AUTOBIOGRAFIA LINGUÍSTICA. ATITUDES, CREENÇAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

AUTOBIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA. ACTITUDES, CREENCIAS Y REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

LINGUISTICS AUTOBIOGRAPHY. ATTITUDES, BELIEFS AND REFLECTIONS FOR LANGUAGE TEACHING

Irania MALAVER[1]

RESUMO: Este artigo se realiza a partir de uma pesquisa qualitativa baseada na autobiografia linguística como recurso para a análise sociolinguística de crenças, percepções e atitudes linguísticas e, além disso, como método de autorreflexão para o professor de segunda língua, com o qual ele pode aprofundar o desenvolvimento de sua própria competência cultural e dos aprendizes. A autobiografia linguística de uma professora multilíngue é analisada, suas vivências em torno dos idiomas que marcaram sua vida, sua família e ambiente de trabalho: não apenas quais idiomas ela fala, mas o que sente sobre eles e sobre a comunidade que os emprega. Além da autobiografia, uma entrevista aberta e um retrato linguístico são realizados como ferramentas para se aproximar da proposta subjetiva e individual da construção da identidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia linguística. Atitudes e crenças sociolinguísticas. Retrato linguístico.

***RESUMEN**: El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo basada en la autobiografía lingüística como recurso de análisis sociolingüístico sobre creencias, percepciones y actitudes lingüísticas y como metodología de autorreflexión para el docente de segundas lenguas, con el que puede profundizar en el desarrollo la competencia cultural propia y de los aprendices. Se analiza la autobiografía lingüística de una docente plurilingüe, sus experiencias alrededor de las lenguas que han marcado su vida, su entorno familiar y laboral: no solo qué lenguas habla, sino qué siente sobre ellas y sobre la comunidad que las emplea. Además de la autobiografía, se realiza una entrevista abierta y un retrato lingüístico como herramientas de acercamiento al planteamiento subjetivo, individual, de construcción de la identidad lingüística.*

***PALABRAS CLAVE**: Autobiografía lingüística. Actitudes y creencias sociolingüística. Retrato lingüístico.*

ABSTRACT: *This work is a qualitative cutting research based on linguistic autobiography as a resource for sociolinguistic analysis on linguistic beliefs, perceptions and attitudes and*

[1] Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas – Venezuela. Profesora Titular. Doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Alcalá. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7773-0234. Correo: imalaver@hotmail.com

(cc) BY-NC-SA

as a methodology of selfreflection for the teacher of second languages, with which development of one's own cultural competence and apprentices can deepen. It analyses the linguistic autobiography of a multilingual teacher, her life around the languages that have marked her life, her family and work environment: not only what languages she speaks, but how she feels about them and the community that employs them. In addition to the autobiography, an open interview and a linguistic portrait are conducted as tools of approach to the subjective, individual approach to the construction of linguistic identity.

KEYWORDS: *Linguistic autobiography. Sociolinguistic attitudes and beliefs. Linguistic portrait.*

Introducción

"¿Cómo aprendieron las lenguas que hablan?; ¿qué tipo de estudiantes tendrán?; ¿en qué lugares enseñarán español?; ¿qué conocemos de nuestros estudiantes?". Suelo plantear estas preguntas a mis alumnos, futuros docentes ELE, con el fin de conocer sus expectativas y motivaciones, además de problematizarlos sobre las aristas sociolingüísticas en las que la enseñanza de segundas lenguas se dibuja. El aprendizaje del español como lengua materna y lengua extranjera se refracta en superficies múltiples, tanto didácticas como sociales. Para este caleidoscopio sociolingüístico, el docente debe prepararse y sensibilizarse ante hablantes diversos -universitarios, profesionales, refugiados, estudiantes lúdicos, multilingües o diglósicos- y desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje que reconozcan las experiencias vitales signadas por la lengua, la que se urge hablar, la que se anhela aprender, como nos lo muestran los testimonios de Okba Aziza (1), un refugiado sirio y de Nengumbi Sukama (2), refugiado congoleño:[2]

> (1) *Nací en Siria y ahora me mudé a vivir a la Argentina viniendo con el Programa Siria para reiniciar mi vida aquí, para empezar de nuevo. Como todos saben, tenemos una situación horrible y difícil allá en Siria. Es por eso que estoy aquí ahora en Buenos Aires. Mi historia con Argentina comienza cuando yo era un niño pequeño. Vi una caricatura que se llama "Adios Marco" en Siria y la historia dice que Marco es un chico italiano que venía a la Argentina en busca de su madre, que había estado trabajando aquí para mantener a su familia. Y también como me gusta la historia y la geografía había leído mucho sobre América Latina con nuestra escuela o en libros y lecturas.*
>
> (2) *Desde agosto de 1995 vivo acá en Argentina. El idioma fue mi primera necesidad. Como fui profesional entendí que para poder*

[2] Traducción del inglés tomada de **Lenguas para la Resiliencia: enseñanza de lenguas a refugiados y migrantes**. British Council. Disponible en: https://argentina.britishcouncil.org/sites/default/files/programa_lenguas_para_la_resiliencia_spanish.pdf. Acceso el: jan. 2020.

(cc) BY-NC-SA

> *armar una nueva vida en una nueva sociedad, el idioma era la herramienta principal. En la semana después de haber formalizado la solicitud de asilo empecé los cursos. Y ahí, cuatro meses después puede agarrar la similitud entre el francés y el español. Afortunadamente para mí dominaba muy ben el francés que es casi similar al español. Me costó los primeros cuatro meses, después no fue tan difícil. Pero fue como una obsesión dominar el español en poco tiempo.*

El presente artículo trata de la autobiografía lingüística; es una investigación cualitativa en la que, con base en un estudio de caso, estudiamos el discurso narrativo autobiográfico de las valoraciones hacia las lenguas, las actitudes y las creencias: qué sabe el hablante de su lengua, de las lenguas que conoce, qué sabe de su contexto comunicativo, de la realidad sociolingüística que lo rodea y de cómo la lengua sostiene o no la construcción de su identidad. Es, en este sentido, un trabajo desde la perspectiva de la sociolingüística amplia, especialmente de la sociolingüística cognitiva (cf. MORENO FERNÁNDEZ, 2012). Por otra parte, desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, este trabajo presenta la autobiografía lingüística como estrategia con la que el docente puede profundizar su competencia intercultural así como la de sus estudiantes, potenciando estrategias didácticas que reconozcan las experiencias emotivas en el aprendizaje de una segunda lengua (CONSEJO DE EUROPA, 2001).

