



Atención a la forma en el contexto español de ILE en la Educación Primaria: entrevista con María Pilar García Mayo

Attention to form in the Spanish context of EFL in Primary Education: interview with María Pilar García Mayo

Carolina Grau Montesinos
Universitat de València



Resumen

María Pilar García Mayo es Catedrática de Lengua y Lingüística Inglesa en la UPV/EHU y doctora en Lingüística (University of Iowa). Posee una licenciatura en Filología Anglo-germánica (Universidad de Santiago de Compostela) y un máster en TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages. Enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas) y Lingüística (University of Iowa). Es también directora del grupo de investigación Language and Speech y su investigación abarca las áreas de adquisición de la morfosintaxis del inglés como L2/L3 desde una perspectiva generativa y el estudio de la interacción conversacional en inglés como lengua extranjera (ILE) (perspectivas cognitivo-psicolingüística y sociocultural). Asimismo, sus intereses incluyen la educación bi-/multilingüe.

Palabras clave: Congram23; Gramática; Enseñanza y Aprendizaje de L2; Lingüística

Abstract

María Pilar García Mayo is Professor of English Language and Linguistics at the UPV/EHU and holds a PhD in Linguistics (University of Iowa). She holds a BA in Anglo-Germanic Philology (University of Santiago de Compostela) and a Master's degree in TESOL and Linguistics (University of Iowa). She is also the director of the Language and Speech research group and her research covers the areas of acquisition of the morphosyntax of English as a L2/L3 from a generative perspective and the study of conversational interaction in English as a foreign language (EFL) (cognitive-psycholinguistic and sociocultural perspectives). Her interests also include bi-/multilingual education.

Keywords: Congram23; Grammar; L2 Teaching and Learning; Linguistics

Entrevistadora: Es sabido que la enseñanza-aprendizaje gramatical tanto en lenguas primeras como en lenguas segundas y extranjeras es un tema que ha suscitado y suscita controversia, ¿cuáles son los debates actuales sobre este tema en relación con el inglés como lengua extranjera?

García Mayo: Debemos considerar que la gramática es fundamental para el lenguaje y el aprendizaje de lenguas, pero, como dijo Nassaji (2017) “nothing in the field of second language acquisition (SLA) and language pedagogy has been so controversial as the role of grammar teaching and learning”. Los debates actuales sobre el aprendizaje de la gramática de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera no pueden vincularse a una sola lengua (inglés, en este caso). La investigación sobre la enseñanza de la gramática, es decir, los esfuerzos de intervención para dirigir la atención de los alumnos hacia formas gramaticales concretas, ha sido un tema central en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) debido a su importancia a la hora de ayudar a los alumnos de L2 a desarrollar la competencia comunicativa.

A lo largo del tiempo, diferentes métodos han abordado la cuestión de cómo debe enseñarse la gramática y los docentes han pasado del uso del método gramática-traducción, centrado en el aprendizaje de las reglas gramaticales y sin énfasis en la comunicación, a la implementación del método comunicativo, con un enfoque en el significado y el uso de la lengua en un contexto comunicativo. De hecho, algunos investigadores afirmaron que la llegada de los enfoques comunicativos condujo al olvido de la enseñanza formal de la gramática mientras que otros señalaron que la atención sistemática al desarrollo del sistema lingüístico de los alumnos debería incluirse en cualquier programa de enseñanza comunicativa de la lengua.

