

# Creencias de futuros profesores sobre el plurilingüismo en un contexto social monolingüe

IGNACIO FERNÁNDEZ-PORTERO

M. ISABEL MORERA-BAÑAS

*Universidad de Extremadura*

Received: 2024-02-24 /Accepted: 2024-05-15

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.30230>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** En los últimos años, los estudios sobre plurilingüismo en España se han desarrollado principalmente en Comunidades Autónomas (CCAA) multilingües, de manera que son escasos en CCAA monolingües como la de Extremadura. El presente estudio consiste en explorar las creencias de los futuros profesores de idiomas sobre el desarrollo del plurilingüismo en esta región. La muestra de nuestro estudio la conforman 137 estudiantes de un universo de 204 que cursan estudios de grado y máster en la Universidad de Extremadura (UEX). Se realizaron análisis descriptivos y pruebas paramétricas para explorar las creencias y compararlas entre grupos para determinar su significación. Los resultados muestran que el futuro profesorado de lenguas posee, en general, unas creencias acordes con las teorías actuales del plurilingüismo, aunque existen dudas sobre qué se considera un individuo plurilingüe o si se debe evitar la comparación entre lenguas. En concordancia con otros estudios, el género femenino se correlaciona significativamente con creencias más positivas sobre el plurilingüismo. También se detectan lagunas en cuanto al conocimiento de enfoques y metodologías plurilingües, y sobre una mayor formación de lenguas extranjeras en relación con el tiempo dedicado. Finalmente, se piensa que la enseñanza plurilingüe en esta CA no se está desarrollando todo lo eficazmente que debiera.

**Palabra clave:** creencias, plurilingüismo, formación del profesorado, lenguas extranjeras, lenguas minoritarias

## Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in a monolingual social context

**ABSTRACT:** In recent years, studies on multilingualism in Spain have been carried out mainly in multilingual Autonomous Communities (AC), being scarce in monolingual contexts such as in the AC of Extremadura. The contribution of this study is to explore the beliefs of future language teachers about several aspects related to the development of multilingualism in the region. The sample was made up of 137 students from a universe of 204, who were BA and MA students at the University of Extremadura (UEX). Descriptive analyses and parametric tests were performed to explore beliefs and compare them among groups to determine their significance. The results show that future language teachers generally have a belief system along the lines of current theories on multilingualism, although there are still some doubts about what is considered a multilingual individual or whether the comparison between languages should be avoided. Consistent with other studies, female gender is significantly correlated with more positive beliefs about multilingualism. Gaps were identified regarding knowledge of multilingual approaches and methodologies, besides an insufficient amount of time spent on foreign language training. Finally, it is thought that

multilingual education in the AC under study is not being developed as effectively as it should.

**Keywords:** beliefs, multilingualism, teacher training, foreign languages, minority languages

## 1. INTRODUCCIÓN

El plurilingüismo hace referencia al “uso de dos o más lenguas en la educación, siempre que las escuelas tengan como objetivo el multilingüismo y la alfabetización” (Cenoz & Gorter, 2015, p. 2). Una idea importante que se desprende de las diversas definiciones de plurilingüismo es la forma en que se discute y aplica la noción de “educando plurilingüe” en cada país o región; en otras palabras: ¿quién es percibido como un estudiante plurilingüe? Esta pregunta tiene implicaciones significativas para la formación de docentes sobre educación multilingüe (Hammer et al., 2023). En el presente estudio incluimos tres realidades bajo la citada noción: los estudiantes de lenguas extranjeras, los hablantes de lenguas autóctonas y minoritarias, y aquellos hablantes cuyo plurilingüismo es originado por la inmigración. Estas realidades a menudo se superponen entre sí sin solución de continuidad, pero las políticas lingüísticas en torno al plurilingüismo y las actuaciones educativas tienden a centrarse en cada una de estas áreas en función del contexto social.

El presente estudio se centra en la CA de Extremadura donde, hasta la fecha, no se han llevado a cabo estudios sobre plurilingüismo y educación plurilingüe. Para ello, hemos utilizado un cuestionario creado *ad hoc* (Morera-Bañas & Fernández-Portero, en prensa) elaborado por profesores de la Universidad de Extremadura (UEX) cuyo objetivo es indagar sobre las creencias y percepciones sobre el plurilingüismo en esta CA.

A menudo, el enfoque en el plurilingüismo depende de las creencias y experiencias, así como de la familiaridad conceptual con su contenido (Hammer et al., 2023). Las creencias de los docentes pueden entenderse como “un sistema complejo e interrelacionado de teorías, valores y supuestos, a menudo tácitos, que el docente considera verdaderos, y que sirven como filtros cognitivos que interpretan nuevas experiencias y guían los pensamientos y el comportamiento del docente” (Mohamed, 2006, p. 21). Es esencial comprender y conocer las creencias de los docentes en este campo para tratarlas en su formación y poder así confrontar el reto de formar escuelas en las que se fomente y se respete la diversidad lingüística y cultural (Fons & Palou, 2014; Vikøy & Haukås, 2021).

Para una mejor contextualización del concepto de multilingüismo, a continuación, presentamos las realidades del educando plurilingüe. En una primera sección se presta atención a la forma en que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el plurilingüismo y la diversidad lingüística están representadas en las leyes y en el sistema educativo. En la siguiente sección, se presentan estudios sobre plurilingüismo en CCAA multilingües donde conviven lenguas autóctonas con la lengua mayoritaria. La última sección trata sobre el plurilingüismo originado por la inmigración y las implicaciones de éste en la gestión del aprendizaje en las aulas. En todas las secciones y dado el ámbito del presente estudio, se presenta además el análisis de estas realidades en el contexto de la CA de Extremadura.