Además de la presente introducción, el artículo se organiza en distintas secciones. La primera sección está dedicada a la definición de la biografía lingüística en el marco de las investigaciones sociológicas y sociolingüísticas y se citan algunas investigaciones que sirven de basamento conceptual-metodológico para nuestros fines; la segunda sección contiene el diseño de la investigación; y en la tercera sección presentamos el relato y su análisis. Por último, aparecen las consideraciones finales.

La biografía lingüística

Las biografías lingüísticas son relatos autobiográficos en los que las lenguas son el centro narrativo: recuerdos familiares, experiencias escolares, trabajo y profesión, lugar donde se vive, viajes, es decir, todo lo que se cuenta y comenta, desde el *yo biográfico*, en una narración que mantiene una relación estrecha con la lengua y los procesos de socialización e identitarios. Como metodología de investigación cualitativa, la autobiografía pertenece al llamado método biográfico-narrativo (BOLÍVAR; PORTA, 2010; PUJADAS, 1992) y forma parte del conjunto de las historias de vida: narraciones de vivencias personales con las que se

(cc) BY-NC-SA

pueden analizar los fenómenos sociales colectivos a partir de la acción individual (cf. MOLINIÉ, 2006). En nuestro caso, nos interesan, desde la mirada y la voz del *yo protagonista,* las vivencias, experiencias y prácticas lingüísticas que generan y explican actitudes, juicios, sentimientos y valores hacia la lengua: "Besides the speaker's subjective theories on language acquisition and proper language use in different social and communicative circumstances, the language- biographic approach takes interest in individual and collective language related identity constructions as well (TREICHEL, 2004 *apud* NOVAK, 2012, p. 400). La biografía lingüística es un puente tejido con vivencias y experiencias filtradas por los significados simbólicos de las lenguas. Partimos de la definición que propone Nekvapil (2003), en su estudio sobre la comunidad alemana de la antigua Checoslovaquia:

> By a language biography I understand a biographical account in which the narrator makes a language, or languages — and their acquisition and use in particular — the topic of his or her narrative (cf. FRANCESCHINI, 2001a; 2001b). However, a language is not merely a private matter: the individual learns it from someone and uses it with someone (inside and outside the family), and this is why language autobiographies naturally include aspects of other persons' biographies, family language biographies or, to a varying extent, aspects of language situations of a particular language community. It is this fact that makes it possible to obtain information about language situations by analyzing language (auto)biographies (NEKVAPIL, 2003, p. 64).

De acuerdo con Nekvapil, la biografía lingüística también es relevante para estudios sociológicos. Posee una dimensión obviamente individual, pero también colectiva, en tanto en ella también cobran voz distintos personajes que integran el marco narrativo: padres y madres, maestros, governantes.

En relación con el aprendizaje de segundas lenguas, la biografía lingüística es uno de los textos fundamentales que conforman el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), propuesto por el Consejo de Europa con el fin de fortalecer la ciudanía democrática, la protección de la diversidad lingüística y cultural y del plurilingüismo (CONSEJO DE EUROPA, 2001). En investigaciones en el campo de la educación, se cuenta con amplios y diversos trabajos en los que las narrativas lingüísticas de maestros y maestras desvelan procesos de construcciones identitaria. Hamel, Hecht, Erape Baltazar, Márquez Escamilla (2018) exponen una experiencia de entrevistas autobiográficas con maestras y maestros p'urhepechas, membros del proyecto escolar *"T'arhexperakua-Creciendo Juntos"* de Michoacán, México. En esta investigación, las autobiografías de los docentes contrastaron los tiempos y modos en los que aprendieron la *otra* lengua en la infancia y cómo se desarrolló su

(cc) BY-NC-SA

bilingüismo y auto reconocimiento étnico: “El estudio aporta una introspección valiosa en la motivación y conciencia etnolingüística profesional de un equipo de docentes que comparten un proyecto escolar reconocido nacional e internacionalmente” (2018, p. 90). Vega Ramírez (2018) desarrolla la biografía de una profesora del sur de Chile: “La narración permite transitar desde la inestabilidad docente propia del período final del Régimen Militar vivido en Chile entre 1973 y 1989 hasta la inestabilidad sobre la consideración a la imagen del docente, propia del sentimiento de los profesores en torno a las últimas regulaciones del trabajo del profesor, especialmente lo referido a la Carrera Docente” (2018, p. 186).

Los relatos autobiográficos contribuyen al estudio de las actitudes lingüísticas. Cabe destacar el trabajo de Bataller Catalá (2019) em que desarrolla una investigación sobre las actitudes hacia el español y el valenciano empleando las biografías lingüísticas: “El presente trabajo se centra en la descripción de algunas representaciones que manifiestan estudiantes valencianos de magisterio, en biografías lingüísticas, en relación al plurilingüismo, la transmisión de lenguas y la construcción de la identidad a través de aquellas” (BATALLER CATALÁ, 2019, p. 16). La investigación se desarrolló con maestros en formación a los que se les planteó la siguiente instrucción:

> Tenéis que escribir una autobiografía lingüística donde expliquéis aspectos diferentes sobre las lenguas que conocéis. Podéis ponerle el título que queráis. La extensión tiene que ser aproximadamente de un folio y tenéis que redactarla en forma de historia personal explicando cuestiones como: ¿Cuántas lenguas sabes? ¿Cuándo las has aprendido? ¿Cómo las has aprendido? ¿Qué lenguas escuchas hablar más a menudo? ¿Dónde las escuchas? ¿Cuáles de ellas utilizas y en qué momento? ¿Conoces hablantes de otros idiomas? ¿Cómo te comunicas con ellos? ¿Cuáles son más fáciles y cuáles más difíciles? ¿Por qué? ¿Te parece interesante aprender lenguas? ¿Qué te interesaría más aprender? ¿Por qué? ¿Cómo crees que se puede aprender mejor una lengua? (BATALLER CATALÁ, 2019, p. 20).

