

Creencias del profesorado de inglés sobre enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en torno a secuencias didácticas de gramática multilingües

María Dolores GARCÍA-PASTOR

Datos de contacto:

María Dolores García-Pastor
Universitat de València, GIEL
maria.d.garcia@uv.es

Recibido: 16/09/2024
Aceptado: 16/12/2024

RESUMEN

La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües constituye una demanda del sistema educativo español a la que la escuela ha de dar respuesta. Los docentes necesitan, por tanto, dispositivos de intervención didáctica que les permitan abordar una enseñanza gramatical que promueva la reflexión metalingüística en el alumnado y la transferencia entre las distintas lenguas curriculares en las aulas de Educación Primaria y Secundaria en España. Las secuencias didácticas de gramática multilingües desarrolladas en el proyecto Egramint (SDGE) pretenden atender esta necesidad y facilitar el tipo de educación lingüística que requiere nuestro sistema educativo. A partir de la implementación de tres de estas secuencias en el aula de lengua extranjera inglés, este trabajo examina las creencias de 9 docentes de Primaria y Secundaria sobre las secuencias implementadas en relación con la enseñanza-aprendizaje gramatical, la reflexión metalingüística y la integración de lenguas para la educación plurilingüe en entrevistas semi-estructuradas. Las creencias de estos docentes se analizaron desde un enfoque cualitativo basado en el análisis del contenido (Krippendorff, 2004). Los resultados indican que las creencias sobre las SDGE se organizaron en creencias de implementación y de diseño positivas y negativas, que revelaron tensiones tanto entre creencias como entre creencias y prácticas, así como ideologías monolingües y plurilingües en el profesorado. El estudio confirma la necesidad de formación en la enseñanza de lenguas reflexiva e interlingüística con prácticas para la exploración de las creencias durante la misma.

PALABRAS CLAVE: creencias del docente; enseñanza-aprendizaje gramatical; reflexión metalingüística; tratamiento integrado de lenguas; secuencias didácticas, ILE.

English as a foreign language teacher beliefs about reflective and interlinguistic grammar instruction regarding didactic multilingual grammar sequences

ABSTRACT

Reflective language teaching in multilingual contexts is a demand of the Spanish educational system that schools have to address. Teachers thus need didactic intervention devices that enable them to implement grammar instruction that promotes students' metalinguistic awareness and language transfer across curricular languages in Primary and Secondary education classrooms in the country. Didactic multilingual grammar sequences of the Egramint project (EDGS) have attempted to meet this need, and therefore facilitate the kind of linguistic education that our educational system requires. Based on the implementation of three of these sequences in the English as a foreign language (EFL) classroom, this study examines the beliefs of 9 Primary and Secondary school teachers about grammar learning and instruction, metalinguistic awareness, and an integrated approach to languages for plurilingual education in in-depth semi-structured interviews. Teacher beliefs were analysed qualitatively following content analysis (Krippendorff, 2004). Results indicate that their beliefs about the EDGS were organised into positive and negative implementation-oriented and design-based beliefs, which revealed tensions between beliefs themselves, and beliefs and practices along with monolingual and plurilingual ideologies. The study points at the need of teacher education in reflective and interlinguistic language teaching that includes practices for teacher belief exploration.

KEYWORDS: Teacher beliefs; grammar instruction and learning; metalinguistic awareness; integrated approach to languages; didactic sequences; EFL.

Introducción

Las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje forman parte de lo que se conoce como "la cognición del docente" (*teacher cognition*) (Borg, 2003, 2015, 2019) y constituyen un constructo mental de compleja definición por la dificultad que entraña su clara distinción de otros conceptos de naturaleza cognitiva como los saberes, las actitudes, las opiniones o las percepciones, entre muchos (Pajares, 1992). Asimismo, son difíciles de definir por la influencia que ejercen sobre ellas múltiples factores como la experiencia escolar previa, los estudios y prácticas formativas y el contexto socio-cultural en el que se inscribe la labor docente (Borg, 2003, 2015). A pesar de ello, en este trabajo, que se sitúa en el ámbito de la cognición de los docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2) (Borg, 2019), las creencias constituyen proposiciones tácitas o conscientes de carácter evaluativo-afectivo sobre lo que debería hacerse o ser y lo que es preferible (Basturkmen et al., 2004), las cuales pueden

ser estables o variar de una situación a otra; son consideradas por los docentes como verdaderas; provienen de sus experiencias; se construyen en y a través de sus prácticas discursivas; y sirven de base para la acción (Barcelos & Kalaya, 2013; Borg, 2011, 2017). El estudio de las creencias del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje en educación lingüística es de suma importancia, ya que estas tienen un impacto en sus decisiones pedagógicas y en su práctica diaria (Borg, 2015), aunque no está claro en qué medida la afectan, puesto que la práctica no es siempre un fiel reflejo de las creencias y también influye en ellas (Basturkmen, 2012; Borg, 2015, 2017; Phipps & Borg, 2009). Además, son parte de la identidad profesional del docente (Pennington & Richards, 2016); suelen ser resistentes al cambio (Borg, 2003, 2011) y actúan como un filtro en el aprendizaje (Borg, 2003, 2015; Pajares, 1992), por lo que pueden llegar a tener mayor peso en la actuación de los docentes que la formación recibida (Borg, 2003, Phipps & Borg, 2009) y constituir también una barrera para la adopción de nuevos métodos o innovaciones pedagógicas (Barcelos & Kalaya, 2013; Borg, 2017). En consecuencia, conocerlas es clave para la mejora de los programas formativos y de desarrollo profesional del profesorado (Borg, 2011; Sato & Loewen, 2019), ya que son imprescindibles para entender cómo los docentes enfocan su trabajo y lo llevan a cabo para promover cambios en aras de una práctica más efectiva (Borg, 2017).

