

# Utilidad de la enseñanza gramatical percibida por futuros docentes e intención de replicar modelos didácticos: el componente motivacional como causa explicativa

## Perceived utility of grammar teaching by future educators and intention to replicate didactic models: the motivational component as explanatory cause

---

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ

Universidad de Almería

[frodriguez@ual.es](mailto:frodriguez@ual.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6071-509X>

ROSA ANA MARTÍN VEGAS

Universidad de Salamanca

[rosana@usal.es](mailto:rosana@usal.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7573-9243>

Recibido: 13.05.2025. Aceptado: 16.02.2026.

Cómo citar: Rodríguez Muñoz, Francisco J., y Martín Vegas, Rosa Ana (2026). “Utilidad de la enseñanza gramatical percibida por futuros docentes e intención de replicar modelos didácticos: el componente motivacional como causa explicativa”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 39: 267-294. DOI: <https://doi.org/10.24197/p2n1dt34>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

**Resumen:** Ante la crítica sobre la limitada funcionalidad de la enseñanza gramatical, este estudio adopta un enfoque metacognitivo para analizar la utilidad y la motivación asociadas al aprendizaje de la gramática en la formación docente. Se analizaron las opiniones de 355 futuros maestros de Educación Primaria españoles mediante el cuestionario ExCOGE, con el fin de examinar: a) la utilidad percibida de la gramática para el desarrollo de destrezas comunicativas y el aprendizaje de otras lenguas, y b) el papel de la motivación como factor explicativo y predictor de la reproducción de modelos de enseñanza gramatical heredados. Los resultados indican que los participantes atribuyen a la gramática una mayor incidencia en la mejora de la expresión escrita,

seguida de la expresión oral y del aprendizaje de otras lenguas. Asimismo, quienes se declaran motivados por el aprendizaje gramatical valoran más positivamente su utilidad y muestran, de forma significativa, una mayor intención de reproducir el modelo de enseñanza recibido.

**Palabras clave:** Creencias metacognitivas; enseñanza de la gramática; enseñanza de la lengua materna; intenciones didácticas; motivación en el aprendizaje.

**Abstract:** In response to sustained criticism regarding the limited functionality of grammar teaching, this study adopts a metacognitive approach to examine the perceived usefulness of grammar and the motivation associated with grammar learning in teacher education. The opinions of 355 Spanish pre-service primary school teachers were analysed using the ExCOGE questionnaire in order to examine: a) the perceived usefulness of grammar for the development of communicative skills and for the learning of additional languages, and b) the role of motivation as an explanatory factor and as a predictor of the intention to reproduce inherited models of grammar teaching. The findings indicate that participants attribute the greatest impact of grammar learning to improvements in written expression, followed by oral expression and the learning of other languages. Furthermore, those pre-service teachers who report having been motivated by grammar learning evaluate its usefulness more positively and, more significantly, express a stronger intention to reproduce the teaching model they experienced.

**Keywords:** Metacognitive beliefs; grammar teaching; native language teaching; didactic intentions; motivation in learning.

---

## INTRODUCCIÓN

El por qué y para qué enseñar la gramática de la lengua materna en Educación Primaria y Secundaria es un tema controvertido en la didáctica de la lengua española que se remonta al siglo XX<sup>1</sup> y se extiende hasta la actualidad (entre muchos otros, Bosque y Gallego, 2016; Buenafuentes de la Mata, 2020; Fontich, 2013; Fontich et al., 2022; Leonetti, 2018; Montolí, 2020; Rodríguez Gonzalo, 2012). La falta de evidencias didácticas que muestren el impacto que el conocimiento de la gramática tiene en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes

---

<sup>1</sup> Semejante situación encontramos en tradiciones didácticas vecinas, como la francesa, a inicios del siglo pasado; por ejemplo, Brunot (1909: 12), profesor de la Universidad de París, manifestaba lo siguiente:

Una inmensa piedad lo embarga a uno al pensar en los cientos de miles de niños obligados a recibir una enseñanza hecha de semejantes aberraciones [en las páginas precedentes, se citan ejemplos de ejercicios gramaticales de clasificación y etiquetado]. Era imposible que ejercicios tan extraños no hicieran reflexionar a algunos maestros. Y, en efecto, se constata, incluso entre docentes poco experimentados, una desconfianza y una vacilación crecientes. Muchos comienzan a darse cuenta de que pierden un tiempo precioso enseñando sutilezas o meras construcciones imaginarias, y que toda esa logomaquia deforma el espíritu, en lugar de cultivarlo (trad. propia).

genera dudas sobre la manera en que se plantea la enseñanza de la lengua materna<sup>2</sup>, que, en el caso del español, se centra en los saberes gramaticales, como muestran los libros de texto, instrumentos de referencia en la docencia (ANELE, 2021; Fernández Palop et al., 2017; Gutiérrez Rivero y Romero Oliva, 2022) y múltiples estudios críticos sobre metodología de didáctica de la lengua española (por ejemplo, Cano Cambroner, 2022; España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018; Gil Laforga, 2020).

Asimismo, los estudiantes dudan de la utilidad de aprender gramática en las clases de lengua materna porque no entienden la necesidad de conocer la estructura de la lengua que creen dominar (Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023) y porque su enseñanza no va encaminada a la reflexión ni repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa. Con toda probabilidad, cualquier persona, motivada por la experiencia, distingue la existencia de procesos cognitivos adquiridos de manera natural y sin esfuerzo regulado (como el caminar o el hablar) y procesos aprendidos que requieren esfuerzo consciente y dirigido (como el conducir un coche o escribir). En el ámbito lingüístico-comunicativo, hay aspectos más marcadamente adquiridos de manera inconsciente (por ejemplo, la fonética de la lengua materna) y otros que se adquieren desde el contexto de inmersión, pero que, con refuerzo instruccional, pueden calificarse como más marcadamente aprendidos de forma consciente (por ejemplo, la cortesía comunicativa o la estructuración conceptual en los distintos tipos de mensajes). En este sentido, nos preguntamos hasta qué punto o nivel la estructura de la lengua materna (la gramática) se adquiere inconscientemente o se aprende de forma consciente cuando se analiza en todas sus dimensiones en la escuela. Existen dudas sobre si hay grandes diferencias en la comprensión y la expresión discursivas orales entre personas con menor o mayor conciencia de la gramática de su lengua, y faltan evidencias científicas que prueben el impacto del conocimiento de la gramática en la capacidad comunicativa de los hablantes y que justifiquen ante la opinión popular la funcionalidad del estudio de la gramática en la etapa escolar.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, el estudio correlacional realizado con alumnado de Educación Secundaria por Martín Vegas y González Pérez (2025) no encuentra una relación estadísticamente significativa entre el dominio de la sintaxis y el uso de la coma en textos escritos. Estos resultados evidencian, en este caso concreto, la escasa incidencia del conocimiento gramatical en la puntuación del discurso escrito y apuntan a la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de la gramática que promueva su funcionalidad.

