



## Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática

Recepción: 27/03/2024 | Revisión: 17/04/2024 | Aceptación: 18/05/2024 | Publicación: 01/10/2024

 **Raquel SANZ-MORENO**  
Universitat de València  
[Raquel.Sanz-Moreno@uv.es](mailto:Raquel.Sanz-Moreno@uv.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

 **Montserrat PÉREZ GIMÉNEZ**  
Universitat de València  
[Montserrat.Perez@uv.es](mailto:Montserrat.Perez@uv.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-4145-475X>

**Resumen:** Este trabajo se enmarca en el proyecto EGRAMINT (PID2019-105298RB-I00), cuyo objetivo principal es la elaboración de una gramática escolar interlingüística en la que se fomente la enseñanza reflexiva de las lenguas. En este artículo, presentamos los resultados de un estudio exploratorio sobre creencias acerca de la enseñanza de la gramática de futuros docentes (estudiantes de Grado de Educación Primaria y de Máster de Secundaria) de lenguas primeras y extranjeras. Con este fin, se diseñó un cuestionario de 38 preguntas que fue completado por más de 1200 futuros docentes de toda España. Nuestro objetivo principal es determinar sus creencias sobre saberes teóricos de la enseñanza de la gramática, criterios metodológicos y prácticas docentes predilectas. Los resultados demuestran que la necesidad de una enseñanza gramatical explícita constituye una representación consolidada para los futuros docentes encuestados; trabajar a partir de problemas observados en los propios textos y el uso de la lengua oral para reflexionar sobre fenómenos gramaticales en el aula son las prácticas preferidas por estos docentes en formación, que abandonan los ejercicios de manipulación en aras a fomentar una reflexión explícita desde un enfoque funcional.

**Palabras clave:** estudio exploratorio; enseñanza de la gramática; docentes en formación; creencias.





## **ESTUDI EXPLORATORI DE LES CREENCES I REPRESENTACIONS DE DOCENTS EN FORMACIÓ SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA**

**Resum:** Aquest treball s'emmarca en el projecte EGRAMINT (PID2019-105298RB-I00), l'objectiu principal del qual és l'elaboració d'una gramàtica escolar interlingüística en la qual es fomenti l'ensenyament reflexiu de les llengües. En aquest article, presentem els resultats d'un estudi exploratori sobre creences sobre l'ensenyament de la gramàtica de futurs docents (estudiants de Grau d'Educació Primària i de Màster de Secundària) de llengües primeres i estrangeres. Amb aquest objectiu, es va dissenyar un qüestionari de 38 preguntes que van respondre més de 1200 futurs docents de tot Espanya. El nostre objectiu principal és determinar les seves creences sobre sabers teòrics de l'ensenyament de la gramàtica, criteris metodològics i pràctiques docents predilectes. Els resultats demostren que la necessitat d'un ensenyament gramatical explícit constitueix una representació consolidada per als futurs docents enquestats; treballar a partir de problemes observats en els propis textos i l'ús de la llengua oral per reflexionar sobre fenòmens gramaticals a l'aula són les pràctiques preferides per aquests docents en formació, que abandonen els exercicis de manipulació per tal de fomentar una reflexió explícita des d'un enfocament funcional.

**Paraules clau:** estudi exploratori; ensenyament de la gramàtica; docents en formació; creences.

## **EXPLORATORY STUDY ON PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS AND REPRESENTATIONS ON GRAMMAR TEACHING**

**Abstract:** This work is part of the EGRAMINT project (PID2019-105298RB-I00), whose main objective is the development of a cross-linguistic school grammar that promotes reflective language teaching. In this article, we present the results of an exploratory study on the beliefs about grammar teaching of pre-service teachers (undergraduate Primary and master's degree students in Secondary Education) of first and foreign languages. For this purpose, a 38-question questionnaire was designed and completed by more than 1200 pre-service teachers from all over Spain. Our main aim is to determine their beliefs about grammar teaching, including theoretical knowledge, methodological criteria and preferred teaching practices. The results show that the need for explicit grammar teaching is a consolidated representation for the pre-service teachers surveyed; working from problems observed in the texts themselves and the use of oral language to reflect on grammatical phenomena in the classroom are the preferred practices of these trainee teachers, who abandon manipulative exercises in favour of explicit reflection from a functional approach.

**Keywords:** exploratory study; grammar teaching; pre-service teachers; beliefs.



## Introducción

El desarrollo de la competencia plurilingüe en estudiantes de lenguas, tanto primeras como segundas y extranjeras, debe ser una prioridad en el contexto educativo español actual. Como docentes, debemos promover

el interés y la curiosidad por las lenguas, el conocimiento sobre cómo son y cómo funcionan y los procedimientos para la construcción de estos conocimientos a partir de la observación, manipulación y comparación de las diferentes lenguas presentes en el aula, y desde una perspectiva crítica sobre cómo se usan (artículo 4 de la Ley 4/2018 sobre plurilingüismo en el sistema educativo valenciano).

Por tanto, la comparación entre las distintas lenguas que el alumnado conoce constituye una poderosa herramienta para conseguir un aprendizaje significativo de todas ellas, al tiempo que es esencial para la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural. Así, los estudiantes necesitan disponer de conocimientos gramaticales que puedan utilizar de forma consciente y autónoma en situaciones comunicativas progresivamente más complejas (Rodríguez Gonzalo, 2022a). La enseñanza gramatical explícita, tanto en lenguas primeras como en lenguas extranjeras (Camps et al., 2005; Nassaji y Fotos, 2011) resulta indispensable para que el alumnado pueda realizar un uso consciente de estas.

Para lograr ese propósito, surge el proyecto EGRAMINT<sup>1</sup> que persigue promover la reflexión sobre el uso y la transferencia lingüística en el alumnado mediante una gramática escolar interlingüística. Para ello, el equipo de investigación ha diseñado un prototipo de secuencia didáctica de gramática plurilingüe para Educación Primaria y Secundaria. Esta gramática pretende ser un instrumento de formación docente y de intervención en aula para enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas, de forma que el alumnado pueda acceder a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno.

En la fase actual del proyecto, se están llevando a cabo investigaciones sobre las secuencias implementadas en centros de diferentes comunidades autónomas de España a partir de los datos obtenidos de cuestionarios y entrevistas al profesorado y las grabaciones de aula (Abad-Beltrán, 2023; Llamazares Prieto y Garcia Vidal, 2023; Martí-Climent y Abad-Beltrán, 2023; Pérez Giménez, 2023; Santolària et al., 2023; Sempere et al., 2023). Asimismo, se están analizando las creencias de los docentes en formación obtenidas a partir de las respuestas que ofrecen a un cuestionario diseñado por el equipo investigador y que caracterizaremos en el apartado 2.2. Este es el objeto de estudio del presente artículo en el que, después de abordar en el marco teórico una aproximación a los conceptos de *creencias* y *representaciones*, explicaremos la metodología de investigación aplicada y los resultados obtenidos sobre las creencias acerca de enseñanza de gramática de docentes en formación.

