

Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe

Mireia Pérez-Peitz  | Universitat de Barcelona (España)

mireia.perez@ub.edu

Núria Sánchez-Quintana  | Universitat de Barcelona (España)

nsanchezquintana@ub.edu

En este artículo describimos y caracterizamos la competencia plurilingüe. Presentamos el modo en el que concebimos el sistema de creencias sobre las lenguas y el aprendizaje de estas, así como el marco teórico en el que sustentamos el estudio del sistema. Mostramos la relevancia de la realización de estudios que exploren este campo y que contribuyan a una mejor comprensión de las diversas tramas de pensamiento que mueven las acciones de los docentes, un conocimiento que consideramos imprescindible para impulsar cualquier movimiento de cambio y transformación de las prácticas educativas. Para ello, damos a conocer los resultados de diversos estudios realizados en proyectos de I+D y tesis doctorales que muestran los avances en el campo del pensamiento del profesor – en activo y en formación– sobre el bagaje lingüístico, sobre la relación entre las lenguas, así como sobre la manera de abordar su enseñanza y aprendizaje. Todos los estudios han sido llevados a cabo en una investigación de índole cualitativa y con un análisis riguroso de datos creados a través de historias de vida lingüística, narrativas visuales, entrevistas, grupos de debate, etc.

Palabras clave: *competencia plurilingüe, creencias, enseñanza de lenguas, plurilingüismo.*

Teachers' beliefs regarding the plurilingual competence

This article describes the plurilingual competence. It also introduces the belief system about language and language learning as well as the framework behind the research proposal. The following studies will show the main contributions to this field with the aim to gain a better comprehension of beliefs behind practical experience; a key knowledge for any intention of change and transformation regarding educational practices. To ensure that, results from R+D projects and recent thesis will be presented. Both show advances in the field of teacher cognition –in-service and pre service– about linguistic repertoires, relations between languages and approaches for teaching and learning. All studies have been realized within a qualitative approach with a rigorous data analysis collected from life stories, visual narratives, interviews, debate groups, etc.

Keywords: *plurilingual competence, beliefs, language teaching, plurilingualism.*



1. La competencia plurilingüe

Uno de los rasgos que caracteriza las sociedades de nuestro siglo es su configuración compleja y diversa que genera una gran confluencia y convivencia de culturas y lenguas. En realidades de esta índole cobran relevancia términos como multilingüismo y plurilingüismo, el primero de ellos referido a la coexistencia de lenguas en entornos sociales y el segundo al bagaje lingüístico dinámico y en desarrollo de una persona formado por diversas lenguas que conoce en diversos grados. En estas circunstancias, emerge la oportunidad y la necesidad de desarrollar en los hablantes una competencia que aproveche todo el potencial lingüístico de estos para una comunicación más eficaz y rica entre ellos. Nos referimos a una *competencia plurilingüe*, eje del presente artículo y monográfico.

Sin duda, uno de los trabajos más relevantes para la definición y caracterización del plurilingüismo fue la publicación del documento *Marco Europeo Común de Referencia* (2001) fruto de la investigación en el campo de la lingüística y de la pedagogía, elaborado con el propósito de suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y ofrecer una base común para las futuras orientaciones curriculares. La concepción de *plurilingüismo* y de tratamiento integrado de las lenguas en los programas de enseñanza que desarrolla el documento tuvo una incidencia remarcable en los nuevos enfoques metodológicos.

El MECR propugna que la enseñanza se oriente a la formación de personas competentes que puedan desenvolverse en la sociedad y en la interacción con los demás. La formación de las personas y grupos sociales se concibe, pues, como *competencial*.

El énfasis se establece en el desarrollo de *competencias*, entendiendo estas como las capacidades de una persona para resolver problemas, situaciones y necesidades reales en contextos diversos integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes que se movilizan conjuntamente para conseguir una acción eficaz y satisfactoria. Un planteamiento competencial se sustenta en ciertos principios como son: aplicabilidad, funcionalidad, integración de saberes, transversalidad, transferibilidad, contextualización, cooperación y reflexión crítica. Todos ellos aplicables a la competencia plurilingüe, inscrita en una competencia más amplia como es la competencia comunicativa.