En este contexto de cuestionamiento general de la utilidad de la enseñanza de la gramática de la lengua materna, nos interesamos en la presente investigación por las creencias epistémicas (Ferreira, 2003; Horwitz, 1985, 1987; Pérez-Giménez et al., 2025; Sanz-Moreno y Pérez-Giménez, 2023; Wijnands et al., 2022; Wood, 1996) del colectivo de estudiantes del grado de Educación Primaria, que tienen la experiencia cercana de haber estudiado gramática a lo largo de toda la etapa preuniversitaria y que se están formando para ser maestros, es decir, para enseñar, en un futuro próximo, entre otras materias, la lengua española. Nos interesa conocer, por una parte, sus creencias sobre la enseñanza de la gramática, si, en su opinión y experiencia, este conocimiento sirve en mayor o menor grado para mejorar la expresión oral, la expresión escrita o el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otra parte, también queremos conocer si hay relación entre su motivación hacia el estudio de la gramática y el deseo de replicar los modelos didácticos de sus profesores. Conocer la utilidad que le dan al conocimiento de la gramática y sus intenciones didácticas como futuros maestros en relación con la motivación desarrollada en su experiencia como alumnos nos parece un avance en la discusión sobre la funcionalidad del conocimiento de la gramática de la lengua materna. Justificamos este valor apoyándonos en dos aspectos: el impacto que las creencias del docente sobre la enseñanza gramatical tienen en las prácticas educativas y la relevancia de la motivación para el aprendizaje lingüístico.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1. 1. Impacto de las creencias del docente en la práctica educativa en relación con la enseñanza de la gramática**

En las últimas décadas, el estudio de las creencias de los profesores ha cobrado relevancia en la investigación didáctica, y, particularmente, en la enseñanza de lenguas. Los trabajos indagatorios mediante entrevistas y cuestionarios a profesores se han multiplicado en el ámbito de las Ciencias de la Educación, donde se ha considerado positivo y veraz el procedimiento metacognitivo de investigación (por ejemplo, Coppen, 2016; Graus y Nazari et al., 2022; Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023; Zheng, 2013), aunque reservando como debilidad del método los posibles desajustes entre las creencias declaradas de los profesores y su actuación en el aula (Brenner, 2023; Karavas-Doukas, 1996). Estas

divergencias entre los datos declarados por los profesores y los recabados de la observación de las prácticas de clase se han conceptualizado como *tensiones* y se han aprovechado de forma valiosa en estudios como el de Phipps y Borg (2009), que reflexionan sobre el porqué de esas incongruencias. Los puntos de tensión subrayan las debilidades didácticas, pues marcan la divergencia entre lo que los docentes creen que hay que hacer y lo que no hacen debido a factores relacionados con dificultades metodológicas, déficit en su formación, etc. En este sentido, estas incoherencias clarifican los puntos que más hay que trabajar para conseguir la convergencia entre creencias e intenciones, y práctica real. En el estudio de Phipps y Borg (2009), las tensiones entre las creencias declaradas sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas de aula estaban relacionadas principalmente con la presentación inductiva y contextualizada de la gramática, la práctica significativa y la expresión oral; los profesores eran conscientes de que estaban enseñando gramática de una forma poco eficaz, no como les gustaría, porque consideraban que la forma expositiva tradicional de explicar gramática era más sencilla para los estudiantes, era lo que ellos esperaban de las clases de lengua y los preparaba mejor para ser evaluados con el tipo de exámenes habitual.

Las actitudes de los profesores tienen gran interés en la investigación didáctica porque señalan sus intenciones docentes e informan sobre los retos inmediatos que prevén. En efecto, puede que existan divergencias entre los resultados de una investigación metacognitiva y los derivados de la observación de las prácticas de aula; pero, en cualquier caso, si se presta atención a lo que creen que hay que hacer, se entiende mucho mejor lo que hacen (Underwood, 2012). Por ejemplo, el estudio de Bell (2016) muestra una actitud de los profesores muy favorable hacia la enseñanza de términos y conceptos gramaticales a los niños, que puede justificarse en consonancia con la legislación académica. Sin embargo, también es posible la actitud contraria: numerosas investigaciones muestran actitudes de los profesores opuestas a las indicaciones curriculares (por ejemplo, Phipps y Borg, 2009; Silver y Skuja-Steele, 2005) debido a factores como la falta de tiempo, recursos o formación, que separan la retórica política de la realidad de las aulas (Fullan, 2007; Underwood, 2012). En cualquier caso, las investigaciones metacognitivas aportan pruebas de que las creencias de los profesores moldean su práctica docente y son un factor con impacto en sus acciones y en la toma de decisiones (Borg, 2011; Sánchez y Borg, 2014; Watson, 2015).

Por esta razón, los estudios metacognitivos como el de la presente investigación, realizados con estudiantes que se están formando para ser maestros, tienen gran relevancia porque sus creencias actuales pueden ser sus actuaciones docentes futuras. Para los formadores de estos estudiantes, investigar sobre sus creencias permite orientar la formación hacia una reflexión crítica que necesariamente busque la mejor calidad docente.

## **1. 2. Los factores motivacionales para el aprendizaje lingüístico en relación con la réplica de modelos docentes heredados**

No hay duda de la importancia de la motivación para cualquier aprendizaje (Weiner, 1985) y, particularmente, para el aprendizaje de una lengua. Una de las hipótesis que Krashen (1981) formula en su modelo del monitor para la adquisición de segundas lenguas es la hipótesis del filtro afectivo. En ella se expresa cómo la actitud del aprendiente, sus sentimientos, la confianza consigo mismo, la motivación y otro tipo de variables afectivas facilitan o bloquean los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. No hay una clara evidencia científica de en qué medida la motivación interactúa con otras aptitudes en los resultados de aprendizaje (Lozano Fernández et al., 2000), pero sí hay estudios comparativos que prueban que las variables motivacionales tienen mayor influencia en el rendimiento lingüístico (por ejemplo, Navarro Pablo y García Jiménez, 2018; Pfenninger, 2016).