<sup>1</sup> La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingüe.



## 1. Marco teórico

### 1.1. Creencias y representaciones de los docentes en la didáctica de lenguas

De acuerdo con la bibliografía sobre el tema, la diversidad terminológica para referirse al *pensamiento*, los *conceptos* o las *creencias de los profesores o docentes*, ya sea en activo o en formación, es muy amplia. Estudios como el de Pajares (1992), quien recoge hasta veintidós términos distintos, además de las variadas y abundantes definiciones de "creencia", muestran la dificultad de fijar su constructo teórico (Gilakjani y Sabouri, 2017).

Por otro lado, Ramos Méndez considera relevante también tener en cuenta "las creencias del aprendiente como factores que influyen en la percepción que éste tiene de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su forma de abordarlo", en tanto que no constituye un mero receptor pasivo de información, sino "una persona que tiene la capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje". Así, la autora concluye que resulta imprescindible investigar qué factores, tales como las creencias, "inciden en dicho proceso y contribuyen a darle forma y que, por otra parte, se alimentan a lo largo del tiempo de las experiencias de aprendizaje que va teniendo dicha persona" (Ramos Méndez, 2007, p. 8).

Siguiendo con Ramos Méndez (2007, p. 13 y 14), las *creencias* constituyen "las diversas ideas que una persona va formando en torno a un tema (...), son relativamente estables" y las opone a las denominadas "ideaciones", en tanto que estas últimas se dan en "procesos dinámicos de pensamiento y formación de ideas sobre un tema determinado, que se ven fuertemente influidos por la experiencia personal, tanto del propio individuo, como la de otros a la cual éste tiene acceso" (p. 14). De esta forma, establecida la distinción entre ambos conceptos, perfila de una manera más precisa las características definitorias de las *creencias*:

son ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento (por tanto, estamos convencidos de que son verdad); además, tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no.

(Ramos Méndez, 2007, pp. 17-18)

En este punto, cabe decir que en este trabajo seguimos el modelo formulado por el equipo de investigación del grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) en Cambra et al. (2000), por lo que aplicamos las definiciones de Palou (2008) y Cambra y Palou (2007), quienes siguen a su vez el constructo teórico de Woods (1996), basado en un sistema de "Beliefs, Assumptions and Knowledge". De esta manera, establecen un modelo que incluye la consideración de "creencias, representaciones y saberes" (CRS, en adelante). De acuerdo con Cambra y Palou (2007, p. 150), "las creencias son personales y poco estructuradas", constituyen proposiciones relacionadas con aspectos emocionales no estructurados, pasajeros y cambiantes, y considerados desde una dimensión personal; "las representaciones [son] elaboradas y compartidas por un grupo social [...] o una cultura docente", y constituyen sistemas de significados consolidados; "los saberes [están] convencionalmente aceptados".

Para hacer emerger los CRS en la didáctica de lenguas pueden utilizarse diversos medios (cfr. Cambra y Palou, 2007); pueden realizarse entrevistas semiestructuradas, mantenidas por el entrevistador y el informante, que son grabadas y transcritas para, de forma posterior,



ser analizadas desde tres ejes, como proceden Cambra y Palou (2007, p. 153 y ss.): lo que denominan el "eje semántico", determinar de qué se está hablando, nociones relevantes y constelaciones de términos vinculados a esas nociones (por ejemplo, observar el uso de una constelación de palabras para hablar de "tiempo" como "momentos", "rápido", "detenerse"); considerar, en segundo lugar, las "valoraciones y los juicios que manifiesta el sujeto enunciador" (por ejemplo, el empleo de formas como "pienso", "priorizo"); y finalmente, profundizar en la "modalización del discurso", indicios que deja el informante que dialoga con el investigador (por ejemplo, mediante el uso de "yo", "me ha gustado mucho"); en definitiva, el análisis se focaliza en el uso de los pronombres, la situación en el espacio y el tiempo, la modalidad verbal y el empleo de metáforas y analogías, entre otros aspectos. Además, resulta interesante grabar y transcribir situaciones específicas de aula, pues permite indagar sobre la actuación del docente entrevistado y observar diferencias entre lo que dice y dice que hace, y lo que hace. Este análisis puede ser enriquecido, por otro lado, añadiendo a otros docentes y generando un debate (considerado desde la perspectiva del "análisis del discurso en interacción", Kerbrat-Orecchioni, 2005), ya que se suman al diálogo y contrastan sus diversas formas de proceder, dando cuenta de sus representaciones, lo que, de paso, permite considerar su evolución y cambios en los sistemas de creencias (puesto que las creencias son dinámicas y pueden ir variando con el tiempo debido a diversos factores, de acuerdo con los estudios de Barahona, 2016; Donoso y Gómez, 2021; y Rijt et al., 2022). Por lo demás, pueden llevarse a cabo evaluaciones personales por escrito (de las personas entrevistadas), así como la generación de diarios, memorias, portafolios, relatos de vida, la respuesta a cuestionarios, entre otros instrumentos que favorecen la obtención de los CRS.

Por lo que se refiere a las creencias en torno a la enseñanza de la gramática y su incidencia en la producción de textos escritos, las concepciones que emergen de las propias disposiciones oficiales de diversos países de los últimos años consideran "la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos" (Fontich y Camps, 2015, p. 12). Rodríguez-Gonzalo (2022) ha realizado un exhaustivo análisis curricular del sistema educativo plurilingüe español en el que se constata la necesidad de concebir una gramática que mejore el uso, algo que no está reñido con la explicitud de la terminología gramatical en las diversas etapas educativas ya desde Primaria; así, según afirma la autora (p. 7):

los documentos curriculares abogan genéricamente por una gramática vinculada a la mejora del uso, lo que no impide, en lenguas primeras, una exhaustiva presencia de contenidos declarativos explícitos propios de la gramática oracional (morfología y sintaxis), centrada en las clases de palabras en Primaria y en la sintaxis oracional en Secundaria.

Además, otros estudios basados en el análisis curricular del sistema español en el ámbito de lenguas extranjeras corroboran la necesidad de llevar a cabo una enseñanza gramatical explícita "que promueva la reflexión sobre las lenguas para poder compararlas y realizar transferencias entre ellas" (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023, p. 66).

Así, como puede deducirse de los párrafos anteriores y según afirman Fontich y Camps (2015), en la actualidad hay un debate abierto en torno a cómo proceder con la instrucción gramatical por falta de evidencias empíricas, sobre si centrar los esfuerzos en actividades que generen un aprendizaje gramatical implícito o explícito, dicotomía que da lugar a creencias dis-



pares sobre la propia metodología que adopta el profesorado en sus clases (Camps y Fontich, 2019). Más allá del debate, lo cierto es que en muchos trabajos se propone la necesidad de replantearse “las *metodologías* desarrolladas en las aulas, así como los *contenidos* gramaticales” a partir de estudios realizados sobre los “conceptos gramaticales de los alumnos” (Fontich y Camps, 2015, p. 12). En dichos estudios los aprendices muestran dificultades para organizar un “saber gramatical ordenado” (Camps, 2000; Fisher, 2004; Myhill, 2000; citados en Fontich y Camps, 2015). Para poder afrontar la organización del saber gramatical, Fontich y Camps (2013) “señalan la necesidad de promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua” (citado en Fontich y Camps, 2015, p. 12).