La cuestión sobre cómo enseñar y aprender gramática ha estado motivada por un debate teórico en el campo de la psicología cognitiva sobre el papel de dos tipos de aprendizaje, a saber, el aprendizaje implícito y explícito. El aprendizaje implícito es un mecanismo automático y frecuentemente inconsciente que lleva a un conocimiento al que se puede acceder sin esfuerzo. También es un proceso lento que depende de una exposición intensa al *input* durante un periodo de tiempo prolongado. El aprendizaje explícito, en cambio, es consciente y tiene lugar principalmente a través de la enseñanza explícita. Además, utiliza muchos recursos cognitivos, ya que requiere atención y se basa en el procesamiento y mantenimiento de la información en la memoria de trabajo¹. La relación entre estos dos tipos de

¹ La memoria de trabajo hace referencia a la capacidad de almacenar en la mente información que nos permita realizar tareas mientras las estamos ejecutando.

conocimiento ha dado lugar a tres posturas diferenciadas en ASL: (i) la postura que niega la interfaz, la cual afirma que no hay conexión entre el conocimiento explícito e implícito. Krashen (1982) es uno de los principales representantes de esta postura y sostiene que la enseñanza de la gramática conduce a un conocimiento explícito que no puede convertirse en implícito. La implicación pedagógica de esta postura es una versión fuerte del enfoque comunicativo; (ii) la postura de la interfaz fuerte, que mantiene que el conocimiento explícito desarrollado a través de la instrucción puede convertirse en conocimiento implícito. La investigación sobre la Teoría de Adquisición de Habilidades (DeKeyser, 2015) y los estudios neurolingüísticos apoyan esta postura, cuyo resultado pedagógico serían métodos que enfatizan la presentación-práctica-producción de las formas meta; y (iii) la postura de la interfaz débil, que defiende que el conocimiento explícito de una lengua facilita el desarrollo del conocimiento implícito porque ayuda a los aprendices a prestar atención a las características de la lengua meta que más tarde podrían incorporarse en sus interlenguas. Como han señalado recientemente Ellis y colaboradores (2019), no se puede enseñar el conocimiento implícito, pero sí el explícito, el cual con el tiempo ayudará a desarrollar el implícito. La postura de la interfaz débil apoya el uso de **tareas que dirigen la atención de los aprendices hacia la forma lingüística en contextos centrados en el significado.**

En las últimas tres décadas, el papel de la enseñanza gramatical en contextos de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha sido reconsiderado debido a los hallazgos en la investigación en ASL. Los estudios realizados en el aula y los experimentos de laboratorio apoyan la eficacia de **la enseñanza de la gramática integrada en métodos de enseñanza comunicativa.** La premisa de este enfoque es que una metodología basada en el significado promueve la interacción comunicativa mediante la cual los alumnos están expuestos a un *input* comprensible, reciben retroalimentación correctiva del profesor o de los compañeros y producen *output*. Sin embargo, la investigación en ASL ha demostrado que la simple exposición al *input* comprensible de la L2 no es suficiente para que los alumnos alcancen el dominio de una lengua y fomenten habilidades productivas: la evidencia empírica de los programas de inmersión canadienses mostró que, incluso después de la exposición a grandes cantidades de *input* comprensible, las habilidades orales y escritas están lejos de ser como las de un hablante de L1 inglés y algunos aspectos formales de la gramática nunca se adquieren. Además, debido a las limitaciones de procesamiento, especialmente en los niveles iniciales, los alumnos tienden a confiar en los elementos léxicos en contraposición a la forma gramatical para obtener significado y, por lo tanto, es necesario identificar procedimientos de enseñanza eficaces para

centrarse en los aspectos formales de la lengua. Los alumnos necesitan darse cuenta del desajuste entre su interlengua y la lengua meta para prestar atención a la forma lingüística.