En las tres últimas décadas se han desarrollado muchos cuestionarios para recoger datos sobre las variables afectivas en relación con el aprendizaje de lenguas. Minera Reyna (2010) revisa una amplia relación de herramientas, pero concluye que no puede haber un cuestionario universal porque la adaptación al contexto y a las características de los informantes es imprescindible cuando se trata de medir la motivación, pues depende de factores multidimensionales de carácter humano (profesores, alumnos) y material (entorno, métodos, cultura, sistema educativo...). Teniendo en cuenta la complejidad de esa medición, que impide tener datos inferenciales extrapolables a cualquier contexto, nos centramos en el caso del aprendizaje de la gramática en la enseñanza preuniversitaria en España y valoramos, sin entrar en las distintas facetas que conforman la motivación, si los estudiantes que se autodefinen como más motivados son capaces de ver mayor utilidad en aquello que aprenden y si, por consiguiente, están más satisfechos con la enseñanza recibida. Nos interesa especialmente valorar si esa motivación los induce a replicar los modelos

pedagógicos de sus maestros y, de este modo, tratar una de las cuestiones más idiosincrásicas de la educación española: la tendencia tradicional a replicar modelos docentes heredados y la resistencia a la crítica y a la actualización (Imbernón, 2019; Monereo Font, 2010).

Muchos estudiantes y profesores muestran resistencia a trasladar los avances de la investigación en didáctica de la gramática al aula, por lo que siguen basando sus enseñanzas en el modelo tradicional de presentación de reglas y práctica controlada. La secuencia didáctica dominante en la enseñanza de la lengua española es la llamada PPP (presentación - práctica controlada - producción) (Garrido Vílchez, 2023; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2023). La enseñanza de la gramática se presenta en los libros de texto de forma repetitiva en cada curso tanto por lo que respecta a los contenidos como a la tipología de las actividades. Las revisiones de libros de texto constatan esta falta de progresión (Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022; Martín Vegas, 2022a); pero, además, estudios de corte psicolingüístico muestran el escaso avance en los conocimientos gramaticales a lo largo de los seis cursos de la Educación Secundaria y el Bachillerato (Martín Vegas, 2022b). Hay una clara evidencia de que los modelos de enseñanza de la gramática en las clases de lengua española no han cambiado desde las críticas de Seco (Albalá, 1969), quien acusa a esta metodología de *gramaticalista*, centrada en la taxonomía estructuralista por estar destinada al reconocimiento de la estructura de la lengua sin ninguna conexión directa con el desarrollo discursivo. La continuidad del modelo de enseñanza de la gramática en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria es un defecto de esta tendencia a la repetición de patrones didácticos achacada a nuestro sistema educativo (Lorenzo Vicente et al., 2015; Recio Diego y Tomé Cornejo, 2023). En este sentido, investigamos si en nuestra muestra de participantes existe, entre los más motivados con la enseñanza de la gramática, una inclinación por replicar los modelos tradicionales de sus profesores. Si así fuera, este trabajo constatará una vez más la tendencia tradicional de nuestra didáctica, resistente a cambios y con poca capacidad crítica en lo que se refiere a enseñar gramática.

## 2. METODOLOGÍA

Se adopta un enfoque metodológico de tipo cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. El análisis de los datos combina técnicas de estadística descriptiva, inferencial y

correlacional con objeto de describir las variables, contrastar diferencias de medias y examinar las relaciones entre ellas.

## 2. 1. Preguntas de investigación e hipótesis

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre las creencias metacognitivas de los futuros docentes de Educación Primaria acerca de la enseñanza de la gramática escolar. A través de ella, se pretenden conocer las experiencias de aprendizaje en torno a la gramática, los conocimientos y las opiniones de los maestros en formación. En este caso concreto, nos planteamos dos preguntas de investigación que hemos querido conectar en el presente estudio y de las que emanan asimismo dos hipótesis:

*Pregunta de investigación 1.* A juicio de los futuros maestros, ¿en qué medida contribuye el aprendizaje de la gramática al desarrollo de las destrezas comunicativas de expresión oral y escrita, y al aprendizaje de otras lenguas?

*Hipótesis 1.* Los participantes considerarán que el aprendizaje de la gramática incide en mayor medida en la mejora de las destrezas expresivas, tanto orales como escritas, que en el aprendizaje de otras lenguas. Asimismo, se prevé que la percepción de la gramática como un recurso para el desarrollo de la competencia comunicativa se asocie a una mayor intención de incorporarla a la práctica docente futura.

*Pregunta de investigación 2.* Según las valoraciones de los estudiantes del grado de Educación Primaria, ¿existe relación entre la motivación experimentada hacia el aprendizaje de la gramática en etapas educativas previas, la utilidad percibida de dicho aprendizaje y la intención de reproducir modelos de enseñanza gramatical heredados?

*Hipótesis 2.* La motivación hacia el aprendizaje gramatical constituirá un factor determinante que correlacionará de manera significativa tanto con la utilidad percibida de la gramática como con la intención de repetir modelos didácticos de enseñanza gramatical.

## 2. 2. Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por 355 participantes. Se trató de un muestreo intencional (por conveniencia), basado en los criterios de inclusión relativos a la titulación de origen y a la instrucción previa que se detallan a continuación: todos fueron estudiantes universitarios matriculados en el grado de Educación Primaria (podían estar inscritos en un doble grado, pero este debía tener presencia) con formación previa en lengua española, lo que permitió indagar las creencias asociadas a su propio proceso de aprendizaje. Así, el 92,4 % fueron alumnos pertenecientes al grado de Educación Primaria y el 7,6 % restante estaba cursando un doble grado de Educación Primaria e Infantil. El 75,8 % de los estudiantes pertenecía al tercer curso de grado, el 16,3 % al segundo curso y el 7,9 % a otros cursos. La formación previa en lengua española se verificó al preguntar por el último año en el que se cursó esta asignatura, sin contar la etapa universitaria, que en el 94,1 % de los casos fue 2.º de Bachillerato.