En una caracterización más ajustada, la competencia plurilingüe se concibe como: la capacidad de movilizar y desarrollar los recursos lingüísticos de un repertorio -heterogéneo- para usarlos en diversas situaciones con el fin de resolver tareas a través de la interacción social. La competencia plurilingüe se representa como activadora de las disposiciones y actitudes, así como de los saberes, conocimientos más o menos accesibles, más o menos combinables de la persona (Coste, 2010, p.150)

Supone, pues, poner en acción todos los saberes, habilidades y estrategias con los que el individuo cuenta, con el propósito de aprovechar todos los recursos del repertorio lingüístico de que dispone para poder llevar a cabo una comunicación satisfactoria que favorezca la resolución de tareas contextualizadas. De este modo, la competencia plurilingüe se configura como compleja, dinámica, transitoria, formada por competencias parciales -desiguales- de las diversas lenguas. Debemos

puntualizar que el concepto de competencia parcial no debe asociarse a pobre, imperfecta o reducida. Al contrario, en algún caso el conocimiento, aunque muy restringido, de alguna lengua puede contribuir de manera significativa al buen desarrollo de una interacción comunicativa.

En este planteamiento competencial, el objetivo no se orienta a lograr que los aprendices alcancen un dominio de una lengua que toma por modelo la del hablante nativo ideal. Este modelo ha ido dejando paso al del hablante plurilingüe e intercultural que realiza diversas acciones como agente social y que, además, tiene la capacidad de llevar a cabo una labor de mediación lingüística entre hablantes que encuentran dificultades en la comunicación; de ahí el papel preponderante que ha ido tomando la mediación en las recientes versiones del MEQR (2018).

2. El pensamiento del profesor: marco teórico

El reconocimiento de la existencia de un conocimiento no visible que influye en las actuaciones de los docentes inició las bases del campo científico basado en la exploración del pensamiento del profesor, cuyo fin es el de comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Aunque con el paso de los años, y el mayor número de investigaciones, parte del conocimiento se presenta de forma un tanto dispersa, ante la variedad de propuestas para referirse al pensamiento del profesor (Borg, 2003), existe un gran consenso en la necesidad de seguir estudiando los procesos de formación del pensamiento puesto que este actúa como filtro en la toma de decisiones en la actuación docente.

Para referirnos a las creencias de los docentes, en este artículo usaremos el constructo definido por Cambra *et al.*, (2000) constituido en un sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS). En este sistema se diferencian tres elementos, estrechamente imbricados entre sí, que conforman una red altamente compleja. La propuesta, por tanto, incluye desde las ideas teóricas, más identificables con los conocimientos científicos -saberes-, hasta las proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales -creencias-, pasando por los significados compartidos con grupos sociales -representaciones-. La idea de sistema ayuda a manejar la dificultad de representar el pensamiento, en este caso, del colectivo docente huyendo de propuestas dicotómicas o unilaterales basadas en una teoría simple.

Con el objetivo de presentar un marco teórico que ayude a la comprensión del fenómeno se revisarán los orígenes de la formación del sistema de CRS, así como sus características principales.

En cuanto a los orígenes de las creencias, Palou (2008) identifica seis orígenes para la creación de los elementos del sistema de CRS (ver Tabla 1). Entre los más destacables, especialmente en el caso de la formación de maestros, cabe mencionar el identificado por Lortie (1978) como *apprenticeship of observation*, es decir, el poso educativo fruto de los años de formación como alumno en el sistema escolar. Algunos elementos destacados tienen una dimensión personal, como la propia personalidad del docente, confirmada por Fons y Buisán (2012); otros son de tipo colectivo, como las prácticas compartidas en los centros escolares o las influencias derivadas del mismo sistema educativo o de la sociedad.

Tabla 1. Orígenes y características de los sistemas de CRS.

Orígenes del sistema de CRS	Características de los sistemas de CRS
<ul style="list-style-type: none"> · La propia personalidad del docente · La experiencia personal como aprendices · Formación · Principios y prácticas consolidadas o compartidas en los centros · Experiencia profesional · Influencia derivadas del sistema del mismo sistema educativo y de la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> · Son individuales · Son contruidos de manera social · Actúan de filtro · Orientan la actuación práctica pero la relación es compleja · Emanan contradicciones · Están muy arraigados · Se pueden modificar a partir de nuevas experiencias · Son una red · Su contenido tiene que ser inferido · Están ligados a la dimensión emocional · No pueden ser valorados en términos de (in)correctos · Son de diferente naturaleza, elementos núcleo y elementos derivados

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis de Palou, 2008.