Por lo demás, Fontich y Camps (2015) realizan un estudio de caso a partir de entrevistas semiestructuradas para indagar sobre las concepciones o creencias de seis docentes de lengua de Educación Secundaria en Cataluña, quienes describen sus prácticas a la hora de proceder a la enseñanza gramatical con incidencia en los textos escritos. Su investigación versa sobre una de las docentes, quien centra su entrevista en dos ideas o creencias principales: “a) *que la gramática que aprenden los alumnos debe ser útil para el uso de la lengua*; y como consecuencia b) *que se debe aprender a través de la práctica*” (p. 18). De esta manera, la docente pone el foco en que el aprendizaje de la gramática puede desarrollarse de dos formas: la primera, a partir de los conceptos gramaticales, siguiendo un procedimiento “memorístico” (como ella misma lo denomina), de tipo *deductivo*; la segunda, a partir de los usos prácticos de la lengua, adoptando un procedimiento “práctico” (en sus palabras), de tipo *inductivo*. Con mayor precisión, según afirman los autores, vinculando el aprendizaje de la gramática con la escritura (p. 19):

[la docente] cree que los conceptos gramaticales deben adquirirse principalmente a través de la práctica. Las actividades de escritura, que los alumnos llevan a cabo con gran frecuencia, son el punto de partida para los comentarios y pequeñas reflexiones gramaticales, especialmente a partir de los errores.

## 2. Metodología

En este artículo, presentamos los resultados de un estudio de carácter cuantitativo basado en la estadística descriptiva, cuyo principal instrumento de recolección de datos es un cuestionario en línea. Empleamos, por tanto, un método de investigación que utiliza herramientas de análisis matemático y estadístico para describir, explicar y predecir fenómenos mediante datos numéricos.

### 2.1. Preguntas de investigación y objetivos

De conformidad con lo expuesto anteriormente, este trabajo pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los saberes teóricos sobre gramática mejor considerados por los docentes en formación?
- ¿Cuáles son los criterios metodológicos que emplearían preferentemente en el aula?
- ¿Cuáles son las prácticas docentes mejor consideradas por los futuros docentes?



Por tanto, perseguimos los siguientes objetivos:

- Indagar en los saberes teóricos de futuros docentes sobre la enseñanza de la gramática.
- Conocer sus criterios metodológicos.
- Determinar las prácticas docentes mejor valoradas para abordar la enseñanza de la gramática.

Para alcanzarlos, hemos empleado como instrumento de recolección de datos un cuestionario en línea que, como hemos dicho, caracterizamos en el epígrafe 2.2.

En este trabajo, presentamos los resultados de los tres bloques relativos a los saberes teóricos (Bloque 1), los criterios metodológicos (Bloque 2) así como a las prácticas docentes mejor valoradas por los docentes en formación (Bloque 3). Para ello, nos hemos servido de tres valores que serán objeto de análisis:

- Por una parte, determinamos la media aritmética de cada afirmación como medida de tendencia central, con el fin de establecer si la muestra está de acuerdo o no con ella. En el caso de los Bloques 1 y 2, la media se calcula sobre 5 puntos, mientras que en el Bloque 3 se calcula sobre 10. Cuanto más cercana sea la media aritmética a estos valores, mayor será el grado de acuerdo de la muestra con la afirmación.
- Por otra parte, calculamos las medidas de dispersión, la desviación estándar y el coeficiente de variación de cada afirmación.

La desviación estándar permite determinar el mayor o menor grado de variabilidad absoluta.

En cuanto al coeficiente de variación, este se obtiene dividiendo la desviación estándar por su media aritmética, expresando el resultado en términos porcentuales. Estas dos medidas nos permitirán determinar el grado de variabilidad absoluta de cada afirmación, es decir, si los componentes de la muestra evalúan de forma muy similar o si, al contrario, existe mucha disparidad entre sus evaluaciones, lo que daría cuenta de consideraciones muy diversas respecto a un mismo enunciado. Cuando el coeficiente de variación es inferior a 25, los valores de la afirmación son homogéneos, y la variabilidad entre los docentes encuestados es menor, por lo que podemos considerar que estamos ante una representación bastante consolidada y compartida, y no una creencia. Si, por el contrario, es superior, la variabilidad pasa a moderada, por lo que podríamos estar frente a una creencia.

## 2.2. El cuestionario

El objetivo principal del cuestionario es conocer las creencias, las representaciones y las expectativas del profesorado en formación sobre algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la gramática en las aulas de lenguas (primeras, segundas y extranjeras) de España. Su diseño se basa en el proyecto previo de Ribas (2014) y se validó mediante una prueba piloto con siete docentes, y se realizaron las siguientes pruebas paramétricas: un análisis factorial exploratorio y una prueba de fiabilidad (Alpha de Cronbach). La consistencia interna fue de 0,932.

Se distribuyó durante los meses de abril de 2022 a marzo de 2023 entre el numeroso alumnado de los miembros del equipo investigador, es decir, estudiantes de grado de Educación





Primaria de tercer y cuarto curso, así como del máster en Profesor de Educación Secundaria de toda España. Se diseñó a través de la plataforma *Limesurvey* y se envió por correo electrónico.

El cuestionario en línea está compuesto por 38 preguntas distribuidas en cuatro bloques diferentes:

- El primer bloque, titulado "Saberes teóricos del profesorado en formación", se centra en indagar en los saberes gramaticales teóricos de los profesores en formación y su posible incidencia en el aprendizaje de otras lenguas.
- En el segundo bloque, "Criterios metodológicos del profesorado", se plantean cuestiones sobre los criterios que guían las intervenciones del futuro profesorado de lenguas en las aulas y sobre los caminos que se siguen en la enseñanza-aprendizaje de la gramática.
- En el tercer bloque se evalúa la frecuencia con la que se podrían plantear diferentes prácticas para la enseñanza de la gramática.
- Por último, el cuarto bloque indaga en la visión que el profesorado en formación tiene de su alumnado potencial en relación con distintos aspectos del aprendizaje de la gramática.

Al final del cuestionario también se incluyen una serie de preguntas cuyo fin es determinar el perfil de la muestra estudiada (ver apartado 3.1.).

Los bloques 1 y 2 presentan afirmaciones que debían ser evaluadas en una escala Likert de 5 puntos, mientras que el bloque 3 lo hacía en una escala de 10 puntos. Por otra parte, el cuestionario también incluye preguntas de clasificación y preguntas de texto abierto. La variedad en la naturaleza de preguntas planteadas favorece la riqueza de las respuestas y la diversidad de las apreciaciones del profesorado en formación encuestado.