Además de estos aspectos, un foco importante de investigación sobre las creencias de profesores de L2 ha sido la gramática y su enseñanza-aprendizaje (p. ej., Borg, 2011, 2015; Graus & Coppen, 2016; Jean & Simard, 2011; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Ello no es sorprendente, si se tiene en cuenta que este ha sido y sigue siendo un tema por resolver en adquisición de segundas lenguas y educación lingüística (Ellis, 2006; Nassaji & Fotos, 2011; Richards & Renandya, 2002; Ur, 2011). Por su parte, otros estudios se han centrado en las creencias de los docentes de L2 sobre el multilingüismo y la educación plurilingüe (p. ej., Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Gorter & Arocena, 2020; Otwinowska, 2014; Palou & Tresserras, 2015; Portolés & Martí, 2020). Este trabajo aborda ambos tipos de creencias en 9 docentes de ILE de Primaria y Secundaria a partir de la implementación que estos realizaron de tres secuencias didácticas de gramática multilingües del proyecto Egramint (SDGE)¹. El estudio conjunto de ambos tipos de creencias sobre estos dispositivos pedagógicos resulta necesario en nuestro contexto socio-educativo actual, que demanda una enseñanza reflexiva de las lenguas curriculares por parte del profesorado para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado (LOMLOE). Así pues, el análisis de las creencias de estos docentes sobre dichos dispositivos puede i) arrojar luz sobre la idoneidad de los mismos para afrontar los retos actuales de la educación plurilingüe; ii) aportar información que puede ser útil para la formación del profesorado en la enseñanza reflexiva de las lenguas y las pedagogías multilingües; iii) contribuir al avance del conocimiento sobre las creencias en torno a la gramática y su enseñanza en profesorado de L2 al contemplar esta desde la óptica del multilingüismo; y iv)

¹ Rodríguez-Gonzalo (en prensa) y <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n>

incrementar recíprocamente la comprensión de las creencias sobre enfoques multilingües en el aula de ILE, caracterizada por una larga tradición monolingüe (Cummins, 2017; Douglas Fir Group, 2016).

Creencias de los docentes de L2 sobre enseñanza gramatical

Los estudios sobre creencias de los docentes de L2, especialmente de inglés, en torno a la gramática y su enseñanza han mostrado que estas pueden ser centrales (*core beliefs*) y periféricas (*peripheric beliefs*) (Borg, 2011, 2017; Phipps & Borg, 2009). Las primeras son estables y tienen un gran peso en la actuación de los docentes, porque surgen de su propia experiencia; mientras que las segundas son variables y más débiles, ya que se basan en la teoría. La investigación también ha diferenciado entre creencias profesadas (*professed beliefs*) o lo que los docentes dicen que creen y creencias materializadas (*enacted beliefs*), que se infieren directamente de su práctica a partir de la observación (Borg, 2017). En este trabajo, las creencias objeto de estudio han sido las profesadas, vinculadas a prácticas específicas de docentes de ILE en aulas de Primaria y Secundaria a través de la implementación de SDGE, por lo que su análisis no deja de ser realista y adecuado para la comprensión de dichas prácticas (Andrews, 2003; Phipps & Borg, 2009). Otros tipos de creencias sobre la gramática y su enseñanza hacen referencia a enfoques de instrucción gramatical (Graus & Coppen, 2016; Sato & Oyanedel, 2019) como i) la atención a las formas o enseñanza tradicional de la gramática; la atención a la forma o instrucción gramatical comunicativa y la atención al significado, caracterizada por la ausencia de enseñanza gramatical (Long, 1991); además de ii) la enseñanza gramatical explícita, centrada en la forma lingüística, la reflexión metalingüística y el uso del metalenguaje opuesta a la instrucción implícita o por simple exposición al input (Ellis, 2010); y la instrucción gramatical deductiva, basada en la presentación de la regla y ejercicios de práctica posteriores frente a la enseñanza inductiva de la gramática, en donde la regla se infiere a partir de ejemplos o modelos lingüísticos (Jean & Simard, 2013).

Estas creencias se organizan en redes o sistemas complejos, en los que suelen aparecer tensiones entre creencias contradictorias, que conviven simultáneamente en un mismo individuo (Borg, 2015; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Al igual que otras creencias, se encuentran en constante interacción con factores internos como las experiencias educativas previas de los docentes, su formación, auto-confianza y motivación; y factores externos que comprenden las prescripciones curriculares, las limitaciones temporales de la docencia, la ratio de alumnos por clase, la conducta y las características del estudiantado, o la ideología educativa dominante en su contexto profesional (Borg, 2003, 2015; Gao & Zhou, 2021; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Ello explica que en algunos trabajos no se haya encontrado una relación clara entre determinadas creencias sobre la instrucción gramatical en L2 y algunos de estos factores como, por ejemplo, los años de experiencia docente o la formación recibida (Andrews, 2003); mientras que en otros, sí que se ha observado

una relación inversa entre la enseñanza gramatical explícita y los años de experiencia del profesorado, y una relación positiva entre este factor y la instrucción gramatical vinculada a la comunicación (Sato & Oyanedel, 2019). En general, lo que los estudios referidos anteriormente indican es que los docentes de L2 poseen creencias centrales que justifican su enfoque de instrucción gramatical y superan creencias periféricas basadas en teorías; creen que la gramática ha de enseñarse desde la comunicación y que el alumnado necesita aprenderla, pero muestran también diferencias en sus creencias sobre la instrucción de este componente lingüístico, relacionadas con factores internos y externos diversos.

