

CONTRIBUCIONES DE LAS BIOGRAFÍAS LINGÜÍSTICAS A LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA¹

Fabio Alberto Arismendi Gómez
Universidad de Antioquia (Colombia)
fabio.arismendi@udea.edu.co

Doris Colorado López
Universidad de Antioquia (Colombia)
doris.colorado@udea.edu.co

Recibido: 10/10/2022 — **Aprobado:** 13/01/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a01

Resumen: Este artículo reporta algunos hallazgos de un estudio cualitativo sobre el uso de biografías lingüísticas en la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia. Para tal fin, analizamos un corpus de 122 biografías lingüísticas elaboradas entre 2011 y 2020. Los hallazgos revelan la complejidad y heterogeneidad de los repertorios lingüísticos de los docentes en formación; las diversas situaciones de contacto lingüístico y las trayectorias de aprendizaje; así como las representaciones, afectos y sentimientos hacia las lenguas. Las biografías lingüísticas constituyen una herramienta para el desarrollo de la reflexividad, principalmente en torno al plurilingüismo y a la interculturalidad.

Palabras clave: biografía lingüística; formación inicial de profesores; plurilingüismo; enseñanza de lenguas extranjeras; repertorios lingüísticos.

CONTRIBUTIONS OF LINGUISTIC BIOGRAPHIES TO PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN COLOMBIA

Abstract: This article reports some findings of a qualitative study about the use of linguistic biographies in pre-service foreign language teacher training in Colombia. A corpus of 122 linguistic biographies

¹ Artículo producto de ponencia presentada en el v Congreso Internacional de Investigación Lingüística, realizado entre el 7 y 9 de septiembre de 2022 en la Universidad de Antioquia.

written between 2011 and 2020 was analyzed. Findings reveal the complexity and heterogeneity of future teachers' linguistic repertoires; various situations of linguistic contact and learning trajectories; as well as representations, affections and feelings towards languages. Linguistic biographies prove to be a tool to develop reflexivity, mainly regarding plurilingualism and interculturality.

Keywords: linguistic biography; pre-service teacher training; plurilingualism; foreign language teaching; linguistic repertoires.

1. Introducción

Gracias al acceso a la información y a los procesos de globalización que vive el mundo contemporáneo, cada vez más los seres humanos nos vemos expuestos a diversas variedades lingüísticas. Nunca fue tan fácil acceder a información multimodal y multimedial (prensa, libros, música, programas de televisión, solo por dar algunos ejemplos) en muchos idiomas e incluso a tener contacto directo con personas que hablan diferentes lenguas y que se encuentran a miles de kilómetros de nuestro lugar de residencia. Estas situaciones de contacto lingüístico contribuyen a ampliar los repertorios lingüísticos de los sujetos y han sido poco estudiadas en Colombia. La ciudad de Medellín, por ejemplo, ha sido tradicionalmente considerada como un territorio monolingüe donde pareciera hablarse únicamente español. Sin embargo, existen individuos plurilingües cuyos repertorios van mucho más allá de dominar el español como lengua materna y de hablar inglés, la lengua extranjera más promovida en el sistema educativo según las políticas lingüísticas y educativas del país. Este es el caso particular de los estudiantes de pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Estos estudiantes se forman profesionalmente como maestros de inglés y francés, además de profundizar sus competencias en español. No obstante, poco se ha indagado en este contexto sobre otras lenguas adicionales con las que esta población ha tenido contacto: ¿Qué otras lenguas hablan o han estudiado los estudiantes de este programa? ¿Existen otras lenguas maternas aparte del español en la población estudiantil? ¿Cómo se relacionan los estudiantes con las diferentes lenguas que hacen parte de sus repertorios? ¿Cómo puede la reflexión sobre los repertorios lingüísticos contribuir a la formación de un docente de lenguas extranjeras?

Estos interrogantes iniciales motivaron el trabajo que se presenta en este texto. En el marco de un curso electivo llamado Introducción al Plurilingüismo (Arismendi, 2016) ofrecido a los estudiantes

de los últimos semestres de la carrera en mención, se ha propuesto la elaboración de una «biografía lingüística». Este ejercicio pretende favorecer el reconocimiento de los estudiantes como seres plurales y reflexionar sobre la relación que cada uno desarrolla con las diferentes lenguas que hacen parte de sus repertorios. La propuesta que presentamos en este trabajo parte del postulado de que los futuros docentes de lenguas extranjeras son sujetos plurilingües, entendiendo el plurilingüismo como la existencia de un repertorio complejo, heterogéneo y evolutivo, en el cual cada lengua puede dominarse a niveles diferentes y usarse para objetivos específicos (Castellotti & Moore, 2011; Coste, Moore, & Zarate, 1997; Domp martin-Normand, 2016; Kram sch, 2009). Asimismo, esta propuesta se fundamenta en los principios de una formación plurilingüe e intercultural para los futuros profesores de lenguas (Bastos, 2015; Castellotti, 2017; Derivry-Plard, 2019; Galligani, 2014; Molinié, 2019b; Simon, 2015) que busca, entre otros objetivos, generar conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística en los procesos de formación. Se busca, en primera instancia, una concientización del futuro docente en tanto ser plural, tanto cultural como lingüísticamente. Para este efecto, nos servimos del capital lingüístico y cultural de los futuros docentes como objeto de reflexión. Se debe, entonces, generar un contexto didáctico favorable a las interacciones entre los sujetos que permitan la construcción de los relatos biográficos a partir de las experiencias plurilingües e interculturales (Molinié, 2019b).

El uso de biografías lingüísticas en formación de docentes de lenguas extranjeras ha tenido un amplio desarrollo en algunos países de Europa, tales como Francia y Suiza, en los últimos veinte años (Bertucci, 2006; Domp martin-Normand, 2007; Galligani, 2014; Molinié, 2005, 2011, 2019a; Perregaux, 2002, 2006b; Simon & Thamin, 2012; Thamin & Simon, 2009).

En Colombia, los enfoques narrativos ocupan cada vez más un lugar importante en la investigación en el área de las lenguas extranjeras (Cárdenas-Beltrán, 2017; Colorado, 2019; Lander, 2018). No obstante, la revisión de la literatura revela que en nuestro país no hay investigaciones enfocadas específicamente en el uso de las biografías lingüísticas en el marco de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras.

Según Lévy (2008), el relato sobre el sí mismo y las lenguas puede provenir de varios sujetos: profesores o aprendices que hayan vivido una experiencia migratoria o de movilidad institucional o personal, individuos en desplazamiento por diversas razones (migrantes, viajeros), profesores y educadores implicados en proyectos de educación plurilingüe e intercultural, o profesores de lenguas en formación. Es este último caso de sujetos en el cual nos interesamos en la presente investigación.

A partir de lo expuesto, este estudio tiene como objetivo analizar las contribuciones del uso de biografías lingüísticas en la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras en el medio educativo colombiano. Nos interesa, además, comprender cómo esta herramienta puede contribuir a la reflexión sobre la construcción del plurilingüismo y los procesos de subjetivación con relación a las lenguas de cada maestro en formación. Para tal fin, recolectamos un corpus de 122 biografías

lingüísticas elaboradas entre 2011 y 2020 por los estudiantes que tomaron el curso electivo anteriormente mencionado. Varias categorías emergieron en el análisis de los datos: repertorios lingüísticos y situaciones de contacto lingüístico, relaciones establecidas con las lenguas, aspectos identitarios vinculados con las lenguas, historias de aprendizaje de lenguas, y reflexiones metalingüísticas. En este artículo nos enfocaremos principalmente en las dos primeras categorías de análisis. En primer término, presentaremos los elementos teóricos subyacentes a esta propuesta. En segundo término, nos concentraremos en los elementos metodológicos. Finalmente abordaremos algunos de los hallazgos, insistiendo particularmente en la descripción de los repertorios lingüísticos, de la relación con las lenguas, así como las contribuciones de esta herramienta para la formación de profesores de lenguas. Consecuentes con el carácter único de cada uno de los textos, hemos decidido dejar los fragmentos citados en su versión original en lengua francesa sin ninguna corrección.

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué es una (auto) biografía lingüística?

Según Thamin y Simon (2009), el término biografías lingüísticas (BL) aparece en el campo de la didáctica de las lenguas en los trabajos del Consejo de Europa en 1977. El término ha sido utilizado por diversos investigadores en los campos de la narratología, la sociolingüística (Baroni & Jeanneret, 2008; Deprez, 1996, 2002) y la didáctica de las lenguas y de las culturas (Bertucci, 2006; Castellotti, 2006; Lévy, 2008; Molinié, 2006, 2011; Perregaux, 2006b) con el fin de tomar en cuenta las trayectorias de aprendizaje en la construcción de las competencias plurilingüe e intercultural de los públicos en movilidad o en migración internacional, o como herramientas para cuestionar el rol de la ideología en el enfoque de enseñanza de las lenguas (Lévy, 2008). También se ha empleado para analizar las representaciones de las lenguas y de su aprendizaje (Castellotti, 2006) y el proceso de construcción de las identidades y del plurilingüismo (Bertucci, 2006; Pavlenko, 2001).