En relación con las demás variables sociodemográficas por las que se solicitó información, la edad mayoritaria de los encuestados estuvo comprendida entre los 20 y los 21 años (53,8 %), seguida de los 18 a los 19 años (24,2 %), de los 22 a los 23 años (13 %) y de los 24 a los 25 años (5,1 %). Los alumnos restantes contaban con 26 años o más (3,9 %) en el momento de la recogida de datos. Como es frecuente en las titulaciones de Ciencias de la Educación, la mayoría de los informantes fueron de género femenino (70,7 %), seguidas de los de género masculino (28,5 %) y de otros géneros (0,8 %).

Por último, el 54,5 % de los participantes fueron alumnos de la Universidad de Salamanca, el 37,9 % de la Universidad de Almería y el 7,6 % estuvo integrado por estudiantes de otras universidades españolas.

## 2. 3. Instrumento

El cuestionario ExCOGE fue elaborado por los autores de esta investigación y, en su versión definitiva, quedó estructurado en tres bloques, a los que debe su denominación (Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2024): 1) *experiencias de aprendizaje*, 2) *conocimientos*, y 3) *opiniones* en torno a la gramática escolar. En concreto, se plantearon catorce preguntas ajustadas a una escala tipo Likert de cinco puntos. Siete de estas preguntas incorporaron una opción de comentario libre, que fue

de obligada respuesta para los encuestados que puntuaron por encima o por debajo de alguno de los valores de la escala de medición. Al final del cuestionario, se incluyeron tres preguntas de control sobre conceptos gramaticales.

El instrumento fue validado por consenso de expertos a través del método Delphi. Para ello, se realizaron tres rondas de revisión previas a la versión definitiva de ExCOGE (fase preliminar, exploratoria y final) en las que participaron cinco expertos. En la fase exploratoria, se eliminaron 3 preguntas y se mejoró la redacción de 6 de ellas. Tras estas modificaciones, en la fase final, no se realizó ninguna modificación, pues los resultados del alfa de Cronbach para cada uno de los indicadores evaluados por los especialistas (relevancia, utilidad, redacción y claridad) se situaron por encima de 0,8, lo que evidencia una adecuada consistencia interna del instrumento (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

## 2. 4. Procedimiento y análisis estadístico

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2021-22 de forma presencial, a través de la aplicación de administración de encuestas Google Forms, sin limitar el tiempo de respuesta. Los participantes contestaron a través de ordenadores y dispositivos móviles; los investigadores encargados de la recogida de datos proporcionaron el enlace al cuestionario, dieron las instrucciones para completarlo y ofrecieron aclaraciones generales sobre cómo rellenarlo, sin atender dudas de contenido.

El análisis estadístico se ha efectuado mediante el programa informático SPSS (versión 25). En concreto, las técnicas y los test estadísticos empleados han sido los siguientes:

- 1) La descriptiva de variables Likert se ha realizado con tablas de frecuencia/porcentaje de respuesta, junto con los estadísticos media, mediana y desviación estándar. El ajuste a la normalidad se ha verificado con los coeficientes descriptivos de la forma asimetría y curtosis.
- 2) Antes de efectuar las pruebas paramétricas, se evaluó el supuesto de normalidad de las variables analizadas mediante la prueba de Shapiro-Wilk ( $p > 0,05$ ). Al cumplirse dicho supuesto, se aplicaron la  $t$  de Student para muestras relacionadas y el ANOVA de un factor para el contraste de la significación de las medias en la misma muestra de sujetos.

- 3) Para el análisis correlacional, se han utilizado tablas de contingencia que cruzan las respuestas de cada par de variables. Con ellas se han calculado los coeficientes de correlación de Pearson, Spearman y Cramer.

En todas estas pruebas estadísticas inferenciales, se considera significación cuando  $p < 0,05$  y alta significación cuando  $p < 0,01$ .

### 3. RESULTADOS

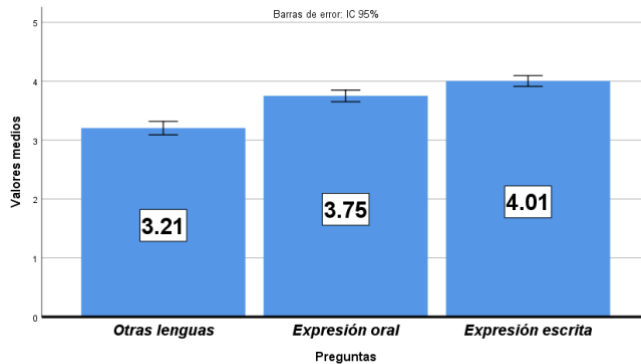
¿En qué puede repercutir más el aprendizaje de la gramática? Para dar respuesta a esta cuestión, se han comparado las valoraciones que los futuros maestros han realizado a propósito de tres preguntas recogidas en el cuestionario ExCOGE, a saber: a) el aprendizaje de otras lenguas (P8); b) la mejora de la expresión oral (P9); y c) la mejora de la expresión escrita (P10). Al contrastar los valores medios, como muestra la Tabla 1, se ha encontrado que la diferencia entre ellos es altamente significativa ( $p < 0,001$ ), y el tamaño del efecto, grande ( $R^2 = 0,225$ ). Los test de pares realizados informan de una alta significación en todos ellos ( $p < 0,001$ ). Más específicamente, como muestra la Figura 1, el aprendizaje de la gramática escolar, de acuerdo con las opiniones de los participantes, podría impactar de forma significativa en el siguiente orden: mejora de la expresión escrita > mejora de la expresión oral > aprendizaje de otras lenguas.

**Tabla 1.**

*Comparación de respuestas sobre los beneficios que podría tener la enseñanza de la gramática para aprender otras lenguas y mejorar las destrezas productivas oral y escrita*

Ítem	% de respuesta de cada opción					Media	Mediana	DE	Coefic. de forma	
	1	2	3	4	5				Asimetría	Curtosis
<i>Aprendizaje otras lenguas</i>	5,4	<b>20,6</b>	<b>37,2</b>	<b>22,0</b>	14,9	3,21	3,00	1,09	0,03	-0,65
<i>Expresión oral</i>	0,8	6,8	<b>34,6</b>	<b>31,8</b>	<b>25,9</b>	3,75	4,00	0,95	-0,21	-0,64
<i>Expresión escrita</i>	0,6	2,0	<b>28,5</b>	<b>34,4</b>	<b>34,6</b>	4,01	4,00	0,87	-0,39	-0,56