Bataller Catalá analiza cómo son tratadas las nociones relacionadas con los conceptos de “competencia lingüística”, “castellanohablante”, así como también los significados que se le otorgan a “lengua materna”, “lengua primera”, lengua segunda” y “lengua extranjera”. El estudio concluye que las biografías lingüísticas son un instrumento de investigación que permite conocer las creencias de los maestros y plantear una formación distinta, que parta de una didáctica del plurilingüismo, con situaciones dinámicas de enseñanza-aprendizaje que provoquen el desarrollo de competencias multilingües y sociales transformadoras.

No son pocas las investigaciones que tanto desde la perspectiva de las ciencias sociales como de la sociolingüística y la lingüística de contacto emplean la autobiografía lingüística como un instrumento de análisis de la realidad social educativa, de convivencias de

(cc) BY-NC-SA

lengua en un mismo territorio, de contextos de migración y desplazamiento así como también como un instrumento en el que conocemos *la voz que habla*, el sujeto que se mira en el espejo de las significaciones lingüísticas.

Metodología

Para el desarrollo del proyecto contamos con la participación de una docente de español como lengua extranjera. Se trata de una mujer de 56 años, oriunda de Venezuela, con estudios universitários y nivel socioeconómico medio-alto. Há cursado dos carreras, una humanística, la carrera de Letras, y otra de naturaliza sociológica. Si bien nuestra colaboradora conocía los objetivos generales de la investigación, solo se le habló de su biografía lingüística para el momento en que comenzó la recogida de los datos. Habla cuatro idiomas con distintos niveles de competencias, español, inglés, hebreo y francés. Desde 2011 vive como migrante y ha estado en dos países.[3]

Combinamos la técnica de la entrevista sociolingüística (cf. MORENO FERNÁNDEZ, 2012) con la entrevista de biografía lingüística (PUJADAS, 1992). En la primera etapa, se le pidió que escribiera sobre su trayectoria lingüística, específicamente sobre las lenguas que hablaba, cómo y cuándo las aprendió, qué recordaba de lugares y personas de su vida relacionados con la lengua. Para esta fase tomamos el repertorio de preguntas que formuló Bataller Catalá a sus informantes. En una segunda etapa del proyecto, el relato escrito se completó con una entrevista abierta que nos permitió entablar diálogos con la informante para ahondar en torno a las vivencias lingüísticas. Seguimos a Bolivar y Porta (2010) y a Wolf-Farré (2018) por lo que no estructuramos la entrevista:

> La idea de la entrevista narrativa es la de mantener el discurso abierto, tanto a lo que el entrevistado quiera contar, como a los resultados posibles. Al aplicar el método con fines lingüísticos – creando, en todo el sentido de la palabra, un método sociolingüístico – todavía se trata de un método sociológico que se interesa por la vida de la persona estudiada en general, pero con un enfoque en el rol de las lenguas (y/o variedades) del individuo [...] (WOLF-FARRÉ, 2018:49).

Finalmente, le pedimos a nuestra informante que dibujara su silueta e indicara sobre esta en qué lugar del cuerpo estaban las lenguas que habla y de las que nos había contado en su narración. En nuestro caso resultaba muy pertinente hacer pasar a la informante, casi cuatrilingüe, del registro oral-escrito a la dimensión espacial y conocer la autorepresentación

[3] Nos referiremos a la informante como Tina.

(cc) BY-NC-SA

visual de su identidad y competencia lingüísticas que acompañaba a su autobiografía (cf. BUSCH *et al.*, 2012)**.**

La transcripción de la entrevista se hizo adaptando de manera muy simplificada el sistema de etiquetado de transcripciones propuesto por el PRESEEA, *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América*, proyecto sociolingüístico en el que se han recogido corpus de distintas comunidades de habla hispana (MORENO FERNÁNDEZ, 2005)[4] y cuya transcripción ha seguido pautas metodológicas comunes con el fin de garantizar la comparabilidad de los materiales. Las pausas se representan con una [/] y entre corchetes se señalaron risas y titubeos.

Para la discusión que presentamos en el siguiente apartado, seguimos el modo general de análisis de Nekvapil (2003): comentamos extractos de la narración -tanto fragmentos del texto autobiográfico como de la entrevista- relacionados con: a) aprendizaje de la lengua materna; b) actitudes hacia las lenguas que se hablan; c) valoraciones afectivas hacia las lenguas; e) enseñanza de segundas lenguas. En consonancia con el enfoque cualitativo, estos tópicos no se establecieron *a priori*, sino que han emergido del relato de la informante. Claro está que esperábamos que estos temas aparecieran, pero no ha sido mediante el esquema pregunta-respuesta entre las participantes de la entrevista. En lo que sigue se presenta el análisis de los textos orales y escritos autobiográficos de la entrevistada.