En el campo de la didáctica de las lenguas y culturas, la práctica de las BL comenzó en los años 90 en Europa y hace parte de un movimiento más amplio de «regreso al sujeto» (Delas, 2006, p. 12). Las BL se pueden entender como el «conjunto de caminos lingüísticos» (Cuq, 2003, p. 36) o un conjunto de rastros de origen diverso: recuerdos de contactos lingüísticos y culturales, testigos de la evolución de aprendizajes formales o informales, pruebas eventuales de estadías o de certificaciones del nivel de lengua (Castellotti, 2006). Todo esto forma el «capital lingüístico» (Cuq, 2003) de una persona o, en términos de Gumperz (1989), su repertorio verbal, entendido como el conjunto de recursos lingüísticos de los que dispone el sujeto.

De acuerdo con Molinié (2006), las BL pueden tener diversos formatos, por ejemplo, textos escritos con segmentos narrativos, textos producidos en entrevistas donde predomina el relato interactivo,

diarios de campo o diarios de aprendizaje. Castellotti (2006) al igual que Thamin y Simon (2009) encuentran que la BL es una herramienta que presenta un doble beneficio en términos didácticos e investigativos. En otras palabras, este ejercicio permite a los profesores e investigadores comprender mejor los recursos plurilingües de los hablantes y promueve en el sujeto el desarrollo de una conciencia reflexiva sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas. Para este trabajo, adoptamos la siguiente definición propuesta por Molinié (2011):²

outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (p. 447).³

2.2. La biografía lingüística como herramienta de formación de futuros profesores de lenguas

Diversos investigadores han utilizado la BL con profesores de lenguas extranjeras tanto en formación inicial en los niveles de pregrado o de maestría (Baroni & Jeanneret, 2008; Causa & Cadet, 2006; Clerc Conan, 2018; Galligani, 2014; Klett, 2013; Molinié, 2006; Muller, 2012; Pavlenko, 2003; Perregaux, 2006) como en formación continua (Arismendi, 2021; Simon, 2014), en países como Estados Unidos, Francia, Suiza, Argentina y Colombia. Dado que los profesores de lengua en formación tienen dificultades a la hora de conectar las teorías incluidas en sus programas con sus realidades (Clerc Conan, 2018), el uso de las BL cobra importancia como herramienta de apoyo al desarrollo de la reflexividad sobre diversos aspectos, tales como las reconstrucciones identitarias (Baroni & Jeanneret, 2008), la construcción de la identidad profesional y las razones de su elección profesional (Causa & Cadet, 2006; Clerc Conan, 2018; Klett, 2013; Pavlenko, 2003), al igual que su trayecto como aprendices y sujetos plurilingües (Causa & Cadet, 2006; Galligani, 2014; Muller, 2012; Perregaux, 2006b).

² Las citas en otras lenguas se dejaron en este texto en su lengua original con el fin de reconocer la perspectiva plurilingüe en la que se enmarca el presente trabajo. Sin embargo, el lector encontrará, en notas al pie de página, las traducciones al español de los textos en francés.

³ Herramienta privilegiada de una didáctica del plurilingüismo, la BL se basa en la capacidad del individuo para relacionar los elementos constitutivos de su experiencia en los campos lingüístico y cultural. En un contexto didáctico, la realización de BL desarrolla, en el aprendiz de lenguas, la conciencia según la cual sus aprendizajes lingüísticos se benefician al estar relacionados entre sí, en diacronía (en su historia), y en sincronía (en un momento específico de su repertorio cultural). La BL desarrolla la capacidad del sujeto del lenguaje para construir sentido a partir de componentes heterogéneos de su propia identidad lingüística y cultural, en interacción con otros, y a desarrollar su repertorio plurilingüe, pluricultural (Traducción propia).

En los estudios citados, las BL fueron recolectadas por medio de diarios de aprendizaje (Causa & Cadet, 2006), textos escritos (Clerc Conan, 2018; Galligani, 2014; Klett, 2013; Muller, 2012; Pavlenko, 2003; Perregaux, 2006a) y entrevistas semiestructuradas (Baroni & Jeanneret, 2008). Para analizar los datos, los investigadores optan generalmente por un análisis cualitativo del contenido. Algunos complementan sus análisis basados en la lingüística interaccional y el análisis del discurso (Causa & Cadet, 2006; Pavlenko, 2003). Adicionalmente, con el fin de documentar los efectos de la elaboración de las BL en la reflexividad de los participantes, algunas investigadoras han recurrido a otras técnicas en las cuales piden a los estudiantes explicitar los aportes del ejercicio realizado, tales como entrevistas de autoconfrontación algunos meses después de la escritura del texto (Galligani, 2014) o un corto cuestionario dirigido a los autores por correo electrónico (Clerc Conan, 2018; Muller, 2012).

2.3. Plurilingüismo, competencia plurilingüe y translanguaging

En este estudio entendemos el plurilingüismo como la capacidad individual que le permite a un sujeto desenvolverse en las diferentes lenguas que hacen parte de su repertorio, sin implicar unas competencias lingüísticas equivalentes en cada una de estas lenguas (Conseil de l'Europe, 2001; Kramersch, 2009; Riley, 2003). Por el contrario, el sujeto plurilingüe (Kramersch, 2009) construye una competencia plurilingüe (Castellotti & Moore, 2011; Conseil de l'Europe, 2018; Coste, Moore, & Zarate, 1997; Moore, 2006) que es compleja, heterogénea, cambiante y evolutiva, y que se desarrolla gracias a sus diversas experiencias lingüísticas. Cada individuo teje por ende una relación particular con cada una de las lenguas que conoce y a cada una le atribuye usos específicos. Dicho sea de paso, para este artículo seguimos la conceptualización de la literatura francófona que entiende el plurilingüismo como una capacidad individual, mientras que el multilingüismo se concibe como la presencia de las lenguas en un medio social (Conseil de l'Europe, 2001; Riley, 2003). Es por esta razón que empleamos el término plurilingüismo para caracterizar a los sujetos que hacen parte de este estudio.

Asimismo, los sujetos plurilingües desarrollan prácticas dinámicas entre lenguas, a las que la literatura francófona se refiere por lo general como la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Castellotti & Moore, 2011; Coste et al., 1997), y que se presenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mientras que algunos autores en el mundo anglosajón han llamado estas prácticas *translanguaging* (García & Wei, 2014). Canagarajah (2011) sintetiza de manera sucinta la forma en que coexisten las lenguas en un sujeto plurilingüe: «multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire» (Canagarajah, 2011, p. 1).

3. Metodología

3.1. Contexto

Este estudio se llevó a cabo en el marco de un curso electivo llamado Introducción al Plurilingüismo, ofrecido en francés para los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Dado que la lengua de instrucción de este curso es el francés y que esta asignatura es electiva, la mayoría de los estudiantes que se matriculan sienten afinidad por esta lengua. El uso de la lengua francesa se promueve para todos los trabajos escritos y orales del curso, pues también se busca que los estudiantes mejoren su nivel de desempeño en esta lengua. Por esta razón, las BL de los estudiantes que presentaremos más adelante están escritas en francés, aunque se narren experiencias en muchas otras lenguas. No obstante, es importante precisar que, dada la temática del curso, los materiales de instrucción (lecturas, videos, audios, etc.), así como muchas de las actividades del curso (discusiones con invitados, actividades de acercamiento y reflexión sobre diversas lenguas, etc.) se realizan en varias lenguas. Por tratarse de un curso electivo, su oferta se realiza anualmente y no semestralmente como el resto de los cursos del programa. La materia se ofreció por primera vez en el segundo semestre del año 2011. Entre 2011 y 2020, 130 estudiantes de los últimos semestres (8º, 9º o 10º) cursaron esta electiva. Al momento de tomar el curso, muchos de ellos se encuentran también realizando la práctica pedagógica e investigativa, que se ubica en los niveles 9 y 10. Únicamente los autores de este artículo hemos impartido este curso desde que se propuso por primera vez.

3.2. Intervención pedagógica

Este curso busca generar un espacio de reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En la primera parte del curso se analiza la temática de la diversidad lingüística del mundo y de Colombia para luego adentrarse en una reflexión sobre los repertorios lingüísticos y la relación con cada una de las lenguas que los componen, a nivel individual. Esta se realiza por medio del ejercicio de escritura de una (auto)biografía lingüística. A pesar ser un ejercicio bastante libre, en las instrucciones, se precisa que la reflexión incluye todas las lenguas con las que han tenido contacto, aunque no posean competencias en ellas a un alto nivel. Adicionalmente, los estudiantes reciben la siguiente guía de preguntas que puede orientar su redacción, que se elaboró a partir de las propuestas de Deprez (1996) y Perregaux (2006b):

- ¿Qué lenguas ha aprendido hasta este momento, incluida(s) la(s) lengua(s) materna(s)?
- ¿Qué sentimientos/emociones/lugares/olores asocia con cada una de estas lenguas?
- ¿Cuáles son las situaciones de contacto lingüístico que han influenciado su relación con las lenguas (familia, amigos, viajes, educación, cursos de lengua, aprendizaje informal, etc.)?

