la dominación colonial española fomentó una actitud negativa hacia los lenguajes africanos en general. Las similitudes superficiales entre el vocabulario del pichí y del inglés, y la supuesta simplificación de las estructuras del inglés que los observadores europeos creyeron encontrar en una lengua que no dominaban, combinadas con la idea racista sobre la superioridad de los idiomas europeos, ocasionaron que los administradores y los misioneros españoles consideraran al pichí como una modalidad empobrecida y desgajada del inglés (2009, p. 11).

En tal contexto de pluralidad y de heterogeneidad sociolingüística, es común que las lenguas y las culturas interfieran unas sobre otras. Asimismo, hemos notado que tanto el pichí como las lenguas maternas de los ecuatoguineanos comparten algunos aspectos que pueden influir en la lengua española en este país, precisamente en lo que se refiere a las fórmulas de tratamiento. Por ejemplo, dichas lenguas cuentan con un sistema verbal muy simplificado, desprovisto de flexiones, lo que hace que los tiempos verbales, los pronombres sujetos y objetos no se reflejen en las terminaciones verbales como se produce en el castellano. A modo de

ejemplo, podemos aprovechar las siguientes oraciones del pichí, a las que podríamos realizar cualquier transformación o sustitución de pronombres, de tiempo, de modo o de aspecto, sin que los verbos (en negrita) sufrieran alguna alteración:

If yù want, à fit sel yu mi hos. (Si quieres, puedo vender-te mi casa)⁹ (Yakpo, 2009, p. 95).

Nà de à de wan hi ya à no fit du no natin. (Es allá donde estuve (por) un año, no pude hacer nada) (Yakpo, 2009, p. 96).

También podemos notar que el paradigma de los pronombres personales en dichas lenguas dista del que es vigente en el español tanto peninsular como hispanoamericano. Por ejemplo, el pichí sólo consta de dos pronombres personales para la segunda persona: *yù* para el singular y *ùna/ùnu* para el plural. Yakpo (2009, p. 86) subraya que las formas *ùna/ùnu* son invariables a lo largo de todo el paradigma; y se emplean sin distinción de significado, aunque *ùna* es más común. Equivalen al *vosotro(a)s*, del castellano, que por necesidad se puede extender al *ustedes*.

En el caso de la lengua fang, la más importante por su número de hablantes y el estatuto del que ha gozado hasta la actualidad como lengua del Gobierno,¹⁰ Ndong Esono (1956) no menciona ningún pronombre que equivalga a *usted(es)* del español peninsular, al mismo tiempo que da equivalencias de *tú* y de *vosotros* (sin mención explícita del femenino *vosotras*). Tampoco hay rastro del pronombre *vos*. Todo esto nos lleva a sospechar que simplemente no existen pronombres especiales en la lengua fang que corresponderían al tratamiento formal y de respeto, es decir, *usted* y *ustedes*. También se evidencia que Guinea

8 “El pichí también es conocido con los nombres de ‘Fernando Po creole English’ (cf. Gordon, 2005), ‘Fernando Po krio’ (cf. e.g. Berry, 1970; Holm, 1989), ‘Fernando Po pidgin English’ (cf. e.g. Holm, 1989), ‘pidgin’ (Morgades, 2004), ‘broken English’ (e.g. De Zarco, 1938) y ‘pichinglis’ (e.g. Lipski, 1992)” (citado por Yakpo, 2009, pp. 9-10).

9 También se puede traducir en español por “si quiere (usted), puedo venderle mi casa”.

10 Nos referimos a una de las manifestaciones de la “fanguización” de la sociedad guineoecuatorial, que algunos autores como Max Liniger-Goumaz (2013), Justo Bolekia Bolekà (2001 y 2011) o Fernando Muakuku (2006) describen en sus respectivos trabajos.

Ecuatorial no forma parte la comunidad voseante del mundo hispanófono.

El panorama no es nada diferente en el annobonés, lengua materna de nuestro autor. A pesar de que clasificar el annobonés entre las lenguas bantúes presenta algunas reservas, ya que es un criollo, es decir, un pidgin hecho lengua materna de los nativos de la isla de Annobón, es indiscutible que todo pidgin se construye sobre una lengua lexicofactora¹¹ (el portugués en este caso), y otra(s) lengua(s) que suele(n) imponer sus normas gramaticales. De ahí que podamos asegurar que la gramática annobonesa se asemeja a los fundamentos normativos que rigen las lenguas propias a los grupos étnicos de esta zona del mundo, que son de estirpe bantú.

Es importante recordar la trayectoria de la lengua española en Guinea Ecuatorial. El Tratado de Pardo, de 1776, que concedía Guinea Ecuatorial a la autoridad colonial española, no se tradujo en los actos hasta finales del siglo XVIII, cuando los misioneros españoles empezaron a instalarse en el territorio. La falta de interés por parte de España se puede explicar por la importantísima extensión de sus posesiones en América Latina. Y la independencia de Guinea Ecuatorial en 1968 coincidió con la llegada al poder de Macías Nguema, cuyo régimen no fue especialmente favorable a la apertura y a la promoción de la lengua española. Todo lo contrario: el español sufrió un retroceso a la vez cualitativo y cuantitativo, ya que solo se usaba en determinadas circunstancias, al mismo tiempo que el régimen intentó imponer el idioma fang. Solo en 1982, tres años después del “golpe de libertad”,¹² el español recobró mayor prestigio y mejor estatuto como lengua oficial del país. Sin

embargo, nunca llegó a ser la lengua principal de los guineanos. Como lo podemos leer en la introducción de *Ekomo* de María Nsue Angüe:

[...] en Guinea Ecuatorial [...] los nativos jamás han empleado el español como lengua materna. Para la comunicación interétnica se suele emplear el “pichi” (inglés corrompido) en la isla de Bioko, mientras el fang desempeña este papel en el continente [...]. Sin embargo, se oye español por las calles [...], hablado entre guineanos [...]. Al ser una lengua artificial, el español guineano está ligeramente fosilizado (1985, pp. 9-10).

Con todos los datos que preceden, nos podemos preguntar qué impacto tienen tanto el perfil sociocultural como el historial lingüístico de los ecuatoguineanos en su manejo de la lengua española, una lengua colonial heredada, adoptada y adaptada. Es lo que pasamos a comprobar en el corpus que hemos manejado, enfocando el estudio en las fórmulas de tratamiento.

La noción de *tratamiento* en el español de Guinea Ecuatorial

541

Una constante en la obra literaria de Juan Tomás Ávila Laurel es la reafirmación de la no coincidencia entre la lengua de pensamiento de sus relatos y la lengua de expresión. El autor señala sin cesar la complejidad que surge a la hora de querer expresar realidades de su semioesfera etnocultural, mediante su lengua de escritura que es el castellano. En *Arde el monte de noche* (2009) podemos censar una veintena de enunciados sinónimos de “teníamos que hablar en una lengua que no era la nuestra” (p. 167). Una lengua que tiene una cosmovisión distinta de la española.

La noción de *tratamiento* ni se formula ni se estructura de la misma manera en ambas lenguas. Las lenguas guineanas en general y la del autor en particular no cuentan con pronombres personales específicos para expresar la cortesía, el respeto, el formalismo. Para manifestar el respeto hacia un jefe o persona mayor al dirigirse a él, se suele recurrir a otros sustantivos honoríficos o títulos. Por

11 La *lengua lexicofactora* es aquella que nutre e inspira el patrimonio léxico del pidgin.

12 Con este término se maquilló el golpe de Estado que Teodoro Obiang Nguema, actual presidente del país, perpetró contra el régimen dictatorial de Macías Nguema.

ejemplo, en la Guinea continental, los fang usan el título *Nkukuma*,¹³ con la forma verbal correspondiente al *tú* del español peninsular, lo que traduce la inexistencia de un equivalente para el pronombre *usted(es)* en nuestro contexto. La consecuencia de tal situación es el uso bastante confuso y poco sistematizado de los pronombres de segunda persona tanto del singular como del plural, que se mezclan y se alternan muy a menudo, incidiendo en la concordancia con las desinencias verbales.

En *Rusia se va a Asamse* (2002b) podemos observar, desde el inicio, cómo el autor-narrador se dirige en su relato a un lector virtual, mediante un trato de confianza, de familiaridad y de convivencia: “ya *sabes*, lector, que de lo que se comió en la fiesta, Rusia no probó nada” (2002b, p. 13). Es evidente que el pronombre personal aquí es el *tú*, segunda persona del singular. Sin embargo, escasas páginas más adelante, se dirige al mismo interlocutor en las palabras siguientes:

[...] no me *hagan* caso; yo sabía de antes que las obras de misericordia son catorce pero a estas alturas del mundo, sería mucho pedir que me acordara de cada cual con su correspondiente ubicación en la tabla (2002b, p. 18).

Y posteriormente escribe: “la mayoría de los coto-nús, *fijaos* en el plural, son mujeres maduras y gordas” (2002b, p. 28). Este caso no parece ser una ocurrencia anecdótica o casual, ya que, en la novela *Nadie tiene buena fama en este país* (2002a), en algún intercambio entre dos personajes del relato, un hombre uniformado y una ciudadana común y corriente, el primero se dirige a la última, una desconocida, con los siguientes términos: “*oiga*, señora, ¿*tú eres* quien me ha puesto aquí?” (2002b, p. 44).

La situación no es nada distinta en otras lenguas de nuestro entorno como el fang, como se desprende de la siguiente conversación:

13 Carlos González Echeagaray documenta dicha palabra con varias grafías: *Nkukumaankukuma*, o *Cúcuma* y la define como “indígena que ostenta la jefatura de un poblado o de una tribu” (1951, p. 108).

Fang	Castellano
<i>¿Nza a lé?</i>	¿Quién llama?
<i>Pedro.</i>	Pedro.
<i>Zoheñe na a ñihe (ñihi).</i>	Dígale que entre.
<i>Ma so a yahan na ua.</i>	He venido a despedirme de ti .
<i>¿Ye uakeemu?</i>	¿Se marcha usted hoy?
<i>¿Ye onsoengoanzanzu?</i>	¿ Volverás en el mes que viene?
<i>Aa, ma ye so.</i>	Sí; volveré.
<i>Mvé o chuhaké.</i>	Bueno, buen viaje.
<i>Abora, akiba</i>	Muchas gracias (Ndongo Esono, 1956, p. 45).

Podemos apreciar cómo, en la misma situación de intercambio, donde no hay modificación en la relación de proxemia, la versión española vacila entre el tuteo y el ustedeo, mientras que en fang solo se usa el tuteo (*ua* = tú).

Los extractos que preceden demuestran con claridad un solapamiento entre el tuteo y el ustedeo, con la consecuencia de que todos los pronombres de segunda persona pueden ser válidos, si consideramos que *vosotros* es forma de tuteo para dirigirse a más de una persona. Será exactamente lo que se produce en la cultura guineana, donde las relaciones proxémicas, aunque distinguen entre cercanía y distancia, no cuentan con pronombres y formas verbales específicas para marcar la familiaridad o el respeto. Dicha configuración influye y se manifiesta en el castellano local. Los pronombres de segunda persona se cruzan a menudo, y pueden sustituirse de modo recíproco en la(s) lengua(s) de pensamiento, la del autor-narrador, contrario a lo que ocurre en la lengua española, donde se distinguen con criterios pertinentes. Las lenguas bantúes, mayoritarias en nuestro entorno de estudio, parecen pues estructurar los pronombres personales de segunda persona en un paradigma de distribución complementaria o libre,¹⁴ donde no existen los pronombres *usted* y *ustedes*.

En reiteradas ocasiones, Ávila Laurel (2009, pp. 49, 108) quiere distinguir con claridad entre “lengua de

14 Usamos esta terminología por analogía con la teoría fonológica sobre la distribución y el uso de los fonemas y de sus alófonos (véase Iribarren, 2009, p. 188).

la gente de mi isla” o “lengua de la gente del mar” (que sin ninguna duda es el *fadambú*, lengua de la isla de Annobón, aunque no lo diga explícitamente) y el español, lengua del relato. En efecto, dicha narración empieza por una canción típica y ritual¹⁵ en el pueblo annobonés; una canción que acompaña el estreno de un cayuco:

La canción empezaba así:
 Maestro: *Alee, tire usted un poco.*
 Todos: ¡*Alewa!*
 Maestro: *Aaaalee, tire usted un poco.*
 Todos: ¡*Alewa!*
 —*Aaale, toma suguewa.*
 — ¡*Alewa!*
 —*Aaaalee, toma suguewa*
 — ¡*Alewa!*

Y para explicar la canción, afirma que

[...] lo de “tire usted un poco” también podía ser “tirad vosotros un poco”, o “tiren ustedes un poco”, o “tiren de él un poco”, o “tirad de él un poco”. ¿Sabéis por qué podía ser cualquiera de las versiones? Porque la lengua en la que se dice esto no tiene “usted”, pero el “maestro” que dirige a “todos” se dirige a ellos con respeto, como si les tratara de usted; y es porque les ruega respetuosamente que tiren de algo (Ávila Laurel, 2009, p. 11).