**ANOVA (MR):**  $F_{(2;708)} = 102,64$  / **p-valor** = 0,000 / **R<sup>2</sup>** = 0,225



**Figura 1.** Impacto potencial del conocimiento gramatical en el aprendizaje de otros idiomas y en la mejora de la expresión oral y escrita de acuerdo con las valoraciones de los futuros maestros

Tras preguntar a los maestros en formación en qué piensan que podría repercutir más el aprendizaje de la gramática y comparar estos resultados, se han buscado correlaciones entre los beneficios que, según sus valoraciones, podría tener el estudio gramatical y su intención de enseñar gramática en el futuro (P13); esto es, nos preguntamos si estos beneficios pueden ser algunas de las razones por las que enseñarían gramática. El análisis de los datos revela que la correlación de intensidad más leve es aquella en la que se apunta el aprendizaje de otros idiomas como causa para enseñar gramática. Por el contrario, la correlación es más intensa entre el propósito de mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes (P9 y P10) y la inclinación a enseñar gramática (P13). En concreto, se han obtenido coeficientes altamente significativos ( $p < 0,001$ ) donde la distribución de las respuestas permite admitir que los participantes que perciben que el aprendizaje de la gramática ayuda a perfeccionar la expresión oral y escrita piensan que, cuando sean maestros, la enseñarán con ese objetivo didáctico.

¿Los maestros en formación que manifiestan haberse sentido motivados con el estudio de la gramática lo valoran como un conocimiento útil y expresan la intención de reproducir el modelo de enseñanza heredado de sus profesores por la misma razón motivacional? En los casos en los que los futuros docentes respondieron afirmativamente a la motivación experimentada al estudiar gramática en cursos anteriores (P7.1), se ha comprobado que existe una correlación significativa entre la motivación y

la utilidad que les encuentran a los conocimientos gramaticales adquiridos (P7.2), como muestra la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Correlación entre la motivación experimentada hacia el estudio de la gramática y la utilidad percibida*

		Motivación experimentada hacia el estudio gramatical					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
Utilidad percibida del estudio gramatical	5	1,0	2,4	<b>8,6</b>	<b>11,0</b>	<b>14,9</b>	<i>Cramer</i>	0,19	0,001
	4	0,9	5,3	<b>20,2</b>	<b>15,1</b>	9,0	<i>Pearson</i>	+0,24	0,013
	3	0,5	1,7	3,8	2,8	0,7	<i>Spearman</i>	+0,27	0,000
	2	0	0,3	0,7	0,4	0,1			
	1	0	0,1	0,2	0,2	0,4			

Son aún más significativos y de intensidad elevada los coeficientes de correlación que asocian la motivación (P7.1) a la intención de repetir los modelos de enseñanza gramatical heredados (P14), tal como refleja la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Correlación entre la motivación experimentada hacia el estudio de la gramática y la intención de replicar modelos didácticos*

		Motivación experimentada hacia el estudio gramatical					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
Intención de replicar modelos didácticos	5	0,6	1,7	3,1	<b>14,6</b>	2,8	<i>Cramer</i>	0,42	0,000
	4	1,4	3,4	3,1	<b>5,9</b>	1,1	<i>Pearson</i>	+0,53	0,000
	3	2,8	<b>10,1</b>	<b>9,0</b>	<b>7,0</b>	1,1	<i>Spearman</i>	+0,52	0,000
	2	5,1	<b>8,5</b>	<b>5,6</b>	3,4	---			
	1	<b>5,9</b>	2,0	0,6	0,8	0,3			

Al comparar los dos pares de coeficientes (P7.1 motivación - P7.2 utilidad y P7.1 motivación - P14 reproducción de modelos didácticos), se observa, asimismo, una correlación estadísticamente significativa ( $p \leq 0,001$ ) entre las tres variables (motivación, utilidad percibida y reproducción de modelos), si bien es algo más intensa, como se ha señalado, la que se produce entre la motivación que se experimentó al aprender gramática (P7.1) y la intención de replicar modelos didácticos (P14).

El análisis correlacional, junto con el sentido de la distribución de las respuestas, permite sostener que, cuanto más motivados se hayan sentido los participantes con el estudio gramatical, por un lado, lo considerarán más útil y, por otro, más seguridad habrá de que, al enseñar gramática, repetirán los modelos didácticos heredados de sus profesores.

#### 4. DISCUSIÓN

En este trabajo, se han validado las dos hipótesis planteadas inicialmente. Así pues, entre los maestros en formación que participaron en el estudio, existe acuerdo al valorar el impacto positivo que podría tener la enseñanza de la gramática para el aprendizaje de otras lenguas, así como para la mejora de las destrezas expresivas oral y escrita. Sin embargo, consideran superiores los beneficios que podrían derivarse de la enseñanza gramatical en relación con las destrezas productivas que con el aprendizaje de idiomas. Además, vinculan de manera más significativa los efectos del conocimiento de la gramática al perfeccionamiento de la escritura que al de la expresión oral.

Los beneficios apuntados anteriormente, en efecto, se convierten en razones compartidas por los futuros maestros para enseñar gramática en el futuro, nuevamente, al servicio del desarrollo de las destrezas escrita y oral, en primer lugar, y de la facilitación del aprendizaje de las gramáticas de otras lenguas, en segundo término.

Si asociamos la pregunta clásica sobre cuál es el sentido de enseñar gramática en la escuela a las valoraciones de los estudiantes del grado de Educación Primaria analizadas aquí, observamos que estas se sitúan en la línea de poner los contenidos gramaticales al servicio del desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes. Como señala Zayas (2014: 5), “no basta con describir formas gramaticales y analizar estructuras, hay que poner en relación las formas con los significados y las intenciones”. De acuerdo con Sotomayor et al. (2017), el cuestionamiento de la utilidad de la enseñanza gramatical, persistente durante los siglos XX y XXI, se debe en buena medida a la escisión de los saberes gramaticales de sus fines prácticos, como el desarrollo de la expresión escrita y oral, sin llegar a sobrepasar el plano de la teoría<sup>3</sup>. Marín (2007) traza un recorrido didáctico

---

<sup>3</sup> Ya en el siglo XIX, Max Müller juzgaba que, “en el estudio de las lenguas vivas, no aprendemos las gramáticas y los vocabularios por sí mismos, sino por su utilidad práctica” (1861 [1944]: 39).

que parte del “uso” y que debería desembocar en el “uso mejorado”, lo que implicaría, entre otros aspectos, superar los ejercicios mecanicistas de tipo gramatical para conseguir, por medio de estrategias didácticas alternativas, optimizar la competencia comunicativa del estudiante; dicho de otro modo, los “nuevos modos de aprendizaje de la gramática deberían estar vinculados con la puesta en práctica —real—, en las aulas, de las teorías de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos” (65).