Creencias de los docentes de L2 sobre educación plurilingüe

La investigación sobre las creencias del profesorado de L2 en torno al multilingüismo y la educación plurilingüe ha mostrado la existencia dominante de creencias monolingües en estos docentes (Arocena et al., 2015; Otwinowska, 2014), de gran influencia y tradición especialmente en la enseñanza de L2 inglés (Cummins, 2017; Douglas Fir Group, 2016); la modificación de las mismas en cursos de formación que tratan pedagogías translingüales (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020); y la presencia paralela y en ocasiones preponderante de creencias multilingües en profesorado de Primaria (Arocena et al., 2015), Secundaria (Haukås, 2016), o ambos, así como en docentes de Infantil y otros docentes noveles o en ejercicio en la Educación superior y la enseñanza no reglada en diferentes países (Alisaari et al., 2019; Brinkmann, 2024; Gartziarena & Altuna, 2022; Gartziarena & Villabona, 2022; Otwinowska, 2014). Las creencias monolingües de los docentes de L2 se basan en la idea de que la enseñanza ha de vehicularse en la lengua meta, evitando la traducción; las lenguas deben mantenerse separadas; y el alumnado ha de dominar la L2 como un hablante nativo, a quien se le supone el mismo grado de competencia en las distintas las lenguas que conoce (Cummins, 2017).

Estas creencias son susceptibles de orientarse hacia principios de la educación plurilingüe como resultado de la formación inicial y permanente recibida (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020), dando lugar a creencias multilingües como la idea de que la enseñanza lingüística ha de facilitarse en materias no lingüísticas; las lenguas del alumnado y las lenguas curriculares minoritarias han de utilizarse en el aula; y las lenguas en general han de enseñarse de manera integrada y coordinada (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020). Otras creencias multilingües incluyen la visión de que el multilingüismo es beneficioso (Arocena et al., 2015; Brinkmann, 2024; Portolés & Martí, 2020; Gartziarena & Villabona, 2022) y un derecho del individuo, puesto que forma parte de su identidad (Alisaari et al., 2019; Gartziarena & Altuna, 2022); o que el modelo del hablante nativo como objetivo del aprendizaje lingüístico no es viable en la actualidad (Arocena et al., 2015; Gartziarena & Altuna, 2022).

Al igual que con otros tipos de creencias, el profesorado experimenta tensiones

entre creencias monolingües y multilingües, las cuales Alisaari et al. (2019) resumen en tres macro ideologías –“defensa” del multilingüismo (*advocacy*), “aceptación” de este (*allowance*) y “rechazo” del mismo (*denial*)–; y Brinkmann (2024) sitúa en un continuo entre creencias monoglósicas y heteroglósicas. Estas tensiones se observan a la hora de abordar la educación plurilingüe en la práctica (Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014; Portolés & Martí, 2020) y son influenciadas por factores internos y externos como las experiencias lingüísticas del docente, su competencia y conciencia metalingüística en distintas lenguas, la formación recibida, el nivel educativo, los años y el tipo de experiencia docente acumulada, el contexto socio-educativo y el currículo (Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020).

Método

Este estudio tiene como objetivo examinar las creencias de 9 docentes de ILE de Primaria y Secundaria sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical y la educación plurilingüe con foco en la reflexión metalingüística y el tratamiento integrado de lenguas a partir de la implementación que realizaron de SDGE en sus aulas. Puesto que cada docente implementó una secuencia, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- ¿Cuáles son las creencias de estos docentes sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical y la reflexión metalingüística en la secuencia implementada?
- ¿Cuáles son sus creencias sobre la educación plurilingüe y el tratamiento integrado de lenguas en dicha secuencia?

Participantes

Los participantes de este estudio son 9 docentes de ILE de Primaria (n = 2) y Secundaria (n = 7), hombres (n = 3) y mujeres (n = 6) con edades comprendidas entre 26-48 años y con 3-24 años de experiencia en la enseñanza de idiomas en el momento en el que se realizó este estudio. Estos docentes son hablantes de castellano, catalán en sus distintas variedades e inglés; y su formación comprende: el Grado de Maestro en Educación Primaria (inglés), el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), el Máster de Profesor en Educación Secundaria en esta especialidad lingüística y cursos diversos de formación continua. Las secuencias que implementaron en Primaria (6º curso) y Secundaria (1º, 2º y 4º de ESO; 3º de PMAR) versaron sobre el adjetivo y sus usos (SDGE *Adopt don't shop*) y la expresión de la obligación en ILE (SDGE *Our evaluations count! y How to express obligation in English*) (Tabla 1).

Tabla 1

Participantes, Secuencias y Datos Implementación

Profesor/ Profesora	Sexo	Secuencia implementada	Curso y etapa	Centro educativo
BO	M	Adopt don't shop	6º EP	CEIP Sant Marc de Calldetenes (Barcelona)
AR	M	Adopt don't shop	2º ESO	IES La Garrigosa (Meliana, Valencia)
LR	M	Adopt don't shop	3º PMAR	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
EG	M	Adopt don't shop	1º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
MC	H	Adopt don't shop	1º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
AJ	H	Our evaluations count	6º EP	CEIP Cervantes (Valencia)
BL	M	How to express obligation	4º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
JP	H	How to express obligation	4º ESO	IES La Serranía (Villar del Arzobispo, Valencia)
CG	M	How to express obligation	4º ESO	IES Llopís Marí (Cullera, Valencia)

Nota. El profesor o profesora se corresponde con sus iniciales.