### 1.1. La nueva ley de educación y el currículo de lenguas extranjeras

En España, el Real Decreto 217/2022, 76 de 29 de marzo, determina como una de las competencias clave la competencia plurilingüe, que se separa de la competencia en comunicación lingüística. Según esta ley, dicha competencia “implica utilizar distintas lenguas (...) de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación” (p. 27). Los descriptores operativos destacan, tanto al final de la Educación Primaria como de la Secundaria, la capacidad de los alumnos para realizar transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual, reconociendo y valorando la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, la nueva ley educativa se hace eco de las investigaciones en torno al plurilingüismo que sostienen que el aprendizaje de lenguas debe ser abordado desde una concepción de la diversidad como riqueza, desde una perspectiva amplia y flexible, facilitando las referencias interlingüísticas y basando los nuevos aprendizajes en los ya adquiridos a través de la lengua materna u otras (Baker, 2011; Barros & Kharnásova, 2010; González et al., 2010; Vikøy & Haukås, 2021). Los alumnos utilizan todo su repertorio lingüístico y se basan en su aprendizaje anterior para construir nuevos conocimientos. Esto significa que debemos cuestionar la utilidad de cualquier separación de lenguas en la enseñanza y el aprendizaje (Conteh & Meier, 2014; Gartziaarena & Antuna, 2022).

Dentro del currículo de las lenguas extranjeras del citado Real Decreto, destaca la importancia otorgada al plurilingüismo, enfocado a que, al finalizar la educación básica, el alumno podrá usar “eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas” (p. 27). Las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera también incluyen la valoración y el respeto a la diversidad lingüística y cultural y su integración en el desarrollo personal del alumno como factor de diálogo con el fin de aprender a actuar de forma empática y respetuosa en situaciones comunicativas interculturales. Sin embargo, en la práctica, como demuestra el estudio de Amor y Serrano (2019), profesores, estudiantes y egresados de los títulos universitarios de educación demuestran que se sienten poco capacitados en las competencias instrumentales, concretamente para hablar en un idioma extranjero, destacando la necesidad de fomentar el desarrollo de estas competencias en la formación inicial del profesorado.

En Extremadura, la Ley de Educación 4/2011, de 7 de marzo, propugna igualmente el fomento del plurilingüismo, basado en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en, al menos, dos lenguas extranjeras y en la impartición en una o más lenguas extranjeras de determinadas materias del currículo. La ley propugna que los centros sostenidos con fondos públicos de Extremadura contarán con programas de fomento de la educación bilingüe.

Desde que en el año 2004 se pusieran en marcha las primeras secciones bilingües (SSBB) en Extremadura, su número ha crecido exponencialmente hasta alcanzar actualmente más de 300 programas en tres idiomas diferentes (inglés, francés y portugués), a los que se añaden ocho centros bilingües. Desde entonces, y hasta la fecha, tan sólo se ha realizado una evaluación integral de las SSBB durante el curso 2013/14 por parte del Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Esta evaluación se llevó a cabo mediante distintos cuestionarios distribuidos a los diversos miembros de la comunidad educativa incluido los padres de los alumnos. Respecto a las

opiniones por parte del profesorado, el 80,6% afirmó que los contenidos de las áreas no lingüísticas (ANL) no se veían afectados negativamente debido a la experiencia bilingüe, sino que se enriquecían con el idioma extranjero. Tan solo el 11% creía que se perdían contenidos, y el 7,1% consideraba difícil estimar la diferencia con respecto a si todas las clases fueran en castellano.

En la Evaluación Diagnóstica de Extremadura (EDEX 2013/2014), los resultados obtenidos por los alumnos matriculados en SSBB estuvieron por encima de la media autonómica en las competencias evaluadas (Competencia Matemática y Competencia en Comunicación Lingüística), con una diferencia de entre 31 y 66 puntos con respecto a los alumnos no matriculados en SSBB, en la misma escala (Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, Gobierno de Extremadura, 2014, p. 26).

En cuanto a la formación del profesorado, se reportó un déficit de formación tanto en experiencias de inmersión lingüísticas como en conocimiento de metodologías específicas asociadas al bilingüismo. Respecto a las ANL impartidas en los centros bilingües, se reveló una cierta desorientación, así como una escasa utilización de herramientas de atención a la diversidad en la lengua extranjera. Por otra parte, la oferta de cursos de metodología AICLE parecía insuficiente. Otra de las debilidades de las SSBB era la falta de continuidad en etapas superiores como el Bachillerato y, en menor medida, entre las SSBB existentes en Primaria y Secundaria. Finalmente, se señalaron serias dificultades para implantar SSBB en idiomas distintos al inglés (Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, Gobierno de Extremadura, 2014, p. 26).

En la UEX, en la evaluación del Grado en Educación Primaria en modalidad bilingüe tanto la tasa de éxito (indica la eficacia en la superación de créditos) como la de eficacia, ofrecen valores por encima del 90% en todos los cursos desde que se empezó a impartir el grado en 2015 (UTEC, 2023). Sin embargo, los valores de satisfacción de los estudiantes del curso 2022-23 no fueron muy altos (3,06 en una escala de 1 a 5), lo que sugiere que hay margen de mejora. Asimismo, la Dirección de Internacionalización de Estudios de la UEX, desde el curso 2020-21, pone en marcha el Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras (PALEX) para favorecer, por un lado, la adquisición de idiomas (inglés y portugués) por parte de los estudiantes de la UEX, y por otro, facilitar la integración de estudiantes extranjeros. El objetivo es ofrecer a los centros la posibilidad de impartir asignaturas bajo esta modalidad, que está destinada tanto al alumnado que visita la UEX proveniente de universidades extranjeras como al alumnado de la UEX que desee mejorar su competencia lingüística en estos idiomas extranjeros.