En relación a la caracterización, a partir de la síntesis de Pérez-Peitx (2016) se ha elaborado un listado con las principales características (ver Tabla 1) de las que destacamos los aspectos más novedosos. En primer lugar, la aparición de *contradicciones* en los sistemas, fruto de la complejidad de los mismos y de la coexistencia de elementos. En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el primero, la existencia de diferentes tipos de elementos: *elementos núcleo y periféricos*, según la formulación de Rokeach (1968) y que hemos denominado *elementos núcleo y derivados* por la dificultad de determinar qué constituye una periferia sin contar con una referencia previa. Según esta concepción, cobra interés apreciar los matices en los casos de modificación puesto que hay cambios que implican la alteración de elementos periféricos y, sin embargo, mantienen intactos los elementos núcleo (Pérez-Peitx y Fons, 2014). En tercer lugar, los datos revelan el alto *contenido emocional* de los sistemas de pensamiento.

Ante el gran reto actual de los sistemas educativos para hacer frente a las renovaciones pedagógicas que impone el entorno cambiante fruto, en parte, de la globalización pero también de los avances de las diferentes disciplinas científicas, diferentes investigadores han defendido la necesidad de llevar a cabo un mayor número de estudios longitudinales y cualitativos. Solo de esta manera se pueden apreciar con precisión los procesos de cambio (Borg, 2003) y ofrecer claves sobre qué incidencia tiene la formación en cuanto a la transformación del pensamiento del profesor. En el campo científico existe una visión un tanto dicotómica entre los investigadores sobre la posibilidad de cambio en la formación de los docentes -inicial o permanente-. Los principales estudios se dividen principalmente, entre aquellos que niegan la existencia de cambio (entre otros, Kagan, 1992; Peacock, 2001) y aquellos que la afirman (entre otros, Debreli, 2011; Pérez-Peitx, 2016; Palou y Cabré, 2017). Otros, como Mattheoudakis

(2007), aun habiendo identificado cambio, lo consideran tan ínfimo que optan por defender la no existencia de este.

En este punto, cabe mencionar a Cabaroglu y Roberts (2000) que hace casi dos décadas establecieron once categorías que explicaban cambios registrados de los elementos del pensamiento de los profesores a lo largo de una formación. Recientes investigaciones de PLURAL (Pérez-Peitx, 2016) han articulado una propuesta (ver Tabla 2) basada en cuatro categorías más generales de manera que incluyen las once propuestas iniciales de los autores citados.

La tradición del grupo PLURAL ha defendido siempre una opción metodológica cualitativa para poder gestionar, en parte, la complejidad del sistema de CRS. Como se ha podido apreciar, los múltiples orígenes de los elementos del sistema, así como la diversidad de las características del mismo, dan lugar a sistemas de CRS individuales que difícilmente pueden ser explorados a partir de una sola herramienta o recogida de datos. En ese sentido, crear una metodología acorde a la complejidad de los fenómenos estudiados ha supuesto un gran reto en los trabajos realizados en el campo de las tramas de pensamiento por el equipo de investigación.

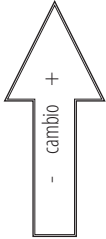
3. El estudio de las creencias sobre el pensamiento del profesor

Presentamos, a continuación, el diseño metodológico y los resultados de dos proyectos competitivos basados en la exploración del pensamiento del profesor sobre la competencia plurilingüe empleando metodologías cualitativas.

El primer estudio se realizó en un proyecto de I+D titulado *Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües* (ECRELEN, 2010-2013), llevado a cabo en cuatro países europeos –Italia, Francia, Hungría y España– cuyo objetivo principal fue explorar, a través de textos biográficos y reflexivos como los relatos de vida, el sistema de creencias de los docentes con el fin de conocer su pensamiento sobre las lenguas y el plurilingüismo en contextos multilingües y multiculturales.