La polémica, no obstante, sigue estando de plena actualidad. Se han producido reformas educativas en distintos países que han conducido a limitar la presencia de la gramática en los currículos o a ponerla dudosamente al servicio de la competencia comunicativa (véase Cuesta, 2019; Munguía, 2015). Con algunas de estas reformas, se ha tenido que dar marcha atrás; así, por ejemplo, en jurisdicciones educativas como la británica o la estadounidense, tras años de ausencia (parcial) de los contenidos gramaticales, se ha producido la reincorporación de estos (van Rijt, 2020). En el caso del español, la gramática ha sido siempre un bloque fundamental dentro del estudio de la lengua en los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Pero, con la última ley, la LOMLOE (2020), se especifica un nuevo enfoque didáctico con un bloque específico denominado “Reflexión sobre la lengua y sus usos”. La competencia específica 9 propone “reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita” (24462). Se incide en un nuevo planteamiento del estudio de la lengua partiendo de la intuición del estudiante como hablante (de su conciencia lingüística) para, mediante contrastes, comparaciones y otro tipo de estrategias de aprendizaje significativo, adquirir un conocimiento que le permita un mejor uso y una comunicación más eficaz. Este enfoque requiere un cambio metodológico en la enseñanza de la gramática que no parece haber llegado a las aulas, a tenor del reflejo de una mayoría de libros de texto (Garrido Vilchez, 2023; Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022; Gutiérrez Rivero y Romero Oliva, 2022; Gutiérrez Rivero et al., 2022; Martín Vegas, 2022a).

Por otra parte, se ha comprobado que, para aquellos docentes en formación que expresan la intención de enseñar gramática, la motivación experimentada en etapas preuniversitarias hacia el estudio gramatical constituye un factor determinante a la hora de valorar su utilidad, por un

lado, y de expresar la intención de reproducir modelos didácticos tomados de sus profesores, por otro. De hecho, el factor motivacional se asocia más intensamente a la intención de copiar modelos que a la utilidad percibida de la enseñanza gramatical.

Es evidente que la motivación deviene un ingrediente fundamental para que el estudiante se sienta más implicado y comprometido con el estudio de cualquier materia; más allá de esta obviedad, el análisis correlacional realizado en este trabajo nos ha permitido asociar la motivación experimentada a la intención de reproducir en la práctica un modelo didáctico heredado que, de alguna manera, ha dejado una huella en la configuración cognitiva de los aprendices. Este hallazgo da lugar a nuevas preguntas de investigación, que, en futuros estudios, podrían revelar cuáles han sido exactamente los componentes motivacionales y las prácticas didácticas que, a partir de sus creencias, los futuros maestros consideran que han resultado más significativos para convertirse en modelos dignos de ser imitados. Esta interacción dinámica y constante en los procesos didácticos entre motivación, cognición y conducta anima a un mayor desarrollo de investigación empírica, pues “la estructura y funcionamiento de la cognición y la afectividad es indisoluble en todo comportamiento” (Gómez-Chacón, 2016: 101).

Hay estudios metacognitivos sobre el español que muestran la deficiente utilidad que los estudiantes dan a la enseñanza de la gramática en relación con la comprensión léxica y textual (Martín Vegas, 2023; Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2024) y acusan estos valores a una metodología didáctica tradicional que escasamente liga la enseñanza de la gramática al texto. Sin embargo, los mismos estudiantes que acusan de poco funcional la enseñanza tradicional de la gramática indican en esta investigación que, si la enseñan, lo harán siguiendo los modelos que conocen de sus antiguos maestros. Encontramos aquí cierta incongruencia que nos lleva a considerar la necesidad de desarrollar proyectos de innovación docente que desarrollen la creatividad de los maestros para determinar su propia didáctica.

## CONCLUSIONES

En definitiva, desde la perspectiva metacognitiva de la que participa esta investigación, se abren nuevas vías de exploración sobre cómo aprenden los futuros docentes, y, en particular, sobre cómo aprenden a

enseñar gramática. Pero el dato más relevante es haber comprobado que los estudiantes más motivados tienen la intención de reproducir los modelos didácticos que recibieron en su formación pasada. Verificamos uno de los grandes problemas de la educación española: la continuidad y la copia de modelos pedagógicos precedentes como barrera que impide la adaptación a los cambios sociales y tecnológicos en educación (Imbernón, 2019; Lorenzo Vicente et al., 2015; Martín Vegas, 1998). La formación del profesorado en procedimientos didácticos sigue siendo el gran escollo de la educación en España. La sucesión de leyes educativas que insisten en un cambio en la misma dirección (es este caso, en una enseñanza de la lengua que incida en la promoción de la competencia comunicativa del alumnado) no se consigue con decretos, sino con formación del profesorado. Y vemos, a partir de los resultados de esta investigación, que la intención de los estudiantes motivados es repetir los modelos tradicionales que recibieron de sus profesores, y la de quienes no se muestran motivados, no enseñar gramática porque no ven su utilidad. La búsqueda de la *identidad profesional*, como advierte Esteve (2009), se presenta como una necesidad inminente para el desarrollo de las competencias específicas del nuevo currículum, y los datos de esta investigación reflejan que esta búsqueda no parece ser prioritaria para los estudiantes más motivados y predispuestos a enseñar gramática cuando sean maestros.