## **1.2. Plurilingüismo: lenguas autóctonas y minoritarias**

En países o comunidades multilingües, el fomento de las lenguas minoritarias se pone de manifiesto en el estatus atribuido a las lenguas autóctonas, que ocupan un lugar importante en la educación y, por consiguiente, en la formación del profesorado en algunos países o regiones. Por ejemplo, en Irlanda, el irlandés se enseña a través de la inmersión como primera lengua y es una asignatura obligatoria, por lo que es un requisito para convertirse en profesor. En la región italiana del Tirol del Sur, el italiano, el alemán y el ladino constituyen tres sistemas escolares separados en los que cada lengua es vehículo de instrucción

(Hammer et al., 2023). En España, situaciones similares tienen lugar en aquellas CCAA como Cataluña, Galicia o el País Vasco en las que convive el español con las lenguas autóctonas cuyo estatus es el de lenguas co-oficiales. En Cataluña, el catalán es la lengua vehicular en las escuelas. En el País Vasco, la enseñanza íntegramente en vasco ha ido progresivamente consiguiendo la aceptación de la mayoría de la población y representa el 70% de la escolarización frente al modelo bilingüe y un escaso 9% en castellano (Marbán, 2023) y, en Galicia, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria la instrucción se reparte entre el español y el gallego. En estos casos, estas lenguas suponen un asunto prioritario en políticas lingüísticas y educativas, y tienen una repercusión importante para los futuros profesores, ya que deben dominarlas para emplearlas en el contexto escolar correspondiente.

Es precisamente en estas CCAA multilingües donde se han llevado a cabo los principales estudios sobre creencias acerca del plurilingüismo. Estos estudios incluyen además del análisis de las creencias, el uso de estas lenguas y las mayoritarias, o la exploración de las particularidades derivadas de un contexto educativo y social multilingüe como, por ejemplo, los estudios realizados en Aragón, donde se incluye el catalán como lengua hablada (Campos-Bandrés, 2021), en Cataluña (Birello et al., 2021), el País Vasco (Arocena et al., 2015; Gartziarena & Altuna, 2022; Gartziarena & Villabona, 2022, Gorter & Arocena, 2020) o en la Comunidad Valenciana (Portolés, 2014; Portolés & Martí, 2020).

En la actualidad, en Extremadura existen tres lenguas que conviven con el castellano: el extremeño, la fala y el portugués rayano. Las tres lenguas están reconocidas como tales por parte de organismos internacionales como el Consejo de Europa, UNESCO o SIL International, así como de diversas instituciones académicas europeas referentes en la materia como la Universidad de Ámsterdam (Gordo, 2020). A nivel autonómico, aún protegidas por las autoridades regionales, todas se encuentran en un estado de diglosia tan avanzado que se hallan en peligro de extinción. Los hablantes puros son escasos y la transmisión generacional se sigue dando solo en un grupo reducido de municipios. Por otra parte, estas lenguas no tienen ningún tipo de presencia oficial en el sistema educativo extremeño ni hay, desafortunadamente en la UEX, un área dedicada al estudio de esta realidad lingüística en la CA. El castellano, lengua común de uso en colegios e instituciones, es totalmente dominante.

### 1.3. Plurilingüismo originado por la inmigración

Debido al fuerte impacto de la inmigración en los últimos 25 años en las aulas, en países como Suecia, los alumnos plurilingües se equiparan con los *niños refugiados e inmigrantes* (Hammer et al., 2023). De manera similar, en Alemania el foco de las políticas educativas plurilingües está en la integración y el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes. Por ejemplo, en una ciudad como Hamburgo, una de las 10 ciudades más grandes europeas con casi 1,9 millones de habitantes, un 50% de los niños y adolescentes tienen un origen extranjero. Los futuros profesores tanto en la Educación Primaria como la Secundaria encontrarán aulas multilingües y confrontarán los retos diarios de los hablantes de alemán como segunda lengua (Shroedler & Grommes, 2019, p. 227). Asimismo, en España la presencia de extranjeros en el sistema educativo español no ha parado de crecer desde el inicio del siglo (Fernández, 2024; INE, 2022). En el curso 2021/22 el número de estudiantes extranjeros matriculados en el sistema educativo no universitario se situó en 882.814 estudiantes,

lo que supone un 11% del estudiantado total y en torno a un 15% del total de extranjeros (Mahía & Madina, 2023, p. 14)