La exploración se llevó a cabo a través de un instrumento como es el *historia de vida lingüística* que Goodson (1992) denomina biografía lingüística y que considera como el relato de los procesos de aprendizaje de lenguas a través de experiencias tanto escolares como en el medio familiar o social. La narración tiene una dimensión diacrónica, puesto que permite no solo

Tabla 2. Categorías de cambio identificadas por Pérez-Peitx (2016).

	Tipo de cambio	Descripción del fenómeno
	Metamorfosis	El núcleo del elemento se transforma, adopta una nueva forma
	Ampliación	El núcleo del elemento se altera porque incorpora nueva información
	Afinación	Reformula información que ya emergía en el elemento anterior. El núcleo del elemento se mantiene estable
	Repetición	Repite la misma creencia expresada con las mismas palabras (o casi). El núcleo del elemento se mantiene estable

Fuente: elaboración propia.

recuperar y seleccionar vivencias, sino componerlas en trayectorias en las que se plasma la evolución y adaptación a los cambios, los momentos de inflexión, los puntos de tensión, etc. (Birello y Sánchez-Quintana, 2013; Sánchez-Quintana, 2013).

El estudio se basó en un corpus de cien relatos de vida lingüística escritos que recogían dos ámbitos: a) la creación del bagaje lingüístico de la persona, b) el modo en el que se conciben la gestión de las lenguas en el aula. En el análisis -cualitativo y narrativo-, se suceden varios niveles de descripción e interpretación -“qué” y “cómo” expresan los profesores sus experiencias, creencias y representaciones sobre las lenguas- que siguen las aportaciones realizadas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso.

En cuanto a los resultados, constatamos que, en relación a la trayectoria lingüística, la experiencia escolar primaria se constituye en uno de los hitos que mayor sentido confiere a la trayectoria de los docentes. Por otro lado, los viajes al extranjero, las expresiones de índole cultural que alienan el aprendizaje de una lengua en particular -literatura, ópera-, los diversos canales y soportes de comunicación -televisión, música, internet, etc.-, así como un ámbito que destaca sobre los demás como es el del componente afectivo, se señalan como los elementos que van conformando las trayectorias lingüísticas de los docentes de lenguas (Sánchez-Quintana y Birello, 2013; Sánchez-Quintana y Carrasco, 2017).

Entre las principales creencias observadas en los relatos de los docentes destacamos las siguientes:

a. Persiste una *conceptualización jerárquica de las lenguas versus una de tipo horizontal*. Se mantienen ideas de que

lenguas como el inglés tiene una mayor importancia respecto a otras, por su grado de comunicatividad y prestigio social e institucional.

- b. Se expresa la aspiración al dominio de una lengua, creencia que se vincula a la *competencia total de máximos* en una lengua en la que se mantiene el modelo del nativo. Se hace hincapié en la necesidad de viajar al lugar de origen de las lenguas o a tener un docente cuya lengua meta sea la L1. No se produce, pues, un reconocimiento de las *competencias parciales* tal como propugna la concepción del plurilingüismo en el MECR.
- c. Se percibe una *concepción compartimentada* del bagaje lingüístico, en la que cada lengua parece ocupar un compartimento estanco, con escasa mención a la relación de saberes, capacidades y estrategias entre las lenguas y para la comunicación. Por tanto, alejada de una *visión interrelacionada, integrada*.
- d. Se observan resistencias a un dar cabida a las diversas lenguas del aula en la clase que se considera de lengua extranjera. Se percibe un modo de relación de competición entre las lenguas y no de concurrencia de estas en el aula, sin considerar que el reconocimiento de las diversas lenguas familiares y el tránsito entre lenguas en el aula -*translanguaging*- (García, 2009) supone un aspecto fundamental en la educación plurilingüe.