Materiales

Las SDGE empleadas plantean situaciones de aprendizaje que combinan la enseñanza reflexiva de las lenguas mediante actividades de reflexión metalingüística sobre el adjetivo (*Adopt don't shop*), los verbos modales y el imperativo (*Our evaluations count*, *How to express obligation*), y la pedagogía translingual a través de actividades de reflexión interlingüística basadas en el contraste de lenguas curriculares (castellano, catalán en su variedad oriental y occidental e inglés) por medio de la traducción y los cognados. Asimismo, poseen una estructura en tres fases (Rodríguez-Gonzalo, 2022): una primera fase de observación de los usos en situaciones reales de comunicación; una segunda fase de indagación en la que el alumnado presta atención a las formas lingüísticas y las manipula en diferentes contextos comunicativos; y una tercera fase de sistematización del aprendizaje en la que elabora un producto final en forma de i) un texto escrito de un género concreto –un anuncio para adoptar una mascota en *Adopt don't shop* y una reseña de internet sobre un lugar visitado en *Our evaluations count*; y ii) un texto multimedia –un video de TikTok en *How to express obligation*. En esta fase los estudiantes también realizan un informe metalingüístico guiado en donde indican y revisan los conocimientos gramaticales adquiridos.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

Para responder a las preguntas de investigación formuladas, se siguió una metodología de investigación cualitativa, atendiendo a la idoneidad de la misma para el estudio de creencias de docentes de L2 a través de sus narraciones de experiencias vividas (Olafson et al., 2014). Así pues, se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas con los participantes de este estudio (1 por docente) de una duración media de 40-60 minutos cada una en la lengua elegida por estos, de modo que 7 fueron en castellano y 2 en catalán. Estas se llevaron a cabo después de la implementación de las SDGE en las aulas entre los meses de noviembre de 2021 y mayo de 2023, y se basaron en preguntas abiertas dirigidas a obtener información detallada de sus creencias sobre la enseñanza gramatical y la educación plurilingüe vinculada a las secuencias implementadas. Las preguntas se organizaron en una primera parte que indagaba sobre la experiencia del docente en relación con el uso de la secuencia en el aula, los posibles ajustes realizados durante su implementación y la recepción de la misma por parte del alumnado; una segunda parte que interrogaba sobre las actividades de reflexión metalingüística y el aprendizaje del alumnado al respecto; y una tercera parte que se centraba en las actividades de contraste interlingüístico y el aprendizaje de los estudiantes en las mismas. Las entrevistas incluían además preguntas dirigidas a obtener la visión de los docentes sobre la estructura en fases de las SDGE; posibles modificaciones a incorporar en el diseño de estas; el impacto potencial de estos dispositivos en la enseñanza-aprendizaje gramatical en general; y la posible elaboración de una secuencia propia tomando la secuencia utilizada como ejemplo.

Las entrevistas fueron grabadas en video, transcritas y analizadas, siguiendo el análisis del contenido (Krippendorff, 2004) con el uso del software Atlas.ti 24. El análisis se basó en una fase inicial en la que se identificaron temas recurrentes en cada entrevista; se establecieron categorías iniciales; y se escribieron notas analíticas. A posteriori, las categorías se refinaron, comparándolas a su vez con categorías procedentes de estudios previos (p. ej., Graus & Coppen, 2016; Sato & Oyanedel, 2019; Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Portolés & Martí, 2020) y se organizaron en jerarquías y grupos. Las categorías resultantes se discutieron con un investigador externo y las discrepancias se resolvieron, alcanzando un 97% de acuerdo.

Resultados

El análisis de las entrevistas mostró un entramado de creencias en torno a 4 macrocategorías temáticas: el alumnado; el enfoque de enseñanza propio en L2; la lengua como objeto de enseñanza-aprendizaje; y las SDGE utilizadas. Dado que las creencias sobre las secuencias implementadas son las que responden a las preguntas de investigación de este trabajo, estas se discuten en detalle más abajo. El resto de macrocategorías se comentan brevemente a continuación, ya que proporcionan un contexto para dichas creencias.

Creencias generales

Las creencias de los 9 docentes sobre el alumnado se centraron en su modo de aprender y sus conocimientos lingüísticos. Estas aparecieron como creencias centrales (*core beliefs*) (Borg, 2011, 2017; Phipps & Borg, 2009), ya que procedían de su experiencia en las aulas y se mostraron invariables a lo largo de sus discursos. En concreto, estas creencias sobre el alumnado hicieron referencia a un modo de aprender inglés mecanicista, que se caracteriza por la inmediatez y el gusto por lo audiovisual, lo digital y el juego, especialmente en Primaria. En consecuencia, el alumnado i) se limita a recordar y aplicar elementos lingüísticos en ejercicios, actividades y exámenes, como comenta JP: “[...] es un alumnado que está muy acostumbrado a la enseñanza tradicional [...] de yo fórmula y a partir de la fórmula tú ya desarrollas eeh los ejercicios y te lo aprendes y lo vomitas en el examen”; o ii) no recuerda lo aprendido, lo cual le impide crear un texto adecuado en L2, como indica AR: “hicimos dos opciones textuales, una primera, y cuando vimos que no se utilizaban (los adjetivos), una segunda [...] y era en esta segunda donde tal vez les faltaban herramientas”.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de trabajos sobre los currículos oficiales de lenguas en nuestro país y determinados libros de texto de inglés, que muestran la incidencia de operaciones cognitivas básicas (recordar y aplicar) y la ausencia de operaciones más complejas (crear) en estos documentos (Ballester Almagro et al., 2024; García-Pastor & Sanz-Moreno, 2024). Este aprendizaje fundamentado en operaciones mentales básicas, viene reforzado, según los 7 docentes de Secundaria de este estudio, por el énfasis en los exámenes y una desmotivación del estudiantado en esta etapa educativa, lo cual revela la influencia de factores como su contexto profesional y las características del alumnado en sus creencias, como han apuntado diversos autores (Borg, 2003, 2015; Gao & Zhou, 2021; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019).

En cuanto a las creencias de los 9 docentes sobre su propio modo de enseñar la L2, estas revelaron dos enfoques vinculados especialmente a la enseñanza gramatical: un enfoque deductivo y explícito, apoyado en el libro de texto, frente a un enfoque inductivo para la exploración de los usos lingüísticos (Jean & Simard, 2013). Los siguientes ejemplos ilustran estos enfoques didácticos:

Ejemplo 1. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] usamos mucho el apoyo del-del libro de la editorial, y siempre partimos de [...] de presentar vocabulario, trabajar en un texto o una canción o ambas, y luego ya [...] eeh empezamos con la gramática. Vemos la gramática y empezamos a usarla [...]

Ejemplo 2. Entrevista a JP - SDGE *How to express obligation*

JP: [...] a mí me gusta más de la otra manera, mm-más vamos a jugar con el lenguaje y

a partir de ahí nos vamos a dar cuenta de los usos, para qué se...para qué se utilizan las formas lingüísticas [...]

Todas estas creencias aparecieron en tensión con otras creencias vinculadas a la implementación de las SDGE, como detallamos en el siguiente apartado. Finalmente, las creencias sobre la lengua fueron escasas y aludieron a la dificultad que entraña el aprendizaje de ciertos contenidos gramaticales.

Creencias sobre las SDGE

a) Enseñanza-aprendizaje gramatical y reflexión metalingüística

En respuesta a la primera pregunta de investigación, las creencias en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical en las SDGE fueron creencias positivas que aparecieron en tensión con creencias negativas, mostrando así la naturaleza contradictoria propia de la cognición de los docentes de L2 (Borg, 2015; Barcelos & Kalaja, 2013). Las creencias positivas revelaron una enseñanza gramatical basada en los usos e integrada en la comunicación, que los participantes equipararon a un enfoque inductivo, conducente a un aprendizaje significativo y sistematizado de la lengua. Este enfoque se opone a un enfoque deductivo sobre el que mostraban creencias negativas al relacionarlo con un modelo tradicional en donde se presentan las reglas y estructuras desvinculadas de los usos, y los estudiantes las practican sin llegar a consolidar su conocimiento (Ur, 2011). Al igual que en otros trabajos (p. ej., Borg, 2015; Graus & Coppen, 2016; Jean & Simard, 2013; Sato y Oyanedel, 2019), los participantes percibían ambos enfoques como excluyentes y revelaron que, a pesar de estar a favor de una enseñanza gramatical comunicativa, como plantean las SDGE, seguían sin desviarse del modelo tradicional al que está acostumbrado el alumnado (Jean & Simard, 2013). Estos resultados indican, por tanto, tensiones entre creencias entre sí, y creencias y prácticas, muy comunes en torno a la enseñanza gramatical en L2 (Phipps & Borg, 2009; Sato y Oyanedel, 2019). Asimismo, muestran las limitaciones que los factores relativos al estudiantado pueden imponer en las creencias y las prácticas de enseñanza gramatical del profesorado (Borg, 2003, 2015; Graus & Coppen, 2016). El ejemplo 3 ilustra estos hallazgos en EG, una docente de Secundaria:

Ejemplo 3. Entrevista a EG - SDGE *Adopt don't shop*

EG: Pues, a ver, yo creo que siempre enseñamos lo mismo. Siempre empezamos por el presente, luego el pasado, luego el futuro. Y-y yo creo que-que hay cosas que no funcionan en la enseñanza del-de la lengua, sobre todo, claro, la-en mi caso del inglés. Siempre vamos de una unidad a otra y ahora te explico el presente continuo y te lo contrasto con el presente simple, pero no cala. No-por-por algún motivo..., por algún motivo, eso ellos luego no lo recuerdan. Entonces, yo creo que habría que eliminar ese tipo de-de secuencias [...]

No obstante, determinadas creencias positivas en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical en las SDGE se centraron en las facilidades que el alumnado experimentó en el aprendizaje lingüístico y sus reacciones afectivas positivas en distintos momentos de la implementación. En concreto, los docentes creyeron que la contextualización de los contenidos gramaticales en situaciones reales de comunicación, bien en forma de viñetas o textos breves de distintos géneros; la elaboración de un producto final con un propósito comunicativo real; y las revisiones periódicas de los aprendizajes, contribuyeron a la adquisición de los contenidos lingüísticos e incrementaron la motivación del estudiantado:

Ejemplo 4. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] otra ventaja eran los textos, los textos eran textos reales o textos que podían ser reales, con imágenes de sitios que existen, de personas que han visitado y están dando su opinión. Y que ellos pueden conocer porque han estado o que al menos les suenan eeh París, London, Louvre, y... eem...y en eso justamente en estos grupos de alumnos eeh les iba muy bien porque se acercaba a sus intereses.

Las creencias negativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en las SDGE también hicieron referencia a las dificultades experimentadas por el alumnado al inicio de la intervención y en torno a algunos aspectos de las secuencias, así como a determinadas reacciones afectivas negativas del mismo. Así pues, los docentes mostraron la creencia de que el cambio de una enseñanza gramatical tradicional a una instrucción desde los usos; la demanda de explicaciones metalingüísticas en muchas actividades; la proporción de ejemplos; y la creación textual escrita constituyeron obstáculos para el aprendizaje a pesar de la guía ofrecida al respecto en las secuencias:

Ejemplo 5. Entrevista a BL - SDGE *How to express obligation*

BL: Ha sido-yo creo que es la-el cambio. Mhm

E: O sea, que el cambio de-de ir de los usos a las formas eeh en vez de al revés...

BL: Sí

E:...¿tú crees que eso es lo que ha provocado que ellos igual no lo recibieran tan bien? que se cansaran, ¿no? que lo encontraran más difícil, ¿no?

BL: Sí, sí-

E: Ya

BL: -sí, porque es una dinámica diferente [...] -y de la otra manera no. *A ver, cambia el verbo entre paréntesis*, y eso es lo que están haciendo toda la vida [...] Romper el hábito...claro, pues cuesta.

(E = entrevistador(a))

Las creencias sobre la reflexión metalingüística también fueron positivas y

negativas. Las creencias positivas se centraron en la idea de que las SDGE promueven la reflexión sobre la L2 en el alumnado mediante el trabajo por parejas y en pequeños grupos y, en consecuencia, este recuerda y sistematiza parte de lo aprendido, lo cual le permite transferir los conocimientos lingüísticos adquiridos a otros contextos de uso. Asimismo, se observó una evolución en las creencias de algunos docentes respecto al trabajo en parejas y pequeños grupos de creencias negativas, por las cuales concebían estos agrupamientos como un impedimento para el aprendizaje lingüístico (Sato & Oyanedel, 2019) o simplemente como organización de equipos y asignación de roles (Casas et al., 2020), a creencias positivas en las que los percibían como elementos esenciales para la actividad metalingüística a través de la interacción y el *feedback* entre el alumnado. Los ejemplos 6 y 7 muestran estos resultados:

Ejemplo 6. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] simplemente eran-

E: Mhm

AJ: -las mismas parejas. Y eso les ha gusta-

E: Vale

AJ: -les-les ha llevado bien a la reflexión ahí

E: Vale, vale, vale

Ejemplo 7. Entrevista a AR- SDGE *Adopt don't shop*

AR: Y creo que tienen que trabajar más así, en parejas... [...] porque aprenden mucho los unos de los otros [...] Y he aprendido que... que también es muy difícil porque, claro, ellos hablan y... y piensas que la clase, a lo mejor no está trabajando, sí que lo están haciendo porque aquí se han visto resultados

Los participantes también mostraron creencias negativas sobre la reflexión metalingüística en las SDGE, que aludían a las dificultades generales del alumnado para reflexionar sobre la lengua por falta de hábito, como expresa CG: “[...] entre ellos... no eran capaces de-de reflexionar esas cosas. Pero yo creo que también es porque no... en la-en-en el aprendizaje de la lengua no-no está esa reflexión”. Estas creencias también se refirieron a la imposibilidad por parte de la mayoría de alcanzar cierto grado de reflexión, debido a la ausencia de suficientes conocimientos lingüísticos y de competencia metalingüística vinculada a su edad: “[...] Pero mucha más reflexión, yo creo que no tienen la madurez lingüística para hacerlo” (BL). Finalmente, los docentes mencionaron problemas en torno al uso del metalenguaje para referirse a los conceptos gramaticales, como en otros trabajos sobre SDGE (Llamazares & García, 2024): “les cuesta mucho distinguir en castellano también [...] lo que es un verbo de un adjetivo, de un sustantivo” (LR).

b) Educación plurilingüe e integración de lenguas

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, los participantes mostraron creencias positivas y negativas en torno a la educación plurilingüe y la integración de lenguas en las secuencias. Estas aparecieron a lo largo de un continuo de creencias monolingües o monoglósicas y plurilingües o heteroglósicas (Brinkmann, 2014) con una correspondencia entre las primeras y creencias negativas, y las segundas y creencias positivas. En concreto, las creencias positivas se refirieron a los beneficios de recurrir al repertorio lingüístico del alumnado en su conjunto para comprender el funcionamiento del inglés y reflexionar sobre esta y otras lenguas, facilitando así el aprendizaje de las mismas:

Ejemplo 8. Entrevista a BO - SDGE *Adopt don't shop*

BO: [...] els ha facilitat molt la comprensió de moltes coses, no? [...] i jo crec que els ha ajudat també a-a, bueno, a tenir més clara l'estructura d'una frase [les ha facilitado mucho la comprensión de muchas cosas, ¿no? [...] y yo creo que les ha ayudado también a, bueno, a tener más clara la estructura de una frase]

Ejemplo 9. Entrevista a AR - SDGE *Adopt don't shop*

E: [...] ¿crees que contrastar o comparar las diferentes lenguas ha podido resultar útil para ellos, para su aprendizaje?

AR: Yo creo que en este caso en concreto sí, porque la posición es muy importante y si te acuerdas de que en tu lengua materna se coloca normalmente detrás y que en inglés será diferente, es que irá delante. Yo creo que aquí sí que les puede-les puede ayudar a reflexionar, sí.

Estas creencias secundan, por tanto, los aprendizajes observados a partir del contraste interlingüístico en trabajos sobre el uso de SDGE en Primaria y Secundaria (Llamazares & Garcia, 2024; Martí-Climent & Abad, 2024; Sempere et al., 2024) e indican que los docentes se mostraron a favor del contraste interlingüístico en el aula, a pesar de la ausencia de coordinación entre el profesorado de lenguas en los centros: “estem donant tres llengües i moltes vegades no estem coordinats al departament” [estamos dando tres lenguas y muchas veces no estamos coordinados en el departamento] (MC). Además, indicaron sentirse capaces de integrar diferentes lenguas en la enseñanza del inglés a partir de su experiencia con las SDGE y de los contrastes espontáneos a nivel oral que realizan intuitivamente en sus clases:

Ejemplo 10. Entrevista a AR - SDGE *Adopt don't shop*

E: ¿No lo has hecho y no lo harías? (integrar las lenguas)

AR: Eeh sí, sí que lo haría, aquí lo veo sencillo, no sé en otros conceptos...

E: Claro

AR: -cómo lo podría incluir [...] mmm eeh pero sí...lo podría hac-bueno lo hago explicado, claro, en-porque muchas veces cuando explico pues el *present perfect*, ahí sí que ha-comparo mucho con el castellano... [...] sí que se podría crear una unidad con ese contraste [...]

Estos hallazgos difieren, por tanto, de los obtenidos en numerosos estudios, que subrayan que el profesorado de L2 cree que le falta conocimientos, confianza y formación para implementar enfoques multilingües en sus aulas (p. ej., Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Otwinowska, 2014; Palou & Tresserras, 2015; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020). En consecuencia, estos resultados apuntan a las SDGE como herramientas adecuadas para la educación plurilingüe desde las creencias de estos docentes, fundamentadas en sus prácticas de aula con estos dispositivos. Finalmente, otra creencia positiva observada de carácter multilingüe fue la de que el contraste mediante la traducción promueve el aprendizaje de diferentes lenguas por tratarse de una estrategia comúnmente utilizada por el alumnado para el aprendizaje de la L2: “[...] En las que tenían que [...] traducir directamente, pues eso [...] Para ellos eran eeh ees-no me lo han dicho, pero yo, para mí, creo que, según los he visto trabajar, creo que eran las actividades más fáciles para ellos [...] porque [...] ellos siempre te están [...] pidiendo una traducción” (AJ).

Se observaron también creencias situadas en un punto intermedio entre el monolingüismo y el plurilingüismo como la creencia de que el multilingüismo real es imposible en el tratamiento integrado de las lenguas, ya que la tendencia del alumnado es hacia el bilingüismo, impulsado por el uso de la lengua inglesa en el aula de inglés y del castellano como lengua oficial nacional (Gartziarena & Villabona, 2022):

Ejemplo 11. Entrevista a BL - SDGE *How to express obligation*

E: ¿Observaste que-que el contraste de lenguas en realidad se hacía [...]? ¿Y... cómo-cómo...?

BL: No [...] Ha sido unidireccional. O sea [...] inglés, castellano, castellano, inglés. Y ya no ha habido otra dirección [...] por ejemplo, no se ha buscado la...nadie ha dado ninguna versión en valenciano, por ejemplo, nadie.

Estos resultados se asemejan a los de Haukås (2016) en relación con el uso del inglés y el noruego en detrimento de otras lenguas del alumnado presentes en el aula, y ponen de manifiesto el imperialismo lingüístico que pueden reforzar en ocasiones las pedagogías translingüales en contra del igualitarismo y la democracia lingüística que suelen atribuirse (Byrnes, 2020).

Además de las creencias anteriores, también se encontraron creencias negativas de naturaleza monolingüe como el uso exclusivo de la lengua meta en el aula, por el que se ha de evitar la traducción (Arocena et al., 2015; Woll, 2020); y el impedimento de evaluar determinadas destrezas en la L2 si la producción del alumnado es en otras lenguas: “yo intentaba analizar [...] e ir evaluando el speaking como podía entre ellos,

pero claro, si se hablaban en castellano o valenciano, entonces...” (AJ). Esta última creencia revela así una de las preocupaciones frecuentes del profesorado sobre prácticas pedagógicas translingüales, apuntada por Byrnes (2020).

Sin embargo, los discursos de algunos docentes revelaron que estos sustituyeron determinadas creencias iniciales monolingües por creencias más plurilingües a raíz de haber implementado las SDGE en sus aulas: “Y sí, sí, funcionó el contraste de lenguas muy bien, que yo normalmente no lo suelo hacer en primero de la ESO, lo suelo hacer más tarde. Y mira, aquí estaba equivocada, creo que debo empezar antes” (EG). Estos resultados están en línea con estudios que muestran creencias del profesorado de ILE a favor del tratamiento integrado y coordinado de las lenguas, después de experimentar directamente con este enfoque en su formación (Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020).

Conclusiones

El presente trabajo explora las creencias de docentes de inglés de Primaria y Secundaria en ejercicio sobre tres secuencias didácticas de gramática multilingües Egramint que implementaron en sus aulas. En concreto, se centra en sus creencias en torno al planteamiento de enseñanza-aprendizaje gramatical con foco en la reflexión metalingüística en estos dispositivos; y el enfoque plurilingüe de los mismos a través del tratamiento integrado de las lenguas. El estudio simultáneo de ambos tipos de creencias resulta novedoso, dado que generalmente estas se han explorado por separado en la investigación sobre la cognición de los docentes de L2. Examinar ambas creencias en conjunto resulta también necesario, teniendo en cuenta las demandas de nuestro sistema educativo actual respecto a la enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües en España. Los resultados de este trabajo muestran la presencia de creencias positivas y negativas en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical y la reflexión metalingüística en las SDGE, así como la educación plurilingüe y la integración de lenguas en las mismas. Las creencias positivas aluden en general a la consolidación del saber gramatical a través de una enseñanza que parte de los usos lingüísticos en situaciones de comunicación real y que promueve la actividad metalingüística y el contraste interlingüístico; mientras que las segundas hacen referencia a los obstáculos de aprendizaje que supone este tipo de enseñanza.

Los resultados indican en este sentido que las SDGE para los docentes constituyen dispositivos efectivos a la hora de abordar una enseñanza reflexiva de las lenguas en la educación plurilingüe; y que experimentar de forma directa con estos dispositivos en el aula, percibiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido éxito, puede generar creencias que lleven a un ajuste de sus prácticas para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado. No obstante, las creencias contradictorias observadas en los participantes muestran también los retos que supone la implementación de estos dispositivos para el profesorado y la necesidad de formación

en torno a prácticas pedagógicas reflexivas y multilingües en contexto escolar con actividades de reflexión sobre creencias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la muestra reducida de participantes, susceptible de ampliación en futuras investigaciones. Asimismo, no se ha tenido en cuenta la influencia de determinadas variables en las creencias de los docentes como su edad o sus años de experiencia, las cuales han mostrado tener un efecto en las creencias del profesorado de L2 en la investigación. El uso de métodos cuantitativos podría complementar además los resultados obtenidos, así como la observación directa de las prácticas de los docentes en las aulas.

Agradecimientos

La autora expresa su agradecimiento a los revisores anónimos de este trabajo por sus valiosos comentarios y a los docentes participantes en este estudio. También agradece a Aina Reig, Gloria Torralba, Joan Vicent Sempere y Theo Marín el acceso a las entrevistas de la SDGE *Adopt don't shop* y su transcripción. El trabajo se inscribe en el proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-I00,), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de la Agencia Estatal de Investigación española.

Conflicto de intereses

La autora no declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching*, 9(4), 351–375. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097253>
- Arocena Egaña, 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>
- Ballester Almagro, M., García-Pastor, M. D., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Enseñanza gramatical, reflexión metalingüística, y transferencia interlingüística en los libros de texto de inglés de Educación Primaria. *Didácticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.1344/did.43086>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–6). Blackwell.

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243–272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75–91). Routledge.
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 2–23). Springer.
- Brinkmann, L. M. (2024). “Their heritage language suddenly plays a role”–Teachers' beliefs on integrating multilingual linguistic landscapes in the plurilingual language classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1268>
- Byrnes, H. (2020). Navigating pedagogical translanguaging: Commentary on the special issue. *System*, 92, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102278>
- Casas Deseures, M., Comajoan, L., & Santolària, A. (2020). The beliefs of Primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. En O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual education: Encyclopedia of language and education*, vol. 5 (pp. 103–115). Springer.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary frame-work for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work. *NINJAL Project Review*, 1(2), 3–22.
- Fischer, N., & Lahmann, C. (2020) Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: An evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching, *Language Awareness*, 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>

- Gao, Y., & Zhou, Y. (2021). Exploring language teachers' beliefs about the medium of instruction and actual practices using Complex Dynamic System Theory. *Frontiers in Education*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.708031>
- García-Pastor, M. D., & Sanz-Moreno, R. (2024). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias 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/10.48035/rhsj-fd.23.4>
- Gartziarena, M., & Altuna, J. (2022). Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas. *Educación XX1*, 25(2), 107–128. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>
- Gartziarena, M., & Villabona, N. (2022). Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education. *System*, 105, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Graus, J., & Coppen, P-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Haukås, A. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Jean, G., & Simard, D., (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44, 467–494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023–1042. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 de 30 de diciembre de 2020 (ref. BOE-A-2020-17264).
- Llamazares Prieto, M. T., & Garcia Vidal, P. (2024). 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/10.48035/rhsj-fd.23.3>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 115–141). Newbury House.

- Martí-Climent, A., & Abad Beltrán, V. (2024). 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/10.48035/rhsj-fd.23.6>
- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). The changing view of grammar instruction. En H. Nassaji & S. S. Fotos (Eds.), *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context* (pp. 1–16). Routledge.
- Olafson, L., Salinas Grandy, C., & Owens, M. C. (2014). Qualitative approaches to studying Teachers' Beliefs. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 128–149). Routledge.
- Otwinowska, O. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?, *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Palou, J., & Tresserras, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: A longitudinal study about language teaching in multilingual contexts. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 2(1), 92–109. <https://doi.org/10.4995/muse.2015.2225>
- 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>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- 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>
- Richards, J. C., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, 27, 1–14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.20>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (en prensa) (Ed.) *Enseñar gramática en contextos multilingües. Colección análisis y estudios 87*. Graó.
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Towards evidence-based second language pedagogy. En M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 1–24). Routledge.

- Sato, M., & Oyanedel, J. C. (2019). "I think that is a better way to teach but...": EFL teachers' conflicting beliefs about grammar teaching. *System*, *84*, 110–122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.005>
- Sempere, J. V., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). 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/10.48035/rhsj-fd.23.5>
- Ur, P. (2011). Grammar teaching: Research, theory, and practice. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 507–522). Routledge.
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, *92*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102275>