Conclusiones e implicaciones

A modo de conclusión de esta reflexión sobre la distribución y el uso de las fórmulas de tratamiento en el español de Guinea Ecuatorial en general y en la obra de Ávila Laurel en particular, podemos afirmar que nuestro contexto de estudio presenta un panorama muy peculiar dentro del mundo hispánico. La situación de Guinea Ecuatorial sobre la cuestión no se asimila ni a la de España, ni a la de Hispanoamérica, principales escenarios de los estudios anteriores sobre la cuestión. El español de Guinea Ecuatorial está marcado por influencias heterolingüísticas, como consecuencia de su encuentro con otros idiomas, especialmente las

15 Nos referimos aquí a todo lo que gira en torno a la fabricación y el estreno del cayuco, un bien de alto valor simbólico en el paisaje sociocultural del pueblo isleño de Annobón.

lenguas bantúes y el pichí. El castellano es aquí la lengua de expresión de ideas, pensamientos, hechos y costumbres concebidos desde lenguas con disposiciones culturales distintas, con lo que lo escrito o lo dicho parece ser una traducción, como lo afirma nuestro autor: “en mi lengua es una cosa que se puede traducir así [...]” (Ávila Laurel, 2009, p. 162).

Las conclusiones concretas a las que llegamos son las siguientes:

1. Guinea Ecuatorial no forma parte de los pueblos voseantes, ya que no se usa el pronombre *vos* ni en el habla ni en la literatura.
2. Tanto las lenguas guineanas de clase bantú como el pichí no cuentan con pronombres personales equivalentes a *usted* o *ustedes*. Esta situación se infiere del español local, provocando una redistribución de las únicas fórmulas de tuteo existentes (*tú* y *vosotros/vosotras*), en la que el hispanohablante ecuatoguineano puede sustituir recíprocamente el *tú* por el *usted*, el *vosotros* por el *ustedes*,¹⁶ dando lugar a muchos cruces y discordancias entre pronombre y desinencia verbal de número.
3. Tanto en las lenguas bantúes como en el pichí, los verbos conjugados no se identifican por las desinencias verbales de tiempo, de modo, o de número, lo que interfiere a menudo en el uso de la lengua española, en la medida en que dificulta la deducción objetiva del pronombre con los que deben concordar. La principal consecuencia de tal configuración es, una vez

16 También hemos registrado en la lengua hablada muchos casos de solapamiento entre *usted* y *vosotros*, que se podría achacar a la influencia de la lengua francesa, ya que el error es muy común entre los hispanizantes francófonos (en español como lengua extranjera —ELE—) como los de Camerún, donde escuchamos frases como: “Señor, he aprobado vuestra asignatura”; “Le he enviado el documento en vuestro correo electrónico” o “Usted habéis dicho que no tendríamos clases esta semana”. En francés, el pronombre *vous* se puede reemplazar tanto por *vosotros* como por *usted*, o *ustedes*; de ahí la interferencia.

más, el cruce, el solapamiento y la confusión entre todos los pronombres de segunda persona, que parecen relacionarse en un paradigma de distribución combinatoria o libre.

- Las discrepancias de distribución y de uso de las fórmulas de tratamiento entre las lenguas de Guinea Ecuatorial y el castellano, con las interferencias mencionadas más arriba, constituyen un punto delicado tanto en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera, como en la traducción de textos entre las lenguas española, francesa e inglesa, por ejemplo.

En definitiva, la lengua,

[...] como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 1).

Referencias

Ambadiang, T. (2010). Escrituras intersticiales y dinámicas de la alteridad: el “problema” de la lengua en la literatura negroafricana escrita en español. En L. Miampika y P. Arroyo (Eds.), *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas* (pp. 41-64). Madrid: Verbum.

Ávila Laurel, J. T. (2002a). *Nadie tiene buena fama en este país*. Ávila: Malamba.

Ávila Laurel, J. T. (2002b). *Rusia se va a Asamse*. Ávila: Malamba.

Ávila Laurel, J. T. (2009). *Arde el monte de noche*. Madrid: Calambur.

Bolekia Bolekà, J. (2001). *Lenguas y poder en África*. Madrid: Mundo Negro.

Bolekia Bolekà, J. (2011). *Estado y poder en Guinea Ecuatorial*. Recuperado de <http://www.angelfire.com/sk2/guineaecuatorial/poder.htm>.

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Cuadernos de lengua española.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

González Echegaray, C. (1951). Notas sobre el español en África ecuatorial. *Revista de Filología Española*, 35, 106-108.

Iribarren, M. C. (2009). *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Síntesis.

Láinez, J. C. (1999, mayo de). Narrativa popular guineo-ecuariana: Rusia se va a Asamse, de Juan Tomás Ávila Laurel. *El Patio. La revista de la cultura hispano-guineana*, (63), 61-64. Recuperado de http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/pub_aecid/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1015315

Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Liniger-Goumaz, M. (2013). *Guinée Équatoriale. Un demi-siècle de terreur et de pillage*. París: L'Harmattan.

Lipski J. (s. f.). *Las lenguas criollas (afro)ibéricas: estado de la cuestión*. Recuperado de http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/hle/lipski-lenguas%20criollas%20afroibericas.pdf.

Muakuku Rondo Icambo, F. (2006). *Conflictos étnicos y gobernabilidad: Guinea Ecuatorial*. Barcelona: Carena.

Ndongo Esono, S. (1956). *Gramática pamue*. Madrid: Instituto de Estudios Africanos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Nguendjo, I. (2014). *Contactos lingüísticos afrohispanobantús. Reflexiones varias (1)*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Nsue Angüe, M. (1985). *Ekomo*. Madrid: UNED.

Quilis, A. y Casado-Fresnillo, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid: UNED.

Rona, J. P. (1967). *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica.

Yakpo, K. (2009). *Gramática del pichi*. Barcelona: CEIBA y Centros Culturales Españoles de Guinea Ecuatorial.

How to reference this article: Nguendjo, I. (2018). Los tratamientos y sus fórmulas en el español de Guinea Ecuatorial: un estudio basado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 535-544. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a09

ADJUNCT INSTRUCTORS: GENESIS OF A CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

PROFESORES DE CÁTEDRA: GÉNESIS DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

ENSEIGNANTS VACATAIRES: GENÈSE D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Claudia Gómez Palacio

B. A. in Modern Languages, Universidad Pontificia Bolivariana. M. A. in TESOL Greensboro College. Certified professional coach, International Coaching Leadership, INILID. Assistant professor and coordinator Continuing Professional Development Program, Service Section, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Member of GIAE research group. Calle 70 N.° 52-21, oficina 12-107. claudia.gomez@udea.edu.co

Sandra Milena Álvarez Espinal

B. A. Foreign Language Teaching, Universidad de Antioquia. M. A. Professional Development, Universidad de Antioquia. Adjunct instructor, Service Section, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Transversal 56 A N.° 49-31, apto. 301 sandra.alvarez@udea.edu.co

Deisa Enid Gómez Vargas

B. A. Professional in Languages: English-French, Universidad de Antioquia. M. A. Spanish and Latin American Studies, University of Bergen, Norway. Adjunct English teacher, Service Section, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia and Universidad Nacional, Medellín branch. Member of GIAE research group. Carrera 25 N.° 47-65 Miraflores, Medellín deisa.gomez@udea.edu.co

ABSTRACT

Professional development programs (PDP) at the university level have been designed for full-time professors with the aim of enhancing their knowledge and practices. However, PDP programs focused on adjunct foreign language (AFL) instructors are not usually developed because of time, space, and contract constraints. In this article, we present a PDP that resulted from program restructuring targeting AFL instructors in a specific section at a public university in Colombia. The program is guided by a practical-critical paradigm and is divided into four “families of models” adapted from Joyce & Calhoun (2010): individual support, construction of personal and professional service, social knowledge, and instructional and curricular initiatives. Each model comprises many strategies, including the following: selection, induction, mentoring, peer-coaching, coaching, study groups, communities of practice, chats, training sessions, teacher portfolios and action research. The aim of the program is to promote the participation and involvement of AFL instructors for the enhancement of informed practices and experiences based on theory and enriching relationships with administrators and among colleagues.

Keywords: continuing professional development, adjunct foreign language instructors, practical-critical paradigm, professional development models, professional development strategies

RESUMEN

Los programas de desarrollo profesional docente se ofrecen en las universidades, especialmente a profesores de tiempo completo, con la intención de mejorar su conocimiento y sus prácticas. No obstante, los programas de desarrollo profesional ofrecidos a profesores de lenguas extranjeras bajo la modalidad de cátedra no se desarrollan a menudo por diferentes circunstancias relacionadas principalmente con el tiempo, el espacio y el tipo de contrato. En este artículo presentamos un programa de desarrollo profesional que nació de la reestructuración de una iniciativa de desarrollo docente que ya existía y que pretende incluir a todos los profesores de cátedra por medio de cuatro familias de modelos: apoyo individual, servicio personal y profesional, construcción social del conocimiento, e iniciativas instruccionales y curriculares. Cada modelo comprende diferentes estrategias: selección, inducción, mentoría, apoyo entre pares, acompañamiento individualizado, grupos de estudio, comunidades de práctica, conversatorios, capacitaciones, portafolio docente e investigación acción. El programa está guiado por un paradigma práctico-crítico que combina la práctica, la reflexión y la acción. Nuestro propósito

545

Received: 2016-10-18 / Accepted: 2018-04-02

DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a10

This program for continuing professional development was carried out with funds granted in the year 2015 to support the development and implementation of the Institutional Foreign Language Program offered to undergraduate programs under Academic Agreement 0467 of December 4, 2014, Universidad de Antioquia.

es incentivar la participación y compromiso de los profesores de cátedra de lenguas extranjeras para promover prácticas informadas, experiencias basadas en la teoría y relaciones enriquecedoras con los administradores y entre colegas.

Palabras clave: desarrollo profesional continuo, profesores de cátedra, paradigma práctico-crítico, modelos de desarrollo profesional, estrategias de desarrollo profesional

RÉSUMÉ

Dans les universités, les programmes de développement professionnel des enseignants sont offerts en particulier aux enseignants ayant un contrat permanent avec l'intention d'améliorer leurs savoirs et leurs pratiques. Toutefois les enseignants vacataires ne peuvent profiter de ces programmes étant donné le type de contrat auquel ils sont soumis et donc le temps dont ils disposent. Dans cet article, nous en présentons une version créée à partir de la restructuration d'un programme de développement personnel déjà existant. Cette nouvelle version prétend accueillir tous les professeurs vacataires en leur offrant quatre modalités: soutien individuel, encadrement personnel et professionnel, construction sociale de savoirs, initiatives pédagogiques et curriculaires. Chaque modalité propose différentes stratégies: sélection, induction, encadrement, soutien de la part des pairs, accompagnement personnalisé, communautés de pratique, groupes de discussion, formation continue, portfolio des enseignants et recherche-action. Un paradigme pratique et critique structure ce programme en combinant la pratique, la réflexion et l'action. Notre objectif est d'encourager la participation et l'engagement des enseignants vacataires en langues étrangères afin de promouvoir des pratiques éclairées, des expériences basées sur la théorie et des relations enrichissantes avec les administrateurs et leurs collègues.

Mots-clés : développement professionnel continu, enseignants vacataires, paradigme pratique-critique, modèles de développement professionnel, stratégies de développement professionnel

Background

The continuing professional development program (CPDP) described in this article was developed at a language school at a public university in Colombia. The language school encompasses two undergraduate programs, one outreach program, and one extension program. The outreach program offers English, French, Italian, German, Turkish, Portuguese, Japanese, and Chinese language courses aimed at undergraduate and graduate students at the university. The outreach program was the first to have the CPDP implemented. In 2013, both the outreach program and the language school approved the proposal for a professional development program (PDP) that fit the descriptions of Díaz-Maggioli (2003), Head and Taylor (1997), and Lozano Correa (2008), as cited in Gómez Palacio, who says the PDP should be

a continuous process in which a teacher makes reflections, thinks about his/her teaching practices, identifies his/her abilities to perform different activities, and what he or she is capable to learn by himself or herself in order to voluntarily make changes in his/her teaching practices. In this process, the teacher discovers his or her true professional self—something that cannot be carried out without the firm awareness that a shift must be made in his/her professional inner self and not only as a result of external agents' influence. (Gómez Palacio, 2014, p. 6)

The program is still running, and includes professional development strategies such as chats, mentoring, coaching, and training sessions. The aim of the chats (conversation groups) is to open a space for adjunct foreign language (AFL) instructors to talk about their own business, as, according to Zepeda (2008), conversation groups have the quality of being controlled by the participants (p. 5). Chats have mainly focused on foreign language (FL) instructors' training and educational needs, which shape the agenda.

When adjunct instructors feel that there are some topics that should be addressed in privacy, they

make an appointment to speak with the coordinator. The PDP coordinator—who happens, in this case, to be not only a FL instructor, but also a certified professional coach—runs coaching sessions when adjunct instructors ask for private conversations. These sessions are intended for AFL instructors who have encountered constraints in achieving their professional advancement goals.

Training sessions and workshops have also been part of the program. They are held once per semester and are prepared by other coordinators working for the outreach section and by the faculty committee. Members of the faculty committee are welcome to suggest topics for discussion at the training sessions since they are aware of both the AFL instructors' needs and institutional changes.

On December 14, 2014, the academic council of the university issued *Acuerdo Académico 467*, which established a new FL policy, and the new Institutional Foreign Language Program (*Programa Institucional de Lengua Extranjera*) was created. This program is managed by the School of Languages' outreach section. Afterwards, the faculty committee approved the CPDP for the Institutional Foreign Language Program. In 2015, prior to the implementation of the program, the theoretical foundations of the new CPDP were laid out. The same year, a PDP team was put together to work on the following activities:

- To diagnose the English as a foreign language (EFL) program provided by the School of Languages to faculty from other departments and the university's administrative staff. The results were presented to the coordinators of the outreach section.
- To write the CPDP master document
- To support the coordinators in charge of administrative issues, curriculum, evaluation, online courses, and professional development

to create five training modules for prospective FL instructors (Introductory Module, Training Module, e-Moderation and Online Assignments Module, Evaluation Module, and Teacher Professional Development Module¹). These modules were created in addition to the CPDP.