Debemos actuar en esta línea de formación profesional. Cuestionamos el valor de los modelos tradicionales de enseñanza de la gramática porque el estudio de la estructura de la lengua ocupa la mayor parte de los contenidos de la materia de lengua y las pruebas de evaluación internacionales (PISA y PIAAC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 2020, respectivamente) que miden la comprensión en estudiantes de Educación Secundaria y en adultos reflejan niveles deficitarios. Faltan estudios parciales que muestren la relación entre los conocimientos gramaticales y el nivel de comprensión lectora, escritura académica y razonamiento crítico. Se ha evidenciado que la incidencia de la enseñanza de la morfología en el aprendizaje léxico es mínima en el transcurso de la etapa de Secundaria y Bachillerato (Martín Vegas, 2022b); tantos años de estudio del conocimiento de la estructura de la lengua no han conseguido alcanzar niveles de comprensión y expresión propios de hablantes avanzados. Por este motivo, consideramos que hay que desarrollar una labor didáctica crítica desde la formación inicial del profesorado en los grados y másteres universitarios. Se deben presentar

modelos didácticos alternativos que los estudiantes puedan poner en práctica y valorar cuando ejerzan como maestros. Promover la inquietud didáctica y la reflexión sobre el ejercicio docente es una obligación en las facultades de educación. Por eso, impulsar investigaciones de aula y proyectos de innovación docente derivados de estas es la base para motivar la mejora continua en las prácticas educativas y para promover una identidad profesional más allá de los modelos pedagógicos heredados.

### **CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES (SI HAY MÁS DE UN AUTOR)**

Francisco J. Rodríguez Muñoz se ha hecho cargo de la conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, recursos, escritura, adquisición de financiación, edición y envío a la revista. Rosa Ana Martín Vegas se ha responsabilizado de la conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, recursos, escritura y adquisición de financiación.

### **FINANCIACIÓN**

Investigación realizada en el marco del proyecto I+D de generación de conocimiento LEXIMOR (ref. PID2020-116110G B-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España.

### **AGRADECIMIENTOS**

Los autores agradecen su colaboración a los expertos externos que intervinieron en el proceso de validación del cuestionario ExCOGE, así como a todos los participantes implicados en la investigación.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Albalá, Alfonso (1969, 26 de noviembre). “La enseñanza del español en España. Entrevista a Manuel Seco”. *Informaciones*. En <https://acortar.link/J6Zvyw> (fecha de consulta: 30/04/25).

ANELE, Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (2021). *El libro y los contenidos educativos en España. Curso 2021-2022*. En <https://anele.org/wp->

content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf (fecha de consulta: 30/04/25).

Bell, Huw (2016). "Teacher knowledge and beliefs about grammar: A case study of an English primary school". *English in Education*, 50(2), pp. 148-163. DOI: <https://doi.org/10.1111/eie.12100>

Borg, Simon (2011). "The impact of in-service education on language teachers' beliefs". *System*, 39, pp. 370-380. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (2016). "La aplicación de la gramática en el aula. recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), pp. 63-83. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>

Brenner, Charlotte (2023). "The role of beliefs in teacher candidates' development of self-regulated learning promoting practices". *Psychology in the Schools*, 61, pp. 647-656. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23074>

Brunot, Ferdinand (1909). *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est — Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire*. París: Armand Colin.

Buenafuentes de la Mata, Cristina (2020). "Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en secundaria". *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1), pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.52>

Cano Cambrero, María de los Ángeles (2022). "Morfología sincrónica: aportaciones de la descripción morfológica a la Didáctica de la Lengua". *Tejuelo*, 35(1), pp. 13-44. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.13>

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM / Miño y Dávila.

- España Torres, Sandra y Gutiérrez Rodríguez, Edita (2018). “Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria”. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Esteve, José Manuel (2009). “La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación*, 350, pp. 15-29.
- Fernández Palop, María del Pilar; Caballero García, Presentación A. y Fernández Bravo, José Antonio (2017). “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), pp. 201-217. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Ferreira, Ana María (2003). “Researching beliefs about SLA: A critical review”. En Paula Kalaja y Ana María Ferreira (eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Nueva York: Springer, pp. 7-33.
- Fontich, Xavier (2013). “La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- Fontich, Xavier; Troncoso, Marcos y Pérez-Badenes, Jordi (2022). “Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática”. *Tavira*, 27, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>
- Fullan, Michael (2007). *The meaning of educational change*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Garrido Vílchez, Gema Belén (2023). “El componente léxico-gramatical en textos argumentativos para el aula de secundaria. Revisión y diagnóstico”. En María Teresa Caro Valverde, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y María Teresa Martín Sánchez (eds.).

*Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad*.  
Berlín: Peter Lang, pp. 283-300.

Gil Laforga, Irene (2020). “El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades”. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2(1), pp. 43-66. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>

Gómez-Chacón, Inés María (2016). “Métodos empíricos para la determinación de estructuras de cognición y afecto en matemáticas”. En Juan Antonio Macías García, Antonio Jiménez Fernández, José Luis González Marí, María Teresa Sánchez Compañá, Pedro Hernández Hernández, Catalina Fernández Escalona, Francisco José Ruiz Rey, Teresa Fernández Blanco, Ainhoa Berciano Alcaraz (coord.). *Investigación en Educación Matemática XX*. Málaga: SEIEM, pp. 93-114.

Graus, Johan y Coppen, Peter-Arno (2016). “Student teacher beliefs on grammar instruction”. *Language Teaching Research*, 20(5), pp. 571-599.

Gumiel Molina, Silvia y Pérez Jiménez, Isabel (2022). “El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición”. *Tejuelo*, 35(1), pp. 71-106. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.71>

Gutiérrez Rivero, Antonio y Romero Oliva, Manuel Francisco (2022). “Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en Educación Secundaria”. *Didacticae*, 11, pp. 153-171. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>

Gutiérrez Rivero, Antonio, Romero Oliva, Manuel Francisco y Heredia Ponce, Hugo (2022). “Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros”. *Revista Fuentes*, 24(3), pp. 297-311. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.21094>

Horwitz, Elaine K. (1985). “Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course”. *Foreign*

*Language Annals*, 18(4), pp. 333-340. DOI:  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>

Horwitz, Elaine K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". En Anita Wenden y Joan Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 119-129.

Imbernón, Francisco (2019). "La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), pp. 151-163. DOI:  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

Karavas-Doukas, Evdokia (1996). "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach". *ELT Journal*, 50(3), pp. 187-198. DOI:  
<https://doi.org/10.1093/elt/50.3.187>

Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Leonetti, Manuel (2018). "Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos". *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), pp. 237-264. DOI:  
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.17>

LOMLOE. *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (2020). BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022. En <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf> (fecha de consulta: 30/04/25).