Análisis

Nuestra informante comienza su autobiografía com las siguientes palabras:

> (5) *mi lengua materna es el español/ mi padre era francés/ nació en Francia de familia polaca/ mi familia materna es de Rumania/ en mi infancia/ mi abuela materna murió a los 102 años/ y hablaba yiddish/ inglés/ español y entendía un poco de ruso/ mi mamá habla inglés/ español y comprende yiddish pero lo habla muy poco/*

Al inicio nombra como lengua materna al español y seguidamente recuerda todas las lenguas habladas por los padres y abuelos en el contexto familiar de la infancia. De ascendencia judía, Tina describe el entorno lingüístico familiar multilingüe en el que nace y crece:

> (6) *mi papá y mi abuela emigran a Venezuela después de la Segunda Guerra Mundial/ fueron de Francia a Venezuela/ digamos por antisemitismo/ y mi papá llega a Venezuela e inmediatamente se viene a los Estados Unidos para estudiar bachillerato y universidad*

[4] http://preseea.linguas.net/Metodolog%C3%ADa.aspx

(cc) BY-NC-SA

y después regresa a Venezuela para trabajar como geólogo/ para encontrarse con mi abuela y casarse con mi mamá/ después de la Segunda Guerra Mundial/ estudió allí el Bachillerato y la Universidad/ regresa a Venezuela / donde estaba su mamá y comienza a trabajar en la industria petrolera/

(7) *entonces en mi casa yo oía yiddish/ oía inglés/ que entendía lo básico y estaba inmersa en el español/ desde pequeña yo tengo un amor por la gramática y la literatura/ yo crecí escuchar a mis padres hablar inglés/ eran conversaciones breves y mi mamá me hablaba mucho como para dar instrucciones/ que si "haz la cama"/ "lava los platos"/ "limpia la mesa"/ "baja de la mesa"/ algunas instrucciones que eran todos los días/ como una disciplina extrema // y eso era en inglés/ entonces/ cuando estaba estudiando/ yo no quería estudiar inglés en el colegio/ no me parecía nada importante y tal vez era por ese tema de los regaños en inglés/ las instrucciones en inglés de mi mamá / y / bueno/ así pasé el colegio/ en la universidad no estudié inglés/*

En (7) ya se aprecian los sentimientos hacia las lenguas del entorno familiar. Hacia el inglés, la tercera lengua que aprenderá en su vida, la entrevistada no expresa afecto, y al nombrar el español, habla de lengua materna, por ser la primera que aprendió en el ambiente familiar y por la que siente amor:

(8) *como decía…la primera lengua que hablé fue español/entre mis padres en inglés para darnos las instrucciones y regañarnos en inglés/ mi abuela materna hablaba con mi mama en yiddish/ que es el idioma judío que hablaban en Europa/ que es una mezcla de hebreo/ polaco/ mmm/ inglés y se escribe igual que el hebreo/ de eso me enteré hace poco/*

(9) *crecía escuchando cuatro idiomas/ el español se hablaba en la casa/ el inglés lo hablaban mis padres entre sí/ y mi mamá nos hablaba en inglés para darnos instrucciones y a veces mi papa también lo hacía/ porque le provocaba/ mi papá hablaba con su mamá en francés/ y escuchaba el yidish que lo hablaba mi mamá y mi abuela materna/*

(10) *y yo creo que por eso a mí se hace más fácil aprender un idioma por el oído/ que por leer o escribir/*

Nos parece relevante la reflexión de nuestra informante acerca de cómo aprende las lenguas. Volveremos a esta afirmación en la última parte de la entrevista para relacionar su autobiografía con la docencia. La alfabetización escolar ocurre en una escuela judía en Caracas. En este fragmento de la autobiografía se muestran los sentimientos que afloran hacia el hebreo, las contradicciones entre sus sentimientos y el valor identitario que la lengua tiene para la comunidad judía:

(cc) BY-NC-SA

(11) *en el colegio me enseñaron hebreo durante once años/ pero mi rechazo al hebreo era total/ porque yo decía "¿qué sentido tiene hablar un idioma que se habla solo en un país? ¡es ridículo! ¡perder tantas horas de mi vida aprendiendo hebreo!" ¡total que no aprendí nada! creo que lo único que me quedó/ porque el alfabeto es bellísimo y el movimiento de la mano /// o sea/ era bien chévere mover la mano y hacer esas letras tan raras/ eso sí me gustó y eso lo aprendí bastante bien/ pero no sabía ni siquiera el sonido de las letras ///*

Percepciones y creencias sobre el hebreo en Israel

En los siguientes segmentos de la autobiografía, Tina relata su primer viaje de inmigración y su encuentro con la lengua hebrea:

(12) *me voy a Israel por la situación de Venezuela y emigro porque como soy judía era el lugar más fácil a que podía llegar rápidamente y obtener la ciudadanía/ permisos de trabajo/ por la facilidad con que podía lograr hacer una vida allá/*

(13) *yo aprendí el hebreo cuando me fui a Israel/ estudié cinco meses en un […] / que es obligatorio para todos los inmigrantes/ es decir/ el gobierno provee para todas las personas que llegan a Israel/ como emigrantes/ lo primero que tienen que hacer cinco meses estudiar inglés y hebreo/ de verdad que el aprendizaje fue muy difícil entre otras cosas porque éramos casi 40 alumnos en el salón y eso complicaba las cosas/ no me gustaba para nada el idioma/ era una cosa que yo rechazaba rotundamente/ aunque en verdad lo iba aprendiendo bastante bien/ mi examen oral me fue buenísimo/ del primer nivel/ ¡que yo no lo podía creer! de verdad que no me gustaba la lengua/ era como un golpe/ yo la sentía como una lengua muy agresiva y no entendía por qué/*

En (13) vale destacar cómo se describe el hebreo: "una lengua agresiva"; nuestra informante valora su aprendizaje como difícil, aunque tenía buena producción oral del idioma. En estos segmentos del relato, la entrevistada vuelve su mirada al contexto colectivo y cultural:

(14) *para entender un poquito la filosofía o/ la idiosincrasia de Israel/ porque yo no puedo decir de los judíos/ porque Israel tiene alrededor de 8 millones de habitantes/ de los cuales 2 millones/ creo que son árabes/ palestinos y como dos o tres millones de rusos/ entonces lo que menos hay allí son personas que realmente nacieron/ crecieron en Israel/ en Israel dicen que con la llegada de/ o sea/ con la cercanía a los palestinos/ pues/ se crearon muchas palabras que no existían en hebreo/ por ejemplo/ un saludo normal que antes era shalom/ que significa paz/ hoy en día se dice/ con la manera de decir hola en árabe y muchísimas otras expresiones que uno puede decir "oye/ qué chévere es esta expresión/ porque es más fresca"/*

(cc) BY-NC-SA

La informante reitera su relación con el hebreo marcada por el disgusto y la convivencia en Israel. En los siguientes fragmentos del relato se confirma la *relación lengua-patria* que Tina cuestiona al declarar su distancia con el hebreo:

(15) *para entender también la idiosincrasia siempre trato de entenderlo a través de la literatura y me leí un libro buenísimo que es la biografía de Amos Oz[5] sí entendí muchas cosas de la idiosincrasia junto con lo que aprendí del libro y de cómo se crea el Estado de Israel y lo duro que fue/ y la importancia que tuvo trabajar la tierra/ era un Estado totalmente agrícola y sí hay como muchísimas palabras de frutas/ todas son en hebreo/ las verduras también/ los israelíes gritan muchísimo/ eso es algo que me taladraba los oídos/ y esos gritos me parecía como que no había intimidad/ o sea/ como que todo se ventilaba/*

(16) *bueno/ eso fue mi experiencia con el hebreo/ lo aprendí muy poco y cuando empecé a trabajar en Recurso Humanos yo lo que hice fue aprenderme las palabras clave que "lista"/ "candidatos"/ "candidatas"/ "cómo hay que atender el teléfono"/ "cómo darle la bienvenida a las personas cuando venían"/ entonces cuando yo les daba la bienvenida les chocaba porque yo era como "muy melosa"/ siempre hubo un choque cultural muy grande y me costaba muchísimo / pero/ muchísimo adaptarme/ de hecho/ no logré adaptarme ni aprender el idioma/*

(17) *cuando yo vi que yo no iba a aprender el idioma/ que no me gustaba y no lo quería/ a los siete u ocho meses de estar en Israel yo sabía que ese no era mi lugar/ Israel no era mi patria /el hebreo no era mi lengua / eso era un mito "¡ay sí/ vas a aprender el hebreo porque ese es el lenguaje que hablan los judíos/ lo han hablado siempre y está en su alma" /obviamente para mí no es así/*

(18) *ellos solo tienen 3 tiempos verbales/ presente/ futuro y pasado y son extremadamente concretos porque el hebreo/ por decirlo de alguna manera/ es una lengua artificial/ originalmente durante muchísimos años fue una lengua/ digamos la lengua sagrada/ la lengua que solo se usaba para rezar y de allí se crea la lengua que ellos llaman/ la lengua de calle/ la lengua que se hablaba en la calle/ entonces hay muchísimas diferencias que yo consigo con el español que es muy rico y tiene muchísimas formas de decir/ de pedir/ de solicitar/ eso en hebreo no existe y creo también que ellos son como muy rudos por esa limitación del lenguaje/*

[5] La informante se refiere al libro *Una historia de amor y oscuridad*, específicamente al siguiente fragmento:
[...] Los libros llenaban toda la casa: mi padre sabía leer en dieciséis o diecisiete idiomas y hablar en once (todos con acento ruso). Mi madre hablaba cuatro o cinco lenguas y leía en siete u ocho. Entre ellos conversaban en ruso y en polaco cuando querían que yo no los entendiera [...] Por cultura leían sobre todo en alemán y en inglés, y por supuesto por la noche soñaban en yiddish. Pero a mí me enseñaron únicamente y exclusivamente hebreo: quizá temían que si aprendía otros idiomas también yo quedaría expuesto a la seducción de la espléndida y mortífera Europa.
OZ, Amos. **Una historia de amor y oscuridad**. España: Ediciones Siruela, 2007.

(cc) BY-NC-SA

Entre los segmentos (15) al (18) constatamos que la entrevistada cuestiona un sentido de pertenencia por la lengua y plantea que adaptarse y hablar la lengua son inseparables: "era como un golpe/ yo la sentía como una lengua muy agresiva [...] los israelíes gritan muchísimo/ eso es algo que me taladraba los oídos/ y esos gritos me parecía como que no había intimidad/ o sea/ como que todo se ventilaba". La informante volverá a comentar estas apreciaciones más adelante. En nuestra opinión, no hay *ethos lingüístico*; aunque el hebreo representa la lengua *del alma* de la comunidad, lo que no se comparte no tiene que ver con estructuras gramaticales o el léxico sino con el sentido más amplio de comunidad de habla. El vacío comunicativo que provoca la lengua en nuestra informante proviene de la ausencia del *ethos lingüístico* -prácticas comunicativas representadas en prácticas lingüísticas comunes a una comunidad (GARCÍA PAREJO; AMBADIANG, 2018).[6] En el fragmento (18), se aprecia que el hebreo tiene, según la informante, una característica estructural gramatical que la hace una lengua de poco léxico.

Percepciones y creencias sobre el inglés

La informante continua su autobiografía con la segunda lengua que habla: el inglés. Aprende inglés antes de viajar a Israel cuando todavía vive en Venezuela y es la lengua de su segundo período de inmigración.

> (19) *aprendí el inglés estando en la industria petrolera/ trabajando desde el año 1996/ ahí sí estaba embuída en un ambiente donde se hablaba inglés/ lo que se me dio más fácil fue traducir del inglés al español ehhh la escucha/ la lectura/ la traducción … la escritura no se me daba fácil/ para nada/ porque el inglés es un idioma fonético/ o sea no/ no es un idioma fonético/ se lee no como se escribe/ entonces/ cada vez que quiero aprender a decir una palabra lo hago/ lo hago buscando en el diccionario como se pronuncia/ si nunca la he escuchado y muchas veces lo que me pasa es cuando leo una palabra y yo digo "¿pero/ qué es esto?" o sea/ uno entiende en el contexto/ pero cuando lo busco en el diccionario me doy cuenta de que es una palabra que la he usado toda mi vida pero no sabía cómo se escribía…*

> (20) *E: ¿Por qué aprendiste inglés?*
> *Tina: es fundamental hablas inglés/ era una razón práctica/ nunca había querido estudiarlo antes/además estaba buscando opciones fuera de Venezuela/*

[6] Tomo el punto de vista que Garcia Parejo y Ambadiang (2018) desarrollan en su trabajo sobre la autorepresentación, como aprendientes y hablantes de español, de grupos procedentes del continente africano y del Este de Europa; para García -Parejo y Ambadiang, el concepto de *ethos lingüístico* permite "captar la dimensión variable a la vez que colectiva de los modos de comportamiento de un grupo, así como la agentividad de los hablantes individuales" (2018, p. 29).

(cc) BY-NC-SA

La informante vive en la actualidad en Nueva York y está, por primera vez, en un ambiente totalmente anglófono:

> (21) *ehhh las lenguas que actualmente escucho más a menudo viviendo en los Estados Unidos es el inglés/ y escucho el español/ en ocasiones/ no es algo que sea a diario/ el inglés es un idioma muy práctico/ es muy directo/ pero las personas todo lo hacen de una manera … "por favor/ podrías/ serías tan amable/ could you please/ would you/ may you" y siempre/ por ejemplo/ en clases te dicen would you like to read? y ya sabes que tienes que leer/ pero no te dicen "te toca leer" "lee V"/ no/ siempre te preguntan si quieres leer/ claro/ ¡no tienes opción! pero/ es la forma/*
>
> (22) *yo vivo acá en Nueva York desde hace 3 años/ todavía lo estoy aprendiendo/ al igual que estoy aprendiendo el español/ creo que los idiomas se aprenden todo el tiempo y el inglés trato siempre de … bueno/ no sé si trato o que por casualidad mis amigos y mis vecinos la gente con quien hablo en la calle/ comúnmente/ yo diría que en un 95% hablan inglés/ entonces eso es buenísimo porque la pronunciación la tengo que ir mejorando/ entender los modismos con los que hablan/ ehhh/ ah/ también como escriben los textos/ que es comiquísimo/ todas las contracciones que*
> (23) *hacen /*

Sobre el español en los Estados Unidos

Surgen, también, reflexiones sobre el prejuicio y la discriminación en los Estados Unidos: *creer que alguien habla español puede ser discriminatorio*.

> (24) *el inglés lo escucho a diario/ todo el tiempo/ a todos los sitios a donde voy/ en la calle/ en la biblioteca/ en la librería/ en el supermercado/ a veces en Netflix/ yo utilizo para comunicarme con los americanos el inglés/ y cuando veo que una persona habla español o creo que habla español/ ehh/ que tal vez eso puede ser aquí como una discriminación/ decirle algo en español a alguien que le ves la cara de mexicano/ porque muchos se ofenden/ entonces yo voy tanteando el terreno a ver cuándo puedo hablar en español/ pero siempre son cosas muy básicas/ también en el metro a veces "señora/ siéntese acá" "ayy/ mija/ la felicito/ usted habla muy bien el español/ dónde lo aprendió" y así hablo a veces con viejecillas/ que son muy cuchis/ y claro/ también ves el tema de la discriminación/ o sea/ un blanco no puede hablar "tan bien" el español /*

Le preguntamos a la informante por qué la señora del metro le dice *"La felicito/ usted habla muy bien el español"*. Para Tina, esta señora la felicita porque la confunde con una estadounidense nativa, "seguramente que por mi color de piel/ y a lo mejor la ropa".

En los segmentos (24) y (25), la entrevistada resalta la importancia del conocimiento sociopragmático para hablar una lengua:

(cc) BY-NC-SA

(25) *y así…cosas que sí/ que te vas dando cuenta con la cultura/ cómo te debes dirigir a las personas/ cómo hablarles/ o sea/ hay todo un tema de comunicación no verbal que siempre es importante/ aquí no puedes estar haciendo contacto visual que si en el metro o ver a un niñito y sonreírle/ eso la gente se lo toma mal/ ya creo que me adapté a eso/ al principio no lo lograba pero lo he logrado bastante bien/*

(26) *E: ¿qué significa para ti entonces hablar varias lenguas?*
Tina: para mí hablar otros idiomas es maravilloso/ porque encuentras una amplitud/ siento que la mente se me va abriendo/ siento que voy conociendo otras culturas/ otras formas de decir las cosas/ también de escribirlas /
E: pero no te sentiste así con el hebreo…
Tina: no/ porque sentía el hebreo como artificial/ con el inglés me pasa también que muchas veces son más los modales/ la comunicación/ que la lengua

Como docente LE[7]

(27) *di clases de inglés y español en Israel y la experiencia diría que fue muy extraña porque/ uno/ era un intercambio con un israelí y lo que más costaban eran las cosas culturales y la/ cómo se dice/ puede ser los modales/ yo no sé cómo se dice/ cómo se puede llamar eso/ "gracias"/ "por favor"/ "podrías"/ "quisiera"/ ellos solo tienen 3 tiempos verbales/ presente/ futuro y pasado y son extremadamente concretos porque el hebreo/ por decirlo de alguna manera/ es una lengua artificial/ originalmente durante muchísimos años fue una lengua/ digamos la lengua sagrada/ la lengua que solo se usaba para rezar y de allí se crea la lengua que ellos llaman/ la lengua de calle/ la lengua que se hablaba en la calle/ entonces hay muchísimas diferencias que yo consigo con el español que es muy rico y tiene muchísimas formas de decir/ de pedir/ de solicitar/ eso en hebreo no existe y creo también que ellos son como muy rudos por esa limitación del lenguaje/*

(28) *también les he dado clases de español acá/ lo que más les cuesta a los americanos es la pronunciación y todas las complicaciones que traen los tiempos verbales en español/ y bueno/ eso/ que son extremadamente concretos y en español hay muchas formas de decir las cosas/ el inglés lo siento más pragmático/ más para negocios/ más orientado hacia algo orientado como muy eficiente y muy políticamente correcto/ lo que ellos llaman to be polite/*

(29) *en Israel la actitud ante el español siempre era de … "¿de dónde eres? ¿de Venezuela? ¡ah / Venezuela/ ¡qué dulce! / ¡qué bello es el español!" /siempre con mucha curiosidad y yo diría que fascinación porque de verdad que el español es hermoso/en Estados Unidos ni siquiera puedo preguntarle a la gente que creo que habla español/y es mi lengua materna/mi cultura/*

En estos fragmentos, la informante relaciona nuevamente la enseñanza de idiomas con el desarrollo de la competencia sociopragmática y lingüística.

[7] La informante ha hecho cursos cortos de formación para profesores de ELE y ha trabajado como docente de ELE.

(cc) BY-NC-SA

(30) *E: ¿llevas de alguna manera/ tu propia experiencia lingüística al aula/ es una manera de decir si te conectas con los sentimientos y valoraciones de los estudiantes? ¿les hablas de los patrones comunicativos que tienen que aprender?/*
Tina: nunca se me había ocurrido/siempre creo que es un asunto personal/que la gente decide estudiar una lengua/no sabría cómo hacer eso pero ahora veo que es muy importante/en Israel/muchas veces en clase/ era más lo que pensaba que lo que oía de los profesores/cuando lo que quieres es trabajar para sobrevivir o ganar un sueldo realmente no quieres "aprender"/ quieres hablar y ya/ como otra actitud/lo viví con el hebreo/no con el inglés/antes era todo felicidad de aprender ahora veo la angustia esteee la preocupación de la gente que necesita hablar otra lengua/yo leo mucha literatura y prensa y televisión para aprender las maneras de hablar/eso no lo había visto en ningún curso de inglés/y porque quiero hablar mejor el inglés para tener un buen trabajo/
E: ¿la "cosa cultural"/ como has dicho/entonces/ puede complicar hablar una lengua?
Tina: antes no pensaba eso/pero ahora sí lo veo/ por mi propia experiencia

(31) *E: ¿qué tipo de estudiantes has tenido?*
Tina: enseñar español a personas nativas en Estados Unidos no es fácil/porque muchos quieren que el profesor sea totalmente bilingüe y lo critican si no lo es/ "¿cómo va a enseñar otro idioma a nosotros si no habla inglés?" y para enseñar a la comunidad de mexicanos/por ejemplo a los hijos de los que vinieron/entonces necesitas mucha sensibilidad/con unos tienes que ser como técnico/profesional/y en Israel daba las explicaciones/casi siempre/en inglés/cuando vas a una academia es una cosa/cuando estás en la universidad otra muy distinta/

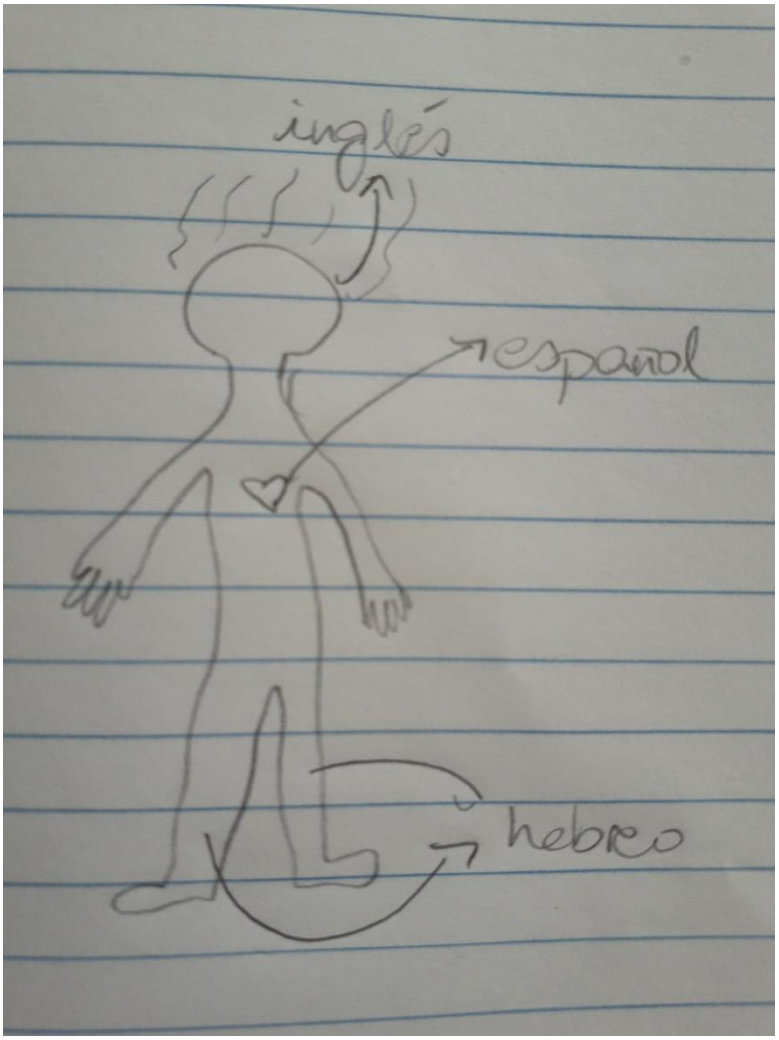
(32) *E: puede que entonces haya que combinar metodologías distintas en el aula y cambiar la idea que tenemos de bilingüismo/ quizás idealizada o muy reducida debido a ese prestigio que tienen algunos idiomas/que las personas recurran a su lengua materna cuando lo sientan necesario/que puedan hablar de su vida/ y de sus "urgencias" lingüísticas/*
Tina: pudiera ser hasta doloroso/pero si ayuda a que aprendamos mejor hay que intentarlo/no sé cómo hacer eso/ahora veo tooodo lo que me ha pasado a mí y esa es mi vida personal/otros tienen otras experiencias/no sabría manejar en la clase estas historias/

(33) *E: has dicho que aprendes más fácil por el oído/ que por leer o escribir/¿has llevado este conocimiento personal/subjetivo/ al aula?*
Tina: sí/pero me doy cuenta ahora que hay que tomarlo mucho más en cuenta/mucho más

Concluida la entrevista, pasamos a la etapa final del estudio. Para su retrato lingüístico, pedimos a Tina que dibujara su cuerpo y pusiera las tres lenguas que habla en esa silueta. La figura 1 muestra dónde quedan el español, inglés y hebreo.

(cc) BY-NC-SA

Figura 1 - Retrato lingüístico



Fuente: elaboración propia

Tina ha escogido tres partes del cuerpo humano para localizar cada lengua: la cabeza, el corazón, las piernas. Al pedirle que nos explique el retrato, ella dice:

> (34) *en mi corazón…el español está en mi corazón/ definitivamente/ el inglés en mi cabeza porque es un idioma muy pragmático/tiene muchísimas palabras para lo que es políticamente correcto/ no sé cómo se dice eso/ very polite/ y me doy cuenta ahora que estoy trabajando que es es impresionante/impresionante/como tienes que escribir y hablar/ y el hebreo está en mis piernas/porque cuando viví en Israel me di cuenta de que estás en una bomba de tiempo y lo que tienes son las piernas para correr y como judía el estado de Israel representa de alguna manera como nuestra sobrevivencia/eso es para mí/siempre digo que es para mí porque no sé cómo es para los demás y por eso lo puse en las piernas/para poder correr ante cualquier circunstancia donde yo sienta peligro/*

(cc) BY-NC-SA

El corazón simboliza lo afectivo-emocional de la identidad autorrepresentada; las piernas aparecen representando el movimiento físico que simboliza andar y salvación en la diáspora; y la cabeza se escoge para simbolizar lo racional-pragmático. No es un cuerpo dividido en tres partes con tres lenguas, es el cuerpo como intersección de tres *ethos lingüísticos*: prácticas comunicativas, funcionalidad, sentimientos.

> (35) *así están las lenguas en mí/pero como el alma y el cuerpo son lo mismo/*
>
> (36) *E: ¿eres más de una lengua que de otra? ¿hay alguna parte del cuerpo que has marcado que sea más importante para ti?*
> *Tina: ninguna/las tres/las tres lenguas/ y la cabeza/piernas/y corazón/ahora que te lo digo me veo más/no sé/extendida/múltiple/*

A pesar de que las condiciones de vida de nuestra informante no son de vulnerabilidad social ni segregación por su origen, el sentimiento de pérdida de la lengua materna está presente:

> (37) *y el español es el idioma que más me gusta y tal vez lo tenga en mi corazón como una añoranza que ya no estoy en un país donde se habla español y es algo que me hace mucha falta porque siento que se está empobreciendo mi español/tanto hablado como escrito/*

La lengua que se pierde se queda como la expresión de la identidad familiar-cultural. Es el español que acarrea prejuicios y segregaciones, el español que ya no escucha y con el que más se comparte el *ethos lingüístico*, las ganas de contar, las ganas de compartir experiencia, de hacer contacto con el otro.

Consideraciones finales

En esta investigación se ha aplicado el método biográfico-narrativo para el estudio de las valoraciones, representaciones, creencias y actitudes y para conocer su alcance como estrategia de reflexión docente. Se ha combinado la autobiografía lingüística, la entrevista y el retrato lingüístico. Hemos trabajado con la autobiografía de una mujer plurilíngue y docente de español como lengua extranjera. El relato nos ha permitido conocer su trayectoria lingüística, sus percepciones acerca de las lenguas que habla y cómo cada una de estas lenguas constituye su bagaje simbólico-emocional. Se deja entrever en sus palabras la noción de identidad lingüística, en su caso como una intersección de tres lenguas a la vez que tres saberes culturales compartidos en distintos grados, asumidos como patrones comunicativos y, también, como pilares afectivos. El relato de Tina ha mostrado cómo desde el yo biográfico se

(cc) BY-NC-SA

pueden reconocer creencias y actitudes que le permiten al docente situarse como un aprendiz de lenguas, ese aprendiz complejo, diglósico, múltiple, desplazado migrado, que ocupa el aula con un cuerpo y un alma. Su propio camino autobiográfico ha ocasionado nuevas reflexiones sobre su acción docente.

REFERENCIAS

BATALLER CATALÁ, A. Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. **Onomázein**, n. 44, p. 15-36. 2019. Disponible em: http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n44/Descarga44_2.html. Acceso el: jan. 2020.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista Antonio Bolívar. **Revista de Educación** [en línea], 2010.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/. Acceso el: jan. 2020.

GARCÍA PAREJO, I.; AMBADIANG, T. La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas. **Doblele. Español lengua extranjera. Revista de Lengua y Literatura**, n. 4, p. 22-40, dez. 2018.

HAMEL, R. E.; HECHT, A. C.; ERAPE BALTAZAR, A. E.; MÁRQUEZ ESCAMILLA, H. B. Uandakurhintskua- biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. **Revista de Investigación Educativa**, n. 27, jul./dez. 2018.

MOLINIÉ, M. Biographie langagière et apprentissage plurilingue. **Le Français dans le monde**:recherches et applications, n. 39, 2006. Disponible em: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/. Acceso el: jan. 2020.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Sociolingüística cognitiva**: proposiciones, escolios y debates. Madrid: Iberoamericana, 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA. **Oralia**, n. 8, p. 123-140, 2005.

NEKVAPIL, J. Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 162, p. 63-83, 2003.

NOVACK, K. What can language biographies reveal about multilingualism in the Habsburg Monarchy? A case study on the members of the Illyrian movement. **Jezikoslovlje**, v. 13, n. 2, p. 395-417, 2012.

(cc) BY-NC-SA

PUJADAS, J. J. **El método biográfico**. El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

VEGA RAMÍREZ, J. F. A. Yo no quería ser profesora. Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 30, n. 2, p. 177-199, 2018.

WOLF-FARRÉ, P. El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. **Lengua y Habla**, n. 22, p. 45-54, 2018.

Cómo referenciar este artículo

MALAVER, Irania. Autobiografia linguística. Atitudes, crenças e reflexões para o ensino de línguas. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13664

Remitido en: 30/07/2019
Revisiones requeridas en: 30/08/2019
Acepto en: 30/11/2019
Publicado en: 06/01/2020

(cc) BY-NC-SA