The diagnosis of the EFL program aided university faculty and administrators in determining the state of the program, whose coordinating post had remained vacant for over a year. To carry out the diagnosis, a questionnaire was created using the Google Forms tool and sent to all adjunct English instructors in the program. Focus groups were conducted with adjunct English instructors, two former coordinators, a former manager of the outreach section, as well as an administrative employee. The results highlighted the need to restructure the EFL program for university faculty.

548

Regarding the master document for the CPDP, two members of the PDP team completed two tasks simultaneously: creation of the profile for the outreach section's prospective AFL instructors, and gathering literature to support the CPDP proposal. An annotated bibliography with sixty-two resources (according to our file in the drive uploaded in May 2015) was created with all the information that would be needed to support the CPDP. This information was useful for specifying the professional development models and strategies that frame the program presented in this article.

The PDP team supported the coordinators who designed the five teacher development modules for the new EFL program by providing a module format that guided the creation of the academic

pieces. Moreover, meetings were carried out to exchange ideas, clarify doubts and discuss other issues related to the creation, implementation, and evaluation of both on-campus and virtual modules. By the second semester of 2016, the faculty committee (PDP team and program coordinators) finished the modules, and on-campus workshop sessions were then planned and presented to AFL instructors who responded to the invitation to participate in the professional development opportunity. Twenty AFL instructors attended the on-campus teacher workshop modules and finished the induction process for the Institutional Foreign Language Program (Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera) satisfactorily in 2016, and by 2017, the virtual classroom with the modules was ready to be launched. Up to now, 22 more AFL instructors have finished the modules for a total of 42 instructors. The groups in the virtual classroom have reached the maximum of 20 participants due to high demand for all modules. These modules are a prerequisite for AFL instructors to become English instructors in the new EFL Program.

The PDP team also created a document containing information about prospective personnel processes and functions. Under the title "Characterization of the Functions of the Services and Extension Area, Teacher Professional Development Program, Language School, University of Antioquia, 2015,"² this document describes the duties and assignments of the department head, each of the coordinators' working roles, and the different tasks they should perform in their respective positions in the outreach section.

1 The following are the original names of the modules in Spanish: *Módulo Introductorio*, *Módulo de Formación*, *Módulo de e-Moderación y tareas en línea*, *Módulo de Evaluación* and *Módulo de Formación y desarrollo profesional docente*.

2 The following is the original name of the document in Spanish: *Caracterización de las funciones del Área de Servicios y Extensión, Programa de Desarrollo Profesional Docente, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, 2015*

For the completion of all the above-mentioned activities, the PDP team worked in small groups. While two PDP team members were working on the diagnosis of the EFL program, another two members worked on the master document. They

all got together as a team to report their successes and constraints and to exchange feedback. Table 1 shows the team members (using pseudonyms) and their affiliation with the university, years of working experience, and assignments within the team.

Table 1 PDP Team Members

Team members	Affiliation with the university	Years of working experience	Assignment within the team
Professor Velásquez	Tenured professor	20 years	<ul style="list-style-type: none"> • Create the proposal • Coordinate the PDP • Coordinate the team • Write the PDP master document • Do teacher characterization • Support “Módulo introductorio” • Create “Módulo de Formación y Desarrollo Profesional Docente”
Professor Martínez	Provisional professor	9 years	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinate the EFL program for different faculty and administrative personnel within the university • Diagnose the EFL program for different faculty and administrative personnel within the university • Create the document <i>Caracterización de las funciones del Área de Servicios y Extensión, Programa de Desarrollo Profesional Docente, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, 2015</i> • Give feedback on documents written by the team • Support “Módulo de e-Moderación y tareas en línea • Create “Módulo de Formación y Desarrollo Profesional Docente”
Professor Gaviria	Provisional professor	18 years	<ul style="list-style-type: none"> • Create an online community of practice • Give feedback on documents written by the team • Create “Módulo de Formación y Desarrollo Profesional Docente”
Professor Vélez	Adjunct instructor	14 years	<ul style="list-style-type: none"> • Create the annotated bibliography • Write the PDP main document • Give feedback on documents written by the team • Support “Módulo introductorio” • Create “Módulo de Formación y Desarrollo Profesional Docente”
Professor Agudelo	Adjunct instructor	18 years	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose the EFL program for different faculty and administrative personnel within the university • Do teacher characterization • Give feedback on documents written by the team • Support “Módulo de Evaluación” • Create “Módulo de Formación y Desarrollo Profesional Docente”

When designing or restructuring a CPDP for AFL instructors, it is necessary to take into consideration the specific circumstances and features of the instructors' working life at the university. Time, spaces, and contexts vary between instructors and professors according to the nature of their affiliation, such as paid-by-the-hour or tenured. Differences may also be found within the same rank, considering the students, programs, and places in which they teach. For this program, we took into consideration a definition of professional development, a paradigm that defines the philosophical principles for the program, four professional development models, and several professional development strategies that make it possible to extend the support of the outreach section to more faculty members.

Continuing Professional Development

According to Díaz-Maggioli (2003), professional development is a continuous and evolving learning process, encompassing "self-disclosure, reflection, and professional and personal growth" (p. 1). This kind of program should be maintained over time in communities of practice because the definition frames a goal of offering a program that is not a one-shot training but an ongoing accompanying effort for teachers to advance their career at their institution.

This does not mean that training sessions are not held, but instead that additional strategies are presented to keep up instructors' investment in their own learning and advancement after attending workshops or training sessions. All of this is encompassed in nested pedagogical orientations, as proposed by Cummins (2009). He considers training necessary as a way to broadcast information and skills through a transmission-oriented approach. Moreover, he proposes a social constructivist approach in which training is included and extended by enhancing higher-order thinking abilities (e.g., creation of new knowledge, the co-construction learning approach, and collaborative inquiry). Finally, he puts forward a transforma-

tive approach, which comprises transmission-oriented and social constructivist approaches by gaining insight into how knowledge intersects with power, and how realities might be transformed through social action (Cummins, 2009, p. 43).

Echoing our vision of the CPDP, Head and Taylor (1997) define professional development as a process focused on teachers' personal awareness and willingness to generate changes, that is, as a self-reflective process to challenge old habits that requires self-motivation. In the same vein, Díaz-Maggioli (2003) and Head and Taylor (1997) emphasize the importance of teachers' willingness to participate in these types of programs.

Teachers should receive orientation on the most needed elements for their professional and personal interests. Even though some information is to be provided in workshops or training sessions, any doubt or interest arising from them are to be worked out with teachers through more personalized activities, as described in the following sections.

The Search for a Paradigm

The professional development program followed a practical-critical approach inspired by Alonso (1994) and Cárdenas, González, and Álvarez (2010). Alonso (1994) proposed technical, practical, and critical paradigms in professional development programs. The technical paradigm is addressed to teachers who, according to Alonso (1994), are worried about how to do what one is told to do (p. 1). They think an expert is the person who knows and says what needs to be done. Faculty who are guided by this paradigm are very efficient in their job, but do not question why some tasks must be done. A professional development program under the technical paradigm regards teachers as individuals who need to be trained, and gain a pre-established knowledge, which in turn needs to be conveyed to students in the same way as it was acquired by teachers. This paradigm focuses mainly on the cognitive and individualistic aspects of the teacher, overlooking teamwork

and/or interpersonal skills development, such as competences required to teach and develop professionally.

As to the practical paradigm, it sees teachers as thoughtful individuals who are concerned about their education and about looking for alternatives that better meet their students' needs. Language teachers would analyze their context and use the information to select actions that create a better way for their students to learn the language. In the practical paradigm, teachers are flexible individuals who are able to reconsider their teaching styles and adopt new methods (Alonso, 1994). They even consider the possibility of challenging their own beliefs and pedagogical assumptions (Fullan, 1982).

Under the critical paradigm, teachers are regulated by the practical paradigm but are also conscious of the limitations that the impositions of that system involve (Alonso, 1994, p. 5). Thus, teachers not only reflect on their practices, but also the context in which they work, and how that context and the conditions surrounding them hinder or ease their professional and personal development.

Likewise, in the critical paradigm, the learning community is participative and democratic; it reflects on itself and is committed to education development (Carr & Kemmis, 1998). This means that in a professional development program that is ruled by a critical paradigm, teamwork promotion and development are a must.

The practical-critical paradigm adopted for the present CPDP takes some features from both the practical and critical approaches and fuses them to create one that better adapts to our context. As stated by Cárdenas et al. (2010), a practical-critical paradigm intends to generate a dialectical exchange between reflection and action in which the teacher reflects on his/her teaching practice to learn from it, adopts a critical position regarding his/her social reality, then proposes individual and collective changes.

Conditions for the application of a practical-critical paradigm in a CPDP

In consonance with Cárdenas et al. (2010), a professional development program under a practical-critical paradigm must meet certain conditions (p. 56), which are listed below.

First, the program will be structured based on the teachers' academic, working, and personal needs, as well as the specific context of the university.

Second, teachers' growth will be based on knowledge acquired from their experience. The program will enhance processes of reflection upon their pedagogical practice and seek to ensure the continuity of these processes over time.

Third, a collective construction of knowledge will be promoted. In addition to this, teachers' growth by means of dialogue (chats) and collaboration is to be enhanced, so that there can be an impact on teachers' pedagogical practices and consequently their students' learning.

Fourth, the program will strive for an equilibrium between practice and theory so that, as proposed by Kumaravadivelu (2003), a theory about practice can be generated from reflection and action (p. 35). Similarly, the CPDP will help make teachers' practices and decisions informed and contextualized (Kumaravadivelu, 2003, p. 28). The establishment of groups with similar interests and academic communities will also be encouraged among teachers (Cárdenas et al., 2010, p. 56) through models and strategies to be explained below.

Fifth, the program will support action-research processes among teachers as a professional development strategy (Cárdenas et al., 2010; Hismanoglu, 2010; Kennedy, 2005; Zepeda, 2011) so that teachers may generate new knowledge that can, in turn, be applied in the classroom (Kumaravadivelu, 2003, p. 35).

Sixth, the program will seek to develop autonomy in teachers in different aspects, such as affective, intellectual, cultural and social. As stated in the

definition, emphasis will be placed upon the voluntary nature of teachers' participation in the activities carried out (Cárdenas et al., 2010, p. 53).

Seventh, the scope of the evaluation of the program will be focused on the process rather than on the results (Cárdenas et al., 2010, p. 53). It is important to consider that the CPDP is expected to be a long-term program. Therefore, it is more suitable to expect a planned, reflective, and ongoing process that makes room for teachers' performance improvement using the proposed strategies, rather than an immediate result.

Finally, coaching, study groups, communities of practice, and other strategies will be developed to overcome the *expert paradigm* (Cárdenas et al., 2010, p. 53), which considers that only some professionals are owners of knowledge in a certain area, in this case professional development. In such a way, all teachers may become sources of information, experiences, and ideas, as well as providers of constructive feedback for their peers.

In conformity with this paradigm, the CPDP of the outreach section proposes a mixed model comprising different strategies to suit adjunct instructors' professional and personal development. We will describe in detail each of the models and strategies supported by theory, explaining how they may be implemented for adjunct instructors' continuing professional development.

Professional Development Models and Strategies

In this section, we will present the four "families of models" to be implemented in the CPDP, which is currently under reform at the aforementioned public university: 1) supporting the individual, 2) professional and personal services, 3) social construction of knowledge and action, and 4) curricular/instructional initiatives (Joyce & Calhoun, 2010). Those models arose from the literature review that we conducted, and at this time we have not implemented all of them. This is a methodological article; although it is not based

on research, it shows the genesis of the program and how it was created. It describes how a program was conceived for a group of teachers with unique features and constraints that had not been sufficiently addressed by past research. We offer an innovative methodology for the creation of a CPDP for AFL instructors.

Regarding the strategies we have implemented so far, we can say that they have worked well. The chats, for example, have been used since 2013 to inform AFL instructors about the modification of the university language policy. Teachers have discussed several topics, including the following: *distress that the new policy brings; andragogy vs. pedagogy; AFL instructors' feelings regarding the new policy change; coaching as a strategy for change; university agreement 0467, 2014; transitioning from the four-abilities program to the institutional program; and a chats evaluation.*

The coaching sessions conducted as a strategy for the AFL instructors' professional development generated the idea of carrying out a research project because visits from AFL instructors to the coordinator to discuss their issues have tremendously increased over the years. The demand of the instructors to be heard by the PDP coordinator led the head of the department, the PDP coordinator, and an advisor from the human resources office to decide that the PDP coordinator would be able to hear only two instructors per semester and address their issues.

The mentoring program inspired an article that a mentor and mentee were writing together by the time we submitted this article. Additionally, the training sessions that have been carried out since 2013 have helped AFL instructors understand what changes the new language policy has brought to the university's FL programs. These are some of the workshop sessions we have offered to AFL instructors: *The Role of Rubrics in Formative Evaluation* (Picón Jácome, 2013); *English for Academic Purposes: A Proposal for the Services Section Courses* (Quinchía Ortiz,

2013); Coaching as a Strategy for Change (Gómez Palacio, 2014); Classroom Projects (Tordecilla Espitia, 2015)³; Figure 1 shows the “families of models” we adapted from Joyce and Calhoun (2010). Following the figure, we explain each model and strategy.