### 3. Resultados

#### 3.1. Caracterización de la muestra

El cuestionario fue completado por un total de 1255 futuros docentes de toda España. La gran mayoría son mujeres (74,1%, n= 930) mientras que solo el 24,1% (n= 303) son hombres.

En cuanto a los estudios de procedencia, los componentes de la muestra cursan los grados de Maestro en Educación Primaria o el Máster en Profesor de Secundaria, mayoritariamente en la Universidad de Valencia (68%, n= 853), con una participación significativa también de estudiantes provenientes de la Universidad de Cádiz (12,9%; n= 162) y de la Universidad de León (9,2%, n= 116), aunque en el estudio participaron docentes en formación de más de ocho universidades españolas, como la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Vic o la Universidad Pública de Navarra (Gráfico 1).



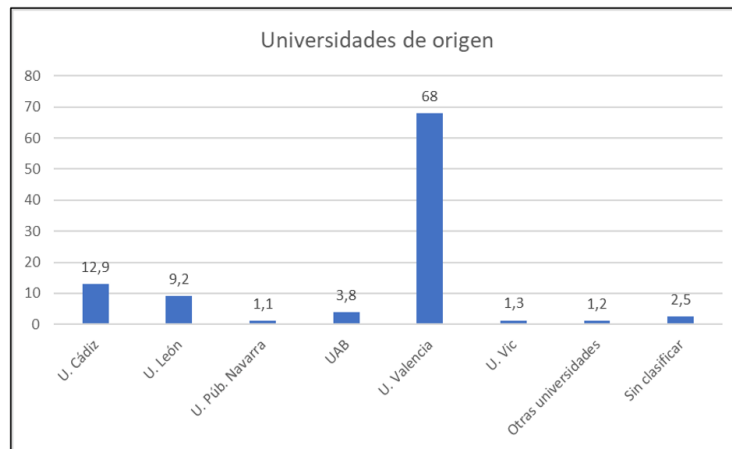


Gráfico 1. Distribución de la muestra por universidades de origen.

Por último, más de la mitad de la muestra se encuentra realizando estudios de grado. Así, el 34,2% (n= 440) cursa el tercer año del grado de Maestro en Educación Primaria, siendo el grupo más numeroso, y el 22% (n= 283) el cuarto año; por otra parte, el 23,5% (n= 272) está cursando el tercer ciclo, concretamente el Máster en Profesor de Secundaria (Gráfico 2)<sup>2</sup>.

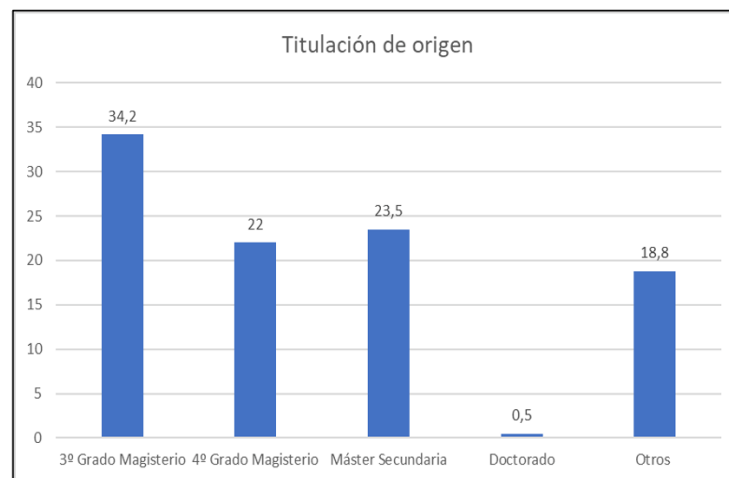


Gráfico 2. Distribución de la muestra por estudios de origen.

### 3.2. Creencias sobre saberes teóricos de gramática

La primera afirmación propuesta para su evaluación establecía que, para escribir correctamente, eran necesarios conocimientos gramaticales (A1). Los resultados indican que se trata de una representación bastante consolidada entre los miembros de la muestra y que los participantes están ampliamente de acuerdo con la afirmación, ya que la media aritmética se acerca al 5,

<sup>2</sup> La categoría *Otros* es una categoría abierta en la que se incluye cualquier tipo de titulación, aunque la mayoría del alumnado englobado en esta categorización procede de 2.º curso de Magisterio.

concretamente se sitúa en un 4,41 sobre 5. Además, la variabilidad de las respuestas es baja (desviación típica = 0,76 y coeficiente de variación de 17,23%), por lo que no difieren entre sí en la consideración de esta afirmación. Así, podemos afirmar que los futuros docentes considerarán muy importantes los conocimientos gramaticales cuando se trata de trabajar la escritura en el aula.

Sin embargo, parece que la muestra no es tan unánime cuando se trata de afirmar que estos conocimientos gramaticales son necesarios para hablar correctamente (A2), ya que en este caso la variabilidad es moderada (desviación típica = 1,02 y coeficiente de variación de 26,35%). Y aunque la media aritmética también es elevada, puesto que se sitúa en un 3,87 sobre 5, parece que, en general, la necesidad de conocimientos teóricos gramaticales para escribir se percibe por la muestra como más esencial que para hablar con corrección. De esta forma, se asocia el dominio de la gramática con la escritura antes que con la oralidad. Como se puede apreciar en el Gráfico 3, la puntuación mayoritaria de las A1 y A2 se escoran a la derecha, puesto que se han valorado con 4 y 5 sobre 5; llama la atención que más de la mitad de la muestra ha otorgado la puntuación máxima de 5 al enunciado que establecía la necesidad de disponer de conocimientos de gramática para escribir con corrección, mientras que un tercio lo ha hecho respecto a su necesidad para hablar correctamente.

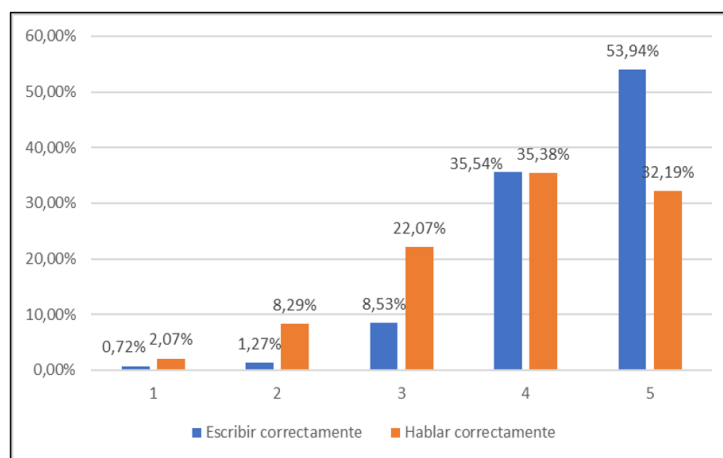


Gráfico 3. Resultados de las afirmaciones A1 y A2 sobre saberes teóricos.