Sin embargo, Extremadura se encuentra entre las CCAA con la ratio más baja de alumnos extranjeros de toda España. En el curso 2021/22, el número total de alumnos fue de 5.540 lo que suponía el 1% de los extranjeros en España y el 3,2% de los estudiantes en esta CCAA (Mahía & Madina, 2023, p. 39). Si a esto añadimos que casi el 30% son latinos, la ratio de alumnos cuya lengua materna no es el español desciende considerablemente hasta un punto en el porcentaje en la región (2,2%). Otro factor importante por considerar es la concentración geográfica del alumnado inmigrante. Casi el 40% se concentra en una sola localidad cacereña, Talayuela (Europapress, 2023), donde grupos de marroquíes han ido asentándose en la localidad al reclamo de las explotaciones de tabaco y espárragos. Por todas estas razones, podría decirse que Extremadura es una región mayoritariamente monolingüe y con muy escasa presencia de alumnado inmigrante plurilingüe, con lo que el multilingüismo originado por la inmigración no es la principal preocupación en los entornos de formación docente. No obstante, al igual que el resto de las CCAA, y en el contexto de la educación obligatoria, se han establecido Planes Autonómicos de Atención Lingüística y Cultural, Aulas de Apoyo Lingüístico y Programas para el Aprendizaje y Desarrollo de la Lengua y Cultura Materna para atender las necesidades de los alumnos inmigrantes. También se cuenta con Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y Aulas de Compensación Lingüística (ACL) (Godoy & Suárez, 2011). Las ATAL son aulas destinadas a garantizar el aprendizaje del español a unos niveles mínimos que permitan el aprovechamiento adecuado de las clases. Se reciben clases, sobre todo, de Lengua Castellana, además de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El alumno podrá permanecer en la misma como máximo un curso escolar completo y pasará obligatoriamente al nivel superior ACL en el curso siguiente. Este modelo instruccional conocido como modelo de extracción en el que los alumnos son sacados de las clases convencionales para mejorar la lengua de instrucción, ha tenido críticas en los contextos de la Educación Primaria y Secundaria. Los más críticos aducen que este modelo fomenta una ideología monolingüe como normal y constituye un mecanismo asimilacionista que, por tanto, no considera las lenguas de los estudiantes ni el fomento de una conciencia positiva multilingüe (Rodríguez-Izquierdo et al., 2020). Sin embargo, desde la perspectiva de la competencia lingüística, es importante reconocer que el acceso al contenido depende del nivel de competencia lingüística del alumno: “si el nivel de competencia lingüística de un alumno es bastante bajo, será difícil para él acceder al contenido, incluso si el alumno está presente en el aula durante la instrucción” (Christison, 2023, p. 4).

Con todo, el informe del año 2023 sobre integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español destaca que este alumnado presenta un peor rendimiento académico que el nativo, lo cual se traduce en un retraso de algo más de un año a nivel educativo, lo cual conduce a una mayor tasa de abandono temprano (Mahía & Madina, 2023, p. 18). Hacer frente a este menor rendimiento debería convertirse en un desafío prioritario.

## 2. MÉTODO

Este estudio se enmarca en el proyecto “Desarrollo del plurilingüismo en Extremadura: análisis de aspectos efectivos, lingüísticos y disciplinares” (con referencia IB20074), cofinan-

ciado por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y la Unión Europea. La primera fase se centró en diseñar y validar el instrumento de medida para recopilar los datos que aquí se presentan. Para ello, se usó un diseño de investigación de tipo mixto partiendo de un diseño secuencial exploratorio.

El objetivo de este estudio es explorar las creencias del futuro profesorado de idiomas sobre el plurilingüismo y su implementación en la CA de Extremadura.

## 2.1. Muestra

Para la selección de la muestra se usó un muestreo intencional en el que los participantes tenían que cumplir con los siguientes criterios de inclusión: ser estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria (itinerario en lenguas extranjeras: inglés, francés o inglés en el Grado Bilingüe), cursar el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria (MUFPEs) en las especialidades de inglés, francés o portugués, el Máster en Enseñanza Bilingüe en Inglés para la Educación Primaria y Secundaria (MUEBI), o el Máster de Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MUEPLEH). Todos los participantes forman parte de la UEX, tanto de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres como de la Facultad de Educación y Psicología de Badajoz. El universo de la muestra lo forman 204 estudiantes, de los cuales participaron en el estudio 137 (67%), 42 hombres (30,7%) y 95 mujeres (69,3%). La edad se estableció por rangos; el de 18-24 años resultó el más común con una frecuencia de 116 participantes. La tabla 1 muestra estos datos con más detalle.

**Tabla 1.** Edad de los participantes.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18-24	116	84.7	84.7	84.7
25-34	15	10.9	10.9	95.6
35-44	4	2.9	2.9	98.5
45-54	2	1.5	1.5	100
Total	137	100	100	

## 2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el cuestionario “Creencias de profesores en formación sobre el plurilingüismo” (CREEPROF), creado *ad hoc*, que se muestra en la tabla 4. Como puede verse, los 30 ítems resultantes de la validación se distribuyen en las siguientes cuatro dimensiones: (1) creencias sobre el plurilingüismo, (2) prácticas educativas plurilingües, (3) formación en plurilingüismo y (4) desarrollo del plurilingüismo en Extremadura. El cuestionario se presenta en una escala Likert (1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo)

Como se explica en X y X (en revisión), el instrumento es fiable, ya que las propiedades psicométricas así lo demuestran:

- Alfa de Chronbach = 0.93.

- Análisis factorial exploratorio: KMO = 0.81 varianza = 74%, modelo de 4 factores y cargas factoriales en todos los ítems entre 0.54 y 0.93.
- Análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2$  (236) = 396.963,  $\chi^2/df = 1.93$ ,  $p < .001$ , CFI = 0.954, TLI = 0.947; NFI = 0.944; RMSEA = 0.046; AIC = 522.019; PRATIO = 0.913.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Pruebas de normalidad

Para saber qué análisis estadístico era más pertinente realizar, el primer paso fue llevar a cabo pruebas de normalidad. Según las características del estudio (variables medidas en escala de Likert de 5 puntos), el coeficiente de asimetría y curtosis fueron las pruebas para comprobar si la distribución de las puntuaciones era normal. Estos coeficientes fueron  $< 1.96$ , lo que indica que los datos siguen una distribución normal (Field, 2017) y se pueden realizar pruebas paramétricas.

#### 3.2. Diferencias entre variables

##### 3.2.1. Género

Para medir la variable “género”, se utilizó la T de Student. La tabla 2 muestra los ítems que arrojan diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0,05$ ).

**Tabla 2.** Diferencias en la variable “género”.

Ítem	Media		Desviación estándar		Sig. (bilateral)
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
C2	3,32	2,69	1,435	1,417	0,025
C7	2,18	1,70	1,227	0,966	0,020
P6	4,00	4,31	0,838	0,767	0,045
F5	3,58	3,08	1,106	1,203	0,031
F6	4,05	4,38	0,985	0,735	0,042
D1	1,47	1,18	0,797	0,620	0,030
D2	3,05	2,54	1,394	1,301	0,050

##### 3.2.2. Edad y nivel autopercebido de idiomas

La Corrección de Bonferroni (ANOVA de un factor) se utilizó para medir las diferencias entre grupos de ambas variables. Con respecto a la variable “edad” se compararon 4 grupos (18-24, 25-34, 35-44 y 45-54 años) y no hubo diferencias estadísticamente significativas porque  $p \geq 0.0125$  en todos los grupos comparados.

En relación con la variable “nivel autopercebido de idiomas”, se preguntó por cinco idiomas, pero solo se reportaron conocimientos en inglés y en francés con un 100% y un 55% de respuestas respectivamente. En los análisis no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en inglés ni en francés.

3.2.3. Titulación cursada en la actualidad

Se compararon los ocho grupos siguientes, utilizando la Corrección de Bonferroni:

1. Grado en Educación Primaria: itinerario en lengua extranjera-inglés.
2. Grado en Educación Primaria: itinerario en lengua extranjera-inglés (bilingüe).
3. Grado en Educación Primaria: itinerario en lengua extranjera-francés.
4. Máster en formación del profesorado en educación secundaria: especialidad de lengua moderna (inglés).
5. Máster en formación del profesorado en educación secundaria: especialidad de lengua moderna (francés).
6. Máster en formación del profesorado en educación secundaria: especialidad de lengua moderna (portugués).
7. Máster en enseñanza bilingüe en inglés para la Educación Primaria y Secundaria.
8. Máster de enseñanza de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems F5 y D4 ( $p \leq 0.002$ ). Según se muestra en la tabla 3, en F5 se hallaron diferencias entre los grupos 4 ( $M = 2,65$ ;  $DE = 1,30$ ) y 7 ( $M = 4,36$ ;  $DE = 0,67$ ), mientras que en el ítem D4 las diferencias se dieron entre los grupos 6 ( $M = 5,0$ ;  $DE = 0$ ) y 8 ( $M = 3,0$ ;  $DE = 0$ ).

**Tabla 3.** Diferencias entre las titulaciones cursadas.

Titulación		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	99,8% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
F5. Conozco algún enfoque para fomentar el plurilingüismo.						
MUFPE (inglés)	MUEBI	-1,714	,418	,002	-3,44	,01
MUEBI	MUFPE (inglés)	1,714	,418	,002	-,01	3,44
D4. Se debería aumentar el número de horas dedicadas a Lengua Extranjera en Educación Infantil.						
MUFPE (portugués)	MUEPLEH	2,000	,640	,002	-,01	3,64
MUEPLEH	MUFPE (portugués)	-2,000	,640	,002	-3,64	,01

3.3. Estadísticos descriptivos

En la tabla 4, se indican las medias y las desviaciones estándar de los resultados obtenidos de la muestra ( $n = 137$ ).

**Tabla 4.** *Cuestionario Creencias de Profesores en Formación sobre el Plurilingüismo (CREEPROF). Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos.*

1. CREENCIAS SOBRE EL PLURILINGÜISMO		M	DS
C1	El sistema educativo debe perseguir el dominio de una lengua extranjera en lugar de promover una enseñanza plurilingüe.	2,86	1,34
C2	Hay lenguas más importantes que otras.	2,88	1,44
C3	La competencia plurilingüe implica que los estudiantes alcancen un nivel alto en todas las lenguas que aprenden.	3,08	1,14
C4	Las lenguas deben aprenderse sin establecer relaciones entre ellas.	1,80	0,94
C5	Es necesario garantizar el aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras en la educación obligatoria.	3,86	1,04
C6	El uso simultáneo de diferentes lenguas en la comunicación no es recomendable.	1,99	1,05
C7	No vale la pena aprender una lengua que hablan pocas personas.	1,85	1,07
C8	Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en la adquisición de una lengua no son extrapolables a otras.	1,81	0,97
2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS PLURILINGÜES			
P1	Cuando sea profesor, partiré de los conocimientos lingüísticos de mis estudiantes para enseñar otras lenguas.	4,10	0,94
P2	Cuando sea profesor, evitaré comparar lenguas para no perjudicar su aprendizaje.	3,10	1,39
P3	Creo que el uso del español en clase de lengua extranjera obstaculizará el aprendizaje de esta última.	2,84	1,26
P4	Enseñar otras asignaturas como Historia, Ciencias y Matemáticas, por ejemplo, en lengua extranjera, dificulta el aprendizaje de dichas materias.	2,73	1,18
P5	Creo que contar con alumnos extranjeros en las aulas puede obstaculizar el desarrollo de la(s) clase(s) de lengua(s).	1,63	0,84
P6	Cuando sea profesor, trabajaré con mis alumnos estrategias de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas.	4,22	0,79
P7	El nivel de contenidos alcanzado en las materias no lingüísticas (Historia, Ciencias, Matemáticas...) es inferior cuando se imparten en una lengua extranjera.	2,86	1,35
P8	Creo que los alumnos extranjeros que se incorporan a las clases desconociendo la lengua principal de enseñanza, deberían estar en clases separadas hasta que alcancen el nivel adecuado en dicha lengua.	2,22	1,08
3. FORMACIÓN EN PLURILINGÜISMO			
F1	La participación del profesorado de lenguas en activo en programas internacionales de inmersión lingüística debería ser obligatoria.	4,04	0,95
F2	Conozco los principios metodológicos para desarrollar adecuadamente la enseñanza plurilingüe.	3,14	1,11
F3	Creo que la formación universitaria es adecuada para el desarrollo del plurilingüismo en los centros.	3,12	1,24
F4	Pienso que, en los centros con proyectos bilingües, no todos los profesores están preparados para impartir sus asignaturas en una lengua extranjera.	4,30	0,87
F5	Conozco algún enfoque para fomentar el plurilingüismo.	3,23	1,19
F6	Los profesores de lenguas en activo deben participar en proyectos internacionales para ampliar sus conocimientos en la práctica docente.	4,28	0,82
4. DESARROLLO DEL PLURILINGÜISMO EN EXTREMADURA			
D1	En una comunidad monolingüe como Extremadura no es tan necesario fomentar el plurilingüismo entre los estudiantes.	1,27	0,68
D2	Pienso que el número de lenguas extranjeras ofertadas en Primaria y Secundaria es suficiente.	2,70	1,34
D3	Creo que el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas es insuficiente.	3,92	1,25
D4	Se debería aumentar el número de horas dedicadas a Lengua Extranjera en Educación Infantil.	4,08	0,89
D5	En Educación Infantil, más que centrarse en la enseñanza de una lengua en concreto, se deberían implementar prácticas plurilingües.	3,62	1,04
D6	El aprendizaje de al menos otra lengua distinta del inglés debería ser obligatorio y continuado en todas las etapas del sistema educativo.	3,90	1,09
D7	Considero que todos los centros deberían contar con un proyecto de enseñanza bilingüe.	4,02	1,16
D8	La enseñanza plurilingüe en Extremadura se está desarrollando eficazmente.	2,38	0,85

### 3.4. Discusión y conclusiones

Como se puede observar en la tabla 2, la variable “género” presenta varias diferencias significativas. Las mujeres creen más que los hombres que no hay lenguas más importantes que otras, de ahí que piensen que merece la pena aprender una lengua que hablan pocas personas. Los hombres, sin embargo, están menos de acuerdo con la idea de aprender una lengua minoritaria. En la mayoría de los ítems las mujeres muestran creencias y actitudes más positivas y favorables sobre el plurilingüismo, lo cual confirma los resultados de otros estudios (Lundberg & Brandt, 2023; Shroedler & Fisher, 2020). Respecto al desarrollo del plurilingüismo en la CA, detectan una mayor necesidad de ofertar más lenguas extranjeras en Primaria y Secundaria. Como puede verse en la tabla 2, sus puntuaciones son también más taxativas, mostrándose más de acuerdo que los hombres en temas como la participación de los profesores de lenguas en proyectos internacionales o la utilización de estrategias de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, los hombres obtienen valores más altos en la escala cuando se pregunta sobre conocimientos relacionados con enfoques para fomentar el plurilingüismo. Es también en este ítem donde aparecen diferencias significativas respecto a la variable “titulación cursada en la actualidad”, los resultados muestran que los estudiantes del MUFPE (inglés) creen que les faltan conocimientos, mientras que los del MUEBI creen que sí los tienen. En este sentido, se habrían esperado diferencias del MUEBI con todos los grupos, dada la formación específica en este campo. Sin embargo, esta diferencia sólo tiene lugar con los alumnos del MUFPE de inglés, mientras que con el resto no las hay. Estos resultados pueden interpretarse, por una parte, como una mayor necesidad de formación en enfoques plurilingües de los alumnos del MUFPE y, por otra parte, se puede estimar que hay lugar para ampliar los conocimientos metodológicos en esta área de estudio en todos los grados, dada también la puntuación media total de este ítem ( $M = 3.23$ ). Llama la atención también la falta de diferencias significativas entre los alumnos de los grados bilingüe y no bilingüe, ya que se habría esperado una mayor sensibilización hacia el plurilingüismo en los primeros frente a los segundos. Por otra parte, se puede concluir que los alumnos que cursan el MUFPE (portugués) parecen más sensibilizados que los del MUEPLEH sobre la importancia de la enseñanza de idiomas a una edad temprana y no dudan en manifestar que se debería aumentar el número de horas en la etapa de Educación Infantil.

En relación con las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, al igual que en estudios anteriores (Couto-Cantero & Fraga-Castrillón, 2023; De Angelis, 2011; Gartziaena & Antuna, 2022); Griva & Chostelidou, 2012; Otwinowska, 2014), los alumnos valoran positivamente las bases fundamentales de la enseñanza plurilingüe, pues creen que las lenguas deben aprenderse estableciendo relaciones entre ellas (C4:  $M = 1.80$ ) y transfiriendo las estrategias de aprendizaje desarrolladas (C8:  $M = 1.81$ ). De igual forma, no ven inconvenientes en el uso simultáneo de diferentes lenguas en la comunicación (C6:  $M = 1.99$ ). Estos resultados están en línea con el enfoque multilingüe en la educación, el cual “se ha alejado de la creencia de que las lenguas deben mantenerse separadas en los cerebros de los alumnos y en las aulas para que éstos aprovechen todo su repertorio lingüístico a la hora de utilizar y aprender lenguas” (Vikøy & Haukås, 2021, p. 4). También valoran las lenguas minoritarias, ya que creen que merece la pena aprender una lengua, aunque la hablen pocas personas. Sin embargo, los valores sobre el ítem “Hay lenguas más importantes que otras”

(C2:  $M = 2.88$ ;  $DS = 1.44$ ), indican una alta disparidad de opiniones según la DS. Este resultado se contrapone con los estudios realizados en las CCAA multilingües, donde la idea de que algunas lenguas sean más útiles o importantes que otras es claramente cuestionada, debido al rico entorno multilingüe que ofrecen estas CCAA (Martí & Portolés, 2016; Portolés, 2014; Gartzziarena & Antuna 2023). Sin embargo, en un estudio internacional llevado a cabo con profesores de secundaria, un gran número de ellos (47.5% Italia, 36.6% Austria, y 71% Reino Unido) asignaban distintos valores a las lenguas, pues creían que para los estudiantes inmigrantes era mucho más útil conocer una lengua internacionalmente mayoritaria que sus propias lenguas (De Angelis, 2011, p. 7).

En relación con el futuro ejercicio de la profesión docente, los alumnos están convencidos de que partirán de los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes para enseñar otras lenguas (P1:  $M = 4.10$ ) y trabajarán con ellos estrategias de reflexión sobre el aprendizaje de estas (P6:  $M = 4.22$ ). Estas creencias se hallan también en línea con los enfoques actuales sobre la enseñanza plurilingüe.

Respecto a la formación de los docentes, los futuros profesores creen que el profesorado que imparte sus asignaturas en una lengua extranjera en los centros con proyectos bilingües no está preparado para afrontar el reto del plurilingüismo (F4:  $M = 4.30$ ). Sin embargo, las posiciones no son taxativas a la hora de determinar la formación sobre plurilingüismo recibida en sus estudios de grado y máster donde la media se sitúa en la posición central de la escala, donde no comprometen su valoración ( $M = 3.12$ ). La necesidad de formación del profesorado aparece de forma reiterada en numerosos estudios (Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020; Shroedler & Fischer, 2020; Vikøy & Haukås, 2021). Para los futuros profesores de este estudio, esta formación ha de ser completada con la participación obligatoria del profesorado de lenguas en activo en programas internacionales de inmersión lingüística para ampliar sus conocimientos sobre prácticas docentes (F1:  $M = 4.04$ ; F6:  $M = 4.28$ ), estando estos resultados en línea con los del estudio de Griva y Chostelidou (2012), en el cual los profesores destacaron la importancia y los beneficios de la participación en los programas de movilidad.

Los futuros profesores de esta muestra creen que la formación sobre el plurilingüismo en la región debe iniciarse desde la Educación Infantil, donde se debe aumentar el número de horas dedicadas a las lenguas extranjeras y establecer proyectos de enseñanza bilingüe en todos los centros de la CCAA pues, aunque Extremadura sea una comunidad monolingüe, es necesario fomentar el plurilingüismo entre los estudiantes. Creen que el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas es insuficiente (D3:  $M = 3.92$ ) y que la enseñanza plurilingüe en Extremadura no se está desarrollando todo lo bien que desearían (D8:  $M = 2.38$ ).

Las medias del resto de ítems giran alrededor de la posición central de la escala (3), es decir, los futuros profesores no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Estos ítems indagan sobre si en los centros bilingües se dificulta el aprendizaje de las ANL o si el nivel de contenidos resulta afectado. Creemos que la falta de conocimiento puede dar fe de estos valores, pues la mayoría de los participantes desarrollan sus prácticas en centros no bilingües e imparten la asignatura de lengua extranjera, con lo que no pueden afirmar o desmentir información sobre las ANL. Por otra parte, cabe citar también aquí la puntuación intermedia ( $M = 3.08$ ) en el ítem C3 que pregunta si la competencia plurilingüe implica que los estudiantes alcancen un nivel alto en todas las lenguas que aprenden. Esta creencia se contrapone al concepto de competencia plurilingüe que sostiene que la posibilidad de adquirir un nivel cercano al del

hablante nativo en cada lengua es muy improbable además de ser innecesaria, pues el uso de las distintas lenguas aprendidas suele tener lugar en contextos y situaciones diferentes (Gartziarena & Altuna, 2021). El valor intermedio en la escala sugiere que la mayoría de los alumnos no tienen una idea clara sobre este concepto. Al igual ocurre con los ítems que exploran el nivel de conocimientos sobre los enfoques o principios metodológicos, donde no hemos obtenido unas puntuaciones concluyentes (F2: M = 3.14; F5: M = 3.23), salvo en el grupo anteriormente citado del MUEBI (M = 4.36). Estos resultados sugieren que hay todavía mucho margen para la formación en plurilingüismo en el grado y en los másteres en la UEX.

Todas las valiosas ideas de la investigación sobre el multilingüismo deberían incorporarse en los programas de formación inicial del profesorado. El papel desempeñado por estos programas puede ser crucial para la remodelación de las percepciones y/o conceptos erróneos de los futuros docentes. Como señala Borg (2011), la formación de los docentes, ya sea durante la formación universitaria o mientras están en activo, es un contexto excelente para examinar y revisar críticamente las creencias, y apoyar la reflexión y la toma de conciencia sobre las mismas para, potencialmente, actuar en consonancia con ellas.

Finalmente, la principal limitación que se ha encontrado en este estudio es de índole metodológica, ya que la información recopilada puede no corresponderse con la opinión real de los participantes debido al sesgo de deseabilidad social, el cual, incluso de manera inconsciente, puede empujar a responder de manera política correcta a las cuestiones planteadas (Demetriou et al., 2014; Pekrun, 2020).

### 3.5. Referencias bibliográficas

- Agencia Extremeña de Evaluación Educativa (2014). *Informe de Evaluación de Diagnóstico 2013/2014* (EDEX). Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.
- Amor, M. I. & Serrano, R. (2019). Las competencias generales en la formación inicial del profesorado. Un estudio comparativo entre estudiantes, docentes y graduados de los títulos universitarios de educación. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.21341>.
- Arocena, E., Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169–193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters*.
- Barros, B. & Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114. <https://doi.org/10.30827/Digibug.23242>.
- Birello, M., Llompert-Esbert, J. & Moore de Luca, E. (2021). Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: tensions in the discourse of initial teacher education students. *International Journal of Multilingualism*, 18(4) 586-600. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1900195>.
- 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>.
- Campos-Bandrés, I. O. (2021). Actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas extranjeras y la educación multilingüe. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.428651>.

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. En J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education. Between language learning and translanguaging* (pp. 2–15). Cambridge University Press.
- Christison, M. A. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs, Practices, Emerging Ideologies about Multilingualism and Self-Efficacy Relative to Teaching Multilingual Learners. *Languages*, 8(41). <https://doi.org/10.3390/languages8010041>.
- Conteh, J. & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>.
- Couto-Cantero, P. & Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum*, (39), 281–298. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234, <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Demetriou, C., Ozer, B. U. & Essau, C. A. (2014). Self-report questionnaires. En R. L. Cautin, & S. O. Lilienfeld (Eds.), *The encyclopedia of clinical psychology*, (pp. 1-6). John Wiley & Sons.
- Europapress. (2023, 9 de junio). *Más del 30 % de los estudiantes extranjeros en Extremadura no hablan español como lengua materna* [Comunicado de prensa]. <https://www.europapress.es/comunicados/sociedad-00909/noticia-comunicado-mas-30-estudiantes-extranjeros-extremadura-no-hablan-espanol-lengua-materna-20230609104255.html>.
- Fernández, R. (4 de enero de 2024). Inmigración en España - Datos estadísticos. *Statista*. <https://es.statista.com/temas/5468/inmigracion-en-espana/#topicOverview>.
- Fons, M. & Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo: Un proceso de formación. *Tréma*, 42, 115-128. <https://doi.org/10.4000/trema.3242>.
- 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>.
- Gartziarena, M. & Altuna, J. (2022). Pre-service teachers' beliefs on Multilingualism and Language Teaching. *Educación XXI*, 29(2), 114-133. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>.
- Godoy, M. J. & Suárez, A. (2011). El niño inmigrante en la escuela extremeña. *Campo Abierto*, 30(1), 107-127. <http://hdl.handle.net/10662/2805>.
- González, M., Guillén, M. & Vez, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Síntesis.
- Gordo, D. (2020). La realidad lingüística en Extremadura. *Revista de LLengua i Dret. Generalitat de Catalunya*. <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2020/10/01/la-realidad-linguistica-en-extremadura-daniel-gordo/#comments>.
- 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>.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism*, 9(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.626857>.
- Hammer, S., Hansen, A. & Wernicke, M. (2023). Diversity in Teacher Preparation for Multilingual Contexts. En M. Meike Wernicke, S. Svenja Hammer, A. Antje Hansen & T. Schroedler (Eds.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learner*. Multilingual Matters.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). Notas de Prensa: Cifras de Población y Estadística de Migraciones. [https://www.ine.es/prensa/cp\\_e2022\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_e2022_p.pdf).

- Lundberg, A. & Hanne Brandt, H. (2023). Teachers' beliefs about multilingualism: novel findings and methodological advancements: introduction to special issue. *International Journal of Multilingualism* 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2160726>.
- Mahía, R. & Medina, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).
- Marban, R. (2023). El español, inexistente en la etapa de infantil en el País Vasco: ni una hora lectiva hasta los 6 años. *El Debate*. [https://www.eldebate.com/educacion/20230509/todo-euskera-2-horas-semanales-ingles-0-castellano-asi-ensenanza-infantil-colegios-vascos\\_113179.html](https://www.eldebate.com/educacion/20230509/todo-euskera-2-horas-semanales-ingles-0-castellano-asi-ensenanza-infantil-colegios-vascos_113179.html).
- Martí, O. & Portolés, L. (2016). Ensenyar anglés des d'una perspectiva plurilingüe: creences i coneixements previs del futur professorat d'educació infantil i primària. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, J. R. Collado (Eds.), *Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*. Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* [Unpublished doctoral dissertation. The University of Auckland]. <https://bit.ly/3NYNzDx>.
- Morera-Bañas, M. I. & Fernández-Portero, I. (en prensa). To believe is to be able to: Future language teachers facing multilingualism. *International Journal of Multilingualism*.
- 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>.
- Pekrun, R. (2020). Commentary: Self-Report is Indispensable to Assess Students' Learning. *Frontline Learning Research*, 8(3), 185-193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>.
- Portolés, L. & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>.
- Portolés, L. (2014). Analysing prospective teachers' attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings. En A. Otwinowska, & G. De Angelis (Eds.), *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives* (pp. 50–75). Multilingual Matters.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76 de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González Falcón, I. & Goenechea, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics* 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>.
- Servicio de Evaluación y Calidad Educativa del Gobierno de Extremadura. (2014). *Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura*. <https://www.educarex.es/plurilinguismo/evaluacion-integral-secciones-bilingues.html>.
- Shroedler, T. & Grommes, P. (2019). Learning about Language: Preparing pre-service subject teachers for multilingual classroom realities. *CercleS* 9(1), 223-240 <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0014>.

- Unidad Técnica de Evaluación y Calidad (UTEC). (2023). Informe anual del Grado en Educación Primaria. Modalidad Bilingüe (español-inglés). <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/sgic/procesos-y-procedimientos>.
- Vikøy, A. & Haukås, A. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms, *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912-931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>.