Los resultados del estudio pusieron en evidencia que persistían creencias sobre los repertorios de lenguas y sobre su gestión en el aula que no se ajustaban a los principios

propugnados desde las políticas de enseñanza del Consejo de Europa. Asumiendo la necesidad de asentar ciertas conceptualizaciones desde la formación inicial de los docentes para que sean acordes a los nuevos planteamientos sobre el tratamiento de las lenguas (Fons y Palou, 2014) y tomando como punto de partida las conclusiones de ECRELEN, se diseñó el proyecto de I+D DECEMU –*Desarrollo de las competencias para la educación multilingüe*– estudio que tuvo como objetivo general promover una educación plurilingüe, así como dotar a los alumnos de estrategias y de recursos metodológicos para hacer frente a las situaciones multilingües y a la gestión de la diversidad en las aulas. El propio diseño de la investigación propicia y establece una estrecha relación entre investigación y práctica educativa; se produce una sinergia entre la formación inicial y la permanente, a partir de un proceso reflexivo motivado por acciones concretas como es la creación de unidades formativas, por parte de los estudiantes del grado, que son implementadas en cinco centros escolares de Barcelona y que provocan un proceso reflexivo entre todos los participantes. Mediante este proceso, tienen un retorno sobre el que deben construir un texto de índole reflexiva que favorece el retorno del pensamiento sobre sí mismo (Pérez-Peitx y Gil, 2017).

El dispositivo diseñado responde a la necesidad de llevar a cabo una investigación centrada en la creación de una conciencia intercultural y en el desarrollo de las condiciones que favorecen la construcción de la competencia plurilingüe. Por ello el equipo de investigación y el equipo de trabajo centraron su observación en la detección de los elementos que ayudan a movilizar las creencias y a desplegar

estrategias metodológicas más reflexivas y acordes con las necesidades de una educación plurilingüe.

La trayectoria del grupo de investigación favoreció que para este nuevo proyecto se combinaran diferentes tipos de instrumentos, concretamente narrativas visuales, textos reflexivos, grupos de debate (Fons y Palou, 2014) y entrevistas orientadas. Respecto a estas últimas, observamos que, a través de la acción y la reflexión, se genera una toma de conciencia que provoca modificaciones claves en las creencias sobre el plurilingüismo que pueden redundar en una mejora de la futura práctica de los docentes a la hora de abordar la educación plurilingüe en las aulas.

Como principales resultados, podemos destacar el hecho de hallar trazos de cambios del sistema, expresados de forma explícita o implícita. Se perciben movimientos desde una visión compartimentada de las lenguas a una más integrada. Asimismo, un reconocimiento de las competencias parciales de varias lenguas y, por tanto, un bagaje y un repertorio más amplio del que habían considerado en un primer momento al inicio del curso. Algunos participantes expresan su representación del aula como un espacio en el que tienen cabida las diversas lenguas familiares. Finalmente, observamos desplazamientos desde un modelo de acogida de lenguas de orientación asimilacionista a otro más integrado e intercultural (Sánchez-Quintana y Carrasco, 2018). Constatamos, además, que en las entrevistas abiertas la aproximación de los participantes hacia su repertorio lingüístico muestra un componente emocional destacado.

En cuanto a las narrativas visuales, partimos de criterios generales sobre el uso de

métodos visuales en la investigación de la ciencia social y de las propuestas específicas en el ámbito de las didácticas formuladas por autores como Spencer (2011), Rose (2012) y Kalaja, Dufva y Alanen, R. (2013). Los datos generados y analizados en nuestro estudio nos permitieron determinar cuatro tipos de narrativas creadas por los estudiantes Pérez-Peitx, Civera y Palou (2019);