Un marco pedagógico que ha demostrado ser eficaz para el aprendizaje de la gramática es la **Enseñanza Centrada en la Forma**, la cual hace referencia a cualquier estrategia educativa cuya finalidad sea dirigir la atención de los estudiantes hacia la forma tanto explícita como implícitamente, y teniendo en cuenta distintos enfoques, como por ejemplo, la enseñanza directa de la lengua a través de reglas gramaticales o la reacción a los errores de los estudiantes a través de la retroalimentación correctiva (Spada, 1997). La enseñanza gramatical en un contexto comunicativo de la gramática puede implementarse a través de actividades establecidas por el profesor, así como **actividades en parejas o en grupo**. Investigaciones empíricas recientes con estudiantes adultos han mostrado que la enseñanza gramatical en un contexto comunicativo es más eficaz que la instrucción gramatical descontextualizada para desarrollar habilidades comunicativas precisas y fluidas. Sin embargo, se ha demostrado que la implementación de este tipo de enseñanza se ve limitada por los libros de texto. Además, actualmente existe un consenso general sobre el hecho de que la **intervención pedagógica es facilitadora** e incluso puede ser **indispensable** en algunos contextos como los de lengua extranjera, ya que en estos contextos sólo se ofrece *input* en L2 unas pocas horas a la semana (3-5h).

En resumen, el principal debate en la enseñanza de la gramática es cómo captar la atención de los estudiantes sobre los aspectos formales de la lengua meta en un contexto comunicativo.

Entrevistadora: Durante tu presentación en CONGRAM 23 mencionaste que el papel de la interacción en la enseñanza-aprendizaje gramatical del inglés en niños es fundamental en la adquisición de esta lengua.

García Mayo: Como acabo de mencionar, la postura de la interfaz débil apoya el uso de tareas que dirigen la atención de los alumnos hacia la forma lingüística en contextos centrados en el significado. Ellis junto con otros investigadores destacan que las principales características de las tareas son que deben centrarse en el significado; tener algún tipo de vacío que obligue a los alumnos a comunicar información; y definir claramente un resultado comunicativo. Ellis (2005) ya había identificado cuatro formas mediante las cuales podemos manipular las tareas utilizadas en el aula para centrarnos en los aspectos formales de la lengua: la manipulación del diseño de la tarea, la manipulación de la planificación de la tarea, y la proporción de retroalimentación correctiva por medio de **la interacción y el diálogo**

colaborativo. Es precisamente esta última opción la que desarrollé en mi presentación.

En general, como muestran meta-análisis conocidos, parece haber un consenso sobre el hecho de que la interacción facilita el desarrollo de la L2. Long (1983) ya argumentaba que cuando los alumnos interactúan realizan ajustes conversacionales (p. ej., peticiones de aclaración, comprobaciones de confirmación y comprensión, repeticiones) que hacen que el *input* de la L2 sea mucho más comprensible, y la negociación del significado² un proceso mediante el cual se modifican las rutinas conversacionales para superar los fallos en la comunicación. Asimismo, demostró que tanto los ajustes conversacionales como la negociación del significado tenían un papel facilitador en la adquisición de la L2 y propuso la Hipótesis de la Interacción. Long (1996) afirmó que la interacción provoca ajustes y facilita la adquisición porque conecta el *input*, los mecanismos internos del estudiante como la atención, y la producción del alumno, y argumentó que la interacción de los estudiantes los anima a darse cuenta de los posibles desajustes entre su propia producción y las formas de la lengua meta.

Consideremos, por ejemplo, el siguiente fragmento entre dos niños de 6º de Primaria (de 11 y 12 años). Estaban realizando una tarea comunicativa, pero en un momento dado, prestan atención a una forma concreta, el determinante posesivo de tercera persona:

(1) Atención a la forma:

CH1: and Lucy eat all the sweets in one night and his teeth...

CH2: 'her', 'her'... 'his' is for boys.

CH1: 'her', 'her'.

(Calzada y García Mayo, 2021, p. 8)

Este es el tipo de episodio relacionado con el lenguaje (ERL) que tenemos en cuenta cuando realizamos estudios con niños de ILE. Sin embargo, hasta hace relativamente poco la mayoría de los estudios sobre interacción se han realizado con estudiantes universitarios en contextos de inglés como L2. Esta carencia en la investigación es sorprendente si tenemos en cuenta que los niños de todo el mundo cada vez están más expuestos a nuevas lenguas extranjeras, principalmente el

² La negociación del significado hace referencia al modo en que los participantes en una interacción producen determinadas modificaciones para dar sentido a sus intercambios verbales.

inglés, desde edades más tempranas. En las investigaciones que hemos llevado a cabo en proyectos financiados por el gobierno también hemos observado que los niños de Primaria prestan atención a los aspectos formales del inglés cuando realizan tareas comunicativas en parejas, incluso sin la intervención del profesor, y consiguen resolver correctamente la mayoría de ellas.