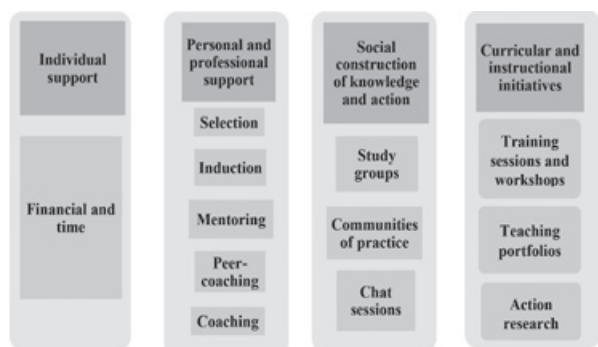


Figure 1 Models and strategies for teacher professional development (Joyce & Calhoun, 2010)

Supporting the individual

Under this model, teachers are supported with time and money by the institution at which they work to attend academic events or enroll in continuous education. Paid leave, permissions and fees are included in this model (Joyce & Calhoun, 2010, p. 10). The program intends to provide teachers with information about the opportunities and benefits of attending academic events locally, nationally and abroad. In addition, discounts are available for enrolling in postgraduate studies at the university, as well as opportunities to participate in sports and cultural events, among others.

Professional and personal services

In this model, some instructors or administrative staff are charged with the task of supporting other instructors who may need to improve in a specific area. This type of support can be open

³ The following are the original names of the training sessions in Spanish: *El rol de las rúbricas en la evaluación formativa* (Picón Jácome, 2013); *Inglés con propósitos académicos: Una propuesta para los cursos de la Sección de Servicios* (Quinchía Ortiz, 2013); *El coaching como estrategia de cambio* (Gómez Palacio, 2014); *Proyectos de aula* (Tordecilla Espitia, 2015).

or structured. Current plans are for the model to move from a supervisory mode to a collegial mode (Joyce & Calhoun, 2010, p. 10). The strategies comprising this model are explained below:

Selection

Two processes will be carried out during the selection process, namely, a curriculum vitae and certification review, and an interview that allows administrators to identify the candidate teachers’ profile. This calls for an array of domains and strategies proposed by Strong and Hindman (2003), as explained below.

1. Professional requirements including content knowledge, certifications, and pedagogical knowledge.
2. The teacher as a person: having a positive attitude, being reflective, and showing high expectations regarding themselves and their students.
3. Classroom management and organization: more than silence and perfect order, finding out what strategies the teachers implement for having an appropriate and productive learning environment.
4. Accuracy in teaching: establishing priorities, setting suitable class objectives, and developing class activities to help students achieve the objectives; creating situations in which students feel confident to take risks; using the target language in any situation.
5. Teaching performance: inquiring about how the teacher leads the classes in a way that ensures students’ needs become the focus of the class through strategies such as problem solving, guided practice, apposite feedback, etc.
6. Monitoring and evaluation: finding out how the instructor checks students’ progress to ensure the teaching process suits individual needs and allows them to overcome difficulties and strengthen skills.

In the same way, Strong and Hindman (2003) suggest that the interview ask instructors about their participation in professional development programs and how the programs have influenced their teaching practices. It should also inquire about how they create an appropriate learning environment and ask them to describe the main components of their classes and how they organize them. Instructors should be expected to talk about the activities carried out inside the classroom and how they relate to the proposed objectives.

Strong and Hindman (2003) also propose microteaching activities; however, due to limitations regarding time and resources, it will not be applied in the outreach section's selection process for candidate instructors.

Induction

An effective induction is a systematic process carried out to address the personal and professional needs of novice teachers or newly arrived teachers (Gold, 1996). As stated by Wong (2002), an adequate induction process is the best way to support, develop and enhance a learning attitude that is sustained over time by teachers. It is necessary to develop an induction process consistent with both the institution and teachers' needs. This induction must be related to teaching-learning processes and legal issues regarding employee rights and duties. Furthermore, an induction process allows incoming teachers to meet different members of the institution, making their adaptation easier and more productive. Likewise, it is a good opportunity for people at the institution to get to know the person who is joining the faculty and is a valuable chance to identify skills and knowledge or aspects that may need some improvement. Five teacher training modules were created to provide induction to new AFL instructors who will be part of the faculty of the university's new Institutional Foreign Language Program (Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera). The five modules are introduction, formation, e-Moderation and online tasks, evaluation, and the teacher CPDP.

Mentoring

This strategy brings together one experienced and knowledgeable teacher with a teacher who is new to the position, profession, or institution (Butcher, 2002; Díaz-Maggioli, 2003; Clutterbuck, 1991 as cited in Kennedy, 2005). The mentor may provide advice, support, stimuli, and model strategies to the other teacher, and offers opportunities to reflect on the experience and the process itself (Díaz-Maggioli, 2003). Both new and seasoned teachers will have an opportunity to receive mentoring from another teacher who has more experience in aspects related to the job. Like the other strategies, this one is not compulsory. What is important, however, is for institutions to make mentoring available to faculty who feel the need to be guided in certain aspects of their profession. We hope that they take advantage of this type of process in both roles: as a mentor or as a mentee.

Peer-coaching

This strategy differs from mentoring in that, here, both instructors have similar education backgrounds, experiences and interests. Under this strategy, both teachers support each other by means of a three-phase accompanying practice—planning, observation and feedback—by following the clinical supervision model proposed by Cogan (1973) as cited in Díaz-Maggioli (2003). Benefits include the following: avoiding teacher isolation, establishing collaboration rules, building knowledge together, sharing successful practices, and promoting reflective practices (Thorn, McLeod & Goldsmith, 2007, as cited in Hismanoglu, 2010, p. 922).

Coaching

Coaching consists in helping people identify their skills, tools, and available resources for increasing their potential so they can achieve what they want and reach the desired place or state. According to Whitmore (2009), a coach can be any professional who has a certification in coaching and who is willing to help other people. A coach helps

the coachee to find better resources and different alternatives, challenges the coachee through tasks, and helps the coachee aligns his/her life with his/her expectations. A coach is expected to have certain qualifications and qualities, such as having a certification in coaching techniques, and having knowledge, experience, credibility and authority. On the other hand, the coachee is expected to be a person who is willing to change, who wants to explore his/her beliefs and who is willing to commit with his/her actions (Cubeiro, 2011). By means of educational coaching, an AFL instructor can develop different abilities relevant to his/her profession, e.g., leadership, teamwork, creativity, and innovation, among others (Bou Pérez, 2007, as cited in Lozano Correa, 2008, p. 133).

Social construction of knowledge and action

In this model, learning communities are an essential component in teachers' professional development (Joyce & Calhoun, 2010, p. 13). Study groups, communities of practice, and action research are part of this model. The strategies included in this particular model are study groups, communities of practice, and action research.

Study groups

Study groups are made up of teachers and/or administrators willing to share ideas, plan lessons, analyze student artifacts, and even discuss education policies (Murphy, 1992, p. 72). Another activity to be done in study groups is analyzing and discussing literature about the profession and related topics. In the context of FL education, these groups encourage FL teachers' interaction and communication in the language they teach (Díaz-Maggioli, 2003). Study groups favor teacher reflection over teaching-learning processes developed by teachers in the classroom in the teachers' courses.

Communities of practice

These are groups of professionals who share interests, passions, challenges, or concerns related to a

specific topic, aiming to deepen their knowledge and expertise in a certain area and interacting on a continuous basis (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). In the case of FL teachers' professional development, communities of practice offer a valuable opportunity to share ideas about curricular development, lesson planning, materials' creation, and evaluation, among others. Beyond onsite communities of practice, there are virtual communities of practice, which emerged as a result of the need to communicate and integrate information and communication technology (ICT).

Chat sessions

As stated by Zepeda (2008), chat sessions have the wonderful quality of being controlled by all the participants. In these sessions, teachers interact informally, discussing different topics related to the profession and the context in which they work. Along with the adjunct instructors belonging to a foreign language section at the Colombian public university, these chat sessions have been held since 2013.

Curricular and instructional initiatives

In this model, training sessions and workshops are an important part of the professional development process. Usually, new teaching methods or curricular modifications are shared in these gatherings (Joyce & Calhoun, 2010, p. 13). The initiatives include teaching portfolios and action research as strategies for the teachers' professional development.

Training sessions or workshops

This is a professional development strategy in which teachers come together to acquire knowledge about a specific topic. For the purposes of this CPDP, English, methodology and teaching techniques are the focus of learning (Head & Taylor, 1997, p. 9). Training sessions or workshops offer the possibility of sharing new or relevant information that is meaningful for all professionals in a given field. In addition to this, these spaces

make it possible to integrate different members in a specific time and place and create and sustain interpersonal and professional relationships that continue over time through study groups, communities of practice, or less formal practices.

Joyce & Calhoun (2010) propose two types of training sessions. One is horizontal transference, and the other is vertical transference. On the one hand, horizontal transference refers to a transition that is easily made between what teachers learn in the training session and what they do in the classroom. Teachers do not need to apply many adaptations or changes because what they see in the workshops can be effortlessly put into practice or is already in their teaching repertoire. On the other hand, vertical transference refers to activities that cannot be implemented in the classroom in the same way it is proposed in the training sessions or workshops. This is due to the fact that teachers need to not only put the ideas learned into practice, but also adapt some aspects to their contexts, their teaching and even their beliefs to be able to implement what they have come to know. For instance, a teacher who is not used to implementing inductive models will likely need to develop other types of materials, activities, and instruction to guide his/her students in this new model (Joyce & Calhoun, 2010, p. 101).

In addition to this, the training sessions will be guided by the nested pedagogical orientation proposed by Cummins (2009). In this orientation, there are three approaches that broaden and deepen the knowledge that teachers acquire. First, the transmission-oriented approach, whose goal is to transmit information and skills during the workshops or training sessions. Second, the socio-constructivist approach, in which the information and skills obtained are enriched by including the development of higher-order thinking abilities such as knowledge, understanding, co-construction, and collaborative inquiry. Third, the transformative approach, which helps trainees to gain insight into how knowledge intersects with

power, and how realities might be transformed through social action (Cummins, 2009, p. 69).

Teaching portfolio

“A portfolio is a systematic collection of teaching artifacts and reflections” (Díaz-Maggioli, 2003, p. 2). Portfolios offer documented evidence of the teaching-learning process that teachers perform in a specific context. They allow teachers to reflect on the content and activities of their courses. In addition to materials and personal reflections, portfolios may include student artifacts. In our program, portfolios are expected to be a personal tool as well as a form of community support: personal because the teachers will be able to reflect on their job, their weaknesses, their strengths, and how their teaching practice evolves over time; and community support because the materials included in the portfolio may be shared among colleagues by means of a materials bank or community of practice to enrich others’ classes and enhance their students’ learning.

Action research

According to Ferrance (2000) as cited in Hismanoglu (2010), in action research participants systematically examine their own educative process and implement research techniques. Through a professional development strategy, teachers focus on the difficulties they have identified and work autonomously or collaboratively to resolve those situations. Some steps for performing an action-research project are selecting a place to carry out the research, identifying something the teacher wants to change, deciding on appropriate tools for collecting the data, collecting the data, and analyzing the results based on the initial objectives (Nunan, 1992, as cited in Hismanoglu, 2010).

The main advantage of action research, as stated by Fandiño (2006), is the enhancement of reflection on professional and social practices, behaviors, and beliefs. Moreover, this strategy contributes to one of the most important objectives for the teachers who participate in the PDP,

which is moving from acknowledging and understanding difficult situations to committed actions that improve practices and processes to solve the problems that were identified.

Conclusion

The professional development models and strategies proposed by the authors whose work framed the creation of this program, such as Díaz-Maggioli, 2003; Hismanoglu, 2010; Joyce & Calhoun, 2010; Kennedy, 2005; and Zepeda, 2011, offer a variety of options for AFL instructors who need alternatives that can be adapted to their specific contexts. In our particular case, the possibilities for teacher professional development were conceived and practically tailored to fulfill teachers' expectations and necessities regarding time, space, and interests. These strategies aim to promote our teachers' integral development (González, Pulido, & Díaz, 2005); their constant support and professional reflection as well as a more efficient diffusion of information (Kumaravadivelu, 2003); increased teacher participation; and a humanizing teaching style that redounds to teachers' personal and professional benefit (Díaz-Maggioli, 2003, p. 4).

It is essential to bear in mind that the CPDP at this public university's outreach section focuses on both professional and personal aspects because it regards teachers as human beings who are made up of feelings, emotions, perceptions, identities, academic training, work experience, professional development needs and interests, and all other aspects connected among them. As stated earlier in this methodological paper, these are the reasons for the selection of the paradigm, models, and strategies of the program. The practical-critical paradigm proposed by Cárdenas et al. (2010) and Alonso (1994) guides this professional development program and intends to lead teachers towards a different perspective about teaching and learning. AFL instructors may become active and critical participants in a context where

their role in higher education is not only to teach a different language, but to have access to different information and be able to analyze it critically. It also provides students with tools for questioning current practices and decisions regarding their education, so their voices can be heard and taken into account, including for the teachers' own personal and professional growth.

Although the design of this continuing professional development program is not the result of a systematic research study, it is the result of a literature review, considerable reflection, and a group discussion among teachers, both tenured and adjunct, guided by their coordinator's criteria. Furthermore, with the design of the program, a characterization of the teachers currently working at the outreach section was developed to identify the faculty's profiles, characteristics, and needs. This characterization was crucial for presenting the proposal of the CPDP we discussed in this article. In the meantime, the objective of the faculty members in the CPDP is to start and continue with the implementation of the different strategies and evaluate the impact they have on the participating teachers.

We hope this to be a valuable contribution to the design of CPDPs intended for the complex situations AFL instructors, such as working in different locations, lack of stability, and difficulty attending professional development courses or events because time issues constrain their participation (Velásquez & Bedoya, 2011). We also expect to continue providing AFL instructors in the outreach section with more information, support, and ideas as it has been done through the strategies that have been implemented so far (chats, coaching sessions, mentoring, modules) and the additional ones presented here. It is our aim to implement these in the near future, always keeping in mind that all processes are evolving and that teacher participation, context knowledge, and suggestions are enriching and valuable for the entire educational community.