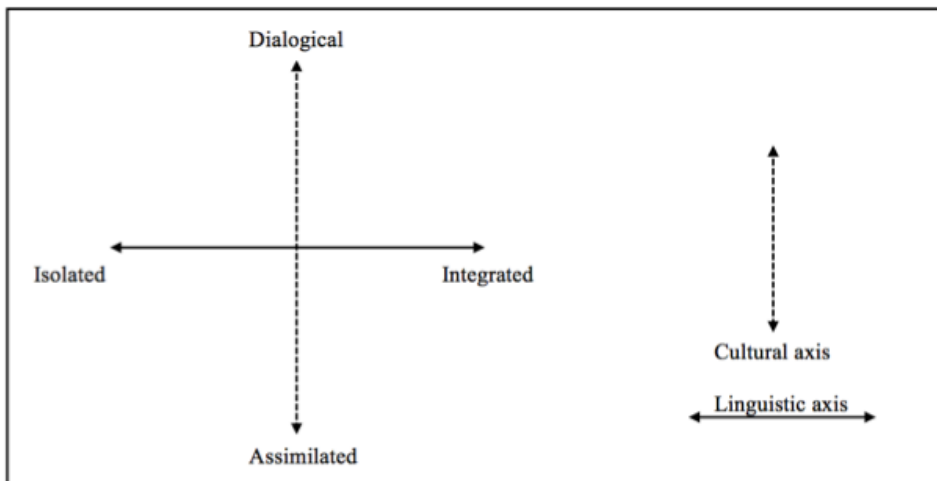
- *Representación simbólica*: donde primaba el uso de una imagen para ilustrar y sintetizar una idea, que en muchas ocasiones era una metáfora;
- *Secuencia*: diferentes ilustraciones ordenadas que implican la presencia del tiempo; con frecuencia usada para relatar su experiencia con el aprendizaje de una lengua
- *Mapa conceptual*: donde se organizaban y se explicaban conceptos específicos

- *Collage*: una conjunción de ideas presentadas sin un orden o estructura concreta.

Para el análisis de la competencia plurilingüe hemos configurado un doble eje que contribuye a determinar la concepción del plurilingüismo de los alumnos (ver Figura 1).

Para ahondar en el análisis en torno a ambos ejes, lingüístico y cultural, se tomaron diferentes categorías relacionadas con la competencia plurilingüe basadas en la propuesta de Coste (2010). Concretamente:

- Origen: cómo el sujeto sitúa las lenguas de origen
- Evolución: el recorrido de las lenguas de origen
- Proyección: si aparecen lenguas para aprender en un futuro
- Reconocimiento: si aparecen otras lenguas no incluidas en las categorías hasta ahora mencionadas



Fuente: la autora.

Figura 1. Ejes para la competencia plurilingüe.

- Clasificación: a partir de qué motivos ordena o clasifica las lenguas (por ejemplo, según el grado de dominio)
- Características de las lenguas: qué atributos les asignaba a las lenguas o grupos de lenguas
- Implicación cultural: qué componente cultural atribuía a la lengua
- Implicación socio-política: si distinguía implicaciones más allá de las lingüísticas o culturales en las lenguas y culturas.

Los resultados mostraron, en ambas recogidas de datos, todas las posibilidades teóricas en lo que se refiere al eje lingüístico y al cultural. Se pudo apreciar que la visión integrada de la lengua y la dialógica de la cultura no era la más compartida. La evolución de la competencia entre las recogidas de datos mostró diferentes patrones, puesto que hubo estudiantes que se mantuvieron estables en su concepción de la competencia plurilingüe, mientras que otros cambiaron y se desplazaron en el doble eje. En concreto, de los 50 estudiantes participantes en el estudio, 26 se desplazaron en el eje -en diversos tipos de cambio, ver tabla 2- mientras que 24 se mantuvieron estables. Se demuestra, así, que el cambio durante la formación docente es posible, aunque no se produzca siempre, ni en todos los estudiantes.

En cuanto a los sistemas de creencias, sabemos que son individuales y difíciles de generalizar. Aun así, se identificaron tópicos recurrentes en diferentes narrativas, como la percepción de mal aprendizaje de lengua extranjera –especialmente inglés– fruto de la larga trayectoria y la poca competencia; la voluntad de llegar a hablar como un nativo o la idea de que para aprender una lengua extranjera no se debe hacer uso de

la primera lengua en el aula (Pérez-Peitx, Civera y Palou, 2019).