La siguiente afirmación establecía que “La enseñanza y el aprendizaje de la gramática ha de fomentar la reflexión sobre los usos lingüísticos en cualquier lengua” (A3). Los resultados indican que es muy probable que nos encontremos frente a una representación generalizada de la muestra, y no tanto de una creencia ya que, de nuevo, la variabilidad en las respuestas es baja (desviación estándar = 0,84 y coeficiente de variación = 20,48%). Además, se trata de un enunciado que presenta una media aritmética de 4,10, por lo que podemos afirmar que la mayoría de los participantes está ampliamente de acuerdo con él.

Por otra parte, la afirmación de que “La enseñanza de la gramática de la oración es suficiente para explicar las particularidades de los usos lingüísticos en una lengua” (A4) es la que menos puntuación ha obtenido en el bloque de saberes teóricos, ya que ostenta una media

aritmética de 2,46, bastante alejada del 5; es decir, para explicar los usos particulares de una lengua, los participantes no consideran suficiente con enseñar la gramática de la oración, por lo que será necesario completar la explicación con otros medios. Sin embargo, en este caso, la variabilidad es moderada (desviación estándar = 0,96 y coeficiente de variación = 39,02%), lo que significa que está más cerca de constituir una creencia que una representación, es decir, que existe mayor disparidad en las concepciones de los participantes respecto a este extremo.

En este caso, como se observa en el Gráfico 4, más del 80% de la muestra no considera que la enseñanza de la gramática de la oración sea suficiente para explicar las particularidades de los usos, por eso la mayoría de las respuestas se concentran en la izquierda del gráfico, mientras que, para la afirmación sobre la promoción de la reflexión sobre los usos mediante la enseñanza de la gramática, las calificaciones más elevadas son las más numerosas y en torno al 75% de la muestra puntúa con un 4 o con un 5 sobre 5.

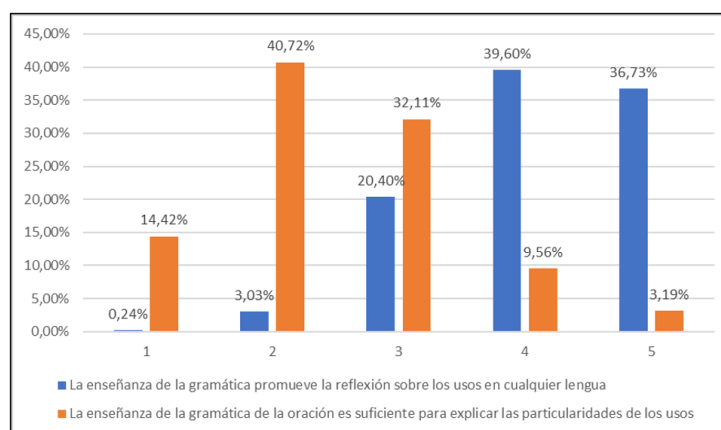


Gráfico 4. Resultados de las afirmaciones A3 y A4 sobre saberes teóricos.

Por último, en cuanto la afirmación A5 "El conocimiento de la gramática de una lengua facilita el aprendizaje de la gramática de otras lenguas", tenemos una media aritmética de 3,91 sobre 5, es decir, que los participantes están bastante de acuerdo con el hecho de que estudiar gramática en una lengua permite establecer conexiones con otras lenguas y facilitar el aprendizaje de estas. Sin embargo, la variabilidad vuelve a ser moderada, con una desviación típica de 1,09 y un coeficiente de variación de 26,34%, por lo que la muestra no se comporta de forma homogénea y se aprecia disparidad en las evaluaciones de esta afirmación (Gráfico 5).

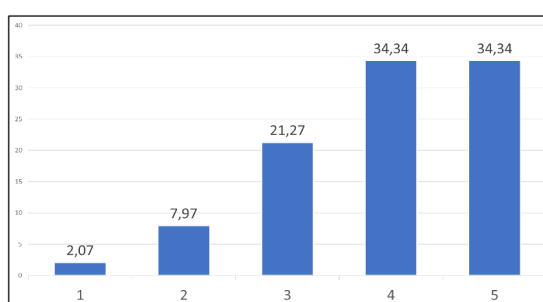


Gráfico 5. Resultados de la afirmación A5.



Para resumir el bloque relativo a los saberes teóricos sobre gramática, podemos afirmar que la muestra considera mayoritariamente que tener conocimientos gramaticales es necesario para escribir con corrección y que la enseñanza de la gramática promueve la reflexión sobre los usos, en cualquier lengua que se estudie en el aula, ya sea lenguas primeras, segundas o extranjeras. Estas dos afirmaciones son las que presentan las medias aritméticas más altas. Es decir, los futuros docentes perciben como indispensable establecer conexiones y transferencias entre las diferentes lenguas que estudian y que conocen, y que la reflexión metalingüística explícita sobre los usos favorece este contraste. Sin embargo, para ellos, el conocimiento de la gramática oracional no es suficiente para la explicación de los usos lingüísticos, por lo que será necesario complementar esta explicación con algún recurso más.

Por otra parte, la A2 sobre la necesidad de disponer de conocimientos de gramática para hablar correctamente, y la A4 sobre la suficiencia de la enseñanza de la gramática oracional para explicar la particularidad de los usos, son las dos afirmaciones que presentan el coeficiente de variación más alto de este bloque. Esto indica que los participantes no tienen un posicionamiento común respecto a ambas, lo cual podría explicarse por múltiples razones, desde sus estudios de origen, el curso en el que se encuentran, sus experiencias previas como alumnado o su lengua de especialidad. En cualquier caso, sería necesario indagar más concretamente en estas variables para poder explicar la mayor variabilidad de algunas de sus respuestas (Sanz-Moreno et al., 2023).

### 3.3. Criterios metodológicos

En el bloque de criterios metodológicos, se sometieron a evaluación cinco afirmaciones.

En cuanto a la primera, esta establece lo siguiente: "Si el profesorado explica claramente los conceptos gramaticales en una lengua, los alumnos los aprenden" (A7). Esta primera afirmación presenta una media aritmética de 3,14 sobre 5, por lo que, aun siendo elevada, tampoco es de las mejor valoradas por la muestra. Parece que una explicación clara de la gramática no se percibe por los futuros docentes como garantía de un aprendizaje significativo por parte del alumnado. Sin embargo, lo relevante en este caso, es la desviación típica, que es igual a 0,98, y el coeficiente de variación, que es igual a 31,21%, siendo la variabilidad moderada. Estaríamos, por tanto, más cerca de una creencia no consolidada entre la muestra.

Tampoco están muy de acuerdo con la idea de que enseñar gramática en cualquier lengua basándose solo en el uso sea poco práctico, porque el uso es complejo y no suele ajustarse a las nociones explicadas (A8). En este caso, la media aritmética es de 2,78 con una desviación típica de 0,94, siendo el coeficiente de variación igual a 34,43%. Se trata de uno de los criterios metodológicos peor considerados, pero además es una de las dos en las que la variabilidad en las respuestas es más alta junto a la A9.

Además, no consideran que hacer ejercicios de manipulación de elementos lingüísticos sea suficiente para aprender gramática en cualquier lengua (A9). Esta afirmación es la que obtiene la media aritmética más baja de todo el cuestionario, situándose en un 2,23 sobre 5 y presentando una desviación típica de 0,98 y un coeficiente de variación de 39,46%. Los participantes en el estudio consideran que los ejercicios que se limitan a una mera aplicación de lo aprendido, algo muy recurrente, sobre todo en clase de lenguas extranjeras, no es suficiente

para aprender gramática, y que es necesario incluir otros tipos de actividades en el aula que incidan en la reflexión y en el contraste entre diferentes lenguas. Señalamos, sin embargo, la variabilidad de las respuestas, lo que indica que la muestra no se comporta de forma homogénea respecto a esta afirmación.

Como se puede apreciar en el Gráfico 6, que recoge los porcentajes de las respuestas de las afirmaciones A7, A8 y A9, la mayoría se concentran en el centro del gráfico, que tiene forma de pirámide, es decir, la puntuación en torno a 3, y en menor medida, entre 2 y 4, lo que explica las medias aritméticas obtenidas. Como hemos indicado, lo relevante respecto a estos tres criterios es que los coeficientes de variación indican una variabilidad moderada, es decir, la muestra tiene un comportamiento más heterogéneo y diverso, por lo que cabría indagar en otras variables que nos permitieran explicar estas diversas consideraciones.

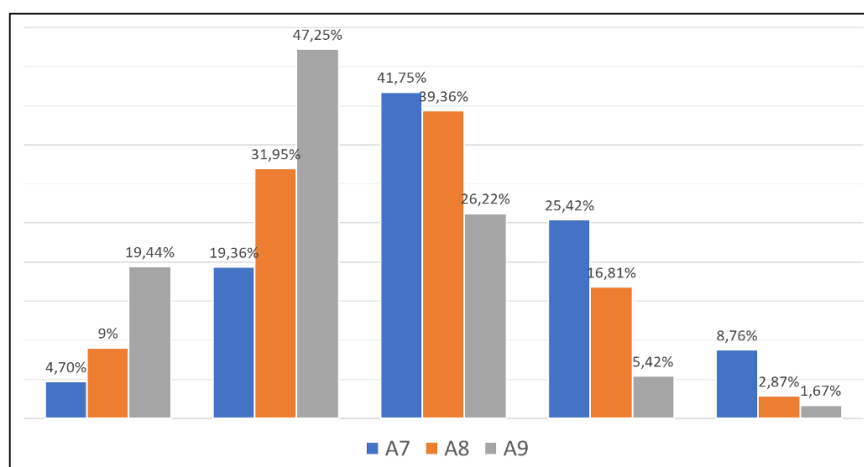


Gráfico 6. Resultados de las A7, A8 y A9.

Los dos siguientes enunciados versan sobre la necesidad de explicitar la reflexión metalingüística cuando se estudia gramática (A10) y la necesidad de que el alumnado proponga ejemplos propios para aprender una noción gramatical (A11). Respecto a la primera, presenta una media aritmética de 3,91 sobre 5, por lo que los futuros docentes parecen estar bastante de acuerdo en que no solo es necesario reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos, sino también hacer explícita esta reflexión para aprender gramática, y esto en cualquier lengua. Esta afirmación presenta una desviación estándar baja igual a 0,83 y un coeficiente de variación de 21,22%, por lo que los futuros docentes parecen estar de acuerdo entre ellos.

Respecto a la A11, también se considera indispensable que el alumno ponga sus propios ejemplos para aprender una determinada noción gramatical, puesto que la media aritmética alcanza un 4,23 sobre 5. La desviación estándar es de 0,77 y el coeficiente de variación es de 18,20%; por tanto, la variabilidad es baja, es decir, no hay gran disparidad en las respuestas de los futuros docentes.

Estamos, por tanto, frente a dos afirmaciones con las que la mayor parte de nuestra muestra está de acuerdo, por lo que es de prever que usarán estos criterios metodológicos.

Además, coincide en ambos casos que la variabilidad es la más baja, por lo que podemos afirmar que los propios participantes también se encuentran bastante de acuerdo y que se trata de dos afirmaciones muy compartidas; es decir, en ambos casos, estaríamos ante representaciones consolidadas.

Si observamos el Gráfico 7, podemos ver que las respuestas, de nuevo, se escoran hacia la derecha, obteniendo puntuaciones elevadas, que se concentran en torno a 4 o 5. De hecho, el 85,42% de la muestra considera que facilitar ejemplos propios de su alumnado potencial es indispensable para aprender gramática, de la misma forma que el 73,55% considera necesaria la explicitación de la reflexión metalingüística para su aprendizaje.

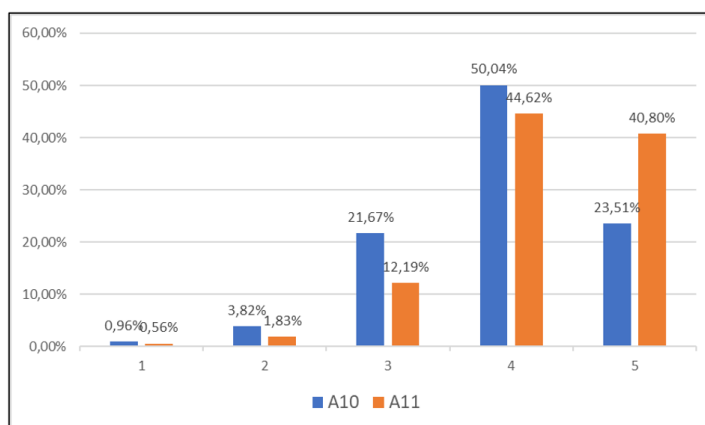


Gráfico 7. Resultados de las A10 y A11.

Así, podríamos decir que los criterios metodológicos que los participantes en este estudio tendrán a aplicar preferiblemente en sus clases serían, por una parte, el que su alumnado potencial fuese capaz de proponer sus propios ejemplos para aprender una noción particular de gramática y, por otra, que reflexionaran sobre formas lingüísticas y sus usos, haciendo explícita esa reflexión. Por último, los participantes de la muestra no se quedarían en la realización de ejercicios de manipulación para aprender una lengua e incluirían otras prácticas para ello.

### 3.4. Prácticas en la enseñanza de gramática

La primera afirmación sobre las prácticas docentes predilectas (A13) versa sobre el papel que se otorga a la memorización en el aprendizaje de lenguas. Textualmente, el enunciado establece "Dedicaría tiempo a la memorización de reglas gramaticales (de sintaxis, morfología, ortografía...)". La muestra no está muy de acuerdo con esta afirmación, ya que la media aritmética es de 5,59 sobre 10. Se trata de la práctica docente que menos se emplearía en el aula por parte de los participantes. Sin embargo, es necesario señalar que la desviación estándar es, en este caso, moderada ( $= 2,11$ ; coeficiente de variación  $= 37,74\%$ ), por lo que existe cierta disparidad respecto a la adopción de esta práctica docente entre los profesores en formación encuestados, que evalúan de forma muy dispar esta práctica docente.

Por otra parte, en cuanto a utilizar el uso oral de la lengua (del habla coloquial, de los programas de TV o la radio, etc.) como recurso para reflexionar sobre fenómenos gramaticales (A14), la media aritmética alcanza un 8,04 sobre 10, resultando una de las prácticas preferidas por los futuros docentes. La desviación estándar es de 1,78 y el coeficiente de variación es igual a 22,13%, por lo que la variabilidad en las respuestas de la muestra es baja.

La tercera práctica que se sometió a la evaluación de los futuros docentes era el trabajo reflexivo a partir de los problemas observados en los textos de los estudiantes (A15). Se trata de la afirmación con la media aritmética más alta, un 8,91 sobre 10, es decir, que una amplia mayoría de la muestra coincide en que los propios textos realizados por el alumnado deben constituir una base sólida para trabajar en el aula a partir de las inadecuaciones o problemas que se observen en dichos textos. En este caso, podríamos hablar de una representación: los participantes parecen estar de acuerdo entre ellos respecto a la propuesta de ejercicios derivados de problemas detectados en sus propias producciones ya que no hay una gran variabilidad (coeficiente de variación = 14,08%, desviación estándar = 1,25), por lo que los docentes en formación adoptarían esta práctica en el aula de lenguas primeras, segundas y extranjeras.

En el Gráfico 8 puede observarse que las respuestas de la A13 se escoran a la izquierda, en torno a una menor puntuación, mientras que las respuestas de la A15 se sitúan a la derecha y además un 43,5% de la muestra puntúa con un 10 el trabajar en el aula a partir de los problemas que se detectan en los textos elaborados por el propio estudiantado, lo que da cuenta de que se trata de una de las prácticas preferidas de entre todas las evaluadas.

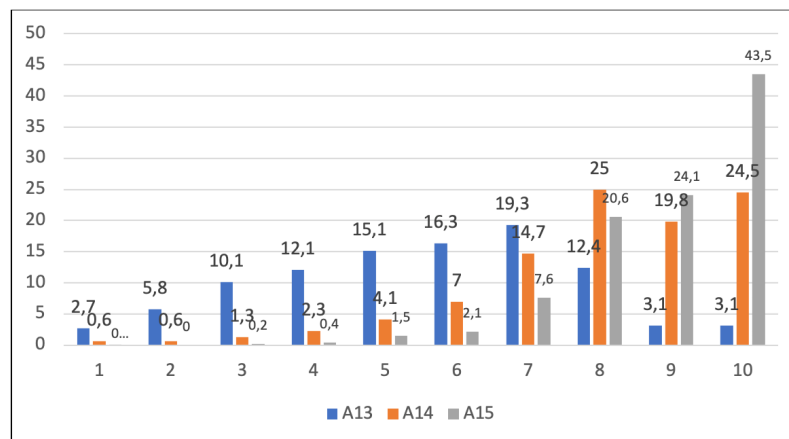


Gráfico 8. Resultados de las A13, A14 y A15.

En cuanto a la formación de pequeños grupos en clase para reflexionar sobre fenómenos lingüísticos (A16) es una práctica docente bastante aceptada, puesto que presenta una media aritmética de 7,9 sobre 10. En este caso, la desviación estándar es de 1,91, y el coeficiente de variación es de 24,26%, es decir, no hay una gran variabilidad en las respuestas. Parece, pues, que el trabajo colaborativo es una de las prácticas predilectas del profesorado en formación encuestado.

La siguiente afirmación establecía que para la enseñanza de la gramática "Pediría ejercicios que requiriesen aplicar los contenidos gramaticales presentados antes en clase" (A17).



Se trata de una afirmación bastante bien evaluada, ya que alcanza una media aritmética de 8 y con una desviación estándar de 1,67 y el coeficiente de variación es igual a 20,99%. La realización de ejercicios de aplicación de contenidos gramaticales es una de las prácticas que sí elegirían los docentes en formación en sus aulas.

Por último, respecto a recoger por escrito u oralmente la explicación del fenómeno gramatical que se está trabajando (A18), es una práctica que no se considera especialmente útil para la enseñanza de la gramática, ya que la media es de 6,71, mientras que la desviación estándar es de 2,12 y el coeficiente de variación es de 31,64%, por lo que la variabilidad es moderada.

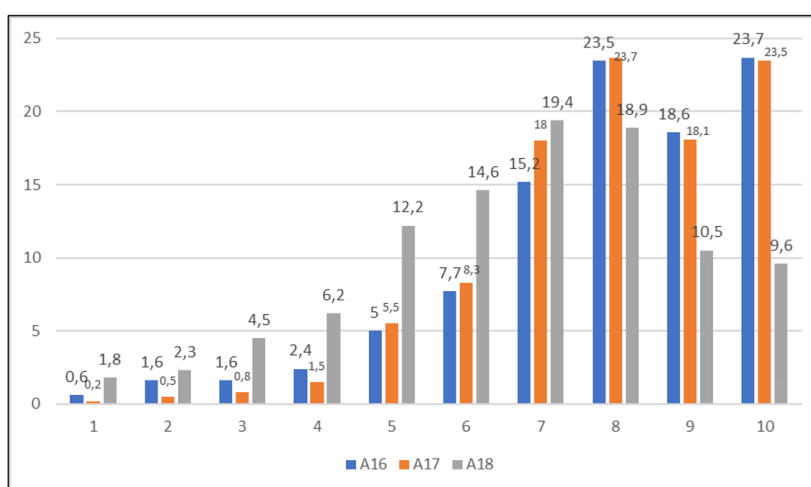


Gráfico 9. Resultados de las A16, A17 y A18.

En resumen, podríamos afirmar que los profesores en formación tienen el trabajar a partir de problemas observados en los textos del alumnado como la práctica que privilegiarían en clase, seguida del uso oral como recurso para reflexionar en el aula sobre fenómenos gramaticales y de la realización de ejercicios aplicando las explicaciones de clase. Sin embargo, la muestra no está de acuerdo en que dedicar tiempo a la memorización de reglas gramaticales (de sintaxis, morfología, etc.) sea una práctica docente adecuada. Esta práctica presenta la media más baja de todas, aunque la muestra no coincide en su consideración, el coeficiente de variación es moderado, por lo que existe mayor disparidad en las evaluaciones de la muestra. Y tampoco parece que perciban como importante el que el alumnado deba recoger por escrito o de forma oral la explicación del fenómeno gramatical.

#### 4. Discusión y primeras conclusiones

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, los resultados obtenidos en los distintos bloques nos permiten esbozar un panorama general sobre las creencias y representaciones de los futuros docentes de lenguas en España.

Se considera que los conocimientos gramaticales son indispensables para escribir correctamente, por lo que uno de los objetivos de la enseñanza de la gramática será que el alumnado pueda servirse de esos saberes para poder producir textos escritos adecuados. Además, los

futuros docentes introducirán la reflexión sobre los usos en sus aulas, y lo harán en cualquier lengua, es decir, independientemente de la lengua que se imparta, la reflexión explícita sobre los usos ocupará un papel importante en el aula. Para todo ello es indispensable la *educación dialógica* (Mercer, 1997; Wegerif, 2013), el uso de *habla exploratoria* (Fontich, 2011) o *hablar para aprender* a partir de aquello en lo que se va reflexionando (Fontich y Camps, 2015; Milian y Ribas, 2016).

Por otra parte, respecto a los criterios metodológicos, el profesorado trabajará a partir de ejemplos propios de su alumnado y promoverá la explicitación de la reflexión metalingüística en clase. Sin embargo, la pertinencia de ejercicios de manipulación se perfila como una creencia no compartida por los encuestados y respecto de la que no manifiestan un acuerdo entre ellos.

Además, el profesorado tomará como base los textos producidos por su alumnado para trabajar a partir de los problemas que se observen en ellos, poniendo de relevancia la interacción en el aula, que se consolida como representación compartida, y promoverá el uso de ejercicios de aplicación de los conocimientos explicados con anterioridad en el aula. Algunas de estas representaciones sobre prácticas docentes entroncan directamente con lo observado por otros autores: recordemos que Fontich y Camps (2015) ponen el acento en el fomento de la reflexión metalingüística a través de comentarios que derivan del trabajo de los errores en el aula; además, el trabajo reflexivo a partir de problemas observados en los textos del alumnado también descansa, en cierta forma, en la interacción oral, pues se supone que se han de verbalizar esos problemas y ponerlos en común para poder reflexionar de forma conjunta y darles solución. En el aula se necesita hablar, escuchar y pensar sobre aquello que se habla, ya sea de forma individual o de manera conjunta, de forma colaborativa. No en vano la formación de pequeños grupos en clase para reflexionar sobre fenómenos lingüísticos resulta otra práctica preferida entre el futuro profesorado.

Llama la atención que el bloque que ha obtenido menores puntuaciones globales es el de criterios metodológicos, mientras que las prácticas docentes han obtenido las notas más altas, probablemente por encontrarse la muestra más familiarizada con estas prácticas.

Por otra parte, existe una correlación entre las afirmaciones mejor valoradas y el coeficiente de variabilidad. En general, las afirmaciones con mayor media aritmética son aquellas que presentan una variabilidad más baja. En estos casos, se puede hablar de representaciones muy consolidadas, respecto a las cuales la muestra está muy de acuerdo; es el caso de hacer que los estudiantes propongan sus propios ejemplos o trabajar a partir de los problemas que se detecten en los textos que produzcan. Sin embargo, las afirmaciones peor valoradas son aquellas que presentan un mayor coeficiente de variación y se asemejan a creencias: es el caso del uso de ejercicios de manipulación en el aula o de la consideración de la memorización de reglas gramaticales. En estos casos, a pesar de que las medias son bajas, la muestra presenta disparidad en la consideración de las afirmaciones. Esta mayor variabilidad en las respuestas podría explicarse, como ya hemos avanzado, bien por el nivel de estudios que están cursando los participantes en estos momentos o bien por la lengua de especialidad que van a impartir. Recordemos también que la experiencia de aprendizaje personal contribuye a perfilar las creencias y representaciones de forma individual (Ramos Méndez, 2007). En cualquier caso, sería necesario indagar más profundamente en estas dos variables para poder explicar las diferencias en la evaluación de los diferentes enunciados propuestos.



## Referencias

- Abad-Beltrán, V. (2023). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración por la tarde yo practicar deportes?: Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 127-149. <https://doi.org/m9h8>
- Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile. A cultural historical activity theory perspective* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/m9h9>
- 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/cmxx98>
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/dncz7d>
- Camps, A. (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià y J. Solà (Eds). *La terminología lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (1.ª ed., pp. 121-136). Graó.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O., Milian, M. y Ribas Seix, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (1.ª ed.). Graó. <https://www.grao.com/libros/bases-per-a-lensenyament-de-la-gramatica-807?contenido=344008>
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1-36. <https://doi.org/mkr9>
- Donoso, E. y Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/m9jb>
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (1.ª ed., pp. 383-393). Publications de l'Université de Provence.
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 54, 68-75.
- Fontich, X. y Camps, A. (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 27(2), 598-625. <https://doi.org/mksd>
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo - Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 11-27. <https://ddd.uab.cat/record/182326>
- García-Pastor, M. D. y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 65-92. <https://doi.org/m9jc>
- Gilakjani, A.P. y Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <https://doi.org/gmbnnj>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction* (1.ª ed.). Armand Colin. <https://doi.org/dbpwwx>
- Llamazares Prieto, T. y Garcia Vidal, P. (2023). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 37-63. <https://doi.org/m9jd>



- Martí-Climent, A. y Abad-Beltrán, V. (2023). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 121-145. <https://doi.org/m9jf>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (1.ª ed.). Paidós.
- Milian, M. y Ribas, T. (2016). Hablar para aprender. En Palou, J. y Fons, M. (coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria* (1.ª ed.). Síntesis.  
<https://www.sintesis.com/libro/didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-en-educacion-primaria>
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. <https://doi.org/cvz2qs>
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context* (1.ª ed.). Routledge.  
<https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-in-Second-Language-Classrooms-Integrating-Form-Focused-Instruction-in-Communicative-Context/Nassaji-Fotos/p/book/9780415802055>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- 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 primària* (1.ª ed.). Institut d'Estudis Catalans.
- Pérez Giménez, M. (2023). La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 147-173.  
<https://doi.org/m9jg>
- Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* (1.ª ed.). Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmw4g4>
- Rijt, J. van, Wijnands, A. y Coppen, P. (2022) Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1-29. <https://doi.org/m9jh>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/m89h>
- Santolària Òrrios, A., Soler Pardo, B. y Casas Deseures, M. (2023). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 15-36. <https://doi.org/m9jj>
- Sanz-Moreno, R., Pérez Giménez, M y Marin, T. (2023). ¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas. *Comunicación XXIV Congreso Internacional de la Sociedad Internacional de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela.
- Sempere, J. V., Reig, A. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 93-119. <https://doi.org/m9jk>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: education for the internet age* (1.ª ed.). Routledge.  
<https://www.routledge.com/Dialogic-Education-for-the-Internet-Age/Wegerif/p/book/9780415536790>
- Woods (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice* (1.ª ed.). Cambridge University Press.