Lorenzo Vicente, Juan Antonio; Muñoz-Galiano, Inés María y Beas, Miguel (2015). "Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea". *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp. 741-757. DOI:  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44866](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866)

- Lozano Fernández, Luis Manuel; García Cueto, Eduardo y Gallo Álvaro, Pedro (2000). “Relación entre motivación y aprendizaje”. *Psicothema*, 12(2), pp. 344-347.
- Marín, Marta (2007). “La gramática en la escuela y los nuevos modos con el lenguaje”. *Quehacer Educativo*, 50, pp. 63-65. En <https://fhcevirtual.umsa.bo/btecevirtual/?q=node/4138> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Martín Vegas, Rosa Ana (1998). “Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura / Deutsch”. *Revista Española de Pedagogía*, 209, pp. 143-166.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2022a). “Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos ‘difusos’ en la Enseñanza Secundaria”. *Tejuelo*, 35(1), pp. 107-136. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Martín Vegas, Rosa Ana (2022b). “Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo”. En Yeray González Plasencia e Itziar Molina Sangüesa (eds.). *Enfoques actuales en investigación filológica*. Berlín: Peter Lang, pp. 299-316. DOI: <https://doi.org/10.3726/b20495>
- Martín Vegas, Rosa Ana (2023). “¿Conocer la gramática de la lengua permite comprender mejor los textos? Trabajo de investigación en el marco de la Agenda 2030”. En Carmen López Esteban (ed.). *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 247-262. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0347>
- Martín Vegas, Rosa Ana y González Pérez, Nieves (2025). “Construcción del discurso: análisis del dominio sintáctico y de la puntuación en estudiantes de Secundaria”. *Lengua y Habla*, 30, pp. 88-103.
- Martín Vegas, Rosa Ana y Rodríguez Muñoz, Francisco J. (2023). “Incidencia de la enseñanza de la morfología en la comprensión

- léxica. Investigación metacognitiva”. En Rosa Ana Martín Vegas (coord.). *Adquisición de la morfología*. Madrid: Pirámide, pp. 77-93.
- Martín Vegas, Rosa Ana y Rodríguez Muñoz, Francisco J. (2024). *ExCOGE. Experiencias, conocimientos y opiniones en torno a la gramática escolar* [Conjunto de datos]. Repositorio Gredos, Universidad de Salamanca. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.83170>
- Minera Reyna, Luz Emilia (2010). “El cuestionario MAALE, técnica para la recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19. En <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/77532> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. En <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-1-ciclo.html> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2020). *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. En <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Monereo Font, Carlos (2010). “¡Saquen el libro de texto!: resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”. *Revista de Educación*, 352, pp. 583-597. En <http://hdl.handle.net/11162/79393> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Montolí, Víctor (2020). “Enseñar gramática en Secundaria”. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1), pp. 137-145. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>

- Müller, Max (1861 [1944]). *Lecciones sobre la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Albatros.
- Munguía, Irma (2015). “La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos”. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, pp. 11-29. DOI: <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc1/munguiazataraini>
- Navarro Pablo, Macarena y García Jiménez, Eduardo (2018). “Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment”. *Porta Linguarum*, 29, pp. 71-90. DOI: <https://doi.org/10.30827/digibug.54023>
- Nazari, Mostafa; Boustani, Azadeh y Sheikhi, Mohammad (2022). A case study of the impact of a teacher education course on two Iranian EFL teachers’ beliefs and practices about grammar teaching. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7, p. 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00142-9>
- Oviedo, Heidi Celina y Campo-Arias, Adalberto (2005). “Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580.
- Pérez-Giménez, Montserrat; Sanz-Moreno, Raquel y Marin-Ciocan, Theodora Maria (2025). “Diferencias entre las creencias sobre enseñanza gramatical de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria”. *Tejuelo*, 42, 145-172. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.145>
- Pfenninger, Simone (2016). “All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland”. *Cahiers de l’ILSL*, 48, pp. 119-147. En <https://www.cahiers-clsl.ch/issue/view/37> (fecha de consulta: 30/04/25).
- Phipps, Simon y Borg, Simon (2009). “Exploring tensions between teachers’ grammar teaching beliefs and practices”. *System*, 37(3), pp. 380-390. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>

- Recio Diego, Álvaro y Tomé Cornejo, Carmela (2023). “Aproximación a los conocimientos gramaticales del profesorado de secundaria”. *Pragmalingüística*, 31, pp. 407-434. DOI: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.18>
- Rodríguez Muñoz, Francisco J. y Martín Vegas, Rosa Ana (2023). “Cómo se puede contribuir desde el conocimiento léxico-gramatical a la competencia discursiva del alumnado. Exploración metacognitiva y recursos para argumentar”. En María Teresa Caro Valverde, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y María Teresa Martín Sánchez (eds.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad*. Berlín: Peter Lang, pp. 111-131.
- Rodríguez Muñoz, Francisco J. y Martín Vegas, Rosa Ana (2024). “Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias”. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), pp. 307-316. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.83170>
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012). “La enseñanza de la gramática: Las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Sánchez, Hugo Santiago y Borg, Simon (2014). “Insights into L2 teachers’ pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations”. *System*, 44, pp. 45-53. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.005>
- Sanz-Moreno, Raquel y Pérez-Giménez, Montserrat. (2023). “Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática”. *Didacticae*, 16, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.46368>
- Silver, Rita E. y Skuja-Steele, Rita (2005). “Priorities in English language education: policy and classroom implementation”. *Language Policy*, 4, pp. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-004-6567-1>

- Sotomayor, Carmen; Coloma, Carmen J.; Chaf, Gabriel; Osorio, Gabriela y Jéldrez, Elvira (2019). "Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain". *Research Papers in Education*, 34(1), pp. 84-98. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Underwood, Paul R. (2012). "Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A Theory of Planned Behaviour perspective". *Teaching and Teacher Education*, 28(6), pp. 911-925. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.004>
- Van Rijt, Jimmy H. M. (2020). *Understanding grammar: the impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education* [Tesis doctoral]. Nimega: Radboud University.
- Watson, Annabel M. (2015). "The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice". *Language and Education*, 29(4), pp. 332-346. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>
- Weiner, Bernard (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92(4), pp. 548-573. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wijnands, Astrid; van Rijt, Jimmy H. M. y Coppen, Peter-Arno (2022). "Measuring epistemic beliefs about grammar". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.21248/11esll.2022.22.1.362>
- Woods, Devon (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zayas, Felipe (2014). "Cómo dar sentido a la sintaxis". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, pp. 16-25.
- Zheng, Hongying (2013). "Teachers' beliefs and practices: A dynamic and complex relationship". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*,

41(3), pp. 331-343.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809051>

DOI: