

Diferencias entre las creencias sobre enseñanza gramatical de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria

Differences between the grammar teaching beliefs of primary and secondary pre-service teachers

Montserrat Pérez-Giménez

Universitat de València, Grupo GIEL

montserrat.perez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-475X>

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València, Grupo GIEL

raquel.sanz-moreno@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Theodora M.^a Marin-Ciocan

Universitat de València, Grupo GIEL

theodora.marin@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3231-1258>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.145

Fecha de recepción: 31/03/2025

Fecha de aceptación: 28/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Pérez-Giménez, M.; Sanz-Moreno, R. y Marín-Ciocan, T. M^a. (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>

Resumen: En este artículo, se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre creencias acerca de la enseñanza de la gramática de futuros docentes (estudiantes de Grado de Educación Primaria y de Máster de Secundaria) de lenguas primeras y extranjeras. El objetivo es explorar las diferencias atinentes a las creencias sobre la enseñanza gramatical en función del curso en el que se encuentran los participantes, esto es, tratar de evidenciar las diferencias que pueda haber entre docentes en formación en función del curso. Para ello, se parte de los datos que revela un cuestionario, compuesto por 38 afirmaciones que fue completado por más de 1200 futuros docentes de toda España. Este estudio se centra en las creencias de los futuros docentes sobre saberes teóricos y sobre criterios metodológicos que se aplican preferentemente en el aula. Aunque, de manera general, las diferencias por curso no son significativas, se observa que, a medida que los discentes progresan en sus niveles de formación, las creencias sobre la pertinencia de una enseñanza gramatical reflexiva, el trabajo colaborativo y la práctica a partir de ejemplos propios del alumnado potencial se consolidan, demostrando el valor de la formación.

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

Abstract: In this article, we present the results of an exploratory study on the beliefs about grammar teaching of future teachers (pre-service teachers of Primary Education and Master students of Secondary Education) of first and foreign languages. The objective is to explore the differences in the beliefs about grammar teaching according to the course in which the participants are, that is, to try to evidence the differences that may exist between pre-service teachers of different training courses. To this end, we used the data revealed by a questionnaire composed of 38 statements that was completed by more than 1200 future teachers from all over Spain. In this study, we focused on the beliefs of pre-service teachers about theoretical knowledge and methodological criteria that are preferably applied in the classroom. Although, in general, the differences by course are not significant, it is observed that as future teachers progress in their levels of training, beliefs about the relevance of reflective grammar teaching, collaborative work and practice based on the potential students' own examples are consolidated, demonstrating the value of the training.

Keywords: grammar teaching; pre-service teachers; beliefs.

I

ntroducción

El presente estudio se enmarca en el proyecto EGRAMINT¹, cuyo objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística que promueva la enseñanza de la gramática orientada al uso reflexivo de las lenguas. Esta pretende ser un instrumento de formación docente y de intervención en aula que permita al alumnado el acceso a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno; así, la gramática interlingüística tiene por objeto fomentar la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural a partir de la comparación de las lenguas primeras y extranjeras.

¹ EGRAMINT constituye el acrónimo del proyecto de investigación denominado “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües” (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación. La Investigadora Principal es Carmen Rodríguez Gonzalo, Grupo de Investigación en Enseñanza de las Lenguas (GIEL) <https://www.uv.es/giel> de la Universitat de València (UV).

De esta forma, la enseñanza gramatical explícita resulta imprescindible para que el alumnado pueda realizar un uso consciente de estas (Camps et al, 2005; Nassaji y Fotos, 2011), pues necesita disponer de conocimientos gramaticales que puedan utilizar de forma reflexiva y autónoma en situaciones comunicativas cada vez más complejas (Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

Así, para lograr ese propósito, en el seno del proyecto EGRAMINT, se diseñó un prototipo de secuencia didáctica de gramática para Educación Primaria y Secundaria en relación con las lenguas curriculares (primeras y extranjeras), que se fueron implementando en los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. En la actualidad, se están llevando a cabo investigaciones sobre las secuencias implementadas en centros de diferentes comunidades autónomas de España a partir de los datos obtenidos de las propias implementaciones, de cuestionarios y entrevistas al profesorado, y de grabaciones de aula (Abad-Beltrán, 2023; Llamazares y Garcia, 2023; Martí-Climent y Abad-Beltrán, 2023; Pérez-Giménez, 2023; Santolària, Soler y Casas, 2023; Sempere, Reig y Rodríguez-Gonzalo, 2023; Rodríguez-Gonzalo, ed., 2024). Asimismo, se están analizando, como en el presente estudio, las creencias de los docentes en formación obtenidas a partir de las respuestas que ofrecen a cuestionarios (Sanz-Moreno, Pérez-Giménez y Marin-Ciocan, 2023; Sanz-Moreno y Pérez-Giménez, 2024).

En este artículo, se abordan las creencias de los futuros docentes de lenguas en lo que respecta a los saberes teóricos y las prácticas docentes que se deberían aplicar principalmente en las aulas. Para ello, después de desarrollar el marco teórico en el que se sustenta el presente estudio, se precisa la metodología adoptada, ahondando en la caracterización del instrumento de recolección de datos que se ha empleado, el cuestionario; posteriormente, se sistematizan los resultados obtenidos respecto a las creencias sobre saberes gramaticales y criterios metodológicos, incidiendo en las diferencias observadas en cuanto a ciclos formativos. Finalmente, se presentan de forma

sintetizada las principales conclusiones fruto del análisis y discusión de los resultados.

1. Marco teórico

1.1. Creencias de los docentes sobre la didáctica de lenguas

De acuerdo con la bibliografía sobre creencias, se advierte una gran variedad terminológica al referirse al *pensamiento*, los *conceptos* o las *creencias de los profesores o docentes*, ya sea en activo o en formación. Trabajos como el de Pajares (1992) inciden sobre ello, pues recoge hasta 21 términos distintos, además de las diversas y abundantes definiciones de “creencia”, lo que denota la dificultad de fijar su constructo teórico (Gilakjani y Sabouri, 2017).

Además, en la línea que plantea Ramos (2007, p. 8), se considera necesario reflexionar sobre “las creencias del aprendiente como factores que influyen en la percepción que éste tiene de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su forma de abordarlo”, en tanto que no se trata de un mero receptor pasivo de información, sino de “una persona que tiene la capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje”. De esta forma, la autora afirma que es primordial investigar qué factores, tales como las creencias, inciden en el proceso de aprendizaje de los discentes, dado que “contribuyen a darle forma y [...], por otra parte, se alimentan a lo largo del tiempo de las experiencias de aprendizaje que va teniendo dicha persona” (Ramos, 2007, p. 8).

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

son ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento (por tanto, estamos convencidos de que son verdad); además, tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no (pp. 17-18).

A fin de fundamentar de manera precisa nuestro trabajo, se sigue el modelo teórico sobre creencias planteado por el equipo de investigación del grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) en Cambra et al (2000). Así pues, asumimos las definiciones de Palou (2008) y Cambra y Palou (2007), quienes siguen a su vez el constructo teórico de Woods (1996), basado en un sistema de “Beliefs, Assumptions and Knowledge”. De esta manera, su modelo incluye la consideración de “creencias, representaciones y saberes” (CRS, en adelante). De acuerdo con Cambra y Palou (2007, p. 150), “las creencias son personales y poco estructuradas”, constituyen proposiciones relacionadas con aspectos emocionales no estructurados, pasajeros y cambiantes, y considerados desde una dimensión personal; “las representaciones [son] elaboradas y compartidas por un grupo social [...] o una cultura docente”, constituyen, así, sistemas de significados consolidados; “los saberes [están] convencionalmente aceptados”.

Por lo que se refiere a la manera de hacer emerger los CRS en la didáctica (de lenguas), puede partirse de diversos medios, siguiendo lo planteado por Cambra y Palou (2007): pueden realizarse entrevistas semiestructuradas, mantenidas por el entrevistador y el informante, que son grabadas y transcritas para, de forma posterior, ser analizadas desde tres ejes: lo que denominan el “eje semántico”, determinar de qué se está hablando, nociones relevantes y constelaciones de términos vinculados a esas nociones; considerar, en segundo lugar, las “valoraciones y los juicios que manifiesta el sujeto enunciator”; finalmente, profundizar en la “modalización del discurso”, indicios que deja el informante que dialoga con el investigador, a partir del análisis del uso de los pronombres, la situación en el espacio y el tiempo, la

modalidad verbal y el empleo de metáforas y analogías, entre otros aspectos (2007, p. 153 y ss.).

Otro método que resulta enriquecedor para obtener CRS consiste en grabar y transcribir situaciones específicas de aula, dado que permite indagar sobre la actuación del docente entrevistado y observar diferencias entre lo que dice y lo que hace, y lo que dice que hace. Este análisis puede ser maximizado al añadir a otros docentes y generar un debate (considerado desde la perspectiva del “análisis del discurso en interacción”, Kerbrat-Orecchioni, 2005), ya que se suman al diálogo y contrastan sus diversas formas de proceder, dando cuenta de sus representaciones; además, de esta forma resulta posible considerar la evolución y cambios en los sistemas de creencias (dado que las creencias son dinámicas y pueden ir variando con el tiempo debido a diversos factores, de acuerdo con los estudios de Barahona, 2016; Donoso y Gómez, 2021; y Rijt, Wijnands y Coppen, 2022).

Por lo demás, pueden llevarse a cabo evaluaciones personales por escrito (de las personas entrevistadas), así como la escritura de diarios, memorias, portafolios, relatos de vida, la respuesta a cuestionarios (como en este estudio), entre otros instrumentos que favorecen la obtención de los CRS.

1.2. Creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática

Referente a las creencias sobre la enseñanza de la gramática, las propias disposiciones oficiales de diversos países de los últimos años establecen “la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos” (Fontich y Camps, 2015, p. 12). Recientemente, Rodríguez-Gonzalo (2022b) ha realizado un exhaustivo análisis curricular del sistema educativo plurilingüe español en el que se constata la necesidad de concebir una gramática que mejore el uso, algo que se considera compatible con el uso explícito de la terminología gramatical en las diversas etapas educativas, ya desde Primaria; así, según afirma Rodríguez-Gonzalo (2002b):

los documentos curriculares abogan genéricamente por una gramática vinculada a la mejora del uso, lo que no impide, en lenguas primeras, una exhaustiva presencia de contenidos declarativos explícitos propios de la gramática oracional (morfología y sintaxis), centrada en las clases de palabras en Primaria y en la sintaxis oracional en Secundaria (p. 7).

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

Con independencia de los mencionados estudios y las disposiciones legales fijadas en los diferentes sistemas educativos, no hay unanimidad en la creencia docente sobre cómo proceder con la instrucción gramatical por falta de evidencias empíricas, sobre si centrar los esfuerzos en actividades que generen un aprendizaje gramatical implícito o explícito (Fontich y Camps, 2015), lo que da lugar a creencias dispares sobre la propia metodología que adopta el profesorado en sus clases (Camps y Fontich, 2019).

Al margen de la disyuntiva planteada sobre si partir de un proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática explícito o implícito, lo cierto es que en muchos trabajos se propone la necesidad de reconsiderar “las metodologías desarrolladas en las aulas, así como los contenidos gramaticales” a partir de estudios realizados sobre los “conceptos gramaticales de los alumnos” (Camps y Fontich, 2015, p. 12). En dichos estudios los aprendices muestran dificultades para organizar un “saber gramatical ordenado” (Camps, 2000; Myhill, 2000; Fisher, 2004, citados en Fontich y Camps, 2015).

Por lo demás, para poder afrontar la organización del saber gramatical, Fontich y Camps (2014) señalan “la necesidad de promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido

para hacerlo operativo en el uso de la lengua” (citado en Fontich y Camps, 2015, p. 12).

2. Objetivos e hipótesis

En el presente estudio, se parte de la siguiente hipótesis:

Las creencias respecto a la enseñanza de la gramática de los profesores y maestros en formación son diferentes en función del curso en el que se encuentran los encuestados.

Partiendo de esta hipótesis, se persiguen dos objetivos principales:

- Determinar las creencias de los docentes en formación respecto a los saberes teóricos sobre gramática, los criterios metodológicos y las prácticas docentes que aplicarían preferiblemente en el aula de lenguas.
- Explorar las diferencias en las creencias sobre enseñanza gramatical de los futuros docentes atendiendo a la variable de curso en el que se encuentran (3.º o 4.º de Magisterio y Máster de Secundaria).

3. Metodología

3.1. Instrumento de recolección de datos. Caracterización y validación

Para llevar a cabo esta investigación, se parte de un cuestionario como principal instrumento de recolección de datos, cuyo diseño se basa en el trabajo previo de Fontich y Birello (2015). Se trata de un cuestionario en línea diseñado mediante la herramienta *Lime Survey* cuyo objetivo principal consistió en determinar las creencias y expectativas de los y las docentes en formación encuestados sobre determinados aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la gramática. Son cinco los bloques que componían el instrumento de recolección de datos que se ha empleado en este estudio: saberes gramaticales, criterios metodológicos, prácticas docentes predilectas,

visión de los docentes sobre su alumnado y, finalmente, un bloque en el que se recababan datos sobre el perfil sociocultural de los encuestados. En los cuatro primeros bloques, se presentaban una serie de afirmaciones que debían evaluarse en una escala Likert sobre 5 (los bloques 1, 2 y 4) o sobre 10 (bloque 3).

Con el objetivo de garantizar la fiabilidad y validez del instrumento y proceder a su validación, se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 7 docentes en activo y 64 docentes en formación. A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis psicométrico basado en un análisis factorial exploratorio, lo que permitió identificar tres escalas:

1. Saberes teóricos y criterios metodológicos: creencias sobre el conocimiento gramatical y los enfoques metodológicos preferidos.
2. Prácticas docentes: prácticas didácticas que se aplicarían en el aula.
3. Percepción del alumnado: representación que los docentes en activo y en formación tienen sobre las creencias y conocimientos de sus estudiantes en relación con la gramática.

La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo valores satisfactorios en cada una de las escalas. Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando dos índices de ajuste: el CFI y el SRMR. Como se observa en la Tabla 1, los valores obtenidos se encuentran dentro de los parámetros recomendados, lo que respalda la fiabilidad del instrumento:

Tabla 1

Validación estadística

Índices	Saberes teóricos y Criterios metodológicos	Prácticas docentes	Visión que el profesorado tiene del alumnado
Alpha de Cronbach	0,86	0,83	0,72
CFI	0,95	0,9	0,96
SRMR	0,06	0,06	0,05
Participantes	64 docentes en formación y 7 docentes en activo		

Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a su distribución, el cuestionario fue enviado por correo electrónico durante el curso académico 2022-2023 a docentes de todas las comunidades autónomas mediante un muestreo aleatorio. Está compuesto por 38 afirmaciones que se distribuyen en cinco bloques temáticos diferentes:

- Bloque 1: Los saberes gramaticales o saberes teóricos.
- Bloque 2: Los criterios metodológicos que deberían aplicarse en el aula.
- Bloque 3: Las prácticas docentes.
- Bloque 4: La visión que el profesorado en ejercicio tiene de su alumnado.
- Bloque 5: Datos generales. Este bloque recoge datos generales de los participantes, como los cursos en los que se imparte docencia o las lenguas de especialidad, con el fin de determinar las características de la muestra.

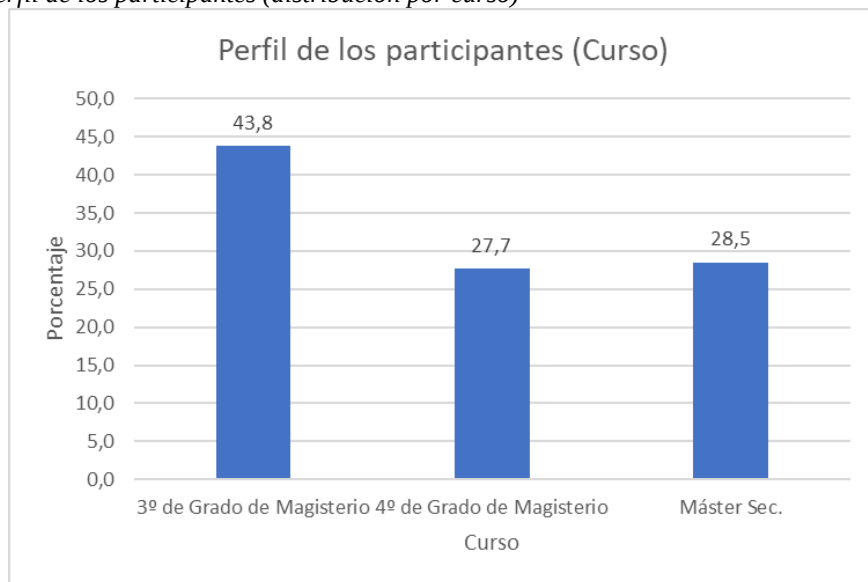
Los bloques 1, 2 y 4 presentan afirmaciones que debían evaluarse en una escala Likert sobre 5, mientras que el bloque 3 debía evaluarse en una escala Likert sobre 10.

3.2. Muestra

El cuestionario en línea descrito en el apartado anterior fue completado por 978 docentes en formación, de los que el 43,8% se encontraban cursando 3.º del Grado de Magisterio de Primaria, mientras que el 28,5% estaban estudiando el Máster en Profesor de Secundaria y el 27,7% estaba en 4.º de Grado de Magisterio (Gráfico 1). Como puede observarse, se trata de una muestra variada y diversificada, con alumnado que ya ha pasado el ecuador de su formación o que se encuentra en el 3.º ciclo de formación de especialización.

Gráfico 1

Perfil de los participantes (distribución por curso)



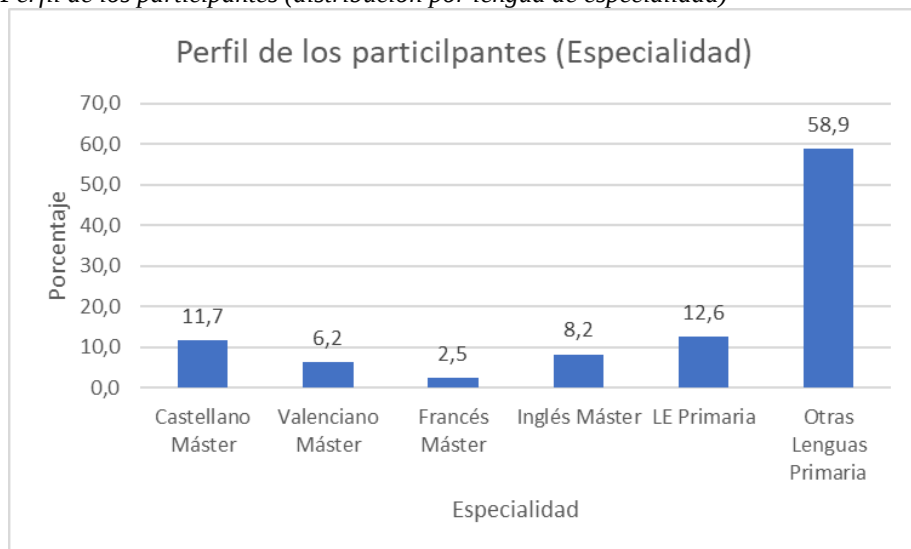
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución por las lenguas de trabajo de los futuros docentes, destaca que más de la mitad de la muestra, concretamente el 58,9%, son docentes en formación de Primaria de otras lenguas (castellano y valenciano), mientras que el 12,6% es docente en formación de Primaria de Lengua Extranjera-Inglés. Por lo que se refiere a futuros docentes de Secundaria, existe mayor variedad

respecto a las lenguas que se enseñarán: el 11,7% son futuros docentes de español, el 8,2% de inglés y el 6,2% de valenciano.

Gráfico 2

Perfil de los participantes (distribución por lengua de especialidad)



Fuente: elaboración propia

3.3. Procedimiento de análisis de datos

El presente estudio se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio. La participación en la investigación fue voluntaria y los 978 futuros docentes interesados en formar parte del estudio contestaron un cuestionario de manera anónima. Se estimó que el tiempo requerido para responder al cuestionario oscila entre los 10 y los 15 minutos.

Una vez recolectadas las creencias de la muestra, se procedió a la depuración de la matriz de datos. El único criterio de exclusión de un participante fue haber dejado inconcluso el cuestionario o haber dejado sin completar más de tres ítems. Una vez finalizada esta etapa, los datos fueron preparados para el análisis estadístico mediante el software SPSS.

La metodología se ajusta al objetivo del estudio, esto es, la exploración de las diferencias en las creencias sobre la enseñanza gramatical en función de la titulación y el curso en el que se encuentran. Dado que el cuestionario constaba de 38 afirmaciones y preguntas abiertas, se optó por abordar en primer lugar el análisis de las variables cuantitativas. En este artículo, se presentan los resultados correspondientes a los bloques de Saberes teóricos (A1-A5) y Criterios metodológicos (A7-A11).

Para el análisis de datos, en primer lugar, se llevó a cabo una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y una prueba de homogeneidad de varianzas utilizando el test de Levene. Los resultados obtenidos indicaron que la muestra no seguía una distribución normal, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas para analizar las variables cuantitativas.

Con el propósito de contrastar la hipótesis del estudio, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. En este análisis, la variable independiente es la titulación y el curso de los futuros docentes, mientras que las variables dependientes fueron las creencias planteadas en cada bloque. Adicionalmente, se llevó a cabo una comparación de medias por titulación para cada ítem analizado. Asimismo, se calculó la desviación estándar de cada grupo con el fin de obtener una visión más detallada del comportamiento tanto a nivel intrasujeto como intersujeto.

4. Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se compararon las medias por titulación para cada ítem y se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes para detectar las diferencias significativas entre los grupos de la titulación. En el análisis estadístico se consideró como variable independiente la titulación de los futuros docentes (3.º de Grado de Magisterio, 4.º de Grado de Magisterio y Máster de Secundaria) y como variable dependiente cada una de las afirmaciones (A1-A5; A7-A11).

4.1. Diferencias entre las creencias de los docentes en formación respecto a los saberes teóricos gramaticales

El primer ítem del bloque (A1) formula que para escribir bien hay que saber gramática. Los docentes en formación han puntuado esta afirmación con una media en torno a 4, lo que indica que, en general, los participantes muestran acuerdo con el aspecto evaluado. Tal como se refleja en la Tabla 2, la media más alta es la de 3.º de Magisterio (4,46), seguida por 4.º de Magisterio (4,41) y Máster (4,32).

Aunque no hay diferencias significativas entre las creencias de los docentes por titulación ($p=0,095$), se observa una ligera disminución de la puntuación a medida que se avanza en la formación académica.

En cuanto a las medidas de dispersión, los valores de la desviación estándar son bajos (entre 0,73 y 0,83), lo que indica que las respuestas no varían demasiado entre los participantes de cada titulación. Esto es, la mayoría tiende a puntuar de manera similar, lo que indica un alto grado de consenso.

Tabla 2
Medias aritméticas de la afirmación A1

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,46	0,76
Cuarto de Magisterio	4,41	0,73
Máster	4,32	0,83

Fuente: elaboración propia

La segunda afirmación señala que, para hablar bien, es necesario conocer la gramática. En este caso, la media aritmética se encuentra en un rango entre 3,79 y 3,95, lo que indica un acuerdo moderado con el enunciado en todos los grupos. De manera más específica, en los datos recogidos en la Tabla 3, puede verse que 3.º de Magisterio presenta la media más alta, un 3,95, seguido por 4.º de Magisterio con un 3,93 y la titulación de Máster con un 3,79.

Al igual que en la creencia anterior, no hay diferencias significativas entre las valoraciones por grupos de titulación ($p=0,209$);

sin embargo, se observa una ligera disminución en el nivel de acuerdo a medida que los estudiantes progresan en su formación. Esto podría indicar que los participantes con mayores conocimientos sobre la didáctica de la lengua podrían tener una visión más crítica respecto a esta afirmación.

La variabilidad de las respuestas es mayor en comparación con la creencia A1, como señalan los valores de desviación estándar, que oscilan entre el 0,97 y el 1,11. Esto sugiere que hay más heterogeneidad en las opiniones de una misma titulación. De forma más concreta, se advierte que el grupo que presenta mayor dispersión es el de Máster, lo que indica una mayor diversidad de creencias.

Tabla 3
Medias aritméticas de la afirmación A2

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,95	1,01
Cuarto de Magisterio	3,93	0,97
Máster	3,79	1,11

Fuente: elaboración propia

El siguiente saber teórico se relaciona con el aprendizaje de las estructuras gramaticales y su aplicación en distintos contextos comunicativos (A3). En relación con la afirmación anterior, se presentan los resultados obtenidos en la Tabla 4, que reflejan las valoraciones de los futuros docentes en distintos niveles de formación. La media aritmética indica un incremento progresivo de las puntuaciones a medida que avanza el nivel de formación: 3.º de Magisterio alcanzan un valor de 4,05, los de 4.º de Magisterio presentan una media de 4,12 y los futuros profesores valoran la afirmación con un 4,22 sobre 5. Este ligero incremento sugiere que, conforme progresan en la formación, los participantes valoran más la importancia de la reflexión sobre los usos lingüísticos en el aprendizaje de la gramática. En la comparación de medias aritméticas, ha destacado la diferencia significativa entre los participantes de 3.º de Magisterio y 4.º de Magisterio, con un valor de $p=0,009$.

La desviación estándar, por su parte, muestra información sobre la variabilidad de las valoraciones dentro de cada titulación. En este caso, los valores oscilan entre 0,81 y 0,86, lo que indica una relativa homogeneidad en las creencias iniciales de los grupos. Sin embargo, se observa un leve descenso de la dispersión en cursos superiores, lo que podría sugerir una mayor uniformidad en las valoraciones del grupo de Máster.

Tabla 4
Medias aritméticas de la afirmación A3

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,05	0,86
Cuarto de Magisterio	4,12	0,81
Máster	4,22	0,83

Fuente: elaboración propia

La siguiente afirmación evaluada (A4) sostiene que la enseñanza de la gramática de la oración es suficiente para explicar las particularidades de los usos lingüísticos. En relación con este enunciado, los datos de la Tabla 5 muestran que la media aritmética de las respuestas es relativamente baja en todos los cursos, lo que indica un desacuerdo generalizado con la creencia propuesta. Los futuros maestros de 3.º de Magisterio puntuaron con una media de 2,56, mientras que los de 4.º de Magisterio le otorgaron un valor similar, esto es, 2,53. Los futuros profesores manifestaron un desacuerdo abierto, otorgándole a la creencia una media aritmética de 2,19 sobre 5.

Asimismo, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes refleja una diferencia significativa entre las creencias de la titulación de Máster con los participantes de 3.º de Magisterio ($p<0,001$) y 4.º de Magisterio ($p<0,001$). Estos datos sugieren que, a medida que avanza la formación académica, los participantes rechazan más la idea de que la gramática oracional es suficiente para explicar la complejidad de los usos lingüísticos.

Por otro lado, la desviación estándar presenta valores cercanos en los tres grupos, con 0,94 para 3.º y 4.º de Magisterio y 0,98 en el caso del Máster de Secundaria. Estas medidas indican una dispersión

moderada en las valoraciones, lo que sugiere que, aunque existe cierto grado de variabilidad en las opiniones individuales, la tendencia de rechazo al saber teórico se mantiene homogénea en todos los grupos.

Tabla 5
Medias aritméticas de la afirmación A4

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,56	0,94
Cuarto de Magisterio	2,53	0,94
Máster	2,19	0,98

Fuente: elaboración propia

El último enunciado del bloque (A5) afirma que el conocimiento gramatical en una lengua facilita el aprendizaje de la gramática en otras lenguas. Los datos de la Tabla 6 presentan un acuerdo mayor a medida que aumenta el nivel formativo de los futuros docentes. La media aritmética del grupo de 3.º de Magisterio es de 3,65, mientras que en 4.º la puntuación es de 4,10. El grupo del Máster de Secundaria otorga las valoraciones más altas, con una media aritmética de 4,23.

Además, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes demuestra una diferencia significativa entre las creencias de 3.º y 4.º de Magisterio ($p<0,001$). En cuanto al Máster de Secundaria tiene diferencias con los dos grupos de Magisterio: con tercero ($p<0,001$) y con cuarto ($p=0,036$). Estos datos indican que la valoración de este saber teórico varía significativamente entre los grupos, y que, a medida que los participantes avanzan en su formación académica, tienden a estar más de acuerdo con la relación entre el conocimiento gramatical en una lengua y su impacto en el aprendizaje de otras.

En cuanto a la dispersión de las respuestas, la desviación estándar es de 1,08 en 3.º de Magisterio, lo que indica una mayor variabilidad en las opiniones individuales de los participantes del grupo. En 4.º de Magisterio la desviación disminuye a 0,86, mientras que en el Máster de Secundaria es 0,93. Esto quiere decir que el curso que muestra mayor uniformidad en la creencia es el de 4.º de Magisterio.

Tabla 6*Medias aritméticas de la afirmación A5*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,65	1,08
Cuarto de Magisterio	4,10	0,86
Máster	4,23	0,93

Fuente: elaboración propia

4.2. Diferencias entre las creencias de los docentes en formación respecto a los criterios metodológicos en la enseñanza gramatical

La primera afirmación del bloque (A7) establece que “Si los docentes explican de manera clara los conceptos gramaticales, los estudiantes los aprenden”. Como puede verse en la Tabla 7, la media aritmética de los diferentes cursos tiene un valor cercano a 3 sobre 5. Destaca la diferencia significativa entre las valoraciones de 3.º y 4.º de Grado de Magisterio ($p=0,002$). El primer grupo es el que otorga una puntuación más alta a esta afirmación, con un 3,24 de media aritmética, mientras que el segundo la valora de una manera más negativa, con una media de 2,99.

En cuanto a la dispersión de los datos, se observa una desviación estándar relativamente alta y similar en todos los grupos: 3.º de Grado de Magisterio (0,98), 4.º de Grado de Magisterio (0,97) y Máster de Secundaria (0,95).

Tabla 7*Medias aritméticas de la afirmación A7*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,24	0,98
Cuarto de Magisterio	2,99	0,97
Máster	3,09	0,95

Fuente: elaboración propia

El criterio metodológico A8 señala que enseñar gramática únicamente a partir de usos reales resulta poco práctico, ya que estos no se suelen ajustar a las nociones teóricas. Como puede observarse en la Tabla 8, todos los docentes en formación muestran un acuerdo moderado con este ítem, destacando especialmente el grupo de 4.º de

Grado de Magisterio, con media aritmética de 2,59. Esta valoración presenta una diferencia significativa respecto a las opiniones de los participantes de 3.º de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria, ya que en ambos casos el p-valor es inferior a 0,05.

Los valores de la desviación estándar son de 0,89 para 3.º de Grado de Magisterio, 0,95 para 4.º de Grado de Magisterio y 0,99 para Máster de Secundaria. Estos resultados indican una variabilidad moderada en las creencias de los tres grupos, con una mayor dispersión en el Máster de Secundaria, lo que sugiere una menor homogeneidad en las opiniones de este grupo en comparación con los futuros maestros de Primaria.

Tabla 8

Medias aritméticas de la afirmación A8

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,73	0,89
Cuarto de Magisterio	2,59	0,95
Máster	2,82	0,99

Fuente: Elaboración propia

La creencia A9 apunta que, para aprender gramática, los ejercicios de manipulación de elementos lingüísticos son suficientes. Como puede advertirse en la Tabla 9, todos los futuros docentes han mostrado su desacuerdo, con medias aritméticas inferiores a 2,5 en todos los grupos. El rechazo más marcado se encuentra en el grupo de Máster de Secundaria, que otorga a esta afirmación una puntuación 2 sobre 5. Además, se observa una diferencia significativa, respecto a los otros grupos, concretamente con 3.º de Grado en Magisterio ($p < 0,001$) y 4.º de Grado en Magisterio ($p < 0,001$).

Los valores de la desviación estándar son los siguientes: 0,90 para 3.º de Grado de Magisterio; 0,93 para 4.º de Grado de Magisterio; 0,80 para el Máster de Secundaria. Estos datos indican una variabilidad moderada en las respuestas, siendo mayor en el grupo de 4.º de Grado de Magisterio. Por su parte, el Máster de Secundaria presenta la desviación estándar más baja, lo que sugiere una mayor homogeneidad en las opiniones de este grupo.

Tabla 9*Medias aritméticas de la afirmación A9*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,29	0,90
Cuarto de Magisterio	2,28	0,93
Máster	2	0,80

Fuente: elaboración propia

El ítem A10 se formula así: “Para aprender gramática en cualquier lengua es necesario reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos, y explicitar esta reflexión”. Como puede apreciarse, en todas las titulaciones queda reflejado el acuerdo con las afirmaciones planteadas, ya que las medias aritméticas oscilan entre el 3,94 y 4,06. El Máster de Secundaria es el que expresa el mayor acuerdo, con una media aritmética de 4,06, presentando diferencias significativas con los demás grupos: 4.º de Grado de Magisterio ($p=0,003$) y 3.º de Grado de Magisterio ($p=0,047$). Por su parte, 3.º de Grado de Magisterio valora la afirmación con una medida de 3,94, mientras que 4.º de Grado de Magisterio obtiene un valor ligeramente inferior, 3,84.

En cuanto a las medidas de dispersión, las desviaciones estándar son: 0,81 para 3.º de Grado de Magisterio; 0,85 para 4.º de Grado de Magisterio; 0,80 para el Máster de Secundaria. Estos valores indican una variabilidad moderada en las creencias de los participantes y es ligeramente mayor en el grupo de 4.º de Grado de Magisterio, lo que refleja mayor heterogeneidad en las opiniones. Por el contrario, la desviación estándar más baja la presenta el grupo de Máster de Secundaria, lo que sugiere una mayor homogeneidad en las valoraciones de los futuros profesores.

Tabla 10*Medias aritméticas de la afirmación A10*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,94	0,81
Cuarto de Magisterio	3,84	0,85
Máster	4,06	0,75

Fuente: elaboración propia

El último criterio metodológico (A11) señala la importancia de que el alumno sepa poner ejemplos propios para aprender una noción gramatical. Según se constata en la Tabla 11, los docentes de todas las titulaciones valoran positivamente la afirmación, con una media superior a 4. Cabe señalar que, en este ítem, no se observan diferencias significativas entre las creencias de los diferentes grupos según su titulación ($p=0,194$), lo que sugiere un consenso generalizado sobre la valoración positiva de la afirmación.

Las desviaciones estándar registradas reflejan una variabilidad baja y similar entre las diferentes titulaciones, mostrando un acuerdo generalizado sobre el aspecto evaluado.

Tabla 11

Medias aritméticas de la afirmación A11

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,25	0,78
Cuarto de Magisterio	4,19	0,75
Máster	4,29	0,78

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Como ha podido apreciarse a lo largo de estas páginas, el estudio arroja resultados interesantes en lo que respecta a las creencias de los docentes en formación y, aunque no son muchas las diferencias significativas que pueden observarse entre ellos, algunas puntuaciones de ciertas afirmaciones llaman la atención.

Respecto al bloque de saberes teóricos, no se advierten diferencias significativas en los resultados de las cinco afirmaciones sometidas a evaluación. No obstante, destaca que a medida que los futuros docentes progresan en los cursos de formación, sus creencias también parecen evolucionar, en consonancia con la consideración de que las creencias son dinámicas y varían a lo largo del tiempo (Barahona, 2016; Donoso y Gómez, 2021; y Rijt, Wijnands y Coppen,

2022). Los factores que influyen en este cambio pueden ser múltiples, y en este estudio se apunta a la formación recibida y a la consolidación de algunos saberes; es obvio también que el contacto con la realidad de las aulas y los periodos de prácticas que realizan los futuros docentes a lo largo de los cursos irán modificando, de alguna forma, sus conceptualizaciones sobre enseñanza gramatical a lo largo de su formación.