Entrevistadora: En relación con la importancia de la interacción en la adquisición de la gramática en una L2, ¿cómo crees que se podría fomentar esta entre los niños en el aula de inglés como lengua extranjera en la educación primaria?

García Mayo: En mi opinión, el primer paso es una buena colaboración entre profesores e investigadores. Lo que quiero decir es que si los profesores no son conscientes del potencial de las tareas interactivas es probable que no las utilicen con sus alumnos. Se puede fomentar el aprendizaje de la gramática de la L2 utilizando tareas relacionadas con cuestiones que los niños traten en clase y con temas que les gusten.

La mayoría de nuestras investigaciones se han realizado con niños de tercer ciclo de Educación Primaria, es decir, niños entre 10 y 12 años. Hemos llevado a cabo varios estudios utilizando la dictoglosia³, una tarea comunicativa útil con participantes adultos y que ha resultado serlo también con niños. También hemos diseñado tareas que incluyen tanto producción oral como escrita, es decir, hemos analizado qué tipo de tarea, concretamente tareas orales versus tareas orales y escritas, sería más apropiada para dirigir la atención de los niños hacia la forma lingüística. En García Mayo e Imaz Aguirre (2019), por ejemplo, los niños estaban inmersos en una historia de detectives porque estaban trabajando ese tema en clase. Diseñamos una tarea en la que debían hablar sobre cómo pedir una serie de viñetas en las que un niño detective había perdido una carta y otra tarea en la que, una vez provistos de una serie de pistas sobre posibles sospechosos, debían determinar quién había causado un desastre en el laboratorio del colegio y redactar un informe breve. Descubrimos que, como en el caso de los alumnos adultos, la modalidad de la tarea tenía un claro impacto en la atención a la forma: los niños prestaban más atención a las cuestiones gramaticales en la tarea que incluía un componente escrito. También hemos mostrado que la repetición de tareas procedimentales, cuando los estudiantes repiten una tarea con cuyo procedimiento están familiarizados pero cuyo contenido varía, les ayuda a centrarse en aspectos formales de la

³ La dictoglosia es un tipo de tarea que consiste en la reconstrucción de textos a partir del dictado tradicional. En esta tarea, el profesor lee dos veces el texto a velocidad normal. La primera vez, los alumnos se limitan a escucharlo mientras que la segunda vez, toman notas. Posteriormente, reconstruyen el texto y presentan un escrito final.

lengua. Una técnica como el realce del *input* también dirige la atención de los alumnos hacia formas lingüísticas específicas, manipulando ciertos aspectos de un texto mediante el subrayado, la **negrita**, la *cursiva*, las MAYÚSCULAS, el coloreado, o el uso de diferentes tipos de letra.

Entrevistadora: Además del papel de la interacción oral, ¿qué papel juega la escritura en el desarrollo del conocimiento gramatical de L2?

García Mayo: Las investigaciones con adultos han revelado que la escritura es una herramienta de aprendizaje y presenta diferentes ventajas para los niños como proporcionar una instantánea del aprendizaje en progreso y promover la creatividad.

Como acabo de mencionar, las tareas que incluyen un componente escrito llevan a los niños a centrarse en aspectos formales de la lengua (operacionalizados como ERL), ya que les permiten disponer de tiempo adicional para pensar y organizar sus ideas. Escribir en colaboración también ofrece múltiples oportunidades a los niños para que compartan sus recursos lingüísticos y co-construyan⁴ significados y conocimientos. Swain (2006) destacó el diálogo generado por los alumnos mientras completan tareas comunicativas y se refirió a él como *diálogo colaborativo*, y al proceso en el que los alumnos verbalizan su pensamiento como *languageing*. Recientemente, en un estudio longitudinal donde se utilizaron modelos, en el que los niños tenían que escribir un texto en parejas a partir de un *input* visual (viñetas), compararlo con un texto modelo escrito por un hablante de L2 competente y reescribir el texto, Luquin (2022) mostró que, a corto plazo, los modelos llevaron a los niños a reducir el número de cláusulas básicas y aumentar la complejidad gramatical de su texto. A largo plazo, los niños fueron capaces de producir más cláusulas, mostrar más diversidad léxica en sus textos, cometer menos errores y mejorar la coherencia y la cohesión.

Entrevistadora: ¿Qué efecto crees que podría tener la repetición de tareas en factores cognitivos, como, por ejemplo, la memoria, y factores afectivos, como, por ejemplo, la motivación o las emociones, en el aprendizaje gramatical del inglés en los niños?

García Mayo: En el campo de la psicología infantil es reconocido que la repetición es algo natural para los niños cuando aprenden su primera lengua. Les

⁴ La co-construcción del significado implica un proceso de negociación y discusión que tiene lugar en el diálogo colaborativo que establecen los estudiantes cuando interactúan entre ellos para la realización de actividades o tareas en el aula.

encanta que les repitan cuentos en los primeros años de Educación Primaria. En cuanto al aprendizaje de la L2, se ha demostrado que la repetición es una variable de implementación importante en la investigación con adultos. Respecto a los niños que aprenden la L2, debería aplicarse lo mismo, ya que la repetición es una característica destacada del juego lingüístico que se supone que tiene un papel clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de estos. Nuestro grupo de investigación no ha realizado ningún estudio sobre los efectos de la repetición de tareas en factores cognitivos como la memoria, lo que sin duda será una línea de investigación interesante.

En cuanto al impacto de la repetición de tareas en la motivación, Azkarai y Kopinska (2020) en su estudio longitudinal mostraron que la motivación de los niños de ILE era alta, se consolidaba con el tiempo, y su nivel de ansiedad disminuía. Sin embargo, la motivación parece aumentar con la repetición de tareas procedimentales donde se emplea el mismo tipo de tarea, pero diferente contenido. En cambio, la repetición de la misma tarea genera aburrimiento y reduce la motivación.

Como ya he mencionado anteriormente, sabemos que la repetición de tareas tiene un efecto positivo en la atención de los niños a la forma lingüística. Es más, en un estudio llevado a cabo junto con otros investigadores (García Mayo et al., 2018), mostramos que la repetición de tareas procedimentales tenía una influencia positiva en la fluidez y precisión orales de los niños. Este hallazgo va en línea con lo reflejado en el estudio de Sun y Révész (2021), que trabajaron con niños chinos de ILE, y observaron que, después de contar historias tres veces, los niños mostraban mayor precisión y fluidez, cometían menos errores y realizaban menos pausas completas, falsos comienzos, repeticiones y autocorrecciones durante su tercera tarea en comparación con su primera producción.

Entrevistadora: ¿Qué elementos debe tener una pedagogía gramatical efectiva para estudiantes de primaria aprendices de inglés como lengua extranjera?

García Mayo: Ya los he mencionado anteriormente. Creo que una pedagogía gramatical eficaz para los estudiantes de Educación Primaria debería llevarse a cabo en un contexto significativo, y eso variará dependiendo de la edad del grupo, lo cual es una cuestión muy importante. En cualquier caso, los niños tienen que encontrar las tareas atractivas, motivadoras e interesantes. Por ejemplo, las dos tareas diseñadas para el estudio de García Mayo e Imaz Aguirre (2019) sobre detectives resultaron ser especialmente estimuladoras y atractivas. No hace falta decir que las tareas deben elicitar en los niños la forma lingüística que el profesor

previamente ha identificado como problemática. Por ejemplo, se sabe que rasgos como el morfema -s de la tercera persona del singular del presente en inglés o los posesivos demostrativos de la tercera persona (*his/her*) son problemáticos para los estudiantes españoles.

Entrevistadora: ¿Qué consideras esencial respecto a la enseñanza-aprendizaje gramatical del inglés como lengua extranjera en la formación inicial de docentes de primaria?

García Mayo: En mi opinión, es necesario dotar a los profesores de primaria, tanto en formación inicial como continua, de las herramientas pedagógicas adecuadas. La mayoría de los niños que aprenden una L2 en contextos formales no pueden alcanzar el éxito lingüístico por sí solos y mucho menos en contextos de lengua extranjera, y es por ello que la enseñanza centrada en la forma en un entorno comunicativo debería tener un papel fundamental. Como se detalla en García Mayo (2012), los maestros de Primaria deberían tener conocimientos sobre (i) los principales hallazgos de la investigación sobre el proceso de aprendizaje de la L2 y cómo ese conocimiento puede tener un impacto positivo en los tipos de actividades que llevan a cabo en el aula; (ii) los aspectos metodológicos de la enseñanza de idiomas; (iii) las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje en función de su rango de edad; y (iv) el conocimiento del diseño curricular y de materiales, así como de los procedimientos de evaluación. En cuanto a los principales hallazgos de la investigación sobre el aprendizaje de la L2, los docentes deberían conocer la importancia de la interacción, los efectos de los distintos tipos de retroalimentación correctiva, y técnicas centradas en la forma que les ayuden a diseñar materiales que aborden los principales obstáculos de los niños en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los investigadores deberían dedicar sus esfuerzos a encontrar herramientas pedagógicas eficaces para este grupo de aprendices, algo que en lo que se está trabajando actualmente en mi grupo de investigación.

REFERENCIAS

- Azkarai, A., & Kopinska, M. (2020). Young EFL learners and collaborative writing: A study on patterns of interaction, engagement in LREs, and task motivation. *System*, 94, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102338>
- Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2021). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: When form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178>
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, J. Williams, G. D. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 83-104). Routledge.

- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge University Press.
- García Mayo, M. P. (2012). La formación del profesorado de lenguas extranjeras. En E. Alcón Soler & F. Michavilla (Eds.), *La educación superior desde una perspectiva multilingüe* (pp. 203-221). Tecnos.
- García Mayo, M. P., & Imaz Aguirre, A. (2019). Task modality and pair formation method: their impact on patterns of interaction and attention to form among EFL primary school children. *System*, 80, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.011>
- García Mayo, M. P., Imaz Aguirre, A., & Azkarai, A. (2018). Task repetition effects on CAF in EFL child task-based interaction. In M. A. Ahmadian & M. P. García Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. 9-28). De Gruyter.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/nonnative speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bathia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Luquin, M. (2022). *Collaborative writing and feedback: A longitudinal study of the potential of models in primary EFL students' writing performance*. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Nassaji, H. (2017). Grammar acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The handbook of instructed second language acquisition* (pp. 205-223). Routledge.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>
- Sun, B., & Révész, A. (2021). The effects of task repetition on child EFL learners' oral performance. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 30-47.
<https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31382>
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.



CAROLINA GRAU MONTESINOS

GIEL (Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües). Es graduada en Estudios Ingleses (UV, 2017), y posee el Máster MELACOM (UJI, 2022). Actualmente, cursa un doctorado en Didácticas Específicas (UV) y es profesora de inglés en el IES Llopis Marí (Cullera). Su investigación aborda la escritura ILE, la retroalimentación correctiva, y las reflexiones y emociones que suscita en el alumnado.

carolina.grau.m@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2167-2567>



Grau Montesinos, C. (2025). Atención a la forma en el contexto español de ILE en la Educación Primaria: entrevista con María Pilar García Mayo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(2), e1356. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1356>

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>