Acknowledgements

We thank Edward De Chazal for his comments about the CPDP during his visit to the university: "I am very impressed by the CPD [continuing professional development] team and their work, and I feel that their inclusion and motivation approach will gradually lead to full and effective stakeholder involvement in the new EAP program." We also thank our colleagues Andrés Felipe Riascos Gómez and Nelson Olmedo Gil Guevara for their contributions during the discussions held by the PDP team while the master document that inspired this article was being created.

References

Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (228), 70-74.

Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.

Butcher, J. (2002) A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post-16. *Mentoring and Tutoring*, 10(3), 197-220.

Cárdenas, M. L., González, A. & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-67.

Carr y Kemmis (1998) *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca Editores.

Cubeiro, J. C. (2011). *Por qué necesitas un coach: verdades y mentiras del mundo del coaching*. Barcelona: Alienta Editorial.

Cummins, J. (2009). Transformative multi-literacies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.

Díaz-Maggioli, G. (2003a). Fulfilling the promise of professional development. *LATEFL Issues* (August-September), pp. 4-5.

Díaz-Maggioli, G. (2003b). Professional development for language teachers. National Administration of public education, Uruguay. Retrieved from Eric Digest (EDO-FL-03-03).

Fandiño, Y. J. (2006). Language Teachers as Researchers in Action: knowledge and research as a transformatory process. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (48), 113-119.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press/Ontario Institute for Studies in Education.

Gallego Gil, D. & Valdivia Guzmán, J. (2014). *Las comunidades de práctica virtuales. Un espacio de participación para la mejora de las prácticas educativas del profesorado*. Madrid: Dykinson.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In C. B. Courtney (Ed.) *Review of Research in Education*, 16, pp. 548-594. Washington, DC: American Educational Research Association.

Gómez Palacio, C. (2014). *El coaching como estrategia de cambio* [PowerPoint Presentation]. Programa de Desarrollo Profesional Docente, Sección de Servicios y Extensión, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Gómez Palacio, C. (2014). *El coaching como estrategia de desarrollo profesional para los profesores de cátedra de la Sección de Servicios*. (Manuscript submitted for publication). Convocatoria de proyectos de investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

González, A., Pulido, M. & , A. E. (2005). Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. London: Heinemann.

Hismanoglu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 990-995.

Joyce, B. & Calhoun, E. (2010). The faces of professional development in education: Multiple intelligences at work. In *Models of professional development: A celebration of educators*. (pp. 8-19). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.

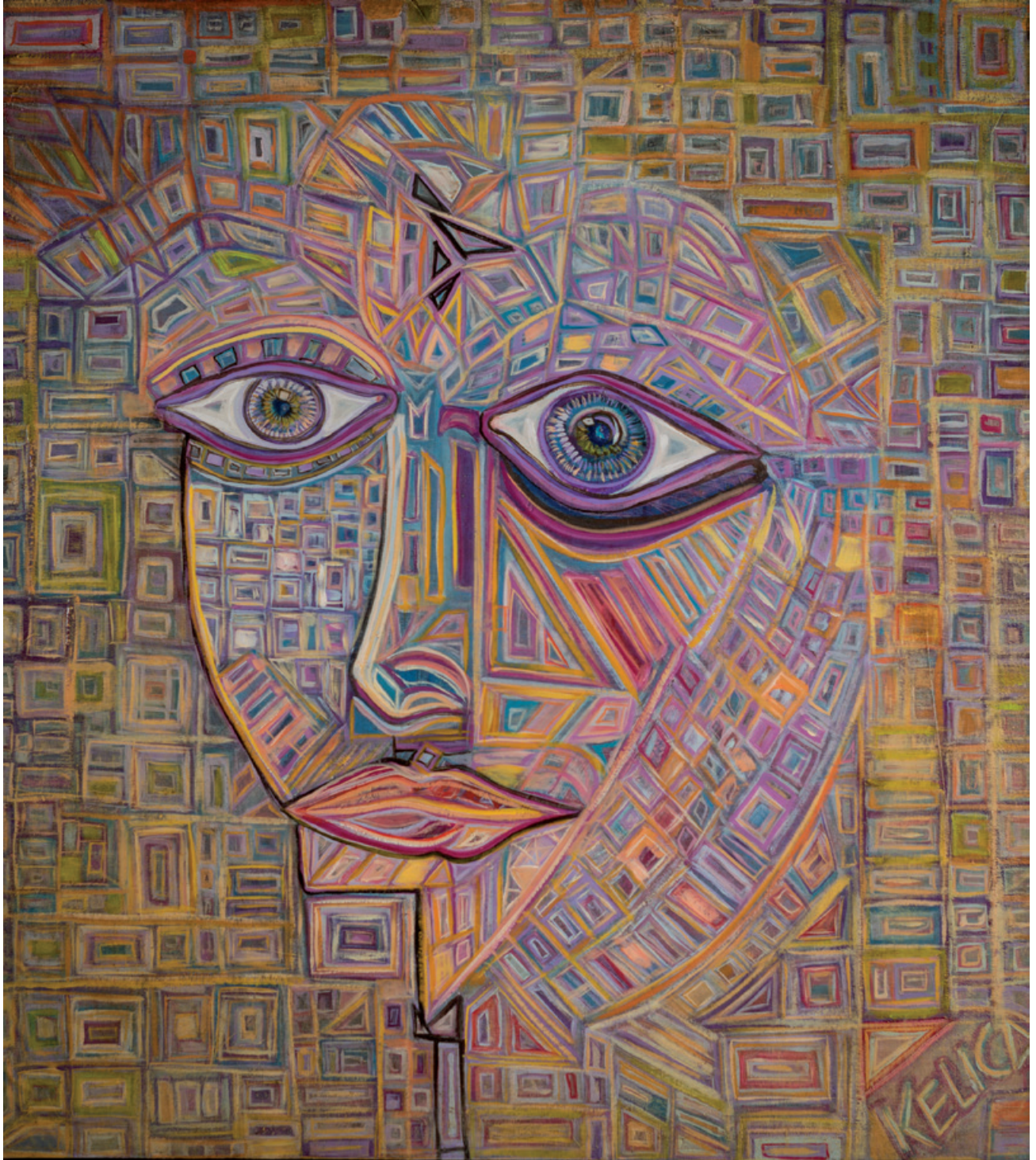
Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.

Lozano Correa, L.J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Mayo-Agosto, 127-137.

Murphy, C. (1992). Study Groups Foster Schoolwide Learning. *Educational Leadership*, 50(3), 71-74.

- Picón Jácome, E. (2013). *The Role of Rubrics in Formative Assessment* [PowerPoint Presentation]. Sección de Servicios y Extensión, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Programa de Desarrollo Profesional Docente Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (2015). *Caracterización de las funciones en el Área de Servicios de Idiomas y Extensión*. Programa Institucional de Formación en Lenguas Extranjeras – Inglés, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Quinchía Ortiz, D.I. (2013). *Inglés con propósitos académicos: Una propuesta para los cursos de la Sección de Servicios* [PowerPoint Presentation]. Sección de Servicios y Extensión, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Stronge, J. & Hindman, J. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 48-52.
- Tordecilla Espitia, E. (2015). *Proyectos de aula* [PowerPoint Presentation]. Sección de Servicios y Extensión, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia (2014). *Acuerdo Académico 0467 del 4 de diciembre*.
- Velásquez Arboleda, O. H. & Bedoya Bedoya, E. J. (2011). Una aproximación a los factores riesgo psicosocial a los que están expuestos los docentes contratados bajo la modalidad de horas cátedra en la ciudad de Medellín. *Unipluriversidad*, 10(2), 32-45.
- Wenger, É., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose –the principles and practice of coaching and leadership*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wong, H. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-55.
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 243-258.
- Zepeda, S. (2011). *Professional Development: What Works?* New York: Eye on Education.

How to reference this article: Gómez P., C.; Álvarez E., S. & Gómez V., D. (2018). Adjunct Instructors: Genesis of a Continuing Professional Development Program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 545-559. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a10



GENERAL INDEX

GENERAL INDEX

ÍKALA, REVISTA DE LENGUAJE Y CULTURA,
VOLUME 23, ISSUES 1, 2 AND 3, 2018

-
- | | |
|-----|--|
| 563 | This general index gathers the three issues published in <i>Íkala</i> throughout 2018. The information is classified in three indices: chronological, authors and subject. |
| 564 | The Chronological Index contains the references to all articles and their abstracts in English. |
| 574 | The names in the Author Index are followed by the volume and issue number. |
| 575 | The Subject Index contains the keywords, describing the fields of knowledge covered by the articles, followed by issue number and pages. |

CHRONOLOGICAL INDEX

VOLUME 23, ISSUE 1, JANUARY-APRIL, 2018

Sharkey, J. (2018). Who's educating the teacher educators? The role of self-study in teacher education practices (S-STEP) in advancing the research on the professional development of second language teacher educators and their pedagogies. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), pp. 15-18. DOI: 10.17533/udea/ikala.v23n01a02

Giraldo Aristizábal, F. (2018). A Diagnostic Study on Teachers' Beliefs and Practices in Foreign Language Assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 25-44. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a04

564

This paper reports the findings of the qualitative diagnostic stage within an action research study whose purpose is to improve the language assessment literacy (LAL) of English teachers at a Colombian language institute. A questionnaire, interviews, and document analyses were used to inquire into beliefs and practices in the design of an achievement test. Findings suggest that these teachers believe tests should have core qualities that are partially mirrored in their practices. The research also highlights that beliefs and practices in test design exhibit a dynamic relationship. Conclusions are based on findings and provide information useful for professional development experiences in LAL.

Keywords: beliefs, communicative competence, language assessment literacy, testing practices, test qualities

Alvira, R. & González, Y. L. (2018). Content and language integrated learning-based strategies for the professional development of early childhood education pre-service teachers. *Íka-*

la, Revista de Lenguaje y Cultura, 23(1), 45-64. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a05

This research article presents the results of an exploratory study that was conducted with a group of 14 early childhood education pre-service teachers at a private Colombian university. It intended to determine: 1) the amount of metalinguage expressions used for teaching English as a foreign language (EFL) and foreign language (FL) content; 2) the number of concepts related to the teaching of EFL and FL content pre-service teachers were able to learn in a 7-session (14 face-to-face hours) course based on a methodology inspired by the content and language integrated learning (CLIL) approach, using songs, rhymes, and poems in English; 3) the degree of difficulty pre-service teachers perceived about teaching English and English content to young children. This quasi-experimental study was performed with pre- and post-study tests given to one group, analyzing quantitative data through a non-parametric statistical hypothesis test and a non-parametric measure of rank correlation. Pre-service teachers were found to successfully learn vocabulary and concepts, but their perceptions about the degree of difficulty of teaching EFL and FL content remained basically the same as prior to the course. In addition, the correlation between the participants' level of English and their learning process was analyzed, as well as the correlation between English proficiency level and perception of the degree of difficulty of teaching EFL and FL content. The results show a strong correlation in the first case, but no correlation for the second one.

Keywords: content and language integrated learning, early childhood education pre-service teachers, professional teacher development, CLIL competences, CLIL principles

Alarcón Hernández, P.; Díaz Larenas, C.; Venegas Carrasco, C., y Vásquez Bustos, C. (2018). **La metáfora conceptual de los profesores en formación sobre el proceso de planificación de la enseñanza.** *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 65-81. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a06

The aim of this qualitative research is to analyze teacher candidates' views on lesson planning. The theoretical framework is based on conceptual metaphors as they are understood by Cognitive Linguistics. A written prompt instrument was created to trigger the production of metaphoric expressions. The instrument was run on 125 fifth year teacher candidates from English Language Teaching Programs in three Chilean universities. The data were analyzed through content analysis to elicit metaphors from the data. Six conceptual metaphor categories were defined to mainly describe lesson planning as a help for the teaching and learning process.

Keywords: conceptual metaphor, teacher candidates, lesson planning, content analysis, Cognitive Linguistics

Abad, J. V. & Pineda, L. K. (2018). **Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor.** *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a07

A student teacher and her mentor reflect upon their experience of becoming language teachers and researchers within the context of an English teaching program. First, they contextualize the preeminent place that teacher research has gained in teacher education programs in Colombia, primarily because of the demands made by a recent educational reform. Second, the student teacher describes how, through her participation in a research incubator, she actively engaged in research, which allowed her to develop research competencies and to inform her own teaching practicum. Finally, building upon existing theory, the authors conclude that research

training galvanized by mentoring has an enormous potential to further teachers' professional development, bridge existing gaps between educational theory and teaching practice, and strengthen a school-university partnership.

Keywords: language teaching; mentoring; research competencies; research incubators; research training; teacher education; teacher research

Sierra Piedrahíta, A. M. (2018). **Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher.** *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a08

Professional development programs in the form of learning communities offer teachers the possibility of improving their practice, and support them in meeting the demands that the government and society have assigned them, provided that such programs are well designed and developed. These programs may provide teachers with the necessary support and learning opportunities to face the new academic demands imposed and be able to integrate these with the social and moral dimension of schooling. However, in Colombia the idea of schoolteachers working in learning communities as a means of professional development is scarce. Therefore, little systematic research has been conducted in the country to understand their impact on teachers' learning, and even more specifically on their practice; only a few studies have been conducted to understand this issue. The case study reported here focused on understanding how an English teacher changed her teaching practice with the support of a facilitator in a teacher learning community. Data was gathered through interviews, class observations, recorded meetings, teachers' planning units and pedagogical materials. Results indicate that the teacher experienced changes in her teaching practice related to new patterns of teaching behavior and methodology. However, there were some aspects of these two components that she changed

only to a limited extent. As a result, she faced some difficulties with students and some contextual factors that affected her learning process. This study reveals several contributions that a learning community can offer to in-service teachers to improve their teaching practice and the complexity of teacher learning under certain circumstances.

Keywords: teacher learning; learning communities; professional development; changing teaching practice; English teachers

Bedoya González, J. R., Villa Montoya, F. L., y Betancourt, M. O. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 121-139. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a09

566

This article presents the development and final results of a research project, involving the creation of a community of practice (COP) with a group of language teachers, interested in learning and building knowledge about pedagogical and instrumental aspects in integrating ICTs into their teaching practices. COP members worked collaboratively during 2 semesters designing the theoretical foundations, creating video tutorials and designing and implementing encouraging activities to motivate more colleagues to become members. Findings show how the core group and some COP active members increased their pedagogical and instrumental knowledge about the integration of ICT into L2 learning and teaching processes. Involving new members in the encouraging activities was a permanent challenge for the core group of the COP.

Keywords: community of practice; pedagogy; ICT integration; foreign languages; TPACK (Technological, Pedagogical Content Knowledge)

Pamplón Irigoyen, E. N. y Ramírez Romero, J. L. (2018). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas

mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 141-157. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a10

This article presents findings from an analysis of textbooks used to teach English in public primary schools in Mexico. The analysis, which was part of a broader qualitative research study, focused on comparing the methodology used in the English and the Spanish course books that are part of the language area of the curriculum and share a sociocultural teaching approach. For this purpose, guidelines were defined using some of the elements which according to Richards & Rodgers (2009) characterize language teaching methods and approaches. The findings suggest that the textbooks used to teach English in the public primary schools do not adequately support or align with the sociocultural framework that is required by the official curriculum, in comparison to the Spanish textbooks. Based on this analysis, the article concludes with some considerations and recommendations about this topic and the professional development of the English teachers.

Keywords: textbooks; English teaching as a foreign language; sociocultural approach; public primary schools; education in Mexico

Maturana-Patarroyo, L. M. & Uribe-Hoyos, C. M. (2018). Enhancing Pre-K Teachers' Personal and Professional Transformation by Articulating Two University Extension Approaches: A Reflection. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 161-176. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a11

University extension has been expected to fill the existing gap between academia and society in order to improve universities and contribute to societal development. Different types of interventions have been sought, professional development programmes being an example. However, professional development programmes intended for pre-K teachers have been significantly scarce in the

field of in-service teacher education in Medellín, Antioquia. This paper reflects on a pedagogical experience through a professional development programme resulting from a joint effort between Universidad Católica Luis Amigó, a local private company, and a local government office. The Pre-K English Teacher Professional Development Programme (in Spanish, *Programa de Desarrollo Profesional Docente: Pre-K English*) is aimed at (re) defining teaching strategies and developing the communicative dimension of English in a group of about 425 pre-K teachers and librarians from different local public schools across the city and in its surrounding rural areas. Such didactic transformation and language development contributed to the English language being introduced gradually and

naturally in the pre-K setting; however, the programme's inner dynamic and pedagogical interests proved not to be in alignment with the interests and expectations of the University extension division, enterprise, or local government office.

Keywords: Pre-K Teachers' Professional Development Programme; redefining teaching; English communicative dimension; didactic and pedagogical considerations; perception

Miranda, N. (2018). Los maestros de primaria ante las políticas educativas colombianas. Reseña. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 179-181. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a12

VOLUME 23, ISSUE 2, MAY-AUGUST, 2018

Moncada Vera, B. S. y Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a02

This paper presents the findings of a research work examining the views about the spread and use of English as an international language among a group of Venezuelan English teachers. Participants were 78 English teachers from San Cristóbal, Táchira State, who worked in several high schools and universities, both private and public. A questionnaire and an in-depth interview were used as data collection instruments. Data were analyzed using the constant comparison method, following the steps suggested under the grounded theory. Atlas.ti was used to help analyzing data. The resulting categories were: views of English expansion as colonial, apolitical and acritical, or positive and neutral. Findings show that participants perceived the expansion of the English language as positive and advantageous, since they gave them prestige and access to capital. This view suggests the use of the English language is dissociated from sociocultural,

political, and ideological implications, which are associated to worldwide English hegemony.

Keywords: English teaching, English language colonial spread, linguistic imperialism, ecology paradigm, critical theory, English teachers' beliefs

Usma, J. A., Ortiz, J. M. and Gutierrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and Hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a03

The increasing enforcement of English language policies in higher education represents a significant challenge for indigenous students entering Colombian universities. Researchers in this study worked on a sociolinguistic profile of over 300 indigenous students at Universidad de Antioquia and, from a critical decolonial perspective, aimed to understand the multiple views and challenges these students face in relation to their identities, languages, academic literacies, and the most recent institutional language policy that requires them to learn English to earn their university degrees. Data collection methods included several institutional

databases, a survey, interviews, and conversation circles. Results from this study suggest that more equitable pedagogical principles coupled with a more sensitive and effective appropriation and implementation of this type of reform in higher education institutions are both necessary. These measures would prevent that learning English for indigenous students becomes an obstacle to complete their tertiary education in conditions of justice, respect, and a real validation of their ancestral languages, cultures, and knowledge.

Keywords: language policies, indigenous students, English language learning, critical interculturality, decolonial theories

Zwisler, J. J. (2018). The Effects of English as a Foreign Language Learning on the Perception and Value of Regional and National Identity in Colombia: A Cross-Sectional Study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 255-268. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a04

568

There exist many popular ideas as to the supposed negative effects of English as a foreign language (EFL) education on local and national identities in Colombia, and this study examines whether there is any truth to such claims. While the relationship between target language and target language identity has been amply studied in the field of language and identity, the relationship between foreign language learning and original national and regional identities has yet to be explored in the nation-of-origin context. This study used a quantitative survey applied to 400 people with different levels of EFL instruction in Ibagué, Colombia, to seek to determine the nature of the relationship between EFL and variations in the worth and perception of regional and national identity over a period of exposure to EFL. The findings were that, in contrast to popular beliefs, EFL instruction over time not only increased the perceived worth of Colombian national identity significantly while slightly increasing the positive perception of regional (Tolimense) identity over the course of three years but also that national

language identity, i.e., being a Hispanophone, increased as well. Additionally, in contrast to study abroad research conducted on language learning and identity, this study found that country-of-origin foreign language instruction does not entail the increased ethnocentricity found in study-abroad situations.

Keywords: English as a foreign language, foreign language identity, language and identity, regional identity, national language identity

Aguirre Santiago, J. (2018). Étude sociophonétique sur la perception de la voix masculine et les stéréotypes associés à l'orientation sexuelle. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 269-284. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n02a05

Our work focuses on the perception of male voice in relation to stereotypes associated with sexual orientation. Through the use of a perceptual test conducted in France in 2012, we tried to determine the ability of people to identify an individual's sexual orientation. In addition, we have analyzed the perception of six men's voices (three homosexual men and three heterosexual men) around five criteria: authority, masculinity, voice pitch, sympathy and warm attitude. To evaluate the validity of the judges' answers, we used the Chi-squared test. The perceptual test results have allowed us to question the relationship between these stereotypes and the identification of sexual orientation. However, the optimization of protocols and methodology is necessary to better understand the language strategies mobilized by minority and majority groups.

Keywords: sociophonetics, voice perception, stereotypical speech, men's identities, sexual orientation

Capdevila-Gutiérrez, M., y Rodríguez-Valls, F. (2018). El español como herramienta para forjar una globalización inclusiva: equidad lingüística en las aulas de doble inmersión de California. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cul-*

tura, 23(2), 287-302. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a06

The growth in the number of Spanish-English double immersion programs in the United States calls for an obligatory analysis of the role that Spanish will play as a vehicular language within the classroom and as an enriching nexus of Spanish society. In this theoretical article, we will review the negative impact and linguistic segregation of measures, such as Proposition 227 in California, and then we explore the role that Spanish may have, once Proposition 58 is passed, as a tool for educational equity and inclusive globalization. We depict the possibility of creating educational areas where Spanish has the same linguistic status as English. Likewise, we claim the value of Spanish as an intrinsic part of the history and the national idiosyncrasy of the United States and reaffirm the idea of coexistence and mutual enrichment of both languages, becoming an example of a plural society in terms of language and culture.

Keywords: Spanish, English, dual-immersion, globalization, inclusivity, linguistic equity

López-Bermúdez, D. (2018). La traducción d'ouvrages géographiques comme outil de consolidation de l'idée de nation : le cas de la partie traitant de la Colombie dans la *Nouvelle géographie universelle* d'Élise Reclus. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 307-317. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n02a07

This article is based on a dissertation for a master's degree in Hispanic studies. It deals with the translation into Spanish of the section about Colombia from the *Nouvelle géographie universelle* by the French geographer Elisee Reclus. This translation, titled *Colombia*, was made by the Colombian geographer Francisco Javier Vergara y Velasco, just after the publication of the original in 1893. This study aims to restore the protagonists and the stakes involved in this translation process in their historic context, in a time when illusions of national unity of the nascent American countries were manifest-

ed, for example, in focusing on geographic works. The figure of the geographer-translator is here considered more as a subject that has left its mark, especially as a geographer in this translation rewriting, than just a bridge between languages.

Keywords: translation; geographer-translator; geographic works; national identity

Pentón Herrera, L. J. (2018). Spanish language education in the United States: Beginning, present, and future. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 319-329. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a08

Language instruction and learning in United States educational programs date back to the 17th century (Rexine, 1977). Among the most common languages taught at schools and universities were Latin, Greek, German, and French, while Spanish was not formally taught at an American institution until 1749. Since then, the works of important scholars such as Mariano Cubi y Soler have provided the foundation for the success of the Spanish language in the United States. Today, the Spanish language is thriving in the U.S. and is considered the foreign language most commonly taught. Furthermore, by the year 2050 the United States is expected to have more Spanish speakers than any other country in the world. This literature review offers a historical analysis of Spanish language instruction in the United States from its beginnings in the 18th century to the present. In addition, it offers information about the trends, methodologies, and approaches used to teach Spanish throughout the years and offers insight into possibilities for future research.

Keywords: Spanish instruction, Spanish language education, Castilian, Spanish language learners

Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz?: Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en *Colombia Bilingüe*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09

In this case study on the ideologies and discourses undergirding Colombia's national foreign language policy, *Colombia Bilingüe*, I draw on theories of coloniality, decolonization, and ideology in critical theory to analyze changes in official discourses as they relate to the construction of peace in Colombia. Data sources include official government documents (manuals and curricular documents, brochures, websites, and videos produced by the Ministry of Education), ethnographic work in focal schools, and semi-structured interviews with local and foreign English teachers forming part of *Colombia Bilingüe*. I argue that along with an explicit neoliberal legitimation of English language teaching, another contemporary and context-specific discourse has emerged, "English for peace." This discursive expansion coincides with Colombian scholars' widespread critiques of *Colombia Bilingüe* and its implementation. Despite this criticism, the educational practices of *Colombia Bilingüe* continue without interruption, demonstrating neoliberalism's ideological hegemony and control over many aspects of school curriculum. I argue that the discourse of "English for peace" ends up externalizing both peace and conflict within a broader technification of language that makes English language teaching even less likely to contribute to the construction of peace at this historic moment in Colombia. I conclude with some curricular ideas based on decoloniality and regionalization with the purpose of announcing (or really echoing) other possibilities for schooling that in certain cases could include English language teaching.

Keywords: *Colombia Bilingüe* / English language teaching, peace in Colombia, coloniality, decolonization, neoliberalism

Martínez Albarracín, C. J. (2018). *La alternancia cultural entre los musulmanes de la isla de San Andrés. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23(2), 355-377. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a10*

This inquiry focuses in the description and analysis of diglossia and bilingualism as linguistic phenomena highlighting cultural / alternation or alternative approaches within / the Muslim community settled in San Andres Island, in the Colombian insular Caribbean. An ethnographic method for speech and sociolinguistics was followed, which led us to find that Arabic language, in their classical and dialectal variances, has everyday usage in the island. Also, we could observe a language contact situation between Arabic and Spanish languages, which allow us define the island as a contact zone. We can conclude that diglossia and bilingualism are proofs of cultural alternation in everyday life, that is, a displacement occurs between cultural signification spheres, implying changes and variations in the processes of identity-construction among this speech community members.

Keywords: cultural alternation, diglossia, bilingualism, Arabic, Spanish, Muslim community in San Andres island, cultural integration, cultural difference

VOLUME 23, ISSUE 3, SEPTEMBER-DECEMBER, 2018

Álvarez Ayure, C. P., Barón-Peña, C., and Martínez-Orjuela, M. L. (2018). *Promoting the use of metacognitive and vocabulary learning strategies in 8th graders. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23(3), 407-430. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a06*

This paper reports on the results of a strategy training experience with a group of 30 A1 eighth-graders from two public schools in Colombia. Our goal was to identify how the development of metacognitive and vocabulary learning strategies, executed through a WebQuest, influenced the

students' performance in a vocabulary learning task and their levels of learning autonomy. Data were analysed following the grounded theory approach. The results showed increases in the percentage of students using learning strategies, the adoption of metacognitive behaviours, and levels of learner autonomy. We therefore propose that classroom practices should incorporate a greater degree of strategy training, mediated by Web-based tools, to help students achieve higher levels of learning control and to develop skills that can be transferred to other learning situations.

Keywords: EFL learning, learner autonomy, learning awareness, metacognitive strategies, vocabulary learning strategies, WebQuest

Orozco, W. (2018). El padre asesinado en Colombia: entre el padre viril y el padre amoroso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 433-449. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a02

The present article analyzes the presence of the murdered father in three texts published over the last two decades in Colombia. The texts were chosen for their testimonial and literary characteristics, the centrality of the father's death to each of them, and the media impact of all three killings. In each text —Mauricio Aranguren's *Mi confesión*, Álvaro Uribe Vélez's *No hay causa perdida*, and Héctor Abad Faciolince's *El olvido que seremos*— the image of the father is described in depth, and his death presented as a tragic event to which the son then responds. Similarities between the three fathers and the way their sons respond to their deaths are described. Three kinds of reaction are identified: bloody revenge in *Mi confesión*; saving the nation in *No hay causa perdida*, and disenchantment in *El olvido que seremos*.

Keywords: murdered father, confessional narration, *Mi confesión*, Mauricio Aranguren, *No hay causa perdida*, Álvaro Uribe Vélez, *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince

Hincapié García, A. (2018). Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura

de temática homosexual en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 451-467. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a04

Homosexual literature in Colombia can be understood as an effort to *respond* to the habitual contempt with which homosexuals are represented. Contempt is a mimic of affections capable of linking different social forces directed against certain *forms* of life. The theoretical-methodological perspective adopted approximates the genealogy proposed by Nietzsche. Therefore, genealogy is not the search of any origin, but it is the work of producing interpretations that interrupt the chain of socially accepted signs and meanings.

Keywords: contempt, genealogy, homosexual, Colombian literature, Friedrich Nietzsche

Yao, K. (2018). Métaphores et calques dans la création phraseologique du français ivoirien. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 469-483. DOI : 10.17533/udea.ikala.v23n03a03

This study aims to shed light on the principle governing the formation of certain phraseological units specific to the French spoken in Cote d'Ivoire. Relying upon metaphors and lexical/semantic calques modeled on the local linguistic substrate, we can understand the idiomatic principles characterizing the formation of complex lexis (frozen expressions) and textual lexis (adages or proverbs) by relying on selected elements through some current speak acts between Ivorians. Otherwise, the study examines native language influences, taking into account the contextual and sociolinguistic phenomena, with the aim of pointing the theoretical properties determining the construction of those specific phraseological units of the French spoken in Ivory Coast.

Keywords: phraseological creation, metaphors, calques, textual lexis, Ivorian French

Bernal Vargas, A. I. (2018). El agrupamiento de textos, una estrategia para la formación literaria en frances como lengua extranjera. *Íkala,*

Revista de Lenguaje y Cultura, 23(3), 487-504.
DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a05

Reading and writing are two complex academic processes for foreign language learners. These processes can be integrated through text clustering (TC) as a language teaching strategy. This article reports on an action research with a mixed-methods design that implemented TC to developing reading, writing and literary competence in 33 young French language learners (22 years old average) in a B. A. in Foreign Languages programme at a Colombian university. The study was conducted for two years. Initially, a documentary analysis of four French courses syllabi was carried out, confirming that neither objectives nor contents of the literature component were explicitly stated. In addition, an entrance and exit surveys were administered to identify previous and final knowledge on basic narration features. During the pedagogical intervention, TC (two short stories and a film) was implemented so that the students could identify genre (narration) particularities following Larivaille (1974) and Hamon (1991) and produce narrative texts. It is concluded that TC was effective, first, because it allowed to integrate a literary component in the French language course for B1 level learners, and second, because most students improved narrative reading and writing.

Keywords: literary competence, text clustering, narrative scheme, reading and writing in French as a foreign language, foreign language teaching, creative writing

Blanco San Martín, L. P., y Ferreira Cabrera, A. A. (2018). Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de español como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 505-517. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a07

The aim of this research article is to determine the lexical competence of a group of learners of Spanish as a Foreign Language (SFL) at B1 proficiency level in three interest centers: *foods and beverages*,

the city, and *means of transportation*. The study was conducted by using a Lexical Availability poll. The results show that the interest center that triggered the biggest amount of lexical entries was *foods and beverages*. It can be inferred that the lexical competence of learners of SFL corresponds to a B1 level of proficiency —according to the Common European Framework of Reference for languages (CEFR)— and that it moves towards consolidation in upper levels. How applicable this kind of study may be is addressed in the field of second language teaching, specifically an adequate selection of vocabulary to use in SFL lessons by teachers —as they must consider both available and frequent lexical items.

Keywords: available lexicon, lexical availability, interest centers, lexical competence, Spanish as a foreign language, foreign language teaching

Marín Colorado, P. A. (2018). Cuento, traducción y transferencias culturales en la revista colombiana ilustrada *El Gráfico* (1925-1941). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 521-534. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a08

El Gráfico. Semanario Ilustrado (1910-1941), founded by typographers Alberto Sánchez and Abraham Cortés, was born as a magazine to provide illustrations, history, information, literature and varieties to its readers. In the second phase of the magazine (1925-1941), the journal had several changes that affected the way in which the short story literary genre was published in its pages, both written by foreign and Colombian correspondents. This paper will show the way in which *El Gráfico* became a mass media that reaffirmed the difference between the specialized and commercial circuits of the literary, and allowed to extend the repertoire for the Colombian short story. These processes occurred due to the relations with the French, Russian and Spanish literary system. The analysis proposed in the current study will be based on the relations between the press and literature, on the perspective of cultural transfers and on the translation studies.

Keywords: Colombian short story of the twentieth century, cultural transfers, translation, Colombian press of the twentieth century, literary repertoire, *El Gráfico. Semanario Ilustrado*

Nguendjo, I. (2018). Los tratamientos y sus fórmulas en el español de Guinea Ecuatorial: un estudio basado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 535-544. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a09

Addressing and its formulae show a highly complex configuration and distribution throughout the Spanish-speaking landscape as a whole. However, as usual in Spanish language linguistics studies, works addressing this issue are commonly limited to Peninsular and Hispanic American Spanish. This paper examines the issue of addressing formulae at another specific featured place—Equatorial Guinea, the only Spanish-speaking country in sub-Saharan Africa. In order to do that, this reflection is based on a multiple corpus, a short story, and two novels by Guinean author Juan Tomás Avila Laurel, following an inductive methodological approach. This intends to highlight the layout crossing situating Equatorial Guinea Spanish language outside of the *voseo*-using Hispanofonia on the one hand, and undecided between the objective and systematic distribution between *tuteo* and *ustedeo* (I, you), as seen in Spain, on the other hand. As the main hypothesis, we put forward the non-existence, in native local languages, of a personal pronoun (second person, with a corresponding verbal form) to match the Peninsular *usted* form. This is an interferential reflection of proxemic relations between local languages and cultures that is observed in Spanish language in African lands.

Keywords: addressing formulae, Equatorial Guinea Spanish, Juan Tomás Ávila Laurel

Gómez P., C.; Álvarez E., S. & Gómez V., D. (2018). Adjunct Instructors: Genesis of a Continuing Professional Development Program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 545-559. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n03a10

Professional development programs (PDP) at the university level have been designed for full-time professors with the aim of enhancing their knowledge and practices. However, PDP programs focused on adjunct foreign language (AFL) instructors are not usually developed because of time, space, and contract constraints. In this article, we present a PDP that resulted from program restructuring targeting AFL instructors in a specific section at a public university in Colombia. The program is guided by a practical-critical paradigm and is divided into four “families of models” adapted from Joyce & Calhoun (2010): individual support, construction of personal and professional service, social knowledge, and instructional and curricular initiatives. Each model comprises many strategies, including the following: selection, induction, mentoring, peer-coaching, coaching, study groups, communities of practice, chats, training sessions, teacher portfolios and action research. The aim of the program is to promote the participation and involvement of AFL instructors for the enhancement of informed practices and experiences based on theory and enriching relationships with administrators and among colleagues.

Keywords: continuing professional development, adjunct foreign language instructors, practical-critical paradigm, professional development models, professional development strategies

AUTHOR INDEX

VOLUME 23, ISSUES 1, 2 AND 3, 2018

574

- Abad Olaya, José Vicente, 23(1)
 Aguirre Santiago, Juan, 23(2)
 Alarcón Hernández, Paola Lorena, 23(1)
 Álvarez Ayure, Claudia Patricia, 23(3)
 Álvarez Espinal, Sandra Milena, 23(3)
 Alvira, Roberto, 23(1)
 Barón-Peña, Cristina, 23(3)
 Bedoya González, Juan Rodrigo, 23(1)
 Bernal Vargas, Andrés Iván, 23(3)
 Betancourt, Miguel Orlando, 23(1)
 Blanco San Martín, Lorena Paulina, 23(3)
 Capdevila-Gutiérrez, María, 23(2)
 Chacón Corzo, Carmen Teresa, 23(2)
 Díaz Larenas, Claudio, 23(1)
 Ferreira Cabrera, Anita Alejandra, 23(3)
 Giraldo Aristizábal, Frank, 23(1)
 Gómez Palacio, Claudia, 23(3)
 Gómez Vargas, Deisa Enid, 23(3)
 González, Yady Lucía, 23(1)
 Gutierrez, Claudia Patricia, 23(2)
 Hincapié García, Alexander, 23(3)
 Hurie, Andrew H., 23(2)
 López-Bermúdez, Daniel, 23(2)
 Marín Colorado, Paula Andrea, 23(3)
 Martínez Albarracín, Carlos Jair, 23(2)
 Martínez-Orjuela, Magda Liliana, 23(3)
 Maturana-Patarroyo, Liliana María, 23(1)
 Miranda, Norbella, 23(1)
 Moncada Vera, Belkys Siboney, 23(2)
 Nguendjo, Issacar, 23(3)
 Orozco, Wilson, 23(3)
 Ortiz M., Janeth María, 23(2)
 Pamplón Irigoyen, Elva Nora, 23(1)
 Pentón Herrera, Luis Javier, 23(2)
 Pineda, Linda Katherine, 23(1)
 Ramírez Romero, José Luis, 23(1)
 Rodríguez-Valls, Fernando, 23(2)
 Sharkey, Judy, 23(1)
 Sierra Piedrahíta, Ana María, 23(1)
 Uribe-Hoyos, Claudia María, 23(1)
 Usma Wilches, Jaime Alonso, 23(2)
 Vásquez Bustos, Víctor, 23(1)
 Venegas Carrasco, Carolina, 23(1)
 Villa Montoya, Fabio León, 23(1)
 Yao, Koffi, 23(3)
 Zwisler, Joshua James, 23(2)

SUBJECT INDEX

VOLUME 23, ISSUES 1, 2 AND 3, 2018

- Abad Faciolince, Héctor, 23(3), p. 433
v.t. El olvido que seremos
- Addressing formulae, 23(3), p. 535
- Arabic, 23(2), p. 355
v.t. Muslim community in San Andres Island
- Aranguren, Mauricio, 23(3), p. 433
v.t. Mi confesión
- Available lexicon, 23(3), p. 505
- Ávila Laurel, Juan Tomás, 23(3), p. 535
- Beliefs, 23(1), p. 25
- Bilingualism, 23(2), p. 355
- Calques, 23(3), p. 469
- Castilian, 23(2), p. 319
- CLIL
 competences, 23(1), p. 45
 principles, 23(1), p. 45
v.t. Content-and-language-integrated-learning
- Cognitive Linguistics, 23(1), p. 65
- Colombia Bilingüe*, 23(2), p. 333
v.t. Peace in Colombia
- Colombian
 literature, 23(3), p. 451
 press of the 20th century, 23(3), p. 521
 short story of the 20th century, 23(3), p. 521
- Coloniality, 23(2), p. 333
- Communicative competence, 23(1), p. 25
- Community of practice, 23(1), p. 121
- Conceptual metaphor, 23(1), p. 65
- Confessional narration, 23(3), p. 433
- Contempt, 23(3), p. 451
- Content analysis, 23(1), p. 65
- Content-and-language-integrated-learning *v.* CLIL
- Creative writing, 23(3), p. 487
- Critical
 interculturality, 23(2), p. 229
 theory, 23(2), p. 209
- Cultural
 alternation, 23(2), p. 355
 difference, 23(2), p. 355
 integration, 23(2), p. 355
 transfers, 23(3), p. 521
- Decolonial theories, 23(2), p. 229
- Decolonization, 23(2), p. 333
- Didactic and pedagogical considerations, 23(1), p. 161
- Diglossia, 23(2), p. 355
- Dual-immersion, 23(2), p. 287
- Early childhood education
 pre-service teachers, 23(1), p. 45
- Ecology paradigm, 23(2), p. 209
- Education in Mexico, 23(1), p. 141
- EFL learning, 23(3), p. 407
- El Gráfico. Semanario Ilustrado*, 23(3), p. 521
- El olvido que seremos*, 23(3), p. 433
v.t. Abad Faciolince, Héctor
- English language
 colonial spread, 23(2), p. 209
 communicative dimension, 23(1), p. 161
 foreign language, as a, 23(1), p. 141; 23(2), p. 255; 23(2), p. 287
 learning, 23(2), p. 229
 teachers, 23(1), p. 101
 beliefs, 23(2), p. 209
 teaching, 23(2), p. 209; 23(2), p. 333
- Equatorial Guinea Spanish, 23(3), p. 535
- Foreign language(s), 23(1), p. 121
 adjunct instructors, 23(3), p. 545
 identity, 23(2), p. 255
 teaching, 23(3), p. 487; 23(3), p. 505
- Genealogy, 23(3), p. 451
v.t. Nietzsche, Friedrich
- Geographer-translator, 23(2), p. 303
- Geographic works, 23(2), p. 303
- Globalization, 23(2), p. 287
- Homosexual, 23(3), p. 451
- ICT integration, 23(1), p. 121
- Identity(ies)
 men's, 23(2), p. 269

- national, 23(2), p. 303
- regional, 23(2), p. 255
- Inclusivity, 23(2), p. 287
- Indigenous students, 23(2), p. 229
- Ivorian French, 23(3), p. 469
- Language
 - assessment literacy, 23(1), p. 25
 - identity, and, 23(2), p. 255
 - policies, 23(2), p. 229
 - teaching, 23(1), p. 85
- Learner autonomy, 23(3), p. 407
- Learning
 - awareness, 23(3), p. 407
 - communities, 23(1), p. 101
- Lesson planning, 23(1), p. 65
- Lexical
 - availability, 23(3), p. 505
 - competence, 23(3), p. 505
 - interest centers, 23(3), p. 505
- Linguistic
 - equity, 23(2), p. 287
 - imperialism, 23(2), p. 209
- Literary
 - competence, 23(3), p. 487
 - repertoire, 23(3), p. 521
- Mentoring, 23(1), p. 85
- Metacognitive strategies, 23(3), p. 407
- Metaphors, 23(3), p. 469
- Mi confesión*, 23(3), p. 433
 - v. t.* Aranguren, Mauricio
- Murdered father, 23(3), p. 433
- Muslim community in San Andres Island, 23(2), p. 355
 - v.t.* Arabic
- Narrative scheme, 23(3), p. 487
- National language identity, 23(2), p. 255
- Neoliberalism, 23(2), p. 333
- Nietzsche, Friedrich, 23(3), p. 451
- No hay causa perdida*, 23(3), p. 433
 - v.t.* Uribe Vélez, Álvaro
- Peace in Colombia, 23(2), p. 333
 - v.t.* Colombia Bilingüe
- Pedagogy, 23(1), p. 121
- Perception, 23(1), p. 161
- Phraseological creation, 23(3), p. 469
- Practical-critical paradigm, 23(3), p. 545
- Pre-K Teachers' Professional Development Programme, 23(1), p. 161
- Professional teacher development, 23(1), p. 45, p. 101
 - continuing, 23(3), p. 545
 - models, 23(3), p. 545
 - strategies, 23(3), p. 545
- Public primary schools, 23(1), p. 141
 - Reading and writing in French as a foreign language, 23(3), p. 487
- Redefining teaching, 23(1), p. 161
- Research
 - competencies, 23(1), p. 85
 - incubators, 23(1), p. 85
 - training, 23(1), p. 85
- Sexual orientation, 23(2), p. 269
- Sociocultural approach, 23(1), p. 141
- Sociophonetics, 23(2), p. 269
- Spanish language, 23(2), p. 287; 23(2), p. 355
 - education, 23(2), p. 319
 - foreign language, as a, 23(3), p. 505
 - instruction, 23(2), p. 319
 - learners, 23(2), p. 319
- Stereotypical speech, 23(2), p. 269
- Teacher
 - candidates, 23(1), p. 65
 - education, 23(1), p. 85
 - learning, 23(1), p. 101
 - research, 23(1), p. 85
- Teaching practice
 - changing, 23(1), p. 101
- Test qualities, 23(1), p. 25
- Testing practices, 23(1), p. 25
- Text clustering, 23(3), p. 487
- Textbooks, 23(1), p. 141
- Textual lexies, 23(3), p. 469
- TPACK (Technological, Pedagogical Content Knowledge), 23(1), p. 121
- Translation, 23(2), p. 303; 23(3), p. 521
- Uribe Vélez, Álvaro, 23(3), p. 433
 - v.t.* *No hay causa perdida*
- Vocabulary learning strategies, 23(3), p. 407
- Voice perception, 23(2), p. 269
- WebQuest, 23(3), p. 407

AUTHOR GUIDELINES



Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 23, Issue 3
September-December, 2018 / pp. 391-588 / Medellín, Colombia
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

579

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will

be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.

2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

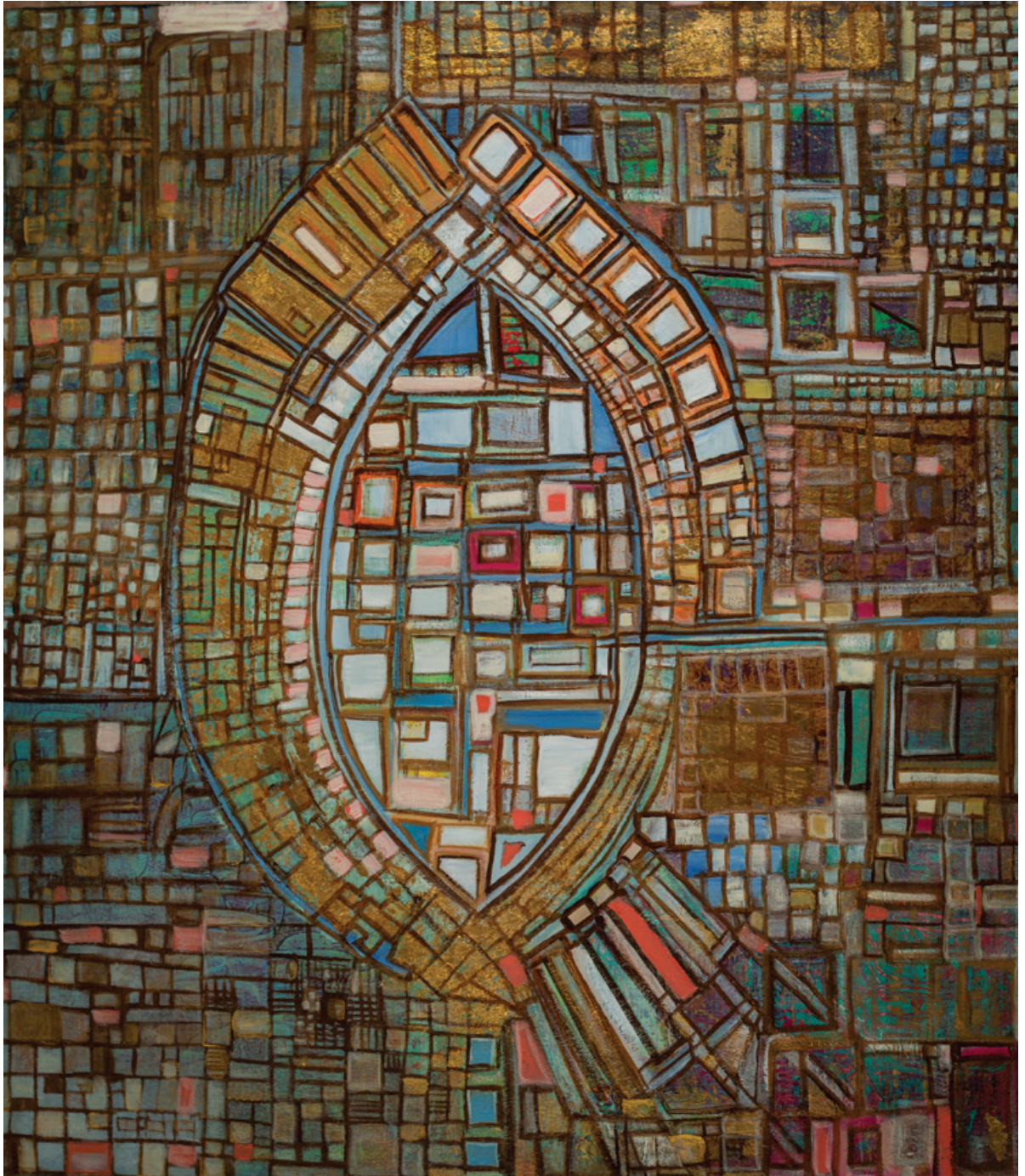
As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>

SUMMATION



SUBSCRIPTIONS

If you are interested in getting any of the issues already published, please read the information about the annual cost and follow the steps below:

2018 Subscription Cost (three issues)
Colombia COP86,400
Latin America USD149
North America USD198
Europe €149
Other continents €149

NATIONAL SUBSCRIPTION

In Colombia, please go to Bancolombia and get the receipt form (formato de recaudo) F-422

- **Agreement code:** 48860
- **Reference number:** 22302601 followed by your ID number or your Taxpayer Identification Number (NIT, in Spanish). Example: 22302601156896325
- **Name of payer:** The individual who is making the payment and/or buying the journal.

Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and bank receipt. We will send you the issues!

INTERNATIONAL SUBSCRIPTION

- Account holder: Universidad de Antioquia
- Account holder's phone number: (054)2195098
- Account number in BANCOLOMBIA: Current account 00198004025
- City and country: Medellín, Colombia

Payer Bank: BANCOLOMBIA
SWIFT BANCOLOMBIA: COLOCOBM

For wire transfer in US DOLLARS:

Intermediary bank: CITIBANK of New York City

ABA code: 021000089

SWIFT: CITIUS33

For credit to account: #36006658 to BANCOLOMBIA

For wire transfer in EUROS:
Intermediary Bank: DEUTSCHE BANK in Germany
SWIFT: DEUTDEFF
IBAN (International Bank Account number): DE89500700100951331800
For credit to account: #100951331800 to BANCOLOMBIA

For wire transfer in STERLING POUNDS:
Intermediary Bank: BARCLAYS BANK in London
SWIFT code: BARCGB22
For credit to account: #50259187 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in SWISS FRANCS:
Intermediary Bank: UBS AG in Zurich
SWIFT code: UBSWCHZH80A
For credit to account: #7350005G of BANCOLOMBIA

For wire transfers in CANADIAN DOLLARS:
Intermediary Bank: TORONTO DOMINION BANK in Toronto
SWIFT: TDOMCATTOR
For credit to account: #0360012133637 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in YENES:
Intermediary Bank: WACHOVIA in Tokyo
SWIFT: PNBPPJX
For credit to account: #99436079 to BANCOLOMBIA

586

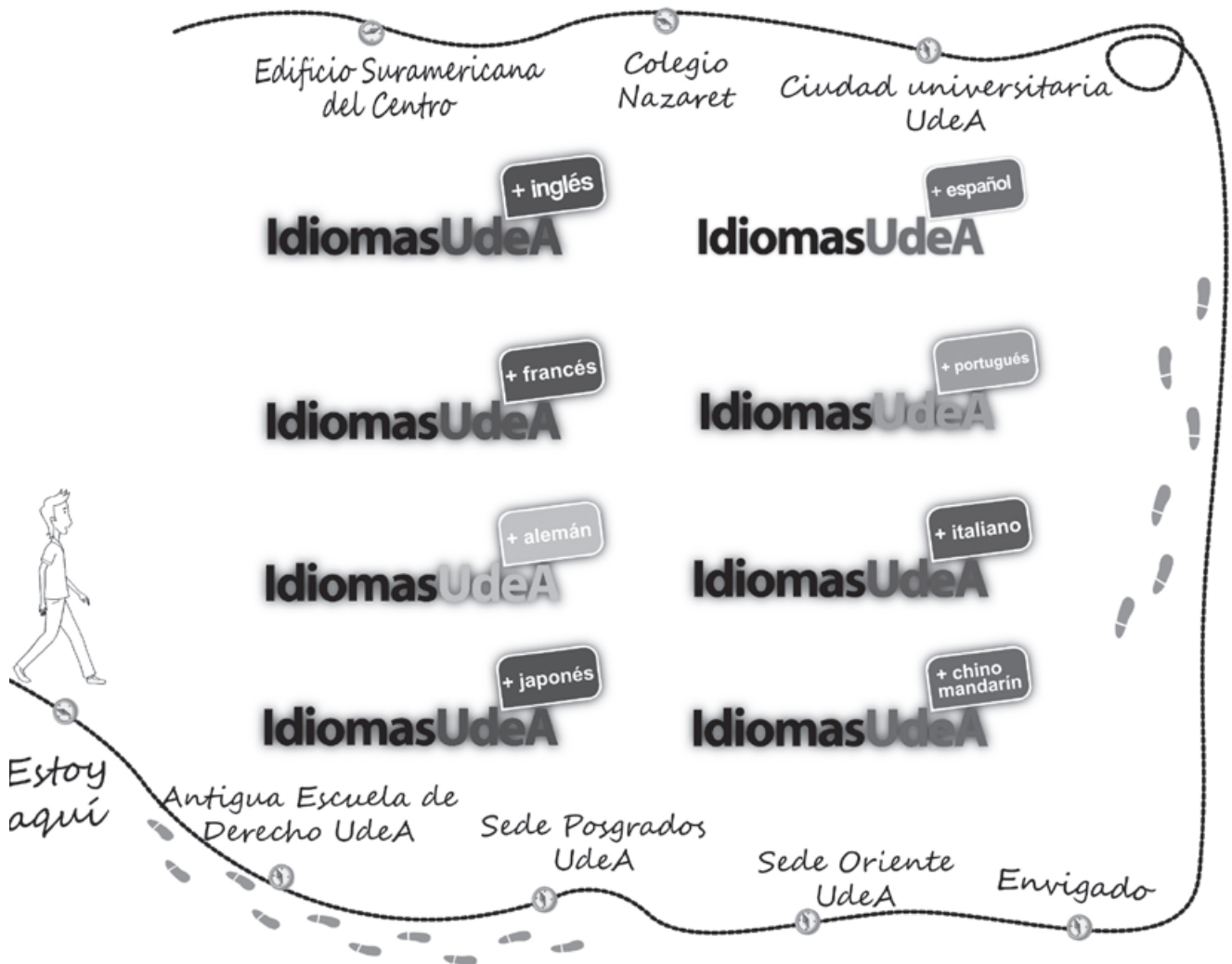
Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and attach the bank receipt. We will send you the issues!



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas

Extensión
Idiomas
UdeA



idiomas.udea.edu.co/idiomasudea



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en octubre de 2018