Las afirmaciones A3 y A5 son mejor evaluadas por el alumnado de Máster que por el de Magisterio. En este caso, puede afirmarse que el aprendizaje de estructuras gramaticales y su aplicación en contextos comunicativos, así como la toma de conciencia de que el conocimiento de una lengua facilita el aprendizaje en otras lenguas son dos afirmaciones sobre saberes teóricos que parecen consolidarse a medida que los futuros docentes avanzan en sus estudios. Su formación, tanto teórica como práctica, a lo largo de los diferentes cursos (3.º, 4.º y posteriormente, Máster) los lleva a estar más de acuerdo con estas dos afirmaciones. Además, parecen rechazar más frontalmente que sus compañeros de Grado el uso de la suficiencia de la enseñanza de la gramática de la oración para aprender. También esto puede deberse a que en la formación de Máster hay más variedad de lenguas impartidas. Asimismo, en algunas especialidades, la formación de origen es dispar, y aunque mayoritariamente el estudiantado ha cursado un grado en filología o lenguas modernas (en el caso de las lenguas extranjeras), también hay alumnado que ha estudiado traducción, comunicación audiovisual, periodismo o incluso historia del arte.

En cuanto a los criterios metodológicos empleados, predomina el rechazo generalizado de la mera aplicación de ejercicios de manipulación para aprender gramática (A9), más evidente para el alumnado de Máster.

De esta forma, resulta coherente que la afirmación (A10) “Para aprender gramática en cualquier lengua es necesario reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos, y explicitar esta reflexión” sea bien valorada, especialmente por el alumnado del Máster, quien expresa el mayor acuerdo. Esa reflexión sobre los usos y su explicitud, en

consonancia con lo establecido por Fontich y Camps (2014, p. 614), emerge en el aula de forma explícita merced a la interacción oral, mediante la reflexión conjunta compartida, siguiendo, de acuerdo con los autores, un “enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua”.

Se constata asimismo la predilección por trabajar a partir de ejemplos propios del alumnado potencial de los futuros maestros y profesores (A11), que también se perfila como un criterio ampliamente compartido en todos los cursos. Tal y como afirman Camps y Fontich (2019), no se observa un acuerdo generalizado sobre la propia metodología que debería adoptar el profesorado en sus clases, pero algunos criterios sí que se comparten mayoritariamente.

Como continuación de este estudio, resulta necesario analizar las secuencias didácticas que muchos de los docentes en formación encuestados diseñaron a lo largo de su proceso formativo, de las que se dispone, así como las entrevistas sobre el diseño de estos dispositivos de intervención que algunos realizaron, con el fin de contrastarlas con los resultados que se han presentado en este artículo y comprobar si efectivamente estas creencias se encuentran reflejadas en los materiales diseñados por los futuros docentes y cómo se expresan en las actividades propuestas.

Referencias bibliográficas

Abad-Beltrán, V. (2023). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración por la tarde yo practicar deportes?: Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 127–149. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.7>

Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile. A cultural historical activity theory perspective* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837179>

Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>

Camps, A. (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià y J. Solà (Ed.). *La terminología lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (1.ª ed., pp. 121-136). Graó.

Camps, A. (Coord.). Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (1.ª ed.). Graó. <https://www.grao.com/libros/bases-per-a-l'ensenyament-de-la-gramatica-807?contenido=344008>

Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>

Donoso, E., y Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 25(2), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (Ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (1.ª ed., pp. 383-393). Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X., y Birello, M. (2015). Tendencias del profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. En L.-P. Cancelas y S. Sánchez (Coords.). *Tendencias en educación lingüística* (1.ª ed., pp. 103-120). GEU.

Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>

Fontich, X., y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo - Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 11-27. <https://ddd.uab.cat/record/182326>

García-Pastor, M. D., y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 65–92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>

Gilakjani, A. P., y Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction* (1.^a ed.). Armand Colin. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404508080792>

Llamazares, T., y Garcia, P. (2023). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 37–63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>

Martí-Climent, A., y Abad-Beltrán, V. (2023). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 121–145. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>

Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>

Nassaji, H., y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context* (1.^a ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-in-Second-Language-Classrooms-Integrating-Form-Focused-Instruction-in-Communicative-Context/Nassaji-Fotos/p/book/9780415802055>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (1.ª ed.). Institut d'Estudis Catalans.

Pérez-Giménez, M. (2023). La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 147–173. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>

Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* (1.ª ed.). Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmw4g4>

Rijt, J. van, Wijnands, A., y Coppen, P. (2022) Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1-29. <http://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.110>

Rodríguez-Gonzalo, C. (Ed.) (2024). *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Graó.

Santolària, A., Soler, B., y Casas, M. (2023). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 15–36. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>

Sanz-Moreno, R., Pérez-Giménez, M., y Marin-Ciocan, T. M.^a (2023). ¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas. *Comunicación XXIV Congreso Internacional de la Sociedad Internacional de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela.

Sanz-Moreno, R., y Pérez-Giménez, M. (2024). Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática. *Didacticae*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.46368>

Sempere, J. V., Reig, A., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 93–119. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.5>

Woods (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice* (1.^a ed.). Cambridge University Press