- ¿Por qué razones ha aprendido/aprende estas lenguas?
- ¿Qué balance hace sobre su desempeño en las diferentes lenguas que hacen parte de su repertorio?
- ¿Qué lenguas quisiera aprender más adelante? ¿Por qué?
- ¿Qué experiencias interculturales ha tenido gracias a las lenguas?

Durante estos diez años, esta tarea se ha realizado de dos maneras: para siete versiones del curso se optó por la elaboración de un texto escrito. Para las otras tres versiones, se optó por un texto oral grabado en video en el que los estudiantes presentaban su reflexión a partir de la misma guía de preguntas.

El abordaje de las biografías lingüísticas dentro del curso sigue las siguientes etapas: Luego de elaborar un primer borrador, los estudiantes son invitados a compartir los textos con sus compañeros. Se genera un espacio de discusión dentro de la clase para leer y comentar, en equipos, las biografías de los compañeros y la del profesor del curso. Seguidamente, se genera un espacio dentro de la clase para realizar una síntesis de lo encontrado en las biografías de los compañeros. A continuación, cada estudiante puede refinar su texto, antes de hacer la entrega definitiva. Después de terminar el texto, se procede a un ejercicio de intercambio en parejas con el fin de reflexionar específicamente sobre las identidades lingüísticas. Cada estudiante lee el escrito de un compañero, responde a unas preguntas y, a partir de dichos comentarios, redacta un nuevo texto de reflexión, enfocándose esta vez en el tema de la identidad lingüística. En esta ocasión, nos enfocaremos únicamente en el primer ejercicio. Vale la pena aclarar que estas etapas son el resultado de la experiencia de ofrecer este curso y se han ido afinando semestre tras semestre, pues la segunda etapa de este ejercicio no se realizó en las primeras versiones del curso.

3.3. Recolección y análisis de datos

El empleo de las BL en procesos formativos se inscribe en el método biográfico, en el campo de la didáctica de las lenguas, tal como lo describe Molinié (2011). Para investigar los relatos biográficos, la misma autora explica que la mayoría de los investigadores coinciden en el empleo de enfoques cualitativos y comprensivos, como los estudios de caso, lo que permite el análisis de numerosos fragmentos. Esta investigación sigue entonces los principios del paradigma de investigación cualitativa, que busca comprender e interpretar los fenómenos que se estudian a partir de las perspectivas y significados que estos tienen para los sujetos (Anadón, 2006; Blanchet, 2011). Partimos de los cuatro principios epistemológicos propuestos por Blanchet (2011) para la investigación cualitativa: el humanismo, la intersubjetividad, la endoreferencialidad —comprensión de los sujetos a partir de sus propios sistemas de referencia y valores— y la heterogeneidad.

Con el fin de obtener la autorización de los autores de los textos para su posterior análisis, contactamos

a todos los estudiantes que habían tomado dicho curso. La mayoría de ellos ya eran egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Todos recibieron un formato de consentimiento donde se explicaban los objetivos del estudio, así como la forma en que serían tratados los datos. Luego de obtener las autorizaciones, procedimos con el análisis de la información por medio del análisis de contenido (Bardin, 2013), con categorías previas y emergentes. En un primer momento, realizamos una revisión manual a partir de las categorías propuestas por Perregaux (2006b), que propone analizar cuáles de los siguientes aspectos emergen en los textos: lenguas mencionadas, estatus de las lenguas, relación con las lenguas —cognitiva, afectiva, conflictiva, identitaria—, cambio de representaciones, identidad profesional, función simbólica de las lenguas, itinerarios lingüísticos e interculturales, relación con los otros hablantes, visión monolingüe o plurilingüe de su situación, reflexiones metalingüísticas y hablar bilingüe (pp. 78-79). Durante esta primera fase, se completó una tabla en Excel con los fragmentos de cada biografía que coincidían con dichas categorías iniciales. En el caso de las biografías realizadas en video, realizamos las transcripciones de los fragmentos que correspondían con cada categoría. Después de completar la tabla, procedimos con la creación de categorías más amplias de análisis y con la cuantificación de aspectos como la variedad de lenguas presentes. En un segundo momento, realizamos un análisis del discurso que, por cuestiones de espacio, no presentamos en este texto.

Finalmente, para profundizar el análisis de los resultados, decidimos realizar una encuesta a todos los estudiantes que habían dado su consentimiento para la revisión de sus textos. Dicha encuesta incluía como única pregunta abierta ¿Qué impacto tuvo en ti la elaboración de tu biografía lingüística en el curso electivo de Introducción al Plurilingüismo?, a la cual obtuvimos 14 respuestas.

4. Hallazgos y discusión

4.1. Lenguas e itinerarios de aprendizaje

Las 122 biografías analizadas desvelaron las diferentes lenguas que hacen parte de los repertorios lingüísticos de sus autores, así como los diferentes contextos e itinerarios de aprendizaje de estas. De este gran grupo, solo dos personas tenían como lengua(s) materna(s) una lengua diferente al español. Mientras que la lengua materna de una de ellas era el emberá chamí, para la otra eran el inglés y el kriol. Para estas dos personas, el español ocupa el estatus de segunda lengua, para efectos de escolarización. Los otros 120 estudiantes tienen como lengua materna el español, aunque para dos estudiantes, el inglés funge como lengua segunda, pues crecieron en países anglófonos. Con respecto al inglés, el 76 % de los autores lo estudia desde la infancia, en tanto que el resto inició sus estudios de esta lengua en la secundaria y los continuó en el programa de la Licenciatura. En la relación con el inglés, se encuentran experiencias muy variadas. Por ejemplo, muchos estudiantes realizaron cursos en centros de lenguas a medida que adelantaban sus estudios de básica secundaria o antes de iniciar

los estudios de Licenciatura. También sobresale el caso de un grupo minoritario —alrededor del 10 % de los autores— que había tenido, al momento de redacción de la biografía, la oportunidad de viajar a países angloparlantes.

La segunda lengua extranjera que aparece en todas las BL es el francés. Esto se explica por el hecho de que el francés hace parte del currículo del programa que cursan los estudiantes. No obstante, el 18 % de los participantes había estudiado esta lengua antes de ingresar a la universidad, algunos en el colegio y otros en centros de idiomas o de forma particular. En todo caso, la gran mayoría de los estudiantes descubrieron el francés al iniciar sus estudios en la universidad. Todo lo anterior indica que el español, el inglés y el francés hacen parte de los repertorios de todos los estudiantes.

Luego, encontramos el uso de diversas lenguas, principalmente europeas y asiáticas, con porcentajes diferentes. El portugués (29,5 %), el alemán (25,4 %) y el italiano (18,9 %) se encuentran como las lenguas más estudiadas por este grupo. Para estas tres lenguas existe una gran variedad de contextos y situaciones de aprendizaje, como el colegio, los centros de lenguas, las estadias en el extranjero o el estudio independiente. Sin embargo, la mayoría estudiaron estas lenguas en el Programa Multilingua de la universidad, que ofrece cursos en varias lenguas para toda la comunidad académica. Entre otras lenguas usadas encontramos el chino (7,4 %), el japonés (6,6 %) y el turco (6,6 %), las cuales también han hecho parte de la oferta educativa del programa en mención.

Finalmente, las lenguas que aparecen con una frecuencia de menciones inferior en las biografías son el latín (4,1 %), el griego (2,5 %), el hebreo, el coreano y el árabe, cada una de estas con el 1,6 % de uso. Además, se hallan las lenguas mencionadas por una sola persona —que representan el 0,82 % del grupo—: el catalán, el checo, el kriol, el wayuunaiki, el emberá, el pasto y el zenú. Resulta sorprendente encontrar estas dos últimas en el listado, puesto que se trata de lenguas prácticamente extintas. Más allá de ello, los autores decidieron incluirlas como parte de sus repertorios, aunque su conocimiento se limite únicamente al uso de algunas palabras, por la función simbólica e identitaria que representa pertenecer a un pueblo autóctono cuya lengua está casi en desuso.

Si analizamos las lenguas mencionadas según el modelo gravitacional propuesto por Calvet (2005), encontramos que todos los estudiantes hablan la lengua hipercentral, el inglés. Luego, sobresalen principalmente otras lenguas que hacen parte del círculo súpercentral, como el español, el francés, el portugués y el chino. En contraste, las lenguas centrales o periféricas ocupan un porcentaje muy bajo dentro del grupo de estudiantes.

Los contextos y las situaciones de contacto mencionados con estas lenguas son muy amplios. Encontramos, por una parte, el aprendizaje formal tanto a nivel escolar como universitario, y en centros de lenguas. También aparecen cursos privados y el aprendizaje autónomo por medio de materiales diversos como las plataformas virtuales para aprender idiomas. En algunos casos, también se menciona el aprendizaje de las lenguas en las situaciones de viaje, ya sea por medio de estadias cortas o largas,

que pueden o no llevarse a cabo en el marco de los estudios universitarios. Se señala, además, aunque solo en un par de casos, la transmisión de una lengua segunda en el contexto familiar, especialmente cuando uno de los padres posee una lengua materna diferente a la del otro progenitor. Por último, emerge en muchas biografías el aprendizaje de una lengua a partir de productos culturales como el cine, la danza, la *capoeira*, los dibujos animados, los juegos, la música o de elementos de la identidad cultural como la religión. Estos aspectos constituyen, en la mayoría de los casos, la motivación para empezar a acercarse a una lengua, en muchos casos diferente al inglés, y decidirse a estudiarla luego, ya sea de forma independiente o en un contexto más formal. En todas las biografías se aprecian, como lo exploraremos más adelante, experiencias de aprendizaje exitosas, frustrantes e incluso algunas abandonadas después de poco tiempo de estudiarlas por desánimo. Sin embargo, en todos los textos se logra apreciar un interés genuino por el aprendizaje de las lenguas y un gran deseo de ampliar sus competencias plurilingües y sus repertorios en el futuro.

Esta primera mirada general de los textos nos permite concluir que estamos frente a un grupo de sujetos plurilingües con repertorios lingüísticos bastante amplios. De hecho, 22 lenguas diferentes aparecen en el grupo. Es menester aclarar que no incluimos en este análisis las lenguas que los estudiantes declaraban haber visto alguna vez o que deseaban aprender. Solo se incluyeron las lenguas con las que los estudiantes han tenido algún tipo de aprendizaje o experiencia significativa. De este grupo, el 28,7 % habla solamente tres lenguas (español, inglés y francés), mientras que el 71,3 % ha tenido experiencia con otras lenguas, además de las tres ya mencionadas. Esto no significa que todos dominen a un nivel muy alto cada una de estas lenguas, sino que dichas lenguas coexisten en sus repertorios y ocupan funciones diferentes en cada individuo, lo cual nos lleva a la idea de la competencia plurilingüe y del *translanguaging*, desarrollados en el marco teórico (Coste, Moore, & Zarate, 1997; García & Wei, 2014). Estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes del programa son apasionados por el aprendizaje de los idiomas y no se limitan a las dos lenguas extranjeras que hacen parte del currículo. Por el contrario, buscan ocasiones para acercarse y aprender nuevas lenguas, constituyendo así un capital lingüístico que los profesores ignoramos y que no siempre aprovechamos para favorecer el aprendizaje plurilingüe.

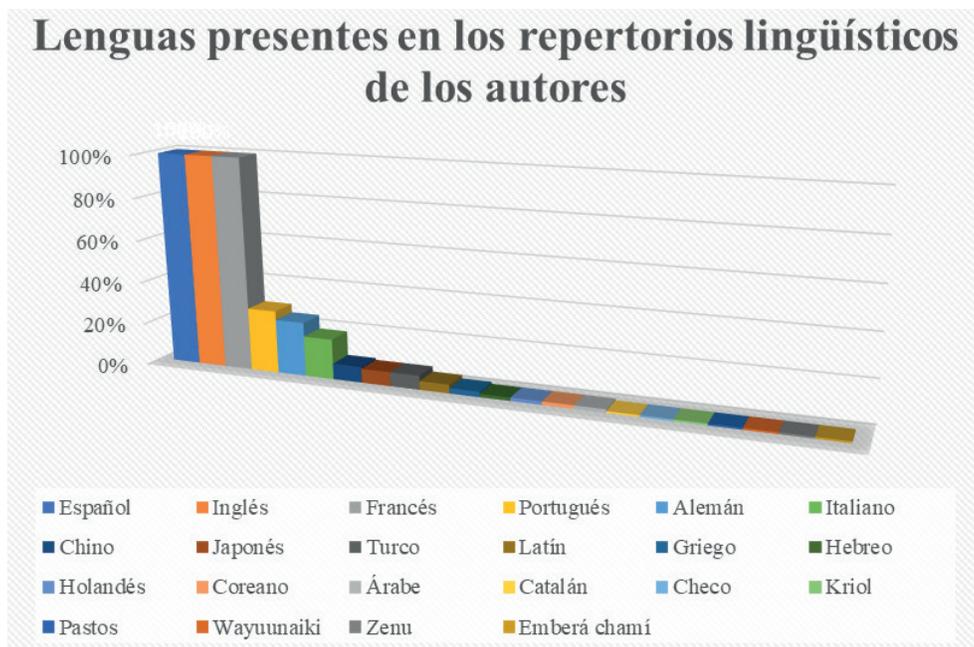


Figura 1. *Lenguas mencionadas en las BL de los estudiantes del curso*

4.2. Representaciones, afectividad y sentimientos hacia las lenguas

La manera de definir las relaciones con las lenguas se expresó de modos muy diversos en los textos. Por lo tanto, no consideramos importante cuantificarlas, pues valoramos cada una de las experiencias de los estudiantes en su singularidad.

4.2.1. El español: lengua rica y diversa

Para quienes lo mencionaron en sus BL, el español representa un territorio o un espacio: el país, la casa o el hogar, la escuela o el colegio; una comunidad: la familia, sus ancestros; algunos periodos de su vida: recuerdos de su infancia (lectura de cuentos, películas en familia, dictados del padre), de la adolescencia; algunos elementos más abstractos: la energía, la nostalgia, la simplicidad, la proximidad, la tranquilidad, un sueño, la cultura y la historia, una herencia de los españoles al tratarse de una lengua colonial; y algunos elementos concretos: el sol, la comida, la música y las canciones que sus padres cantaban.

Algunos afirman que se trata de una lengua bella, difícil, muy completa, rica y abierta al cambio. Otros hacen explícito su amor por ella gracias a su riqueza lexical y sintáctica, la diversidad de acentos y su sonoridad. Para algunos, la lengua española empezó a ser apreciada después de conocer otras lenguas, las extranjeras, en este caso. Otros afirman tener una buena relación con el español y haber

tenido un buen proceso de adquisición.

Con respecto a la identidad lingüística, pocos estudiantes hicieron reflexiones explícitas sobre la comunidad lingüística con la cual se identifican, o los grupos a los cuales pertenecen según la lengua que utilizan. De este grupo sobresalen 12 estudiantes que manifestaron identificarse plenamente con su lengua materna, el español. Según ellos, es la lengua que representa todo su ser y su esencia, es la lengua a la cual pertenecen⁴:

Quand je parle l'espagnol, il se sent comme si une personne extravertie s'emparait de moi et prenait ma place. Je me sens vivante, pleine, capable de me montrer dans toute mon essence : amoureuse, furieuse, triste, stressée, tranquille, paresseuse, énergique⁵ (Participante 115).

L'espagnol ce sont mes souvenirs, ce sont les bastions [...] c'est mon enfance. Et c'est cette première vie qui a fondé le reste, la superficie où j'ai continué à écrire mon histoire. L'espagnol, c'est Borges, Pizarnik et notre recherche de l'éternité. L'espagnol c'est Cortazar et notre chaos. L'espagnol pour moi, c'est mettre toute mon existence avec de tas de verbes entre les deux points qui sont censés délimiter le territoire d'une phrase ; l'y mettre pour que des étrangers me disent que c'est insensé, qu'il faut séparer les idées pour que cela ait du sens, et pour leur répliquer que je suis un et seul, que la fragmentation du Moi en ses constituants n'est pas ce que je suis⁶ (Participante 14).

Estos testimonios reflejan la importancia de la alteridad para (de)construir la identidad, en este caso, reconocerse diferente al otro, con rasgos lingüísticos particulares que los hacen únicos. Tenemos también el caso de dos estudiantes que manifestaron abiertamente no identificarse con su lengua materna, al menos en algún momento de sus vidas:

Je n'avais pas cette perception de l'espagnol quand j'étais une adolescente. A cette époque-là, je ne réussissais pas à m'intégrer à aucun groupe culturel, donc j'ai commencé à détester la culture jeune des pays hispanophones, spécialement celle de mon pays. Je répudiais la musique en espagnol (spécialement le reggaeton et 'bachata'), je trouvais les séries et films vides de sens, les vêtements que mes amies portaient me semblaient ridicules, tout me semblait pervers, je ne m'identifiais pas avec ma langue et la culture qui m'entourait⁷ (Participante 127).

⁴ No se realizó ninguna modificación a los textos presentados por los estudiantes. Sin embargo, consideramos importante presentar una traducción en español para los lectores que no comprenden el francés. Cuando se hizo necesario, modificamos la puntuación.

⁵ Cuando hablo español, se siente como si una persona extrovertida entrara en mí y tomara mi lugar. Me siento viva, plena, capaz de mostrarme en toda mi esencia: amorosa, furiosa, triste, estresada, tranquila, perezosa, enérgica.

⁶ El español constituye mis recuerdos, los bastiones [...] mi infancia. Y esta primera vida es la que fundó el resto, la superficie donde seguí escribiendo mi historia. El español es Borges, Pizarnik y nuestra búsqueda de la eternidad. El español es Cortázar y nuestro caos. El español para mí es poner toda mi existencia con infinitudes de verbos entre los dos puntos que delimitan una frase, ponerla ahí para que extranjeros me digan que es insensato, que hay que separar las ideas para que tengan sentido, y para responderles que yo soy único, que la fragmentación de mi Yo en sus componentes no es lo que yo soy.

⁷ No tenía esta percepción del español cuando era adolescente. En esa época, yo no lograba integrarme a ningún grupo

Con relación a la lengua materna, algunos estudiantes han experimentado conflictos lingüísticos a causa de su acento regional. Se trata de estudiantes que provienen de otros departamentos del país o de zonas rurales y se vieron confrontados al dialecto paisa urbano de Medellín al iniciar sus estudios de Licenciatura:

L'espagnol que j'ai appris est un espagnol avec quelques traits de la campagne, quand je me suis installé à Medellín, mes amis se moquaient de moi et me disaient que j'avais un petit accent campagnard, ils me disaient que je prononçais le s d'une manière différente, je m'inquiétais beaucoup parce que malgré parler espagnol, j'avais un accent différent à celui des paisas⁸ (Participante 17).

En las BL también emergen algunos conflictos identitarios, especialmente en algunos estudiantes indígenas que no hablan la lengua de su comunidad pues esta se considera extinta. Tal es el caso de una estudiante que se presenta y se identifica como indígena pero no se siente validada como tal por los otros, ya sean indígenas o no indígenas:

Pour mes camarades indigènes, la langue est tout, le pilier et le noyau de la communauté et dans quelques cas une manière de parler en code pour la protéger. Dans mon cas je n'ai pas ce trésor, je n'avais rien, et en général ma communauté n'avait rien, notre langue, la langue Pasto, s'est éteinte, les mots qui existent encore sont présents dans le nom de quelques endroits, les noms de famille et quelques autres mots pour nommer des objets ou situations de la vie quotidienne. Actuellement, il y a des efforts pour la récupérer de part de quelques étudiants. Mon désir est de l'apprendre afin d'établir une connexion plus proche avec l'histoire, la connaissance et la cosmogonie de ma communauté⁹ (Participante 122).

A propósito de la lengua materna, uno de los estudiantes indígenas relaciona la suya, el emberá, a « la tranquillité de la nuit, à la voix des animaux nocturnes et domestiques, conversations amusantes avec sa famille et amis et nourriture »¹⁰ (Participante 110). Es la lengua de los sentimientos y de las emociones.

cultural, entonces empecé a aborrecer la cultura joven de los países hispanohablantes, especialmente la de mi país. Yo repudiaba la música en español (sobre todo el reggaetón y la bachata), las series y las películas me parecían sin sentido, la ropa que mis amigas se ponían me parecía ridícula, todo me parecía perverso, yo no me identificaba con la lengua y la cultura que me rodeaban.

⁸ El español que aprendí es un español con algunas características del campo. Cuando me instalé en Medellín, mis amigos se burlaban de mí y me decían que yo tenía un acento campechano, me decían que yo pronunciaba la s de una manera diferente. Eso me preocupaba mucho porque, a pesar de hablar español, yo tenía un acento diferente al de los paisas.

⁹ Para mis compañeros indígenas, la lengua lo es todo: el pilar, el núcleo de la comunidad; en algunos casos hablamos en código para protegerla. En mi caso, no tengo este tesoro, no tenía nada, y en general mi comunidad no tenía nada. Nuestra lengua, la lengua pasto, se apagó. Las palabras que aún existen están presentes en el nombre de algunos lugares, los apellidos y otras palabras para nombrar objetos o situaciones de la vida diaria. Actualmente, algunos estudiantes se esfuerzan por recuperarla. Deseo aprenderla para establecer una conexión más cercana con la historia, el conocimiento y la cosmogonía de mi comunidad.

¹⁰ «...la tranquilidad de la noche, la voz de los animales nocturnos y domésticos, las conversaciones divertidas con su familia y amigos, la comida».

4.2.2. El inglés: la lengua que abre las puertas al mundo

De manera general, el inglés es asociado en las BL con espacios: lugares emblemáticos, lugares extranjeros, Estados Unidos, puente; con algunos elementos culturales: cine, música, las comidas rápidas, la libre expresión, el pragmatismo; con elementos asociados a la economía: oportunidad, competitividad, dinero y capitalismo, mundialización y globalización, fortaleza y poder, imposición; con aspectos relacionados al ocio: viajes, diversión; con algunos elementos más abstractos: la emoción o la energía, la fiabilidad; o con la actualidad.

La lengua inglesa también suscita sentimientos contradictorios en la población. Siguiendo las ideas que circulan globalmente, algunos estudiantes la consideran una lengua universal que abre las puertas al mundo, necesaria para ser competente en el ámbito académico y laboral. Otros expresan un gusto por esta lengua desde su primer contacto en la escuela y su simplicidad produce admiración. Además, para unos cuantos se trata de una lengua importante, puesto que la utilizan en su cotidianidad. Para algunos, la relación inicial con esta lengua no fue color de rosa, ya que no era más que una materia obligatoria en la escuela y en el colegio. El amor por ella nació gracias a un cambio de metodología o de profesor en el colegio o al ingresar a la universidad en donde tuvieron contacto con las culturas y las literaturas asociadas a esta lengua. Otros factores determinantes para este sentimiento positivo hacia el inglés fueron la efectividad de la metodología de los profesores, la interacción con hablantes nativos o un intercambio en un país anglófono, debido a la alegría experimentada y los buenos recuerdos de los momentos vividos.

El dominio del inglés ha producido en algunos estudiantes un cambio de percepción de sí mismos, es decir, transformaciones identitarias a nivel personal. Al momento de hablar sobre esta lengua, algunos estudiantes se sienten importantes, estrictos e imponentes, privilegiados, flexibles, abiertos de espíritu y poderosos. Veamos algunos testimonios: « Quand je parle en anglais je me sens très important chez ma famille et admiré de mes amis, en plus quand je dis que je suis professeur »¹¹ (Participante 124).

Quelques ans après, un professeur nouveau est arrivé. [...] Il ressemblait à un pirate qui avait traversé les mers de la langue et de la culture. J'aimais le fait de voyager et avoir le pouvoir de parler dans une autre langue¹² (Participante 23).

En contraste con los ejemplos anteriores, para algunos estudiantes el inglés es caracterizado como una lengua «autoritaria», «complicada», «que ha perdido su interés», «poco útil», «repetitiva» y

¹¹ «Cuando hablo en inglés, me siento muy importante dentro de mi familia, admirado por mis amigos, mucho más cuando digo que soy profesor».

¹² Un profesor nuevo llegó algunos años después. [...] Parecía un pirata que había atravesado los mares de la lengua y la cultura. Me gustaba el hecho de viajar y de tener el poder de hablar en otra lengua.

«aburrida». Incluso, algunos afirman que, en cierto momento, la consideraron una lengua «gris» y «fría»:

Je sentais cette langue très froide, elle me paraissait une langue triste, toutes les images que j'ai vues dans les livres étaient en hiver et je ne sais pas pourquoi est ce que l'anglais me rappelait les choses grises, c'était une sensation de la mélancolie¹³ (Participante 45).

El inglés ha sido también, para algunos, una fuente de frustración en la escuela, debido al poco progreso en su aprendizaje o en la universidad, sobre todo al principio de los estudios, ya sea por la ineffectividad de la metodología de los profesores, por malas experiencias con algunos de ellos o por falta de conocimientos sólidos en esta lengua:

Ma professeur d'anglais était une femme qui était venue des États-Unis et je ne comprenais presque rien de ce qu'elle disait. En plus, elle parlait seulement avec trois ou quatre étudiants qui la comprenaient bien, les autres restions presque invisibles pour elle et ça m'a fait perdre le goût pour cette langue et a été aussi l'excuse pour bien apprendre le français¹⁴ (Participante 6).

Estos sentimientos de tristeza, alimentados, en parte, ante la imposibilidad de expresarse en inglés por la falta de vocabulario, aparecen en algún momento de sus itinerarios de aprendizaje y son de carácter evolutivo: « il y a un sentiment de frustration qui donne comme résultat un peu d'instabilité quand je le parle : je ne trouve pas les mots, je répète, je ne suis pas cohérente quand je veux m'exprimer »¹⁵ (Participante 115). Para unos cuantos estudiantes, la frustración por su bajo nivel de competencia en la lengua inglesa los hizo sentir inferiores en algún momento: « Des fois je sens de la frustration, je me sens inférieur quand je parle en anglais, car je vois qu'il y a des gens qui parlent mieux... »¹⁶ (Participante 24).

4.2.3. El francés: una bella y complicada lengua obligatoria en la universidad

La lengua francesa es asociada con la alimentación y la gastronomía: chocolate, panadería, *baguette*,

¹³ Yo sentía esta lengua muy fría, me parecía una lengua triste, todas las imágenes que había visto en los libros eran en invierno y no sé por qué el inglés me recordaba cosas grises, era una sensación de melancolía.

¹⁴ Mi profesora de inglés era una mujer que había venido de los Estados Unidos y yo no entendía casi nada de lo que decía. Además, ella hablaba únicamente con tres o cuatro estudiantes que le entendían más, los otros permanecíamos casi invisibles para ella y eso me hizo perder el gusto por esta lengua y ha sido también la excusa para aprender bien el francés.

¹⁵ «Hay un sentimiento de frustración que provoca un poco de inestabilidad cuando lo hablo: no encuentro las palabras, repito, no soy coherente cuando quiero expresarme».

¹⁶ «A veces siento frustración, me siento inferior cuando hablo en inglés pues veo que hay gente que habla mejor».

queso; con sustantivos que denotan cualidades positivas en cuanto al ritmo y la estética: musicalidad y sonoridad, belleza y estética, perfección, elegancia, dulzura, delicadeza, finura, sutilidad, sensibilidad; con lugares y espacios: la torre Eiffel, algunas ciudades como París, Niza y Lyon; con aspectos de un corte más político: el espíritu crítico, la Revolución francesa y los sentimientos emancipatorios, la resistencia frente al imperialismo británico; con aspectos culturales: la literatura, las canciones, las bellas artes; con sentimientos positivos: el amor; con ideales profesionales: un sueño, una esperanza para el futuro como profesor de lenguas; o con elementos del orden de lo lingüístico: las reglas gramaticales.

Frente al francés también encontramos opiniones y sentimientos divididos. Para muchos de los estudiantes del curso, aprender francés constituye « la réalisation d'un rêve »¹⁷ (Participante 19). Los epítetos que podríamos citar van desde una lengua «bella», «romántica», «extraordinaria y magnífica», «cálida y agradable», «interesante», «encantadora», «expresiva», «colorida», «tranquila y sonora», incluso hasta «la mejor lengua del mundo», tal como lo describe la participante 9: « j'ai été toute envoûtée par la langue française et sa culture derrière. Tout son romantisme, sa sonorité, son mystère, sa ressemblance et sa proximité à l'espagnol m'ont immédiatement captivée »¹⁸. Además, algunos la ven como una lengua internacional o universal que juega un papel importante en el mundo. Unos cuantos estudiantes del curso expresaron su amor por esta lengua desde el primer contacto con ella, tal como lo manifiesta la participante 15: « curiosité et bonheur inexplicables lors du premier contact. [...] Pour moi, ça a été le coup de foudre. [...] Ma passion avait un nom et c'était la Langue Française »¹⁹. Para ciertos estudiantes, se constituye como su lengua preferida o una de las más importantes después del español y antes del inglés: « j'aime le français pour ses cultures, son histoire, sa littérature et la liberté qu'elle représente devant l'imposition de l'anglais ici en Colombie »²⁰ (Participante 121). Además, muchos estudiantes manifiestan un interés por las representaciones culturales, sociales, artísticas y literarias asociadas al francés:

J'avoue des sentiments des liens vers la culture. Je pense que toutes ces pensées vont assez bien avec mes pensées, avec mon idée de ce qui est la vie... le français est l'une des langues les plus importantes pour moi... une langue qui m'a bcp exigé [...]. J'ai le besoin d'écrire en français, ça me plaît... ça me plaît d'écouter, aussi²¹ (Participante 78).

¹⁷ «La realización de un sueño»

¹⁸ «Fui completamente hechizada por la lengua francesa y la cultura que representa. Todo su romanticismo, su sonoridad, su misterio, su parecido y cercanía al español me cautivaron de inmediato».

¹⁹ «Curiosidad y felicidad inexplicable desde el primer contacto. [...] Para mí, fue amor a primera vista. [...] Mi pasión tenía un nombre y era la lengua francesa».

²⁰ «Amo el francés por sus culturas, su historia, su literatura y la libertad que representa ante la imposición del inglés aquí en Colombia».

²¹ Confieso sentimientos que me vinculan con la cultura. Creo que todos estos pensamientos se alinean bastante bien con mis pensamientos, con mi idea de lo que es la vida... El francés es uno de los idiomas más importantes para mí... un

Por otra parte, como la mayoría de los estudiantes tuvo su primer contacto con el francés en el programa de licenciatura, esta lengua constituyó para algunos un refugio al inicio de sus estudios, pues representaba igualdad de condiciones con los compañeros y una fuente de confianza:

Cette langue pour moi a représenté égalité de conditions par rapport à mes camarades, car pour tous ou la plupart c'était la première fois qu'on avait du contact avec cette langue. Au début du processus, je suis tombée amoureuse du français, la principale motivation a été un professeur qui s'inquiétait non seulement par le résultat, mais par le bien-être des étudiants²² (Participante 122).

Sin embargo, al igual que ocurre con las otras lenguas, el francés también fue, para algunos, fuente de frustración por el bajo nivel o por la poca comprensión de la lengua. Así, tenemos el caso de una estudiante quien, después de vivir una experiencia muy positiva con esta lengua al inicio de sus estudios, manifiesta frustración en los niveles avanzados: « dans les semestres élevés la situation a changé, maintenant le français signifie frustration, ma performance a commencé à descendre et jusqu'à ce moment je ne trouve aucune motivation sauf que l'obligation de passer l'examen pour obtenir le diplôme »²³ (Participante 122). Análogamente, algunos estudiantes reconocen que se trata de una lengua difícil y compleja en cuanto a sus sonidos y su morfosintaxis (gramática y conjugación). Así pues, para algunos, el francés no fue más que una materia obligatoria en su pregrado universitario, al punto de presentar un bloqueo en la escritura y la pronunciación o de encontrarla desagradable en su pronunciación.

Afortunadamente, así como la competencia plurilingüe evoluciona, los sentimientos hacia las lenguas cambian, por lo que algunos estudiantes manifiestan haber encontrado una fuente de diversión en el aprendizaje del francés:

Le français pour moi a toujours été une chose secondaire, je ne le voyais pas comme une chose de mon intérêt. Je l'étudiais plus par obligation que par intérêt personnel. Mais dans l'université les professeurs, mes camarades avaient fait des choses plus faciles, tous ces aspects ont fait de mon apprentissage du français quelque chose de très amusant²⁴ (Participante 8).

idioma que me ha exigido mucho [...]. Siento la necesidad de escribir en francés, me gusta... También me gusta escuchar.

²² Este idioma para mí representó igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros, porque para todos o para la mayoría era la primera vez que teníamos contacto con este idioma. Al inicio del proceso me enamoré del francés, la principal motivación fue un profesor que se preocupaba no solo por el resultado, sino por el bienestar de los estudiantes.

²³ «En los semestres avanzados la situación cambió, ahora el francés significa frustración, mi desempeño empezó a bajar y hasta este momento no encuentro más motivación que la obligación de presentar el examen para obtener el diploma».

²⁴ El francés para mí siempre ha sido algo secundario, no lo veía como algo de mi interés. Lo estudié más por obligación que por interés personal. Pero en la universidad los profesores, mis compañeros me habían facilitado las cosas, todos estos aspectos hicieron que aprender francés fuera algo muy divertido

En cuanto a las características personales atribuidas al hecho de ser francófonos, algunos estudiantes mencionan que se sienten «elegantes y sofisticados», «románticos», «orgullosos», «más rigurosos», «satisfechos de sí mismos» o «exclusivos», puesto que el francés no es común en su medio, «libres al momento de expresar sus ideas» y «más intelectuales»: « À propos du français, c'est une beauté que j'essaie d'apprendre afin d'étudier d'autres choses ; c'est un outil pour l'intellectualité que je veux construire dans ma vie »²⁵ (Participante 124).

4.2.4. Otras lenguas presentes en los repertorios

Exploremos ahora brevemente la afectividad expresada hacia algunas de las muchas otras lenguas que hacen parte de los repertorios de los estudiantes. Por cuestiones de espacio, solo nos referiremos a algunas de ellas.

Para los 36 estudiantes que mencionaron el portugués, esta lengua es asociada con la *capoeira*, el fútbol, la samba, el baile, el ritmo y la música, la amistad, la juventud, la alegría y la fiesta. Es una lengua «alegre», «dinámica», «con un sonido contagioso y una fonética sonora», «fácil de entender», «bella» y «cómica». Es una lengua «amada como si fuera la materna», una lengua que «proporciona tranquilidad» y que suscita el interés de los estudiantes gracias a la contigüidad con Brasil, un país «cargado de diversidad cultural» y «música encantadora».

Por su parte, el alemán representa para los estudiantes del curso la innovación, la tecnología, las matemáticas, las películas independientes y la burguesía. Es igualmente una alternativa, una resistencia al imperialismo asociado al inglés: « L'allemand est une promesse que je n'ai pas tenue. C'est la possibilité d'accès à une rationalité sublime représentée par la littérature et la philosophie allemande, que j'ai cherchée et ratée un jour et dont j'ai perdu la trace »²⁶ (Participante 14). Es una lengua significativa, admirada especialmente por la filosofía y la pedagogía asociada a ella. Constituye, además, un complemento para su carrera y podría otorgarles oportunidades de trabajo y estudio. Para los 31 estudiantes que la mencionaron, es considerada también como una lengua «expresiva», «que denota poder», «fuerte», «de carácter». En cuanto a su dificultad, las opiniones están divididas. Para algunos, es una lengua «complicada». Solo una estudiante manifiesta su desazón al referirse a lo que esta lengua representa para ella: « Bien sûr, la langue n'est pas mauvaise, c'était seulement que tout ce qui était allemand apportait des images négatives à mon esprit »²⁷ (Participante 20).

²⁵ El francés es una belleza que trato de aprender para estudiar otras cosas; es una herramienta para la intelectualidad que quiero construir en mi vida.

²⁶ «El alemán es una promesa que no cumplí. Es la posibilidad de acceder a una racionalidad sublime representada por la literatura y la filosofía alemanas, que un día busqué y perdí y de la que he perdido la pista».

²⁷ «Por supuesto, el idioma no es malo, simplemente todo lo alemán me traía imágenes negativas a la mente».

Asimismo, para los 23 estudiantes que mencionaron el italiano, las representaciones sobre esta lengua suelen reflejar lugares comunes, tales como el amor, la amistad, la alegría, la ternura, la frescura, el aburrimiento, la pereza y la monotonía. También representa el ritmo y la cadencia, algunos lugares como Venecia y Roma o los gestos corporales de los italianos. Es una lengua «cercana» para algunos e «inútil» para otros.

Para los ocho estudiantes que hablan turco, esta lengua representa la comida y los amigos, la vestimenta y los olores de la gente, debido a las especias que se consumen en Turquía. Es una lengua «de comunidad», «de intercambio cultural», «de generosidad», que responde al «deseo de novedad», que se caracteriza por una «sonorité bizarre, pas facile, langue nostalgique, langue sentimentale, langue qui me fait sentir plus ouvert le cœur, langue qui parfois me fait venir des larmes aux yeux»²⁸ (Participante 88).

4.2. El significado de ser plurilingüe

Algunos estudiantes expresan en sus textos las características personales logradas por el hecho de ser sujetos plurilingües, sin distinción de las lenguas. Algunos sienten que se transforman en personas diferentes, con un registro diferente cuando interactúan en las lenguas extranjeras que hacen parte de sus repertorios: «quand je parle avec des natifs d'autres langues je peux m'exprimer avec un registre qui n'est pas mon registre naturel»²⁹ (Participante 62). Además, se sienten «libres», «orgullosos» o «más sociables», pues las lenguas extranjeras les ayudaron a vencer su timidez y su miedo a comunicarse. En suma, hablar diferentes lenguas extranjeras los hace convertirse en «seres excepcionales», «más felices», «afortunados», «bendecidos» o «con dos almas», que les permiten expresarse más y mejor. Así lo expresa una la participante 89, citando a Carlomagno «avoir une autre langue c'est posséder une deuxième âme»³⁰. Observemos también las apreciaciones y metáforas de otros dos estudiantes: «quand je travaillais c'était comme une prison et je venais ici — l'université pour étudier les langues — et je me sentais moi, je me sentais libre»³¹ (Participante 86).

Je suis sûr d'être chanceux pour avoir pris ce chemin du monde des langues parce qu'en le parcourant, j'ai découvert autant de choses et je désire vraiment approfondir et connaître beaucoup de choses de plus. Ce chemin a été la bénédiction qui a profondément influencé ma pensée, mes sentiments et spécialement mon

²⁸ «sonoridad extraña, difícil, lengua nostálgica, lengua sentimental, lengua que hace que mi corazón se sienta más abierto, lengua que a veces trae lágrimas a mis ojos».

²⁹ «Cuando hablo con nativos de otras lenguas, puedo expresarme con un registro que no es mi registro natural».

³⁰ «Tener otra lengua es poseer una segunda alma».

³¹ «Cuando trabajaba, me sentía como en una prisión y venía aquí – a la universidad para estudiar las lenguas – y me sentía yo misma, me sentía libre».

être. Je ne serais plus moi, si je ne parlais pas les différentes expressions de moi, mes langues³² (Participante 121).

En resumidas cuentas, los fragmentos citados a lo largo de esta sección muestran que las representaciones asociadas a las lenguas tienen un impacto alto en su aprendizaje y en la relación que se entreteje con cada una de ellas (Moore, 2001). Muchos de estos fragmentos revelan experiencias positivas, pero también negativas o dolorosas, tal como lo presenta Kramsch (2009) por medio de las metáforas sobre el aprendizaje de lenguas que sus estudiantes escriben. Asimismo, observamos en los fragmentos que las lenguas contribuyen a la forma en que los sujetos entienden su relación con el mundo, coadyuvando así en la construcción identitaria de los hablantes (Norton, 2013), como lo expresa otra de las estudiantes: « les langues sont devenues l'aspect le plus grand de ma vie, elles me permettent d'avoir des relations familiales, amicales, amoureuses, de contact académique, elles me font grandir en tant que personne »³³ (Participante 127).

4.3. Contribuciones del uso de BL en la formación de docentes

Las respuestas de los estudiantes —la gran mayoría de ellos ya profesionales en ejercicio— a la encuesta que indagó sobre el impacto la elaboración de la BL en su formación develan aportes en dos áreas: por un lado, la reflexión y concientización como sujetos plurilingües, y por otro, un impacto en su labor como docentes de lenguas extranjeras.

En cuanto al primer al primer aporte, los estudiantes describen la elaboración de la BL como un ejercicio de autoexploración y autodescubrimiento, de introspección, de valoración, de revisión, de generación de emociones, revelador, enriquecedor. Asimismo, al referirse al ejercicio, los estudiantes emplean verbos de acción como activar, reflexionar o darse cuenta. El siguiente fragmento ilustra la posición de los estudiantes al respecto:

La biografía lingüística que elaboré para el curso de plurilingüismo me aportó para hacer una introspección hacia mi acercamiento a las lenguas a lo largo de mi vida. Me di cuenta que no somos tan ajenos a otros idiomas. Que realmente es más fácil aprender un idioma nuevo a medida que se tiene conocimiento de otros. Por lo tanto, me dio la certeza de que puedo aprender una lengua más por mi cuenta gracias a la relación que tiene con las que ya sé. La verdad no me había percatado de ser capaz de comprender muchas cosas en otros idiomas. Ahora tengo otra perspectiva sobre el aprendizaje de las lenguas y lo interesante que se hace acercarse a las que tienen que ver con nuestra historia, con nuestros ancestros y con Colombia (Participante 123).

³² Estoy seguro de ser afortunado por haber tomado este camino del mundo de los idiomas porque recorriéndolo he descubierto tantas cosas y tengo muchas ganas de profundizar y conocer muchas más cosas. Este camino fue la bendición que influyó profundamente mi pensamiento, mis sentimientos y sobre todo mi ser. Ya no sería yo, si no hablara mis diferentes expresiones, mis lenguas.

³³ «Las lenguas se convirtieron en el aspecto más importante de mi vida, ellas me permiten tener relaciones familiares, amigables, amorosas, académicas, ellas me hacen crecer como persona».

Este fragmento revela la potencialidad de la BL para reflexionar sobre la construcción de la identidad en torno a las lenguas. Se destaca el hecho de comprender los procesos personales de apropiación de las diferentes lenguas, maternas y extranjeras (Moore, 2001, 2006), la relación que se entreteje con cada una de ellas, así como el autodescubrirse plurilingüe (Galligani, 2014; Simon, 2014). El ejercicio permite ganar conciencia sobre sus propios repertorios lingüísticos como cambiantes, diversos y en construcción permanente, en consonancia con las definiciones citadas en el marco teórico. También es menester señalar que la mayoría de los trabajos reportados sobre el uso de BL en formación se han hecho en Europa, en contextos donde se encuentra una gran cantidad de migrantes de orígenes lingüísticos diversos. Este no es necesariamente el caso de un contexto ciudadano colombiano como el de Medellín. No obstante, la reflexión realizada por los estudiantes en estos textos muestra que las situaciones de multilingüismo y plurilingüismo no son ajenas a Colombia. Se confirma que cada vez más los sujetos —en este caso, futuros docentes de lenguas— desarrollan su competencia plurilingüe, incluyendo otras lenguas diferentes a las que constituyen su objeto de formación, a pesar de que esta relación no empiece necesariamente desde la infancia, sino en otras etapas de la vida y lugares distintos a la escuela.

Ser docentes en formación y haber pasado por todas las reflexiones con respecto a las lenguas y su presencia en la vida de los futuros profesores ha contribuido a deconstruir diferentes representaciones en cuanto a la supremacía del hablante nativo, a entender la importancia del desarrollo de una competencia comunicativa y de una competencia plurilingüe e intercultural, a aprehender las identidades lingüísticas y culturales como plurales y dinámicas, a valorar todas y cada una de las lenguas en su complejidad y por la visión del mundo que ellas vehiculan:

Je peux dire que mon parcours langagier m'a fait comprendre qu'on ne peut pas surestimer une langue, toutes les langues représentent des créations magnifiques et complexes de l'humanité. Aujourd'hui, j'ai le propos de m'approximer le plus possible à différentes langues et cultures³⁴ (Participante 29).

A partir de ello, se aprecia una ganancia en la comprensión de lo que significa ser plurilingüe. Algunos estudiantes manifiestan que, actualmente, son conscientes de que no es necesario hablar como los hablantes nativos, que no es necesario vivir en un país extranjero o ser rico para poder aprender lenguas extranjeras, que saber vocabulario y conjugación no es suficiente para hablar bien una lengua, que la única motivación para aprender una lengua no puede ser ganar dinero, que hay un interés por la lengua como tal y por su cultura:

³⁴ Puedo decir que mi recorrido lingüístico me hizo comprender que no se puede sobreestimar una lengua, todas las lenguas representan creaciones magníficas y complejas de la humanidad. Hoy, pretendo acercarme lo más posible a diferentes lenguas y culturas.

J'ai compris qu'une langue ne se réduit pas seulement au vocabulaire, à la grammaire ou à une autre façon de nommer les choses, elle constitue une pensée, une vision différente du monde, une culture, une religion, des guerres, une histoire, c'est-à-dire, la langue est un être vivant, car c'est l'expression de notre essence³⁵ (Participante 121).

Con respecto al segundo aporte, los estudiantes señalaron la importancia de promover prácticas de este tipo en su ejercicio docente, tal como lo presenta la siguiente estudiante:

Aunque ya hace algunos años que tuve la oportunidad de escribir mi biografía lingüística tengo muy presente el impacto que tuvo en mi hacer este ejercicio. Recuerdo que escribir me generó muchas emociones ya que permitió recordar las experiencias positivas y negativas que tuve durante el proceso de aprendizaje del inglés y del francés. También, me permitió ser consciente de todo lo que abarca el proceso de aprender una lengua extranjera y poder tenerlos en cuenta al momento de enseñar. Me gustó mucho el ejercicio y lo replico con mis estudiantes (Participante 44).

En el mensaje anterior sobresalen dos asuntos. Por un lado, el impacto personal en términos de toma de consciencia sobre aspectos concernientes a la relación con las lenguas. Por otro lado, el impacto en el ejercicio docente, al tratar de replicar prácticas de este tipo con los estudiantes en los contextos donde ejercen como docentes de lenguas. Confirmamos, entonces, lo que autores como Simon (2014) y Galligani (2014) han expresado en términos de formación al plurilingüismo. En primera instancia, se trata de una toma de conciencia por parte del docente para luego poder impactar las prácticas de enseñanza. A la luz de las respuestas de nuestros estudiantes, egresados del programa desde hace ya varios años, se trata de un impacto significativo que perdura en el tiempo.

5. Conclusiones

Del análisis presentado podemos concluir que las BL tienen un impacto positivo en la formación inicial de los futuros docentes de lenguas extranjeras. Este impacto se observa a nivel de la reflexión y concientización sobre la construcción de sus plurilingüismos, así como en la reflexión sobre la utilidad de la herramienta en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en un país como Colombia.

Las BL se constituyen en definitiva en una herramienta potente en la formación en lenguas y para los docentes de lenguas en nuestro contexto, desde una mirada plurilingüe e intercultural. Las reflexiones que se llevan a cabo durante su elaboración van más allá de lo puramente lingüístico e implican una mirada a factores personales —a veces, incluso íntimos—, profesionales, sociales, culturales e identitarios. Las lenguas y el lenguaje atraviesan todo nuestro ser, hacen parte de nuestra identidad y

³⁵ Comprendí que una lengua no se reduce solamente al vocabulario, a la gramática u otra manera de nombrar las cosas, se trata de un pensamiento, una visión diferente del mundo, una cultura, una religión, guerras, una historia, es decir, la lengua es un ser viviente, pues es la expresión de nuestra esencia.

nos ayudan a construir nuestra relación con el mundo, y esta es precisamente la construcción que se manifiesta en las BL. Empero, tratándose de estudiantes y futuros docentes de lenguas extranjeras, las lenguas no son solo un pasatiempo, sino su objeto de estudio y trabajo. Por supuesto, para que este trabajo permita una reflexión profunda y tenga un impacto en los docentes en formación, se requiere también una reflexión y trabajo previo por parte del formador, quien debe implicarse en el trabajo con los estudiantes, como en la socialización de sus relatos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Durante el análisis de las 122 BL que presentamos en este artículo, encontramos, también, que hemos tenido ganancias como formadores en el uso de esta estrategia. Por un lado, identificamos reflexiones más elaboradas en las últimas versiones del curso. Esto se debe al hecho de que, como formadores, hemos ganado más experiencia en el tipo de preguntas y sugerencias que hacemos a los textos de cada estudiante. Esto nos ha permitido un mejor acompañamiento en la elaboración de una reflexión más profunda sobre el tema y complementar el ejercicio con una valoración, en específico sobre las identidades lingüísticas. Por otro lado, en este trasegar de 10 años trabajando con BL, hemos experimentado, como se mencionó en la metodología, con diversos formatos, particularmente textos en formato escrito y textos en video. El análisis que realizamos nos muestra que las reflexiones de los estudiantes son más elaboradas y profundas en los textos escritos que en el formato video. Aunque en dicho formato también encontramos reflexiones importantes, los estudiantes tendieron a dedicarse más a describir o narrar que a reflexionar.

Por último, reiteramos la importancia que ha tenido la herramienta en el conocimiento y descubrimiento de las situaciones de plurilingüismo presentes en nuestras aulas. ¿Podemos seguir pensando la formación en lenguas desde una mirada monolingüe cuando la mayoría de nuestros estudiantes son potencialmente plurilingües? ¿Cómo articular las diferentes lenguas de nuestros estudiantes en los procesos de formación? ¿Cómo podemos seguir avanzando en una mirada plurilingüe de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras? Estas preguntas constituyen puntos de partida importantes para continuar las reflexiones sobre estas temáticas en la formación de docentes de lenguas en el contexto colombiano.

Referencias bibliográficas

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Arismendi, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 44, 109-125. <https://doi>

- Arismendi, F. (2021). Le biographique au service de la formation des formateurs à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 18-2(18-2), 1-13. <https://doi.org/10.4000/RDLC.9380>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2.^a ed.). Presses universitaires de France.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et Société*, 125(3), 101-124. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-3-page-101.htm>
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. l'Harmattan.
- Bertucci, M.-M. (2006). La fonction du récit de vie dans la construction de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses. En M. Molinié & M.-F. Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 127-140). Encrage - Les belles lettres.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp. 9-20). Éditions des archives contemporaines.
- Calvet, L.-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (3.^a ed.). Hachette Littératures.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(2011), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Cárdenas-Beltrán, M. L. (2017). Elaboración de relatos de vida de docentes-escritores de lengua inglesa: consideraciones metodológicas. En M. L. Cárdenas-Beltrán & N. M. Basurto-Santos (Eds.), *Investigación – Research – Recherche en Langues Extranjeras y Lingüística Aplicada* (pp. 57-86). Universidad Nacional de Colombia.
- Castellotti, V. (2006). Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le Collège. En M. Molinié & M.-F. Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 83-101). Encrage - Les belles lettres.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp. 241-252). Editions des archives

contemporaines.

- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? quels modèles? quelles représentations? *Le Français dans le monde, recherche et applications*, 39, 69-83.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 13(1), 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Colorado, D. (2019). Futurs enseignants de FLE étudiant à l'étranger : effets du séjour linguistique et culturel sur leurs identités analysés à partir de leur récit de vie. *Lenguaje*, 47(1), 147-172. <https://doi.org/10.25100/LENGUAJE.V47I1.7181>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaires avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. www.coe.int/lang/fr
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Delas, D. (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 12-17.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 155-180. <https://doi.org/10.4000/aile.4919>
- Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 39-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/20650524.pdf>
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios*, 10(1), 63-79. <https://doi.org/10.18175/VYS10.1.2019.06>
- Domp martin-Normand, C. (2007). Un outil socio-didactique écologique pour la classe de langue: les (auto)biographies langagières. En T. C. Lambert P., Millet A., Rispaill M. (Ed.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique* (pp. 247-257). L'Harmattan.
- Domp martin-Normand, C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE. Rencontres et résonances.

Carnets : revue électronique d'études françaises, 2(7), 234-250. <https://doi.org/10.4000/CARNETS.1070>

- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? En M. Causa, S. Galligani, & M. Dudas Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 209-228). Riveneuve éditions.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave.
- Gumperz, J.-J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de minuit.
- Klett, E. (2013). Le récit autobiographique comme outil dans la formation des futurs enseignants : un outil multiple. *Revue de la Sapfesu*, 36, 90-101.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>
- Lévy, D. (2008). Introduction : Soi et les langues. En G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 69-82). Éditions des archives contemporaines.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage: pour quoi faire? *Aile*, 1(23), 1-16. <http://aile.revues.org/?iframe=true&width=100%25&height=100%25>
- Molinié, M. (2006). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 171-189.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 144-153). Editions des archives contemporaines.
- Molinié, M. (2019a). Biographie langagière. En C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). érès.
- Molinié, M. (2019b). Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 127-143. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.10>

- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Muller, C. (2012). La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. En Mariella Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Eds.), *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs* (pp. 182-195). Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning : Extending the Conversation* (2.^a ed.). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (pp. 133-174). Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, A. (2003). «I Never knew i was a bilingual»: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0204_2
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de Linguistique Appliquée)*, 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2006a). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 39, 31-41.
- Perregaux, C. (2006b). Reconnaissance et ouverture plurilingues au coeur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 4, 173-182.
- Riley, P. (2003). Le « linguisme »- multi- poli- pluri ? points de repère terminologiques et sociolinguistique. *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 8-17.
- Simon, D.-L. (2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. En Maria Causa, S. Calligani, & M. Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 191-207). Riveneuve éditions.
- Simon, D.-L. (2015). *Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : l'approche plurielle. Habilitation à diriger des recherches*. Université Grenoble Alpes.
- Simon, D.-L., & Thamin, N. (2012). Mettre le biographique en travail en formation : un levier pour

une didactique du plurilinguisme. En C. Balsiger, D. Bétrix, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (Eds.), *Eveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). L'Harmattan.

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 15-33. https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf