



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

Gartziarena, Mikel; Altuna, Jon  
Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas  
Educación XX1, vol. 25, núm. 2, 2022, Julio-Diciembre, pp. 107-128  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70672510006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas

## *Pre-service teachers' beliefs on multilingualism and language teaching*

Mikel Gartziarena <sup>1\*</sup> 

Jon Altuna <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco, Spain

\* Autor de correspondencia. E-mail: [mikel.gartziarena@ehu.eus](mailto:mikel.gartziarena@ehu.eus)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Gartziarena, M., & Antuna, J. (2022). Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas [Pre-service teachers' beliefs on multilingualism and language teaching]. *Educación XX1*, 25(2), 107-128. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>

**Fecha de recepción:** 16/02/2021  
**Fecha de aceptación:** 31/10/2021  
**Publicado online:** 29/06/2022

### RESUMEN

En las últimas décadas, los pilares de la escuela multilingüe se han afianzado en la Unión Europea, plasmándose en infinidad de propuestas metodológicas innovadoras y en iniciativas precursoras a nivel mundial para la recuperación y transmisión de lenguas minoritarias. En este sentido, el diseño curricular en el País Vasco y Navarra orbita en torno a tres lenguas: el euskera, el español y el inglés. La aportación del presente estudio consiste, por un lado, en explorar y describir las características más destacables de las creencias del futuro profesorado (estudiantes del grado de educación primaria e infantil) sobre su perspectiva hacia el multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas modernas y, por otro, medir la influencia de dos factores en el desarrollo de dichas creencias: uno, el *prácticum* y, dos, el año académico. Para ello, se plantea un enfoque cuantitativo y, mediante un cuestionario online, se recogen las creencias de 564 estudiantes de los grados

de educación. Se realizaron análisis descriptivos y de varianza (ANOVA), para explorar las creencias y compararlas entre grupos para determinar su significancia. Los resultados muestran que el futuro profesorado posee un sistema de creencias sobre metodologías de enseñanza de lenguas actualizado y enmarcado en las teorías y corrientes modernas del multilingüismo. Concretamente, las creencias del futuro profesorado parecen estar estrechamente relacionadas con las características de las metodologías comunicativas, reflejando predisposición por la habilidad oral, y la comunicación sobre la corrección de la lengua. Además, el prácticum y el año académico demuestran ser variables significativas en el desarrollo de creencias sobre metodologías más modernas y afines con las teorías actualizadas sobre el multilingüismo. Por ello, la creación e implementación de asignaturas específicas sobre la aplicación de enfoques multilingües en la enseñanza de lenguas en los grados de educación impulsaría un aprendizaje de lenguas más eficaz en el futuro.

**Palabras clave:** futuro profesorado, creencias, multilingüismo, metodologías, enfoque multilingüe

## ABSTRACT

In recent decades, the pillars of the multilingual school have been established in the European Union, embodying in countless innovative and pioneering proposals worldwide in the recovery and transmission of minority languages. In this sense, the curricular design in the Basque Country and Navarre orbits around three languages: Basque, Spanish and English. The proposal of this study consists of; on the one hand, exploring and describing pre-service teachers' (students taking childhood and primary education degrees) beliefs on multilingualism and modern methodologies to draw the most remarkable characteristics. On the other, measuring the influence of two variables in the development of such beliefs: one, the practicum and, two, the academic year. To do this, a quantitative approach is applied and an online questionnaire is used to gather the beliefs of 564 undergraduates in four universities. Descriptive and variance analysis (ANOVA) were conducted to explore and compare the differences between groups and measure their significance. Findings show that pre-service teachers' hold an updated system of language teaching beliefs rooted in current theories of thought about multilingualism. Specifically, pre-service teachers' beliefs appear to be closely related to the characteristics of communicative methodologies that favor the oral aspect of languages and comprehension over correctness of the language. In addition, pre-service teachers' practicum and the academic year prove to be significant variables to shape their beliefs toward more modern language teaching approaches aligned with current theories about multilingualism. On this basis, creating and implementing specific courses about applying multilingual approaches to language teaching in both degrees may foster further significant language learning to teachers' future generations.

**Keywords:** pre-service teachers, beliefs, multilingualism, methodologies, multilingual approach

## INTRODUCCIÓN

### La evolución del multilingüismo

El multilingüismo es un concepto en constante cambio y evolución, fuertemente entrelazado con diversas teorías, corrientes y momentos históricos. Hasta años recientes, el bilingüismo, y por ende el multilingüismo, ha sido estudiado desde un punto de vista monolingüe, sin considerar ni adaptar su marco metodológico al prisma multilingüe y estudiando el fenómeno desde una realidad monolingüe (Cenoz, 2009). A lo largo de la historia, el multilingüismo ha sido usual y ordinario, normalmente presente en la mayoría de sociedades y ha sido en el tiempo reciente, debido al incremento exponencial de la globalización, la democratización de las tecnologías y la movilidad transnacional de la población, cuando el fenómeno se ha normalizado y asentado (Aronin, 2015). Dicho de otro modo, se podría resumir aseverando que el multilingüismo no es un fenómeno novedoso *per se*, pero sí la perspectiva multilingüe con la que se aborda el fenómeno. Dos son los motores que han impulsado la normalización del multilingüismo: uno, la inserción del inglés con motivo de responder a las nuevas necesidades lingüísticas de la globalización y dos, las propuestas de revitalización de las lenguas minoritarias (Aronin, 2015). La magnitud de este hecho es transversal y no solamente se remite a lo social, ya que también ha generado la creación de nuevos paradigmas educativos en el contexto europeo con especial incidencia en las corrientes y teorías de enseñanza de segundas y terceras lenguas (Cenoz & Gorter, 2019). En este sentido, este estudio cuenta con dos objetivos principales. En primer lugar, esta investigación pretende describir las creencias del futuro profesorado cursando los grados de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Comunidad Foral de Navarra y determinar su posición en relación a los enfoques multilingües actuales. En segundo lugar, este estudio también busca determinar la función pedagógica del grado y las prácticas docentes en centros educativos en la modelación y conformación del sistema de creencias en características de dichos enfoques multilingües y las metodologías de enseñanza de lenguas.

El nacimiento de la corriente que ha evolucionado en los últimos 30 años se fundamenta en la idea que desestima considerar al hablante bilingüe como la simple suma de dos monolingües: *two monolinguals in one* (Grosjean, 1985). Esta novedosa propuesta destaca que el hablante multilingüe se diferencia del hablante monolingüe para confeccionar una realidad de mayor complejidad, desestimando así la idea preconcebida de requerir el nivel del hablante monolingüe a todas las lenguas que el multilingüe conociese (Cook, 2016). Básicamente, el rasgo distintivo del hablante multilingüe es su competencia múltiple (*multicompetence*), el conocimiento de más de un único sistema lingüístico y no la proximidad de dicha

lengua al hipotético nivel del hablante nativo en la lengua meta (Cook, 1991). Ciertamente, este enfoque destaca que la posibilidad de adquirir un nivel cercano al del hablante nativo en cada lengua es sumamente remota. Es por las características del hablante multilingüe que no debe ser considerado un hablante deficiente o incompetente, sino un hablante con un conocimiento específico de las lenguas con la posibilidad de aplicarlo con distintos fines en variados contextos. Además, esa cualidad es común entre los hablantes multilingües y tiene un potencial catalizador en el aprendizaje de lenguas (Hofer, 2017; Jessner, 2016). La nueva perspectiva multilingüe es una corriente que desmiente el tradicional mito monolingüe. Este pensamiento se extiende y las características de las sociedades multilingües trascienden hasta llegar a las escuelas. Y en este sentido, la CAV y la Comunidad Foral de Navarra no son excepción. Teniendo en mente al alumnado que posee una lengua materna distinta al euskera y al español, la misión lingüística de estas escuelas debería no solamente limitarse a cubrir las necesidades lingüísticas locales e internacionales, sino en trabajar las competencias del alumnado multilingüe en todos las lenguas y promover su desarrollo global (Cenoz & Santos, 2020).

Existe una aportación que la literatura académica entiende ampliamente como un punto de inflexión hacia la concepción integradora que hoy en día tiene el multilingüismo. Esta contribución es doble, ya que ambos trabajos precursores comparten el mismo título: el *Multilingual Turn* (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Ambas contribuciones acuñan el mismo término para referirse a un movimiento que busca la crítica educativa, y subrayan que las verdaderas situaciones multilingües necesitan de pedagogías con un carácter flexible que, por una parte, integren las lenguas existentes en el aula, y por la otra exploten los recursos multilingües para un aprendizaje de lenguas más holístico. Ambos trabajos se cimientan en las prácticas lingüísticas fluidas y complejas de los hablantes multilingües (García, 2009), las cuales son absolutamente naturales en entornos multilingües y en donde dos, tres e incluso más lenguas se integran de un modo natural (Cenoz & Gorter, 2017). De este modo, se refuerza la idea del hablante multilingüe. Se profundiza en una comprensión más integradora, abierta y con fronteras entre lenguas más laxas y fluidas. Este marco conceptual no solamente se limita al contexto social y al educativo, sino a un enfoque multidisciplinar aplicable en investigación. Ambas contribuciones han tenido una influencia indiscutible en la configuración de nuevas teorías y pedagogías sobre el multilingüismo. Las consiguientes teorías urgen cambios en la enseñanza de lenguas fundamentadas en el monolingüismo y abogan por el cambio hacia prácticas pedagógicas multilingües. Plantean reflexiones acerca del multilingüismo con el objetivo de buscar una cohesión integradora de las lenguas que, por una parte, ayude a la revitalización de las lenguas minorizadas y, por la otra, fomente la inclusión de los hablantes multilingües en las sociedades multilingües. La raíz de este planteamiento radica en atribuir la cualidad líquida

a las lenguas que conoce el hablante multilingüe y rechaza la separación de las lenguas como si pudieran clasificarse en habitáculos estancos y aislados entre sí. Esas lenguas han de entenderse como un todo, un sistema de lenguas uniforme con el que el hablante multilingüe desempeña las funciones comunicativas y sociales.

Partiendo de la contribución *Multilingual Turn* (Conteh & Meier, 2014; May, 2014), cabe destacar el enfoque *Focus on Multilingualism* (Cenoz & Gorter, 2011, 2014). Esta propuesta multilingüe, además de ser la base teórica de la presente investigación, destaca por centrar su interés en los hablantes multilingües y no en las lenguas. Es decir, considera a los hablantes multilingües los verdaderos protagonistas, quienes utilizan su conocimiento lingüístico en favor del objetivo comunicativo, y evitan levantar fronteras rígidas que separan las lenguas artificialmente. Estudia la relación del hablante multilingüe con las lenguas que conoce, se interesa por el contexto y la función comunicativa, alejándose así de los enfoques tradicionales. El enfoque tradicional se basaba en el uso aislado de las lenguas, en priorizar la corrección sobre el significado y entender el efecto de las demás lenguas como interferencias. El nuevo enfoque multilingüe trata las lenguas desde una perspectiva holística, abandona la idea de considerar las lenguas como meros objetos manipulables. Este enfoque entiende altamente útil el conocimiento de lenguas para lograr el objetivo comunicativo y un aprendizaje de lenguas más eficaz. Orienta su foco hacia el repertorio lingüístico del hablante multilingüe y hacia el aprovechamiento de ese conocimiento para un aprendizaje de lenguas más holístico, natural y eficaz. El discurso del hablante multilingüe se divide en tres dimensiones: uno, el Hablante Multilingüe, dos, Todo el Repertorio Lingüístico y, tres, el Contexto Social. En aras de comprender la complejidad del multilingüismo, la primera dimensión rehúsa la idea de relacionar al Hablante Multilingüe como mera suma de hablantes monolingües, y por consiguiente se aleja de considerarlo como un hablante carente. Dicho de otro modo, lo entiende y valora como un hablante completo que dispone de mayor posibilidad para desempeñar con éxito el objetivo comunicativo. El hablante multilingüe es un navegante de lenguas con una fina habilidad para analizar el contexto y adecuar sus herramientas lingüísticas a la función comunicativa. En relación a la segunda dimensión, el hablante multilingüe hace uso de Todo el Repertorio Lingüístico, el cual conforma un complejo e integrado sistema lingüístico, para cumplir con las funciones comunicativas y mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de lenguas. Con respecto a la última, esta fusionaría las dos dimensiones previas, la del hablante multilingüe y todo el repertorio lingüístico, para acomodarlas a las características del contexto social en el que ocurre la comunicación.

## **Las creencias sobre el multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas**

Si se pudieran medir y comparar ambos conceptos de algún modo, se podría concluir que las creencias del profesorado son complejas a la par de determinantes

(Borg, 2011). La presente investigación aúna los campos de las creencias y el multilingüismo. De este modo se pretende explorar y describir las creencias del futuro profesorado sobre las metodologías de enseñanza de lenguas y definir si su orientación es acorde con los enfoques multilingües. En primer lugar, se debe aclarar que las creencias son consideradas un término de gran complejidad y con múltiples acepciones, lo cual dificulta la creación de una definición amplia que las englobe y represente (Pajares, 1992). Las creencias son parte de la cognición del profesorado y se refiere a la parte invisible de la enseñanza, a su “conocimiento, convicciones y pensamiento” (Borg, 2003, p. 81), sirviendo de base para su actuación docente. Esas creencias forman sistemas y el individuo las considera como verdades que sirven para decodificar el contexto y ajustar su práctica a la realidad (Zheng, 2013). Para el profesorado esas creencias son convicciones personales que tienen la capacidad de dirigir la propuesta docente, y, además de filtrar la información recibida por el profesorado, guían su curso de acción y determinan el proceso de aprendizaje de lenguas (Li, 2012). Básicamente, las creencias del profesorado crean sistemas íntimamente relacionados con métodos de aprendizaje de lenguas, con experiencias docentes, con la instrucción recibida como alumnos y con decisiones pedagógicas que sirven como verdad teórica del profesorado para filtrar y modelar su actividad docente, sus funciones cognitivas, su pensamiento y la interpretación de futuras experiencias y, por lo general, las creencias del profesorado se identifican por verse reflejadas en la práctica educativa (Abdullah & Majid, 2013; Borg, 2011; Farrell & Ives, 2015; Mihaela & Alina-Oana, 2015; Sheridan, 2016; Yuan & Lee, 2014).

Las creencias multilingües del futuro profesorado han sido materia de estudio en múltiples investigaciones. Por un lado, han servido para describir su naturaleza y características más destacables y, por otro, para detectar las variables que podrían influenciar esas creencias de manera positiva y alcanzar metas más multilingües. En este estudio, se mencionarán las investigaciones más notables. De entre todas, se debe subrayar la realizada por Portolés & Martí (2020). Su estudio se centra en las creencias del futuro profesorado en la Comunidad Valenciana. Mediante un pretest valoran el punto de partida del profesorado, implementan un curso de formación especializado y observan los cambios mediante un posttest. Los resultados indican que el futuro profesorado de educación infantil y primaria cuenta con creencias positivas hacia el multilingüismo, pero con ciertas creencias de raíz monolingüe que alimentan el mito monolingüe. En este respecto, los estudios de Otwinowska (2014, 2017) investigan el efecto de las creencias multilingües del profesorado y del futuro profesorado para determinar si su naturaleza es acorde con el nuevo paradigma multilingüe o no. Ambos estudios concluyen que la conciencia multilingüe está ligada al nivel lingüístico del alumnado sobre las lenguas que conoce: cuanto mayor es el nivel, mayor es la conciencia multilingüe. Además, ambos estudios indican que un sistema de creencias favorable hacia el multilingüismo y una labrada conciencia promueven la aplicación de

técnicas y principios metodológicos más vanguardistas y multilingües. En este aspecto, el estudio de Inceçay (2011) especifica que el ejercicio docente está influenciado en gran medida por las creencias acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras. La investigación llevada a cabo por Jeoffrion et al. (2014) recogió las creencias de 684 de alumnos universitarios sobre si estas tenían una orientación multilingüe o monolingüe. Los datos reflejaron que el alumnado con mayor conocimiento de lenguas cursando los últimos años de sus respectivos grados poseían creencias más positivas y cercanas al multilingüismo que el alumnado con menor conocimiento de lenguas en sus años académicos iniciales. Las contribuciones aquí expuestas orbitan en torno al nuevo enfoque translenguador. No obstante, existen contribuciones que discuten y amplían su visión. Entre ellas se encontrarían las aportaciones de MacSwan (2017) y Auer (2019), quienes abogan por un modelo multilingüe que constituye la suma de unidades de lenguas frente al modelo unitario (García, 2009; García & Otheguy, 2020). De la misma manera, se deben tener en cuenta las críticas formuladas sobre dicho enfoque por no ejercer como fuerza liberadora de las lenguas y por su naturaleza dominante cuando se aplican en el aula (Jaspers, 2018).

En cuanto a la relación entre las creencias y las prácticas docentes del futuro profesorado, el estudio de Moodie (2016) es altamente ilustrativo. Los resultados muestran que la experiencia vivida a lo largo de la etapa escolar sirve como filtro en el futuro para discernir qué prácticas aplicar y qué profesores y profesoras sirven como modelos a imitar o a evitar. Asimismo, el estudio concluye que la experiencia de la práctica docente en centros educativos durante el grado les ayuda a reflexionar y a mejorar su eficacia. El autor finaliza subrayando que el futuro profesorado es formado para implementar metodologías de enseñanza de lenguas basadas en el enfoque comunicativo, pero que carecen de la suficiente experiencia de calidad para ello. Profundizando en la práctica en dichos grados, el estudio de Kartchava et al. (2018) enfatiza la complejidad entre las creencias del futuro profesorado y sus prácticas, ya que la falta de experiencia les hace adoptar técnicas de enseñanza más limitadas, pobres, estáticas y tradicionales. Yuan & Lee (2014), en su estudio, subrayan el papel fundamental de esas prácticas para confirmar, discutir, elaborar, moldear e integrar su actuación docente. Además, resaltan el valor de una contextualización abierta donde el alumnado se sienta apoyado, entendido y arropado durante sus prácticas para un mejor desarrollo de sus creencias y una actuación docente más acorde. La investigación de Sheridan (2016) confirma la evolución de las creencias sobre el multilingüismo y el poder formativo de los grados de enseñanza. Su estudio subraya los beneficios de los cursos especializados, ya que actualiza las creencias y su actuación docente. Fischer & Lahmann (2020) también coinciden en los efectos positivos de los cursos de formación especializada, y están seguros de que podría implicar una mejora significativa de las técnicas de enseñanza multilingües, traducándose en un aumento en la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las contribucio-



nes de los trabajos de investigación más destacables en el ámbito internacional en el campo del multilingüismo y de las pedagogías multilingües sirven como puntos de referencia y contraste para la investigación presente.

## MÉTODO

### Objetivos

El objetivo principal de este estudio es explorar y describir las creencias sobre las metodologías de enseñanza de lenguas del futuro profesorado de educación infantil y primaria de la CAV y la Comunidad Foral de Navarra. El estudio busca explorar si dichas creencias se enmarcan en los enfoques actuales sobre el multilingüismo. El objetivo secundario es medir la influencia de dos variables sobre esas creencias y determinar su significancia: uno, el periodo de prácticas del grado y, dos, el año académico del grado. El estudio de investigación busca de este modo esbozar las características más reseñables sobre las creencias del futuro profesorado en multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas. También trata de aportar datos significativos sobre el papel transformador de ambos grados desde las realidades sociolingüísticas multilingües de ambas comunidades.

### Población y muestra

La población de esta investigación estaba formada por alumnado cursando los grados de educación infantil y primaria de la CAV y Comunidad Foral de Navarra durante el curso académico 2017/2018. El estudio consiguió recoger las respuestas de un número considerable de participantes de forma aleatoria en todos los campus y facultades de ambas comunidades autónomas; no obstante, el tamaño de la muestra carece de suficiente número de participantes para poder ser representativa de dicha población. Se analizaron un total de 564 cuestionarios completamente cumplimentados, de los cuales 446 (79.1%) cursaban estudios de grado en educación primaria, 108 (19.1%) en el grado de educación infantil y los 10 (1.8%) restantes estaban en formaciones relacionadas con la enseñanza. En relación al campus, entre el alumnado realizando los estudios en la CAV, 131 (23.2%) estaban en la UPV/EHU (Campus de Bizkaia), 117 (20.7%) en la UPV/EHU (Campus de Álava), 93 (16.5%) en la UPV/EHU (Campus de Gipuzkoa), 110 (19.5%) en la Universidad de Deusto (Bilbao), 42 (7.4%) en la Universidad de Deusto (Donostia), 29 (5.1%) en la Universidad de Mondragón, y en Navarra, 42 (7.4%) en la UPNA/NUP (Pamplona). En cuanto al sexo del futuro profesorado, 435 (77.1%) marcaron la opción mujer, 123 (21.8%) hombre y 6 (1.1%) no binario. La edad media de los participantes era

de 21.2, siendo la edad mínima recogida de 18 y la máxima de 46. Según el año académico del alumnado, 119 estaban en el primer año, 199 en el segundo, 126 en el tercero, 97 en el cuarto y 23 estaban en cursos adicionales. En base a la primera lengua, 249 (44.1%) indicaron el español, 203 (36%) el euskera, 108 (19.1%) ambas lenguas (euskera y español), 2 (.4%) el inglés, 1 (.2%) otra lengua a las ya citadas, y un último indicó tres: euskera, español e inglés.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

La herramienta de recogida de datos fue el cuestionario online y, para su elaboración y cumplimentación, se utilizó el programa *Encuestafácil* (<https://www.encuestafacil.com/>). La naturaleza del estudio era puramente cuantitativa y se utilizó un cuestionario online diseñado por los investigadores, inspirado en investigaciones previas del grupo investigador DREAM (Donostia Research on Education And Multilingualism) sobre la materia. El alumnado de grado rellenó la encuesta online mediante el link diseminado en las invitaciones de participación en el estudio. El proyecto de investigación recibió el informe favorable del comité de ética de la UPV/EHU, y el estudio adoptó las directrices pertinentes y los consecuentes mandos de actuación (código de identificación: M10\_2017\_143).

Para la obtención de datos, se actuó con las consecuentes directrices éticas. Los investigadores contactaron por correo electrónico con los equipos de decanato de cada facultad que ofertaban el grado de educación infantil y primaria en ambas comunidades autónomas. Todos aceptaron participar en el estudio, y desde el decanato se mandaron las invitaciones del estudio al alumnado, haciéndoles llegar los documentos acreditativos y el cuestionario. Todo el alumnado recibió la invitación mediante e-mail con el link al cuestionario por parte del equipo decanal, quien contaba con todos los correos electrónicos del alumnado. El alumnado, en todos sus años académicos, recibió la invitación con el enlace al cuestionario, garantizando una participación voluntaria, anónima y de libre elección en el estudio. Los investigadores nunca contactaron directamente con los participantes en el estudio. Los datos recogidos se procesaron con el programa SPSS (versión 26). Se realizaron cálculos estadísticos descriptivos con el objetivo de organizar, sintetizar y observar las cualidades más destacables de esas creencias. Respecto a la estructura del cuestionario, esta era cerrada y contaba con dos secciones. La primera tenía 14 ítems para recoger la información relevante y las características generales de los participantes. La segunda contaba con 25 ítems de escala Likert (0: Totalmente en Desacuerdo; 4: Totalmente de Acuerdo) relativas a aspectos de los enfoques sobre el multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas. A la hora de redactar los ítems, los investigadores buscaron un lenguaje académico y ajustado a

las características del alumnado de sendos grados en aras de calibrar su precisión, claridad, simpleza, brevedad y relevancia.

Se realizaron comparaciones de medias mediante el análisis de la varianza (ANOVA). Así pues, se calculó la influencia de las variables independientes y se observó las diferencias significativas entre subgrupos. El análisis se justificó con el modelo de López-Roldán, y Fachelli (2015), que habilita la aplicación de ANOVA para grupos que cuentan con un número superior a 30 participantes. Para los grupos menores de 30 participantes, se hicieron análisis de la homogeneidad de la varianza y de la normalidad. Ambas mediciones cumplieron los supuestos de normalidad y se aplicó ANOVA (Montanero & Minuesca, 2018). La variable dependiente para la comparación de medias se denominó *creencias metodológicas*, y se realizó un análisis factorial exploratorio sobre los 25 ítems que la formaban y, de este modo, se descartaron estadísticamente los siguientes 8 ítems: el 5, 6, 7, 11, 12, 15, 18 y 19. Estos ítems se marcaron con un asterisco en el análisis descriptivo (ver la figura 1). El valor alfa de Cronbach ofrece una estimación de la consistencia interna sobre la nueva variable dependiente de .78, siendo adecuada para poder llevar a cabo los análisis paramétricos (Taber, 2018). El rango de la variable dependiente oscilaba entre 0 y 4, y el valor de su media fue: 2.5. El valor alto de la media representó un sistema de creencias sobre metodologías de enseñanza de lenguas más cercano a las características de los enfoques multilingües actuales y un valor bajo un sistema más tradicional. Se escogió la prueba de rango post hoc HSD y los tamaños del efecto se reportaron a través de eta-cuadrado ( $\eta^2$ ) (Cohen, 1988) y la *d* de Cohen (Sawilowsky, 2009). La variable dependiente se comparó con dos variables independientes: uno, el *prácticum*, y dos, el *año académico*.

## RESULTADOS

En este apartado, por una parte, se mostrarán los datos relevantes de los análisis descriptivos de los ítems sobre las creencias metodológicas y, por otra, los datos de los análisis ANOVA sobre las dos variables independientes en este estudio denominadas *prácticum* y *año académico*.

### Las creencias sobre metodologías de enseñanza de lenguas del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria

En este subapartado, de los 25 ítems, se reportarán en un gráfico los ítems más relevantes y cuyo contenido esté más acorde con el marco teórico expuesto en la introducción. El rango de las medias oscila entre 0 y 4. Los valores altos

representarían mayor grado de conformidad hacia el contenido del ítem, mientras que los valores bajos mostrarían opiniones opuestas.

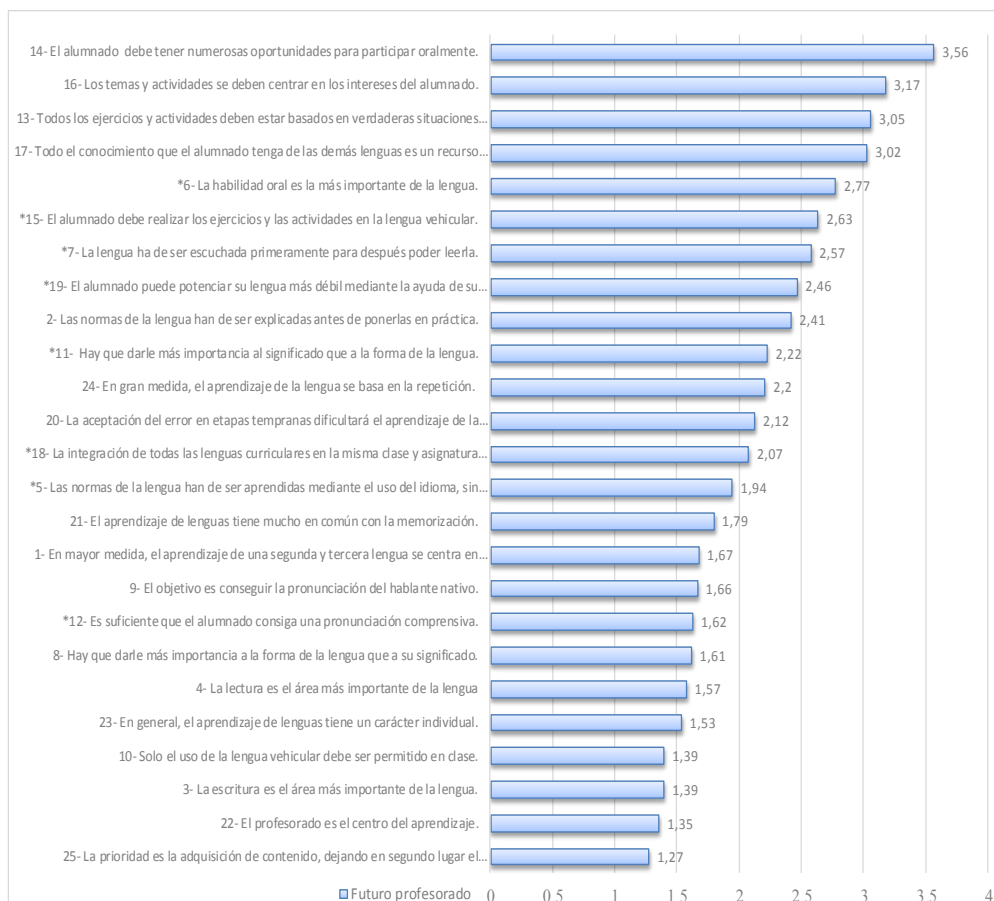
En primer lugar, los valores de las creencias metodológicas eran acordes con el enfoque comunicativo. Los tres ítems que recibieron mayor grado de aceptación fueron el 14 “El alumnado debe tener numerosas oportunidades para participar oralmente” ( $M = 3.6$ ), el 16 “Los temas y actividades se deben centrar en los intereses del alumnado” ( $M = 3.2$ ) y el 13 “Todos los ejercicios y actividades deben estar basados en verdaderas situaciones comunicativas” ( $M = 3$ ). El valor del ítem 15 “El alumnado debe realizar los ejercicios y las actividades en la lengua vehicular” ( $M = 2.6$ ) también denota una afinidad comunicativa, y los valores bajos registrados en los ítems 23 “En general, el aprendizaje de lenguas tiene un carácter individual” ( $M = 1.5$ ) y 22 “El profesorado es el centro del aprendizaje” ( $M = 1.3$ ) refuerzan las creencias orientadas hacia un enfoque comunicativo.

Con respecto a las creencias sobre las habilidades comunicativas, el futuro profesorado mostró predilección sobre el desarrollo de la capacidad oral sobre la escrita y la lectora, tal y como apuntaron los valores de los ítems 6 “La habilidad oral es la más importante de la lengua” ( $M = 2.8$ ), 3 “La escritura es el área más importante de la lengua” ( $M = 1.4$ ) y 4 “La lectura es el área más importante de la lengua” ( $M = 1.6$ ). En relación a las creencias sobre el contenido y la forma de la lengua, el futuro profesorado mostró su desacuerdo con los ítems 8 “Hay que darle más importancia a la forma de la lengua que a su significado” ( $M = 1.6$ ) y 25 “La prioridad es la adquisición de contenido, dejando en segundo lugar el aprendizaje de la lengua” ( $M = 1.3$ ), siendo este último el que menor aceptación recibió de entre todos.

Las creencias relativas al repertorio lingüístico y su utilización mostraron posiciones favorables. El alto grado de conformidad hacia el ítem 17 “Todo el conocimiento que el alumnado tenga de las demás lenguas es un recurso facilitador para el aprendizaje de la lengua meta” ( $M = 3$ ) y el valor bajo hacia el 10 “Solo el uso de la lengua vehicular debe ser permitido en clase” ( $M = 1.4$ ) son indicadores de ello. No obstante, el valor neutro observado en el ítem 18 “La integración de todas las lenguas curriculares en la misma clase y asignatura facilitaría el aprendizaje de lenguas” ( $M = 2.1$ ) podría haber denotado desconfianza o posiciones encontradas hacia la pedagogía que sugiere el *translanguaging*. Las creencias del futuro profesorado mostraron oposición hacia el mito monolingüe, debido al nivel de desacuerdo observado hacia el ítem 9 “El objetivo es conseguir la pronunciación del hablante nativo” ( $M = 1.7$ ). No obstante, el valor bajo recogido en el ítem 12 “Es suficiente que el alumnado consiga una pronunciación comprensiva” ( $M = 1.6$ ) sugeriría que las creencias se posicionaron en un punto intermedio entre ambas.

**Figura 1**

*Creencias del futuro profesorado de educación infantil y primaria sobre metodologías de enseñanza de lenguas*



### **La influencia del *prácticum*, y el año académico sobre las creencias metodológicas**

En primer lugar, los resultados de la relación entre la variable independiente *prácticum* y la nueva variable dependiente *creencias metodológicas* fue significativa con un tamaño del efecto bajo [(F(6, 553) = 3.013,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .032$ )]. La tabla 1 muestra los datos del análisis con respecto a la red educativa donde realizaron el *prácticum* y su influencia sobre la variable dependiente.

**Tabla 1***Análisis descriptivo de la variable prácticum en relación a la variable creencias metodológicas*

Prácticum	N	Descriptivos			ANOVA		
		Media	Desviación típica	Error típico	F	p	$\eta^2$
Ikastola	31	2.6	.37	.07	3.013	.007	.032
Pública	244	2.5	.44	.03			
Concertada	89	2.5	.43	.05			
Ikast. + públ.	46	2.6	.47	.07			
Ikast. + conc.	34	2.5	.36	.06			
Públ. + conc.	39	2.7	.34	.05			
Sin prácticas	77	2.4	.43	.05			
Total	560	2.5	.43	.02			

Los datos señalan que el alumnado que combinó sus prácticas en la Ikastola con la escuela pública ( $M = 2.6$ ) y con la escuela concertada ( $M = 2.7$ ) obtuvieron las puntuaciones más altas. El grupo que no cursó sus prácticas obtuvo la media más baja ( $M = 2.3$ ). Se calcularon las diferencias de medias entre grupos aplicando Tukey HSD (ver tabla 2).

**Tabla 2***Prueba Tukey HSD post hoc comparando la variable en relación a la variable creencias metodológicas*

Comparaciones múltiples					
(I) Prácticum	(J) Prácticum	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	d de Cohen
Sin prácticas	Ikast. + públ.	-.25	.08	.029	0.55
	Públ. + conc.	-.3	.08	.007	0.74

*Nota.* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Los resultados post hoc señalaron que el alumnado que todavía no había realizado sus prácticas tenía diferencias significativas con un tamaño del efecto medio con los grupos que habían hecho sus prácticas en la escuela pública y la Ikastola ( $p = .029$ ,  $d = 0.55$ ) y en la concertada ( $p = .007$ ,  $d = 0.74$ ).

En segundo lugar, se calculó la relación de la segunda variable independiente, *año académico*, sobre la variable dependiente creencias metodológicas y los resultados determinaron que las diferencias eran significativas con un tamaño del efecto bajo [ $F(4, 559) = 17.221, p = <.001, \eta^2 = .011$ ]. La tabla 3 muestra los datos descriptivos.

**Tabla 3**

*Análisis descriptivo de la variable año académico en relación a la variable creencias metodológicas*

Año académico	Descriptivos				ANOVA		
	N	Media	Desviación estándar	Error típico	F	p	$\eta^2$
Primero	119	2.3	.41	.04	17.221	<.001	.011
Segundo	199	2.4	.41	.03			
Tercero	126	2.7	.42	.04			
Cuarto	97	2.7	.39	.04			
Quinto o más	23	2.6	.33	.07			
Total	564	2.5	.43	.02			

Los datos reflejan que el valor de la media creció según avanzaron en los cursos académicos, siendo el grupo de primer año quien obtuvo el valor más reducido ( $M = 2.3$ ) y el de cuarto el más alto ( $M = 2.7$ ). Se aplicaron las comparaciones post hoc y los resultados se mostraron en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Prueba Tukey HSD post hoc comparando la variable año académico en relación a la variable creencias metodológicas*

Comparaciones múltiples					
(I) Año académico	(J) Año académico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	d de Cohen
Primero	Tercero	-.33	.05	<.001	0.79
	Cuarto	-.35	.05	<.001	0.87
	Quinto o más	-.29	.09	.018	0.71
Segundo	Tercero	-.24	.05	<.001	0.58
	Cuarto	-.26	.05	<.001	0.64

*Nota.* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

La prueba HSD de Tukey confirmó que el alumnado cursando el primer año académico tenía diferencias significativas con los grupos en tercer año ( $p = <.001$ ,  $d = .79$ ), en cuarto ( $p = <.001$ ,  $d = 0.87$ ) y en años adicionales ( $p = .018$ ,  $d = 0.71$ ). Se observó un tamaño del efecto grande para la segunda diferencia significativa y media para las otras dos. Respecto al alumnado en el segundo año académico, las diferencias también fueron significativas con tamaño del efecto medio con los grupos de tercero ( $p = <.001$ ,  $d = 0.58$ ) y cuarto año ( $p = <.001$ ,  $d = 0.64$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha centrado su interés en la exploración, identificación y descripción de las creencias del futuro profesorado de educación infantil y primaria sobre las metodologías de enseñanza de lenguas. Ha reportado la influencia de dos variables sobre dichas creencias y ha podido medir su influencia en la configuración de creencias más cercanas a los enfoques multilingües actuales: el prácticum y el año académico. En primer lugar, en base a los datos obtenidos en el análisis descriptivo y el alto valor de la variable dependiente, se podría generalizar que el futuro profesorado posee creencias sobre metodologías de enseñanza de lenguas de orientación multilingüe. La conclusión en este estudio contextualizado en la CAV y Comunidad Foral de Navarra muestra que el futuro profesorado cuenta con un sistema de creencias sobre las metodologías de enseñanza de lenguas moderno y multilingüe. Esta conclusión coincide con la investigación llevada a cabo por Portolés & Martí (2020) en la Comunidad Valenciana. Ese estudio indica que, por lo general, el futuro profesorado Valenciano cuenta con un sistema de creencias multilingüe, pero que existen ciertas creencias de índole monolingüe. En este sentido, la presente investigación no detecta que el futuro profesorado de la CAV y Navarra cuente con creencias que alimenten el mito monolingüe y no coincide en indicar tales creencias monolingües en ambas comunidades. Es por esta razón que los resultados de esta investigación podrían indicar paralelismos con la dirección de las conclusiones extraídas por Otwinowska (2014, 2017), las cuales señalan que un sistema de creencias basadas en el multilingüismo podría favorecer una implementación eficaz de técnicas y métodos de enseñanza modernas y multilingües. En vista a futuros estudios, tal y como señala Inceçay (2011), sería interesante comparar el sistema de creencias del futuro profesorado cursando la especialidad de enseñanza de lenguas extranjeras con el resto de especialidades, ya que su investigación apunta a la enseñanza de terceras lenguas como catalizadora en la formación de creencias más multilingües y metodologías de enseñanza de lenguas más vanguardistas.

Los análisis estadísticos han permitido la exploración de las creencias más superficiales del futuro profesorado y, de este modo, se han descrito sus características más observables. Basándose en la adhesión hacia los ítems, los resultados sugieren



que las creencias del futuro profesorado se fundamentan en el enfoque comunicativo. Esta conclusión se debe a las valoraciones hacia los ítems referidos a las metodologías de enseñanza de lenguas comunicativas, las cuales indican que las creencias del futuro profesorado gravitan en los siguientes aspectos: uno, garantizar al alumnado de suficientes oportunidades para desarrollar el aspecto oral de la lengua; dos, centrar los ejercicios y las actividades en puntos de interés del alumnado; tres, buscar en las actividades situaciones comunicativas reales; cuatro, aprovechar al máximo el tiempo lectivo para desarrollar las habilidades lingüísticas de la lengua meta; cinco, rechazar la idea que considera el aprendizaje de lenguas un proceso de carácter individual; y seis, oposición a entender la posición del profesorado como foco de aprendizaje. Los resultados también señalan predilección por el uso comunicativo de la lengua sobre su corrección. Asimismo, los datos sugieren que el futuro profesorado no tiene por objetivo que el alumnado tenga que obtener el nivel del hablante nativo de la lengua meta, sino un punto intermedio entre el mínimo exigible y el nativo. En este aspecto, las creencias sobre las competencias lingüísticas del alumnado se situarían en el enfoque multilingüe, ya que el futuro profesorado parece rehusar el mito monolingüe (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Este estudio destaca que la mayoría de las creencias parecen situarse en el Enfoque Multilingüe (Cenoz & Gorter, 2011, 2014), el cual urge la necesidad de metodologías de enseñanza de lenguas que integren las lenguas curriculares, abogue por un uso flexible de las mismas y ayude a un aprendizaje holístico. En primer lugar, los resultados reflejan la valoración positiva hacia el repertorio lingüístico del alumnado como facilitador y catalizador del proceso de aprendizaje de la lengua. En segundo lugar, no muestran poseer creencias que defiendan la separación de lenguas y manifiestan desacuerdo hacia el uso limitado de la lengua vehicular. En vista a futuros trabajos de investigación, sería de gran interés ahondar en aquellas creencias relativas a la integración de todas las lenguas curriculares en la misma clase y asignatura, ya que estas son prácticas lingüísticas complejas que son características de los hablantes multilingües (García, 2009). Los resultados de esta investigación podrían reflejar debate y reticencias acerca de los beneficios de la implementación del *translanguaging*, las cuales ya han sido detectadas en trabajos previos de investigación en la CAV (Cenoz & Gorter, 2019; Cenoz & Santos, 2020; Gorter & Arocena, 2020). Tal y como apremian estas contribuciones, sería de gran interés educativo diseñar e implementar cursos específicos en los grados de educación para formar al futuro profesorado en técnicas multilingües y en metodologías de enseñanza de lenguas relacionadas con la integración de lenguas.

Con respecto al año académico, los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos cursando los dos primeros cursos del grado y los dos últimos. Este hecho confirma al menos dos evidencias. Por un lado, este estudio coincide con los resultados de la investigación realizada por Sheridan (2016), destacando el poder formativo de los grados de enseñanza en el desarrollo de las creencias multilingües.

Esta investigación propone el diseño e implementación de cursos específicos enfocados en enfoques multilingües actuales como el Enfoque Multilingüe (Cenoz & Gorter, 2011, 2014), con el objetivo de formar al futuro profesorado en técnicas de enseñanza multilingües que fomenten las reflexiones metalingüísticas, comparaciones entre lenguas y acciones que hagan uso de todo el repertorio lingüístico del alumnado (Cenoz & Santos, 2020; García, 2009; Gartziarena & Villabona, 2022; Gorter & Arocena, 2020), con el propósito de garantizar un aprendizaje de lenguas más óptimo y un mejoramiento de las habilidades lingüísticas del alumnado multilingüe. Por otro lado, las diferencias significativas entre los grupos en primer y segundo año con respecto a los de tercero y cuarto evidencian que, por lo general, el alumnado que ha pasado el ecuador posee creencias sobre metodologías de enseñanza de lenguas más acordes con teorías multilingües actuales. Esta conclusión es compartida con los resultados de la investigación de Jeoffrion et al. (2014), tras recoger las creencias de 684 alumnos universitarios, determinaron que los grupos en años cercanos a la finalización de sus grados demostró tener creencias más positivas y próximas al multilingüismo que los grupos en los primeros años de grado. Además, este estudio sugiere que un conocimiento más amplio y profundo de las lenguas ayuda en el desarrollo de creencias más positivas hacia el multilingüismo. En futuros estudios, sería interesante calcular el efecto del aprendizaje de una tercera lengua e incluso la formación en la especialidad de maestría en lengua extranjera sobre las creencias del futuro profesorado y determinar su significancia.

En relación con la influencia del año académico en el desarrollo de creencias multilingües, este estudio subraya el poder formativo de las prácticas educativas en centros escolares. Es cierto que el alumnado en su primer año no realiza las prácticas y es en el segundo cuando da comienzo a este aprendizaje, aumentando cada curso de forma gradual su duración. Concretamente, se distinguen tres momentos en la realización del Prácticum: el Prácticum I se realiza en el segundo año de grado y consta de 5 semanas de duración, el Prácticum II se realiza en tercero y dura 7 semanas y el Prácticum III se cursa el último año de grado con un total de 10 semanas. Es posible que, además de trabajar sobre contenido curricular más avanzado y elaborar un conocimiento más profundo durante el grado, los momentos de la práctica tengan un valor educativo y formativo muy alto. En este sentido, la contribución de Moodie (2016) matiza que la experiencia de las prácticas constituyen momentos de reflexión y de mejora sobre la eficiencia docente. Las aportaciones de Kartchava et al. (2018) y Fischer & Lahmann (2020) detallan que dichas experiencias deben aprovecharse para facilitar el aprendizaje e implementación de técnicas multilingües y para actualizar conocimiento, rompiendo así con el uso de metodologías de enseñanza de lenguas tradicionales que se vienen haciendo en el pasado. Para finalizar, las conclusiones de la investigación de Yuan & Lee (2014) son esclarecedoras, ya que consideran estos momentos oportunidades extraordinarias para integrar, elaborar, confirmar

y desechar pautas de actuación docente. Es por todo ello que se debe resaltar la importancia de explorar las creencias del futuro profesorado e investigar qué factores que pudieran tener una influencia positiva sobre las mismas.

Brevemente y a modo de conclusión, el estudio de investigación aporta dos contribuciones al prolífico debate sobre el estudio de las creencias del profesorado en las áreas del multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas. En primer lugar, las creencias del futuro profesorado son positivas y se ubican en posiciones favorables en el enfoque multilingüe actual. En segundo lugar, las conclusiones de esta investigación refuerzan la función formativa de los grados de educación infantil y primaria, ya que facilitan la modelación y ajuste de estas creencias en el marco multilingüe actual. En vista del poder educador de los grados, no se debiera desestimar la creación e implementación de asignaturas específicas sobre el multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas para una adecuación más favorable aún de las creencias del futuro profesorado. De esta forma, los resultados podrían ser más satisfactorios y podrían tener implicaciones de mayor significancia e impacto en la formación del profesorado en materia de lenguas, para así tener una influencia positiva en el aprendizaje de lenguas y en la transmisión de creencias y actitudes más favorables.

La influencia de las creencias sobre el multilingüismo y las metodologías de enseñanza de lenguas tienen una función primordial en la actuación docente. En futuras investigaciones, sería interesante estudiar la relación de dichas creencias con respecto a la capacidad de garantizar una respuesta integradora y eficaz a la creciente diversidad cultural y multilingüe en las aulas, ya que como exponen Etxebarrieta et al. (2020) en su estudio, la complejidad de la enseñanza de la lengua minoritaria en estos contextos es enorme, donde el papel de las creencias del profesorado y del alumnado tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y éxito escolar. Futuras investigaciones debieran estudiar si los enfoques multilingües actuales pudieran favorecer la realidad multicultural y multilingüe en auge.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado con la ayuda recibida del Gobierno Vasco (DREAM IT-1666-22) y de la Agencia Estatal de Investigación (PID2019-105818GB-I00).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdullah, S., & Majid, F. A. (2013). Reflection on language teaching practice in polytechnic: Identifying sources of teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 813–822. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.156>

- Aronin, L. (2015). Current multilingualism and new developments in multilingualism research. In M.P. Safont & L. Portolés (Eds.). *Learning and using multiple languages. Current findings from research on multilingualism* (pp. 1-27). Cambridge Scholars Publishing..
- Auer, P. (2019). 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. <https://bit.ly/3iJUPTT>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). *Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). *Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts* En A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 239–254). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *Modern Language Journal*, 103, 130–135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education*. MultilingualMatters. <https://doi.org/https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. En L. Wei & V. Cook (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (pp. 1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/CBO9781107425965.001>
- Etxebarrieta, G. R., Pérez-izaguirre, E., & Langarika-Rocafort, A. (2020). Teaching minority languages in multiethnic and multilingual environments: Teachers' perceptions of students' attitudes toward the teaching of basque in compulsory

- education. *Education Sciences*, 10(2), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci10020025>
- Farrell, T. S. C., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice : A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Fischer, N., & Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 19(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley- Blackwell.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Gartziarena, M., & Villabona, N. (2022). Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education. *System*, 105, 102749. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Hofer, B. (2017). Emergent multicompetence at the primary level: a dynamic conception of multicompetence. *Language Awareness*, 26(2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1351981>
- Inceçay, G. (2011). Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 128–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.061>
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-perret, R., Narcy-combes, F., Birkan, I., Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., & Starkey-perret, R. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8–26. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.887724>
- Jessner U. (2016) Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. En O. Garcia, A. Lin, & S. May S. (Eds), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3\\_10-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_10-1)

- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., & Trofimovich, P. (2018). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 24(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>
- Li, X. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- May, S. (Ed.) (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge. <https://doi.org/10.43249780203113493>
- Mihaela, V., & Alina-Oana, B. (2015). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 1001-1006. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.191>
- Montanero, J., & Minuesca, C. (2018). *Estadística básica para Ciencias de la Salud*. Universidad de Extremadura.
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 97-119. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Sawilowsky, S. S. (2009). Very large and huge effect sizes. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>

- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331–343. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809051>