4. Conclusiones

Los resultados de estudios anteriores nos han permitido conocer de un modo más preciso el pensamiento del profesor y los tipos de cambio que en este se producen. En este sentido, se ha puesto en evidencia que, desde la formación inicial del profesorado, se puede propiciar no solo el desarrollo de habilidades, estrategias y recursos para afrontar de un modo adecuado los principales retos en realidades multilingües, sino también la revisión de ámbitos del pensamiento que constituyen los marcos de interpretación. La creación de diseños de investigación que vinculan la formación y la práctica, que establecen modos de cooperación entre maestros en formación inicial, en activo, e investigadores, supone un ámbito de formación permanente -significativo- en torno al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Queda patente, asimismo, la pertinencia de diseñar estudios de investigación que ahonden en los procesos de cambio, para lo cual se precisan estudios longitudinales y de metodología cualitativa para huir de las etiquetas superficiales, así como para tener la oportunidad de comprender mejor los procesos de formación. Se ha podido apreciar como la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en las aulas de las escuelas y las de la universidad, es compleja. Por este motivo necesitamos más evidencias científicas que ayuden a explicar mejor qué sucede en estos intercambios y a partir de qué elementos se desencadenan procesos reflexivos, que, como hemos observado, son aquellos que generan procesos de transformación más profundos.

Referencias bibliográficas

- BIRELLO, M. y SÁNCHEZ-QUINTANA, N. (2013). Conceptualizaciones sobre las lenguas y creencias sobre el plurilingüismo de los docentes a través de sus relatos de vida lingüística, *RILA*, 2-3, 191-205.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- CABAROGLU, N. y ROBERTS, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1)
- CAMBRA, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps *et al*, (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. pp. 161-172. Graó. Barcelona.
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- CAMBRA, M. y PALOU J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*. 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C., PALOU, J., CIVERA, I., RIERA, M., PERERA, J. y LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17(18), 25-40. <https://doi.org/10.1174/113564000753837179>
- CAMBRA, M. y PALOU J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*. 19, 2. pp. 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptor*. Strasbourg: Council of Europe.
- COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for languages learning and teaching. Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- DEBRELI, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign Language throughout a pre-service training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.051>
- FONS, M. y BUISÁN, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413. <https://doi.org/10.1174/113564012803998776>
- FONS, M. y PALOU, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo: Un proceso de formación. *Tréma: Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques*, 42, 115-128. <https://doi.org/10.4000/trema.3242>
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- GOODSON, I. (1992). *Studying Teachers Lives*. Teacher College Press: Chicago. <https://doi.org/10.4324/9780203415177>
- KAGAN, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- KALAJA, P., DUFVA, H. y ALANEN, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (105-131). Cambridge: Cambridge University Press.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Universitaires de France.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MATTHEOUDAKIS, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teachers beliefs in Greece: A longitudinal study, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.001>
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- PALOU, J. y CABRÉ, M. (2017). Beliefs regarding plurilingual competence: the perspective in Catalonia through a case study of a pre-service teacher. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. 7(8), 63-75.
- PEACOCK, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second Language learning: a longitudinal study. *System*, 29, 177-195. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00010-0)
- PÉREZ-PEITX, M. (2016) Estudi longitudinal de les creences sobre el grau d'alfabetització inicial de tres estudiants el Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita. <http://hdl.handle.net/10803/586075>
- PÉREZ-PEITX, M., CIVERA, I. y PALOU, J. (2019). Awareness of Plurilingual competence in Teacher Education. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising multilingual lives: more than words*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- PÉREZ-PEITX, M. y FONS-ESTEVE, M. (2014). Estudio de caso longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación inicial de los maestros. En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- PÉREZ-PEITX, M. y GIL, M.R. (2017). La sinergia en los equipos de investigación. Investigar para innovar. *Cuadernos de Pedagogía*. Wolters Kluwer, 481, 53-55.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ROSE, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials* (3rd ed.). London: Sage.
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. (2013). La biografía de los docentes: una vía de reinterpretación de los modelos de aprendizaje y enseñanza de lenguas. *Actas del II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Investigación de calidad para mejorar la educación*, 58-62.
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. y BIRELLO, M. (2013). Innovació i relats de vida lingüística: el cas d'un professor de llengua estrangera. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 36-44.
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. y CARRASCO, E. (2017). Relatos de vida y trayectorias profesionales. Investigar para innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, Wolters Kluwer, 481, 56-59.
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. y CARRASCO, E. (2018). La investigación sobre la educación multilingüe: nuevos modos de formación del profesorado vinculados a la práctica educativa. En Alonso-Ferreiro, A.; Gewerc, A. *Conectando Redes. La relación entre la Investigación y la Práctica educativa*. Simposio REUNI+D y RILME. Santiago de Compostela: Grupo Stellae.
- SPENCER, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883860>