

La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses

Grammar within Teaching Spanish as a Foreign Language:
Perceptions and Beliefs of Irish Students

Raquel Rodríguez Fernández
NUI Galway

Raquel Rodríguez Fernández es graduada en Filología Moderna: Inglés (Universidad de León, 2014) y máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de León, 2016). Actualmente cursa estudios de doctorado en la National University of Ireland, Galway, donde también desempeña labores docentes para el Departamento de Español. Sus intereses giran en torno a la enseñanza de gramática, la adquisición y desarrollo del componente gramatical y el papel de la motivación y los factores individuales en el proceso de aprendizaje.

Resumen

A pesar de la reconocida influencia que las creencias y percepciones de los estudiantes tienen en el aprendizaje de una lengua, poco se sabe sobre su visión de la gramática. En el ámbito específico de E/LE, en el que existen numerosos estudios destinados a mejorar la instrucción gramatical, la investigación no ha profundizado en las impresiones que los aprendientes tienen sobre este componente y su tratamiento en el aula. Sin embargo, conocer sus ideas puede ayudar a identificar posibles factores problemáticos y, con ello, a proporcionar una enseñanza más eficaz. Por esta razón, este estudio examina las percepciones de estudiantes irlandeses de español sobre la gramática y señala algunas de las principales causas de frustración que pueden afectar su motivación y rendimiento. Se pretende, asimismo, resaltar la necesidad de un nuevo enfoque que reduzca el malestar de los estudiantes con el componente gramatical y que facilite un aprendizaje más eficiente.

Abstract

Although the influence of students' beliefs and perceptions upon language learning is widely acknowledged, little is known about their view on grammar. Particularly in the field of Spanish as a Foreign Language, where it is possible to find multiple studies aimed at improving grammar instruction, research has not delved into students' impressions about grammar and its formal teaching. However, knowledge of learners' ideas may help to identify possible problematic factors, and to provide a more effective instruction in so doing. For this reason, this study examines the perceptions of Irish students of Spanish about grammar and points out some of the reasons of their frustration, which may affect their motivation and learning achievements. This investigation also intends to raise awareness about the need of a new approach that reduces learners' discontent with grammar and facilitates a more effective learning.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, competencia gramatical, didáctica, gramática, motivación

Keywords

Language learning, communicative competence, grammatical competence, didactics, grammar, motivation

Introducción

¿Es necesaria la gramática para poder ser comunicativamente eficaz? Esta pregunta, que tantas discusiones ha generado en la literatura sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, parece seguir siendo uno de los principales motivos de reflexión e inquietud para profesores y estudiantes. En los últimos años hemos asistido al alcance de un consenso general en lo que a la importancia de este componente se refiere (Nassaji y Fotos, 2011, p. 136; Long y Robinson, 1998, p. 23), pero tal acuerdo parece limitarse casi de forma exclusiva al plano teórico. A nivel de aula, sin embargo, aún es frecuente la percepción de la gramática como un elemento secundario que poco o nada tiene que ver con la comunicación, sino con cuestiones de corrección. Esta visión deja entrever que, normalmente, este aspecto suele concebirse como una mera sucesión de reglas cuyo conocimiento no es esencial para garantizar el éxito de un intercambio comunicativo.

El hecho de que el componente gramatical no haya logrado deshacerse aún de su tradicional corte formalista, como refleja la abundante presencia de numerosas descripciones basadas en los usos de una forma concreta y de actividades de tipo mecánico donde la “contextualización y la atención al significado son un espejismo” (Ruiz Campillo, 2018: 32) ha perpetuado una cierta actitud de recelo hacia este componente (Castañeda en Herrera, 2013; Llopis-García, 2016). De hecho, aunque por lo general se reconocen los beneficios de facilitar instrucción gramatical en la enseñanza de lenguas, la incomodidad de muchos docentes ante este componente puede condicionar no solo su tratamiento en el aula, sino también las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la gramática en general.

La visión que los aprendientes desarrollen puede tener consecuencias más allá de una mera predisposición hacia un determinado tipo de enseñanza, llegando incluso a afectar su aprendizaje, ya que, como señalan Williams y Burden (1997: 98), “learners’ perceptions and interpretations (...) have been found to have the greatest influence on achievement”. Dada la influencia que la visión de los estudiantes tiene en los resultados finales del proceso de aprendizaje, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir a la extensa bibliografía existente sobre la enseñanza de la gramática del español (Cadierno, 2010; Pardo Coy et al., 2014; Llopis García, 2009; Martín Peris, 2004; Martín Sánchez, 2008; Castañeda Castro y Alhmoud, 2015; Sans y Herrera, 2018, entre otros) centrándose exclusivamente en las percepciones y creencias que tienen los aprendientes de este componente, siendo así el primer estudio de estas características dentro del ámbito de la enseñanza de español (E/LE). Así pues, con el propósito de plantear y analizar de manera formal un tema de sobra conocido por los docentes, a lo largo de estas líneas describiremos cuál es la perspectiva que alumnos universitarios irlandeses tienen sobre el componente gramatical, sobre su aprendizaje y sobre su contribución al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Percepciones y creencias: impacto sobre el aprendizaje de gramática

El papel determinante que los factores individuales – entre los que se incluyen las percepciones y creencias de los estudiantes – juega en el proceso de aprendizaje ha provocado que, en los últimos años, estos elementos hayan despertado un mayor interés y preocupación entre los investigadores. Si bien no siempre se establece una distinción formal entre estos constructos, lo cierto es que existen ciertas diferencias que deben tenerse en cuenta. Normalmente, las percepciones suelen hacer referencia, por un lado, al concepto que el aprendiente tiene de sí mismo y a la forma en que interpreta y da sentido al aprendizaje (Williams y Burden, 1999: 194) y, por otro, a cómo experimenta y entiende aspectos de la clase (Wesely, 2012:100). Por su parte, las creencias, de un carácter más abstracto, pueden considerarse, de acuerdo con la definición de Richardson, como “psychologically held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true” (1996: 102). En pocas palabras, puede decirse que la principal distinción entre percepciones y creencias es que, mientras las primeras se centran en experiencias concretas, las segundas tienen un carácter más general y abstracto (Wesely, 2012: 100) y vienen determinadas por el contexto sociocultural del aprendiente (Alanen, 2003).

La investigación realizada sobre la influencia de estos dos factores en el proceso de aprendizaje (Horwitz, 1987, 1988; Ferreira Barcelos, 2003; Ramos Méndez, 2010; Gargallo y Chaparro, 2014), muestra que la visión y las ideas preconcebidas que el aprendiente tiene pueden llegar a condicionar el esfuerzo que pone en adquirir la lengua meta (Boakye, 2007: 1), llegando a condicionar los niveles de dominio del idioma. Sobre la base de esta información, parece razonable pensar que la adquisición de la gramática, como parte esencial de la lengua, también se verá afectada por las percepciones y creencias que los estudiantes tengan sobre ella, lo que repercutirá, asimismo, en su predisposición al tratamiento de este componente en el aula. Todo ello hace que sea aconsejable que el docente, siempre y cuando sus circunstancias se lo permitan – pues somos conscientes de las limitaciones a las que suele verse sometida su labor –, intente examinar, mediante un breve cuestionario, cuáles son las teorías personales que sus alumnos tienen del proceso de aprendizaje, en general, y de la gramática, en particular. La realización de este tipo de consulta le ayudará a identificar posibles concepciones negativas sobre este componente y le permitirá, con ello, iniciar un diálogo en que se clarifiquen los beneficios y objetivos que se esperan conseguir por medio de la implementación de ciertos enfoques o estrategias. Se trata, en resumen, de favorecer la satisfacción de los estudiantes con los métodos empleados en el aula y de facilitar una enseñanza lo más efectiva posible.

La vinculación de las percepciones y creencias con los niveles de motivación es otro aspecto que hace que sea recomendable llevar a cabo un análisis de las ideas de los alumnos sobre la metodología y actividades empleadas en clase. Si el estudiante no percibe de forma clara la utilidad de una determinada explicación o tarea o considera que los objetivos de la misma no se ajustan a sus necesidades, lo más probable es que su implicación se vea afectada. De forma similar, las creencias también pueden ejercer cierta influencia en los niveles de motivación del aprendiente. En este caso, la falta de correspondencia entre su experiencia de aprendizaje y su visión de lo que implica adquirir un idioma puede provocar su pérdida de interés y, con el tiempo, su desánimo. En otras palabras, los resultados de la enseñanza y, con ello, su efectividad pueden verse seriamente comprometidos por la influencia (o incluso interferencia) de las ideas del aprendiente, lo que hace que averiguar cuáles son se convierta en una necesidad de primer nivel.

Sobre la base de lo anterior, puede afirmarse que examinar la visión que los estudiantes tienen de la gramática parece ser una de las mejores opciones para prevenir aspectos como la desmotivación y la falta de interés por este componente, así como para

garantizar unos resultados de aprendizaje positivos. No obstante, y como mencionábamos con anterioridad, aspectos como las exigencias curriculares, el contexto institucional del docente y/o las limitaciones de tiempo hacen que no siempre sea posible llevar a cabo este tipo de investigación a pie de aula. Estos hechos son probablemente la razón por la que, aunque la perspectiva de los profesores sobre la enseñanza de gramática ha sido objeto de numerosos análisis (McCargar, 1993; Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004; Borg, 2003), las ideas comunes a docentes y estudiantes han recibido una menor atención en la investigación. Además de los trabajos de Schulz (1996) y Jean y Simard (2011), dentro del ámbito específico de E/LE, destaca el estudio de Brown (2009a), en el que se han hallado diferencias significativas entre profesores y alumnos en lo referido al uso de la lengua meta dentro y fuera del aula, a la corrección de errores, al trabajo grupal y a la enseñanza de elementos culturales. Además, según los resultados, si bien los docentes se adscriben en su mayoría a un enfoque comunicativo, los estudiantes parecen mostrar una menor convicción sobre la efectividad de aquellas actividades en que se da mayor preferencia a la comunicación que a la gramática (Brown, 2009a: 561).

A pesar de que el interés sobre las creencias y percepciones de los discentes ha aumentado en los últimos años, el grueso de la investigación suele centrarse en la visión que estos tienen sobre el proceso de aprendizaje en general. En lo que respecta a la enseñanza de gramática, apenas existen estudios que analicen de forma exclusiva la experiencia e ideas de los estudiantes. Entre ellos, cabe destacar el trabajo de Loewen et al. (2009), que reporta la existencia de diferencias notables entre estudiantes en contexto de inmersión, quienes muestran un menor interés por la gramática y una mayor preocupación por mejorar sus habilidades comunicativas, y estudiantes de lenguas extranjeras, que conceden a la instrucción gramatical una mayor relevancia. Según los autores, la cantidad de instrucción gramatical recibida previamente, la lengua materna de los estudiantes y el contexto sociocultural podrían ser algunas de las razones tras estas diferencias (Loewen et al., 2009: 101-102). En un artículo más reciente, Golpin (2015) recurre a una muestra más homogénea de participantes, procedentes de un mismo entorno lingüístico, educacional y cultural. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de aprendientes considera que, aunque el tratamiento formal y explícito de la gramática resulta muy útil en fases iniciales, a medida que el aprendizaje avanza debe darse mayor prioridad al perfeccionamiento de las destrezas comunicativas.

Aunque la instrucción gramatical puede facilitar el aprendizaje de aquellas formas que no se adquieren mediante la mera exposición a la L2 y prevenir la fosilización (Housen y De Graaff, 2009: 729), es vital recordar que sus efectos pueden verse seriamente afectados por las percepciones y creencias de los estudiantes, que pueden actuar como catalizador o como freno. En otras palabras, la receptividad de los alumnos - que dependerá en gran medida de su visión de la gramática, de sus experiencias de aprendizaje previas y de su concepción del proceso de adquisición de lenguas -, puede condicionar el éxito de las prácticas docentes destinadas a desarrollar el componente gramatical. Por tanto, dado el papel que las consideraciones de los estudiantes juegan en el desarrollo de su competencia lingüística, esperamos que este trabajo, al centrarse en el ámbito específico de la gramática, contribuya no solo a ampliar la investigación disponible sobre las creencias y percepciones de los aprendientes de español, sino también a orientar en mayor medida la actividad docente.

Diseño del presente estudio

La todavía frecuente concepción de la gramática como “un conjunto de reglas inconexas y carentes de lógica interna, que solo cabe memorizar” (Amenós Pons et al., 2018: 96) puede afectar negativamente su adquisición por parte del estudiante. Por ello, con el fin

de fomentar una instrucción gramatical más efectiva, que tenga en cuenta la visión de los aprendientes, en este estudio analizaremos las siguientes cuestiones:

1. A la hora de comunicarse, ¿conciben la gramática como un elemento esencial o como un aspecto secundario?
2. Según su opinión y experiencia, ¿qué destrezas se benefician más de la instrucción gramatical?
3. La presentación que se hace de la gramática, ¿influye negativamente en su percepción y motivación?
4. ¿Existen diferencias en sus percepciones y creencias causadas por la edad, sexo y aprendizaje previo de otras lenguas?

Participantes

Esta investigación, realizada durante el segundo semestre del curso 2018-2019 en *National University of Ireland, Galway*, ha contado con la participación de 98 estudiantes matriculados en el grado de español, de los cuales un 79% eran mujeres y un 21%, hombres. La mayoría de encuestados (51%) eran estudiantes de primer año, aunque también participaron en el estudio alumnos de segundo año (31%) y de último año (18%)¹. A pesar de su pertenencia a un contexto educativo común, dada la procedencia multidisciplinar de los aprendientes, se consideró adecuado añadir una pregunta destinada a averiguar qué otras lenguas extranjeras eran las más estudiadas entre los participantes (gráfico 2) para intentar determinar si sus experiencias previas habían fomentado una visión más positiva de la gramática o si, por el contrario, habían condicionado su receptividad a este componente. Según los resultados, los idiomas con mayor número de estudiantes entre los encuestados fueron el francés, (33%), el irlandés (17%), el italiano (12%), el alemán (8%) y otras lenguas menos frecuentes (5%)².

El español y su enseñanza en el sistema educativo irlandés

El número de estudiantes de español en Irlanda a lo largo de los últimos años ha facilitado al idioma una tercera posición dentro del sistema educativo irlandés, en el que el francés y el alemán siguen siendo las opciones preferentes a nivel nacional. Si bien en este país no es obligatorio cursar una lengua extranjera, los reiterados esfuerzos del *Department of Education and Skills* por fomentar el multilingüismo y el establecimiento del estudio de una lengua extranjera como un requisito indispensable para acceder al sistema de educación superior han logrado aumentar la cifra de estudiantes. Estos hechos, junto a las actitudes positivas que los irlandeses muestran hacia Hispanoamérica y España como consecuencia del turismo (Barnwell, 2008:131), ha dado lugar al crecimiento exponencial de alumnos matriculados en español, que, según datos oficiales, pasaron de 19409 en 2006 a 51673 en 2018³ (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018: 311).

Respecto a los métodos empleados en la enseñanza de español, la estructura del examen de *Leaving Certificate* – correspondiente a *Selectividad* – permite comprender el uso de ciertas estrategias y prácticas docentes en el aula, especialmente si se tiene en cuenta que en esta prueba los estudiantes se juegan el cien por cien de la nota. En ella, se evalúa la competencia del alumno en las distintas destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión e interacción oral. Este último aspecto suele ser el más polémico, ya que, la publicación previa al examen de las

¹Véase tabla 1.

²Entre las que se incluyen el rumano, el ruso, el noruego, el japonés y el lituano. Desconocemos si los participantes que incluyeron estas lenguas en sus respuestas son aprendientes o hablantes de herencia.

³El curso 2017-2018 es el último del que se dispone de datos.

situaciones que configuran los *role-play* que van a usarse para evaluar la interacción oral hace que muchos estudiantes se limiten simplemente a memorizar una serie de diálogos prediseñados. A nivel más general, un rápido vistazo a los materiales que suelen emplearse en estos cursos permite percibir la importancia que se le da a la gramática, que suele tratarse de forma aislada e incluso descontextualizada. El uso frecuente de actividades de tipo mecánico, así como de ejercicios de traducción muestra que la aproximación a este componente sigue siendo bastante tradicional. Por tanto, todos estos factores – a los que habría que sumarles ciertas limitaciones contextuales, como el normalmente elevado número de alumnos por clase o el reducido número de horas lectivas – parecen alejar la enseñanza de los enfoques comunicativos para acercarla a métodos más tradicionales, lo que podría condicionar en cierta medida la visión que los estudiantes tienen sobre el proceso de aprendizaje de lenguas.

En lo referente a la educación superior, aunque no existe información oficial sobre el número de estudiantes que cursan español a nivel nacional, puede decirse que, sobre la base de la oferta existente, el idioma cuenta con una presencia considerable en el sistema universitario irlandés⁴. Además de ofrecerse en las carreras de lengua y literatura, el español también puede cursarse en combinación con otros grados de carácter técnico, económico o jurídico. Los alumnos que deciden incluir esta lengua en su formación pueden hacerlo aunque no la hayan estudiado con anterioridad, ya que la mayoría de las universidades dispone de programas diseñados para facilitar que los estudiantes sin conocimiento previo del idioma alcancen el nivel de aquellos que sí lo han cursado durante secundaria. No obstante, los grados en español suelen caracterizarse por tener un enfoque bastante tradicional centrado en la literatura y la cultura del mundo hispanohablante, y no tanto en la lingüística hispánica (Barnwell, 2008: 129-130).

Instrumento de análisis⁵

Para asegurar la correcta interpretación de las preguntas, el cuestionario empleado en este estudio se ha redactado en inglés, la L1 de los participantes. Se han establecido, además, tres secciones diferenciadas: (1) información personal del participante, (2) preguntas de escala Likert y (3) un apartado de preguntas abiertas. Para dotar al análisis de una mayor validez y fiabilidad, en este estudio hemos optado por recabar datos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que consideramos que estos últimos pueden ayudar a determinar en mayor medida cuáles son las percepciones y creencias de los participantes con respecto a ciertas de las cuestiones planteadas, intentando superar así las limitaciones que supone el uso de las preguntas de escala Likert, que en ocasiones pueden no reflejar con exactitud la visión de los encuestados.

La segunda parte del cuestionario, es decir, la sección cuantitativa, cuenta con un total de 14 preguntas, de las cuales 5 se han diseñado tomando como referencia el modelo propuesto por Jean y Simard (2011). El resto de cuestiones han sido planteadas para examinar la receptividad, interés e ideas de los participantes sobre la gramática. Para conseguir una visión lo más amplia posible, se han examinado aspectos como la importancia que los estudiantes le dan a la precisión y al conocimiento de reglas gramaticales, la utilidad de la gramática para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, la dificultad y lógica percibidas y los niveles de frustración que experimentan durante su estudio. La información obtenida, además, se ha complementado con las respuestas a las tres preguntas abiertas planteadas al final del cuestionario, en las que los participantes han facilitado descripciones detalladas, según su experiencia, de los

⁴El español se oferta en las siete universidades de la República de Irlanda, así como en la mayoría de los Institutos de Tecnología y numerosos centros de postsecundaria (*Colleges of Further Education*).

⁵Véase Apéndice I.

beneficios y problemas relacionados con su aprendizaje de la gramática y han señalado cuáles suelen las causas más frecuentes de su frustración.

Recopilación de datos

De forma previa a la distribución del cuestionario y con el fin asegurar la viabilidad, validez y fiabilidad del mismo y de sus resultados, en los primeros meses del segundo semestre se realizó un breve estudio piloto. Tras las comprobaciones y modificaciones pertinentes, dicho cuestionario se administró a finales del segundo semestre durante las horas de clase habituales. El hecho de que entre los participantes hubiera estudiantes que carecían de experiencia previa en el aprendizaje de lenguas fue la razón por la que se esta encuesta se realizó tras el primer semestre, garantizando así que todos los voluntarios hubieran recibido la suficiente instrucción gramatical como para desarrollar una serie de creencias y percepciones sobre dicho tipo de enseñanza.

Análisis e interpretación de los resultados

En esta investigación, hemos recurrido al análisis de varianza (ANOVA) para comprobar la asociación entre variables cuantitativas y al test de chi cuadrado para las cualitativas⁶. En aquellos casos en los que no se cumplían las condiciones necesarias para llevar a cabo esta última prueba, se ha realizado el test de Fisher. Debido a la variedad de opciones de respuesta, en los apéndices presentamos los detalles relativos a cada una de las cuestiones planteadas y los resultados obtenidos. El análisis y posterior discusión de los mismos se realizará siguiendo el orden de los temas planteados en las preguntas de investigación: papel de la gramática en la comunicación, beneficios de la instrucción gramatical para el desarrollo de destrezas, e influencia de la presentación o tratamiento de la gramática en la motivación. Una vez considerados todos estos aspectos, nos centraremos, asimismo, en la influencia que la edad, el género y los idiomas estudiados por los participantes tienen en sus percepciones y creencias.

Relevancia de la precisión gramatical en la comunicación

La primera cuestión planteada en torno a este tema es la destinada a examinar la habilidad que los estudiantes consideran que tienen para expresarse en español sin cometer errores gramaticales (gráfico 3). Este tipo de creencia puede ponerse en relación con la noción de autoeficacia y nos ayuda a tener una idea preliminar de la concepción y aproximación de los alumnos a la gramática de la lengua⁷. Esta visión sobre lo que uno puede lograr gracias a sus habilidades tiene un impacto en el proceso de aprendizaje que no conviene pasar por alto, ya que puede condicionar la actuación del aprendiente, su esfuerzo, su perseverancia y su capacidad de recuperación ante las dificultades (Mills et al., 2007:419).

Las respuestas de los participantes revelan que, si bien un 38% considera que su capacidad para expresarse en español sin errores de gramática es buena, un porcentaje más significativo, un 47%, califica dicha habilidad como no muy buena. Estos porcentajes muestran que, a pesar de los esfuerzos comunicativos que realizan, la mayoría de los aprendientes son bastante conscientes de algunos de los errores que cometen al intentar expresar sus ideas y pensamientos en la lengua meta. Además, el hecho de que solo 6%

⁶ El ANOVA se realiza para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de dos o más muestras. Por su parte, la prueba chi-cuadrado permite determinar si hay correlación entre dos variables (ej.: *sexo e interés en la gramática*).

⁷ Cuando hablamos de autoeficacia, hacemos referencia al concepto total y como lo define Özkan (2015): “self-efficacy can be said to refer to an individual’s belief in his or her ability to succeed in a particular situation” (p. 33)

considere que tiene una muy buena capacidad para comunicarse de forma precisa muestra que los estudiantes irlandeses parecen tener unos niveles de autoexigencia bastante altos en lo que al uso de la gramática se refiere. No obstante, y como se recoge en el *CEFR* (2018: 133), el control sobre la precisión gramatical, incluso en niveles avanzados, debe ser consistente, no impecable, ya que incluso en el discurso entre hablantes nativos existen errores ocasionales de tipo gramatical. Por ello, el hecho de que casi la mitad de los participantes tenga un concepto negativo de su autoeficacia es ciertamente un motivo de preocupación, ya que esta visión puede afectar su predisposición hacia este componente, condicionando su capacidad para enfrentarse a nuevos contenidos o a tareas más exigentes a nivel comunicativo, y limitando, con ello, su progreso.

La siguiente pregunta incluida en el cuestionario buscaba determinar la importancia que expresarse en español sin errores tiene para los encuestados (gráfico 4). Para la mayoría, comunicarse sin este tipo de fallos es muy importante (31%) o importante (53%). Estos resultados nos permiten esclarecer en mayor medida los obtenidos en la cuestión anterior, ya que de ellos puede inferirse que la razón por la que los participantes suelen ser bastante autocríticos con su capacidad para expresarse con precisión probablemente se deba al papel que le atribuyen a la gramática. Para corroborar esta idea, a continuación les preguntamos por su opinión sobre la posibilidad de comunicarse en español sin conocer las reglas gramaticales (gráfico 5). Aunque un 44% respondió que dicha comunicación es posible en cierta medida, que uno puede hacerse entender relativamente bien a pesar de no conocer las reglas, para un 26% el desconocimiento de las mismas hace que comunicarse sea prácticamente inviable, lo que indica que para ellos la gramática es un elemento imprescindible a la hora de lograr un intercambio comunicativo eficaz. No obstante, no conviene pasar por alto que, pese a que la gran mayoría le atribuye a la gramática una relevancia significativa, hay estudiantes que consideran que no conocer las reglas no impide que la comunicación pueda ser buena (25%), muy buena (1%) o excelente (3%). Estas respuestas reflejan que, a la hora de intentar comunicarse, hay aprendientes que se amparan más en el significado que aportan el léxico, la situación contextual y el lenguaje no verbal, más que al ofrecido por la gramática, lo que puede suponer que este componente representa para ellos más una cuestión de corrección que de eficacia comunicativa.

Con el fin de obtener una información lo más precisa y completa posible sobre el valor que le atribuyen a la gramática, quisimos saber a qué le daban más importancia (gráfico 6): a comunicarse de forma precisa (sin cometer errores gramaticales) o efectiva (haciéndose entender a pesar de los mismos). Hemos planteado aquí esta dicotomía de corte tradicional y formalista para facilitar la comprensión del alumno, así como para profundizar en su percepción sobre la importancia de este componente. No obstante, en línea con la investigación actual, consideramos que la gramática es necesaria para una comunicación eficaz y efectiva. Volviendo a la percepción de los estudiantes, los resultados más significativos muestran que, para un 60%, la precisión gramatical tiene algo más de importancia que la eficacia comunicativa, frente a un 36% para los que estos dos aspectos tienen una relevancia equivalente. Por último, les preguntamos sobre la importancia, según su opinión, de aprender las reglas gramaticales en el caso del español (gráfico 7), a lo que casi la mayoría de los participantes contestaron que conocer tales reglas era o muy importante (48%) o importante (42%).

Los datos correspondientes a estas dos cuestiones resultan un contradictorios respecto a la información obtenida con anterioridad, ya que, si bien un porcentaje importante cree que es posible comunicarse relativamente bien en español sin conocer las reglas gramaticales, para la mayoría de los participantes, la precisión y asimilación de dichas reglas son aspectos fundamentales. La razón tras estos resultados puede deberse a la influencia de las experiencias formativas previas de los alumnos y al contexto en el que tiene lugar el aprendizaje. En el caso del español, las oportunidades que los estudiantes

irlandeses tienen para comunicarse en dicho idioma fuera del aula son, en muchas ocasiones, muy limitadas o incluso nulas, lo que puede hacer que, por este motivo, le concedan mayor valor a la gramática. Esa preocupación por el uso adecuado y preciso de las reglas gramaticales puede haber sido influida, asimismo, por los métodos y el diseño curricular al que los alumnos han estado expuestos a lo largo tanto de su aprendizaje del español como de otras lenguas. Así pues, concederle una mayor prioridad o protagonismo al desarrollo de este componente puede contribuir, tal vez sin pretenderlo, a originar o reforzar una serie de ideas sobre cómo afrontar la adquisición de una lengua diferente a la materna⁸, haciendo que se perciba la gramática como una base sobre la que ampliar y mejorar los conocimientos y habilidades lingüísticas, es decir, como un cimiento del que debe partir el resto del aprendizaje.

Beneficios de la instrucción gramatical para el desarrollo de destrezas

La percepción que los estudiantes tienen sobre los distintos beneficios de la gramática es un aspecto que, a menudo, se ha pasado por alto en la investigación o se ha abordado de una forma superficial. Las reivindicaciones sobre la conveniencia y necesidad de tratar este componente en el aula rara vez se basan en la visión que los estudiantes tienen de su utilidad sino en los resultados obtenidos en diferentes tipos de pruebas. Estas percepciones del alumno sobre lo que es útil o no suelen infravalorarse debido a su carácter altamente subjetivo y a la interacción de factores como las experiencias previas de aprendizaje o las ideas preconcebidas que puede tener sobre el proceso de adquisición. No obstante, y a pesar de lo desacertadas que pueden ser ciertas de estas suposiciones, el aprendiente siempre sabrá identificar aquellas estrategias, métodos y formas de enseñanza que le benefician en mayor medida. Por ello, en lo referente al tratamiento de la gramática, es importante averiguar si consideran que la instrucción gramatical favorece el desarrollo de su competencia lingüística y, en caso afirmativo, identificar cuáles son los aspectos que piensan que más favorece.

Las preguntas planteadas en el cuestionario de este estudio examinan la visión de los alumnos sobre si el conocimiento de la gramática facilita su comprensión y producción escrita y oral (gráfico 8). En general, las destrezas comunicativas que más se benefician de la enseñanza y aprendizaje de la gramática son la expresión escrita y la comprensión lectora. En el caso de la primera, un 56% de los participantes aseguró que la gramática les ayuda en gran medida a la hora de elaborar textos escritos y un 31%, que les ayuda mucho. No obstante, un 11% de los encuestados indicó que este componente solo beneficia su escritura en cierta medida, mientras que un 2% consideró que les ayuda “poco”. En lo que respecta a la comprensión lectora, los resultados obtenidos fueron algo más dispares, siendo “en gran medida” la opción escogida por el 39%, seguida por un “mucho” (34%), “en cierta medida” (22%) y “poco” (5%). En cuanto a las destrezas orales, la que más se beneficia de la instrucción gramatical es la expresión oral, ya que, según la opinión de la gran mayoría de los participantes, el conocimiento de las unidades y reglas gramaticales les ayuda muchísimo (37%), mucho (30%) o, al menos, algo (26%). Por último, un breve vistazo a los datos obtenidos en el caso de la comprensión oral revela que esta es la habilidad que la enseñanza y aprendizaje de la gramática menos favorece. Solo un 18% consideran este componente extremadamente útil a la hora de enfrentarse a la interpretación de un texto oral, si bien un 36% aún considera que este componente facilita mucho su comprensión y un 30%, que les ayuda en cierta medida.

Las respuestas a las preguntas abiertas refuerzan en mayor medida la información obtenida en esta sección, ya que, en ellas, los participantes señalan cuáles son los aspectos

⁸Aunque somos conscientes de la diferencia que se ha establecido entre los términos *aprendizaje* y *adquisición*, en este artículo los utilizaremos de forma indistinta para hacer referencia al establecimiento y desarrollo de un nuevo sistema lingüístico distinto del de la L1 del aprendiente.

con los que más les ayuda la gramática: “speak, read and write Spanish more accurately”, “perfect my written Spanish.”, “understand others”, “express myself better”. El resto de afirmaciones, en línea con las aquí expuestas, nos permite inferir que, en general, una buena parte de los estudiantes concibe este componente como un elemento esencial a la hora de desarrollar sus habilidades y de mejorar su competencia comunicativa en español. Además, los comentarios facilitados por los aprendientes permiten ratificar los resultados del cuestionario, ya que, según su experiencia, las destrezas receptivas son las menos favorecidas por la instrucción, lo que contribuye a orientar la acción docente y evidencia la necesidad de investigar este tema más en profundidad.

Tratamiento de la gramática en el aula: influencia en la percepción y motivación

En la actualidad, el papel que la motivación desempeña en el aprendizaje de lenguas es un aspecto ampliamente reconocido y valorado a la hora de facilitar una enseñanza lo más efectiva posible. Por ello, la influencia que las percepciones y creencias de los aprendientes tienen en los niveles motivacionales es un aspecto que no debería pasarse por alto, ya que, de la misma forma que una opinión o idea positiva sobre un determinado enfoque, actividad o situación de aprendizaje suele potenciar la motivación, una visión negativa es probable que vaya en detrimento de la misma. De hecho, una creencia o percepción negativa – independientemente de su naturaleza interna o externa –, puede llegar a provocar “episodios de desmotivación que desemboquen en un rechazo parcial o completo del aprendizaje” (Méndez Santos, 2019: 103). Por esta razón, en lo referente a la instrucción gramatical, en este estudio hemos querido comprobar la percepción de los participantes sobre aquellos aspectos que consideramos que pueden afectar su motivación: su interés por la gramática del español, el grado de dificultad percibida, la lógica de este componente, la importancia de la memorización y la frustración que experimentan al enfrentarse a su estudio.

En cuanto al primero de estos aspectos, el gusto o interés de los participantes por el aprendizaje de gramática (gráfico 9), los resultados más significativos muestran que, si bien un 7% afirma que estudiar gramática no les gusta en absoluto y un 32% que no les gusta demasiado, casi la mitad considera este componente interesante (29%) o muy interesante (13%). No obstante, conviene destacar el hecho de que, a pesar de que la mayoría de los encuestados consideran la gramática relativamente difícil (36%), difícil (33%), o muy difícil (20%), a casi la mitad de ellos (47%) les resulta lógica o relativamente lógica (37%)⁹. Los análisis realizados revelan, además, una relación estadísticamente significativa entre el interés de los alumnos por este componente y estos dos últimos factores, mostrando que cuanto más gusto sienten los aprendientes por la gramática, más fáciles les parecen sus reglas y, por tanto, más lógicas les resultan. La correlación existente entre estos aspectos demuestra, pues el vital papel que una predisposición positiva juega en el aprendizaje, ya que facilita la comprensión y uso de nuevas formas y estructuras por parte de los estudiantes. En estos casos, la actuación del docente en el aula se convierte en uno de los factores que pueden contribuir a modificar y favorecer un mayor interés por este componente. La adaptación de las explicaciones y actividades a los intereses de los aprendientes, la personalización de los ejemplos empleados y el uso de estrategias lúdicas en la enseñanza de la gramática es probable que contribuyan a mejorar significativamente su gusto por la gramática. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo una reinterpretación de las aproximaciones más tradicionales que se aleje de la presentación y manipulación irreflexiva de las distintas formas lingüísticas. Así, el empleo de materiales que atraigan la atención y estimulen la curiosidad del alumno, la reflexión individual y grupal sobre el significado que aportan a la comunicación las

⁹Véanse tablas 10 y 11 para más información

estructuras estudiadas y el fomento del trabajo en grupo son algunas de las estrategias de las que el profesor puede valerse para generar un contexto de aprendizaje significativo, que favorezca la comprensión, práctica y consolidación de los diversos contenidos gramaticales.

Los datos obtenidos en el caso de la pregunta sobre la relevancia de la memorización para el desarrollo de la competencia gramatical (gráfico 12) son, asimismo, bastante reveladores, dado que, para la gran mayoría de participantes este aspecto es o importante (33%) o muy importante (46%), teniendo una relevancia mucho más moderada tan solo para un 21% de los encuestados. No obstante, aunque es frecuente recurrir a esta estrategia en algunos momentos del aprendizaje, sobre todo en las fases iniciales, lo cierto es que esta información no deja de ser un tanto preocupante debido a lo que conlleva. El hecho de que casi la mitad de los encuestados le atribuya a la memorización un papel tan significativo demuestra que el desarrollo de este componente aún dista de ser todo lo lógico, intuitivo y basado en el uso que persiguen los enfoques más actuales. Independientemente de las diferencias individuales de los aprendientes, esta percepción tan generalizada puede atribuirse, de forma razonable, a la combinación de: (a) una enseñanza de la gramática basada en la descripción funcional de las formas, pero no en su significado gramatical; (b) la escasez de estrategias por parte del alumno para enfrentarse al uso de nuevas unidades y estructuras; y (c) una exposición a la lengua meta muy limitada, que suele reducirse al aula en la mayoría de los casos.

Por último, en lo referido a la frustración que los estudiantes experimentan al estudiar la gramática del español (gráfico 13), los resultados más relevantes muestran que, aunque un 27% se frustra solo a veces, un 28% lo hace a menudo y un 36%, siempre. Asimismo, los análisis realizados indican que existe una asociación significativa ($p < 0.001$) entre la dificultad que perciben los aprendientes y su frustración, de forma que, un 95% de aquellos estudiantes a los que la comprensión de las reglas gramaticales les resulta muy difícil afirma sentirse frustrado siempre que se enfrenta a su estudio (gráfico 14). Para conocer con exactitud cuáles pueden ser las causas de esta visión, se ha completado esta información con la de la pregunta abierta formulada al final del cuestionario. Las respuestas de los participantes identifican tres temas distintos como principales responsables de esa sensación de frustración: (1) la ineficacia e inconsistencia de las descripciones lingüísticas, que denota una falta de estrategias comunes de enseñanza y que da lugar a comentarios que destacan problemas como: “not being able to differentiate between the tenses” o “not knowing when to use [them]”; la existencia de múltiples excepciones (“there are just so many rules and so many exceptions”) o de reglas aparentemente aleatorias (“rules that seem random and senseless.”); (2) la memorización irreflexiva de elementos y estructuras gramaticales, que resulta en un aprendizaje momentáneo (“I learn it perfectly for a test and then completely forget it the next day”); y (3) la falta de correspondencia entre la gramática que se enseña y la que emplean hablantes nativos (“we spend a lot of time studying tenses that (...) a lot of Spanish natives avoid”).

No obstante, la información proporcionada por los participantes en la sección de preguntas abiertas arroja luz sobre otros aspectos no menos preocupantes acerca de su percepción de la gramática, que pueden repercutir seriamente en su motivación. El primer tipo de comentario — positivo, de acuerdo con su consideración — que muestra que este componente se percibe como una mera herramienta que poco o nada tiene que ver con la comunicación es el que sostiene que la gramática les ayuda fundamentalmente “to do well in exams”, una visión que se aleja bastante de su propósito real, que no es otro que el de facilitar al hablante la expresión de sus ideas. Sin embargo, las respuestas a la pregunta “la gramática no me ayuda a...” ponen de manifiesto una situación aún más desoladora, ya que hay estudiantes que aseguran que les impide “enjoy language learning”, “become comfortable with the language”, o “speak confidently” debido al miedo al error que les

genera. Así las cosas, estas afirmaciones evidencian la necesidad de ofrecer una enseñanza de la gramática en la que el error se normalice todavía más y se muestre como parte indispensable del aprendizaje; una enseñanza que les permita comprender el significado detrás de cada forma y aplicarlo de forma eficaz en la comunicación.

Influencia de la edad, sexo y lenguas aprendidas en la visión de los estudiantes

En lo referido a la última pregunta del presente estudio, los análisis realizados han detectado diferencias estadísticamente significativas relacionadas con las variables de género y edad, si bien en el caso de las lenguas aprendidas, no han hallado ninguna asociación relevante. Dado que, en ocasiones, algunos participantes indicaban haber aprendido más de una lengua y, debido a la complejidad que conlleva examinar cada una de las variables planteadas en busca de asociaciones significativas con cada uno de los idiomas adquiridos, hemos optado por centrarnos en la primera de las lenguas que estos mencionaban en su respuesta.

Con respecto a la variable de género, los resultados muestran que el 48% de las mujeres opina que, si se desconoce la gramática, uno solo puede comunicarse en español relativamente bien, mientras que un 55% de los hombres que piensa que es posible mantener una buena comunicación a pesar de dicho desconocimiento (gráfico 15). Puesto que no se han encontrado datos que indiquen que las encuestadas le atribuyan una mayor importancia al componente gramatical, es posible que esta diferencia se deba a motivos de carácter socio-cultural, que harían que las mujeres sintieran algo menos de confianza al tener que expresarse en una lengua de la que desconocen la gramática. Asimismo, los análisis revelan que, mientras un 23% de las mujeres considera muy difícil la comprensión de las reglas gramaticales del español, solo un 10% de los hombres tiene esta percepción (gráfico 16). Esta visión, como se ha mencionado con anterioridad, repercute en los niveles de frustración, que suele ser mayor en el caso de ellas, como muestra el hecho de que un 42% admitan sentirse siempre frustradas, algo que solo le ocurre al 14% de los encuestados (gráfico 17).

Los datos obtenidos nos han permitido comprobar, además, la relación entre la edad de los participantes y sus respuestas. El interés que muestran los aprendientes por la gramática es uno de los principales aspectos afectados por esta variable (gráfico 18), siendo la relación entre ambas directamente proporcional (el interés aumenta a medida que lo hace la edad). Aunque es difícil determinar qué factores pueden haber influido en el gusto por este componente, no parece descabellado pensar que este se deba en buena parte a experiencias de aprendizaje previas, que pueden haber contribuido a que el estudiante se sienta más cómodo con este tipo de instrucción, o incluso a su propio estilo de aprendizaje. Se ha detectado, asimismo, una diferencia significativa con respecto a la prioridad que los estudiantes le conceden a la comunicación (gráfico 18). En línea con los resultados anteriores, los datos muestran que son los alumnos de más edad quienes le atribuyen más importancia a la precisión gramatical que a la eficacia comunicativa, mientras que, para los más jóvenes tienen la misma relevancia. Además de por diferencias individuales, esta percepción podría venir motivada, en el caso de este estudio, por el nivel de lengua de los participantes, en tanto que los mayores pertenecen, en su mayoría, a cursos más avanzados, lo que podría explicar su preocupación por ser más precisos a nivel gramatical.

Conclusiones

A lo largo de estas líneas, hemos intentado examinar de manera formal una cuestión que hasta ahora solo se había tratado de forma intuitiva e indirecta en las aulas de E/LE. Así pues, si bien la visión de la gramática que tienen los estudiantes puede ser un tema que el

docente se plantee de manera informal en el transcurso de sus clases, este estudio intenta aportar datos concretos que permitan demostrar la conveniencia de recurrir al estudiante como fuente de información para evaluar la eficacia de todo enfoque, técnica o actividad en la enseñanza de gramática. La perspectiva que el propio aprendiente desarrolla acerca de la utilidad y lógica de un determinado tipo de instrucción constituye, sin duda, un primer indicador acerca de los beneficios de la orientación empleada y permite identificar qué aspectos requieren una mayor atención y mejora. Asimismo, examinar su visión puede ayudar a identificar aquellos aspectos concretos que condicionan o favorecen el desarrollo de su competencia gramatical y, con ello, a garantizar una enseñanza más efectiva, que, mediante la negociación y el diálogo, opte por conciliar los beneficios de ciertas estrategias y metodologías con las percepciones de los alumnos, favoreciendo así su implicación, interés y motivación. Por todo ello, siempre que las circunstancias lo permitan, llevar a cabo un análisis pormenorizado – mediante el uso de cuestionarios escritos o de una conversación informal – de cuáles son las ideas de nuestros estudiantes ayudará a orientar la práctica docente y contribuirá a hacerles partícipes de la toma de decisiones y, en consecuencia, de su propio aprendizaje.

Si bien somos conscientes de las limitaciones de este pequeño estudio, los resultados obtenidos, si bien no deben generalizarse, permiten entrever el problema que supone para los alumnos la presencia en la enseñanza de perspectivas cuyas descripciones de los fenómenos gramaticales toman como referencia los usos de estos dentro de una situación discursiva determinada, pero no analizan el significado preciso de la forma en sí. La gramática se presenta, de esta forma, como una sucesión de reglas incoherentes e inconexas entre sí que solo cabe memorizar e intentar recordar cuando las circunstancias lo requieran. Sin embargo, las percepciones de los propios estudiantes reflejan que esta interpretación del componente gramatical como una herramienta auxiliar para la creación de enunciados solo genera frustración y desconcierto (véase gráfico 13). Todo ello, por tanto, sugiere la necesidad de recurrir a un enfoque que, como hace el cognitivo, vaya más allá de lo descriptivo, que facilite una explicación lógica y accesible de la conexión entre el valor de las formas y sus diferentes usos y que se base en el uso real que los hablantes nativos hacen de la lengua.

El crucial papel de las creencias y percepciones del estudiante en el éxito o fracaso del aprendizaje hace que averiguar cuál es su visión se convierta en una de los primeros aspectos que deben evaluarse – si las circunstancias así lo permiten–, para intentar mantener unos niveles de motivación lo más estables posibles, así como para reducir la posible frustración del aprendiente. Aunque aquí nos hemos centrado tan solo en lo que consideramos que pueden ser algunos de los principales motivos causantes de preocupación e incluso de desánimo para la mayoría de los aprendientes, la lista podría ampliarse mucho más. No obstante, este estudio ha intentado demostrar que conocer las percepciones del alumno es un aspecto indispensable que facilitará al docente la toma de decisiones, permitiéndole saber qué aspectos debe reforzar, modificar o negociar para mejorar su experiencia de aprendizaje y, con ello, su concepto de la gramática, que no se trata de un mal necesario, sino de un bien real.

Bibliografía

AMENÓS PONS, J., AHERN, A. y ESCANDELL VIDAL, V., 2018. “Del significado a la interpretación: gramática y pragmática”. En F. Herrera y N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, Barcelona, Difusión, pp. 95-105.

- ALANEN, R., 2003. "A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning". En P. Kalajay A. M. Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, New York: Springer, pp.55–85.
- BARNWELL, D., 2008. "The Spanish Language in Ireland", *Irish Migration Studies in Latin America*, 2, pp. 127-133.
- BASTURKMEN, H., LOEWEN, S. y ELLIS, R., 2004. "Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices", *Applied Linguistics*, 25, pp.243–272.
- BOAKYE, N., 2007. "Investigating students' beliefs about language learning", *Per Linguam*, 2, pp. 1-14.
- BORG, S., 2003. "Teacher cognition in grammar teaching: A literature review", *Language Awareness*, 12, pp.96–108.
- BROWN, A. V., 2009. "How Spanish Teachers and their Beginning-Level University Students Perceive FL Teaching Practices – Ideally and Concretely", *Hispania*, 3, pp. 550-566.
- CADIerno, T., 2010. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *marcoELE*, nº 10, ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf> [28 oct. 2019]
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ALHMOUD, Z., 2015. "Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE". *DOBLEELE*, 1, pp. 101-135.
- COUNCIL OF EUROPE, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [10 nov. 2019]
- FERREIRA BARCELOS, A. M., 2003. "Researching beliefs about SLA: A critical review". En P. Kalaja y A. M. Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 7-33
- GOLPIN, S., 2015. "Students' Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classroom in Libya", *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 2, pp. 67-72.
- HERRERA, F., 2013. "LdeLengua 68 con Alejandro Castañeda hablando de gramática cognitiva". *LdeLengua*, ISSN 2173-9986. Disponible en: <<http://eledelengua.com/ldelengua-68-con-alejandro-castaneda-hablando-de-gramatica-cognitiva/>> [3 sep. 2019]
- HERRERA, F. y SANS, N. (eds.), 2018. *Enseñar gramática en el aula de español*. Barcelona, Difusión, ISBN 98788416943890.
- HOUSEN, A., y DE GRAAFF, R., 2009. "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction". En M. Long, y C. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell-Wiley, pp. 726-755.
- HORWITZ, E., 1987. "Surveying student beliefs about language learning". En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp. , 119-129.

- HORWITZ, E. K. 1988. “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, *Modern Language Journal*, 72, pp. 283–294.
- JEAN, G. y SIMARD, D., 2011. “Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?”, *Foreign Language Annals*, 3, pp. 467-494.
- LOEWEN, S., LI, S., FEI, F., THOMPSON, A., NAKATSUKASA, K., AHN, S., et al., 2009. “Second language learners’ beliefs about error instruction and error correction”, *Modern Language Journal*, 93, pp. 91–104.
- LLOPIS-GARCÍA, R. 2016. “Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar”. *Hesperia*, 2, pp. 29-50.
- LLOPIS-GARCÍA, R., 2009. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy. *redELE*, nº 16. ISSN 1571 – 4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0d9ad48b-5a97-4414-899d-c77561cc27b9/2009-redele-16-05llopis-pdf.pdf>> [12 nov. 2019]
- LONG, M., & ROBINSON, P. 1998. “Focus on form: Theory, research and practice”. En C. Doughty, y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.
- MARTÍN PERIS, G., 2004. “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid SGEL, pp. 467-489.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A., 2008. “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, *Ogigia*, 3, pp. 29-41.
- MÉNDEZ SANTOS, M., 2019. “Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión”, *Études Romanes de Brno*, 1, pp. 99-122.
- MILLS, N., PAJARES, F. y HERRON, C. 2007. “Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation”, *Language Learning*, 3, pp. 417-442.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018. *El mundo estudia español*. Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>> [25 sep. 2019]
- MCCARGAR, D., 1993. “Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications”, *Modern Language Journal*, 77, pp.192–207.
- NASSAJI, H., & FOTOS, S., 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*, New York, Routledge, ISBN 9780415802055.
- ÖZKAN, L., 2015. “The Interplay Among Academic Self-Concept, Self-Efficacy, Self-Regulation and Academic Achievement of Higher Education L2 Learners”, *Journal of Higher Education and Science*, 1, pp. 32-40.
- PARDO COY, R.M. et al., 2014. El aprendizaje de ELE: el valor de la gramática. Una investigación en universitarios eslovacos. *marcoELE*, nº 19, ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/19/varios-aspectos_gramaticales.pdf> [10 nov. 2019]

RAMOS MÉNDEZ, C. ,2010. Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *marcoELE*, nº 10, ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf> [17oct. 2019]

RICHARDSON, V. 1996. “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”. En J.Sikula, T.J. Buttery y Guyton, E. (eds.), *Handbook of research in teacher education, second Edition*, New York, Macmillan, pp.102-119.

RUIZ CAMPILLO, José P., 2018. “Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos”. En F. Herrera y N. Sans(eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, Barcelona, Difusión, pp. 27-53.

SANTOS GARGALLO, I. y CHAPARRO, M., 2014. “Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, pp. 111-135.

SCHULZ, R., 1996. “Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar”, *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195–202.

WESELY, P.M., 2012. “Learners Attitudes, Perceptions and Beliefs in Language Learning”, *Foreign Language Annals*. 45, pp. 98-117.

WILLIAMS, M., & BURDEN, R., 1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press, ISBN 9780521498807.

WILLIAMS, M., & BURDEN, R.1999. “Students developing conceptions of themselves as language learners”, *Modern Language Journal*, 83, pp. 193–201.

Apéndice I

Cuestionario

A. Part I:

Personal information

- 1) Gender:
- 2) Age:
- 3) Study year(s):
- 4) Foreign language(s) you are learning/ have learnt:

B. Part II:

- 1) How would you rate your ability to express yourself in Spanish without grammatical errors?
 - Excellent
 - Very Good
 - Good
 - Not so good
 - Poor
- 2) How important do you think it is to express oneself without grammatical errors in Spanish?
 - Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 3) How well do you think you can communicate in Spanish without knowing grammar rules?
 - Excellently
 - Very well
 - Well
 - Somewhat well
 - Not well at all
- 4) What do you think is more important: expressing yourself accurately (i.e.: without grammatical mistakes) or expressing yourself effectively (i.e.: being understood despite grammatical mistakes)?
 - Accuracy is much more important than effectivity
 - Accuracy is somewhat more important than effectivity
 - Accuracy is as important as effectivity
 - Accuracy is somewhat less important than effectivity
 - Accuracy is not important at all.

- 5) In your opinion, how important is it to learn grammar rules in Spanish?
- Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 6) How much does your knowledge of grammar help your **reading comprehension**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 7) How much does your knowledge of grammar help your **writing**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 8) How much does your knowledge of grammar help your **listening comprehension**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 9) How much does your knowledge of grammar help your **speaking**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 10) How much do you like learning grammar in Spanish (finding out how the language works, getting explanations, doing exercises to practice those rules, etc.)?
- I like it a lot
 - I like it
 - It does not bother me
 - Not much
 - Not at all
- 11) How difficult do you find understanding grammar rules in Spanish?
- Very difficult
 - Difficult

- Somewhat difficult
 - Not very difficult
 - Not difficult at all
- 12) According to your learning experience(s), how logical do you find Spanish grammar?
- Very logical
 - Logical
 - Somewhat logical
 - Not very logical
 - Not logical at all
- 13) How important do you think memorization is for learning grammar?
- Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 14) How often do you get frustrated when studying Spanish grammar?
- Always
 - Very often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never

Part III:

Open-ended prompts

1. Grammar helps me...
2. Grammar does not help me...
3. Is there anything that frustrates you when studying/learning grammar? If so, what is it?

Apéndice II

Gráfico 1. Distribución por curso

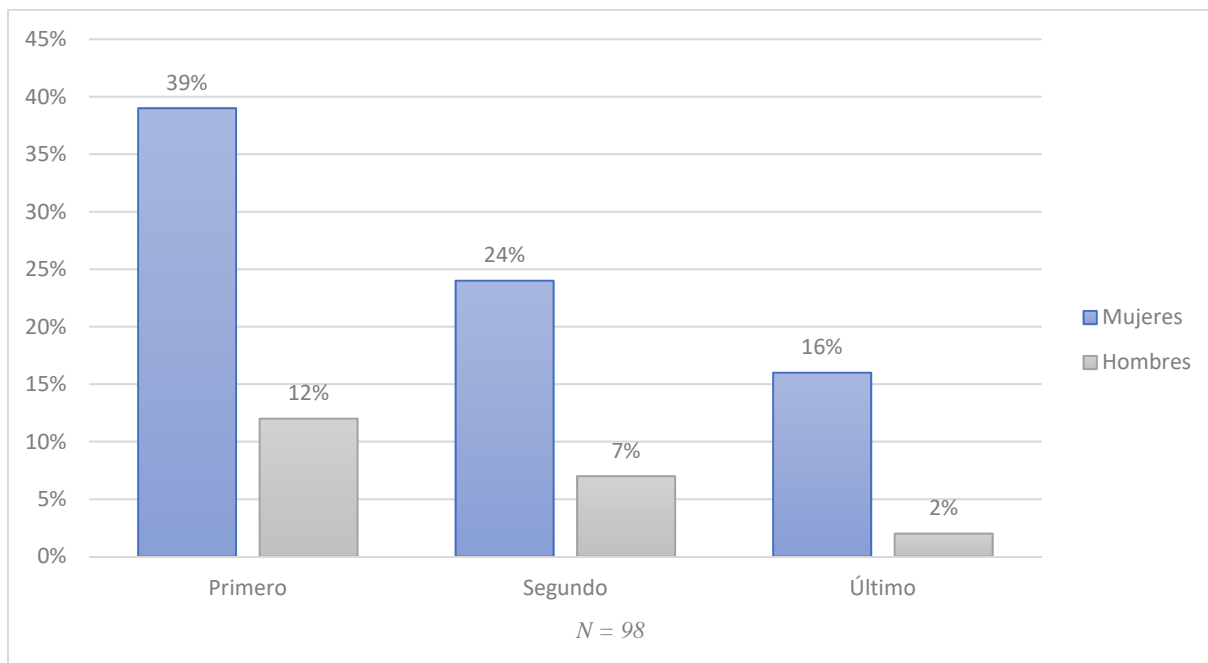


Gráfico 2. Lenguas aprendidas

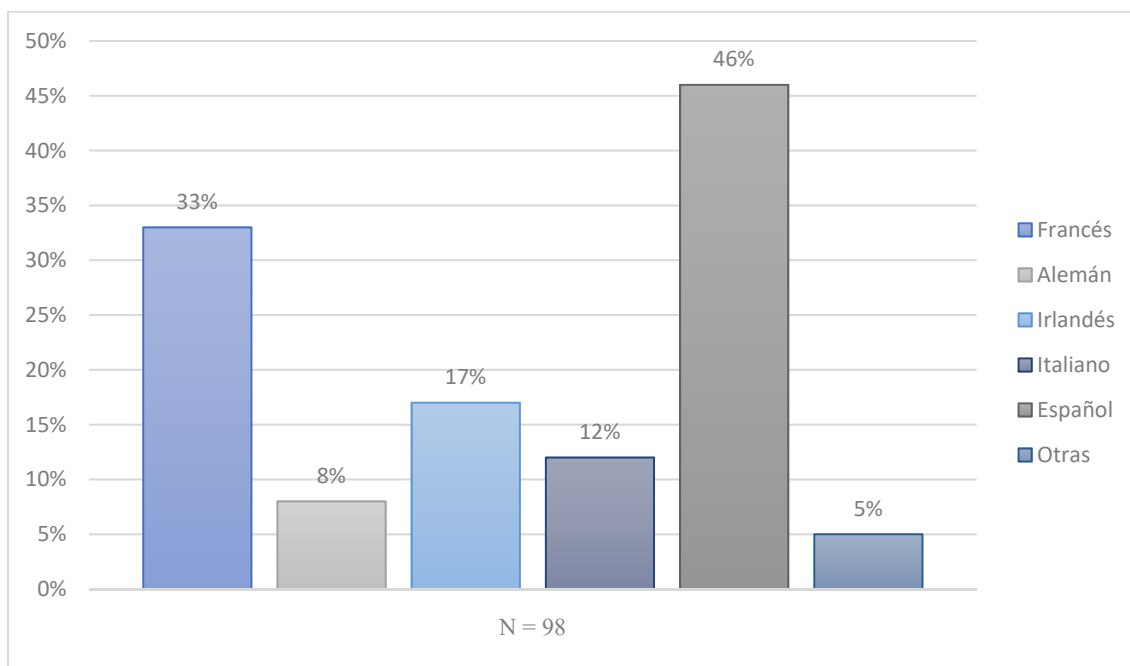


Gráfico 3. Habilidad para expresarse sin errores gramaticales

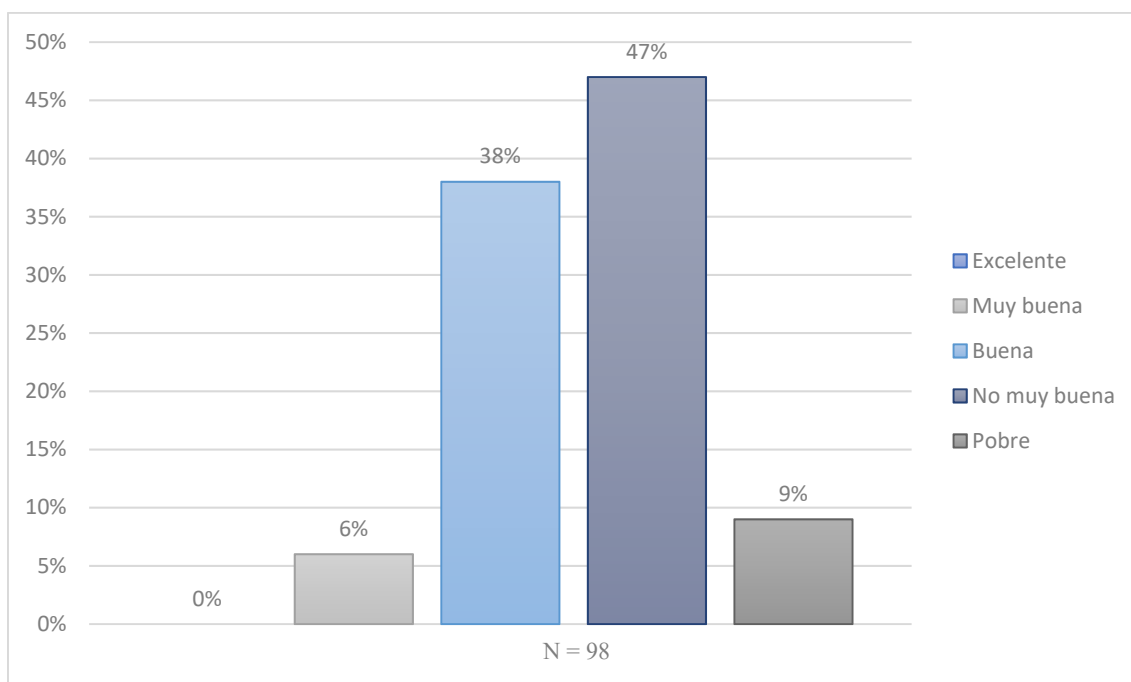


Gráfico 4. Importancia de expresarse sin errores gramaticales

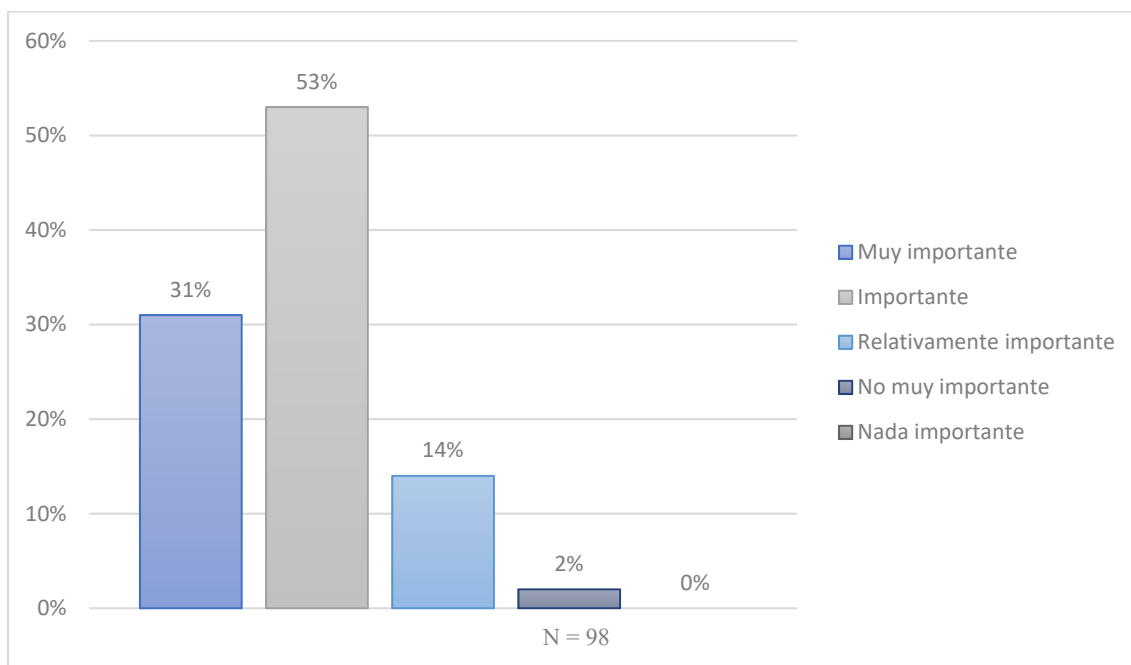


Gráfico 5. Posibilidad de comunicarse sin conocimiento gramatical

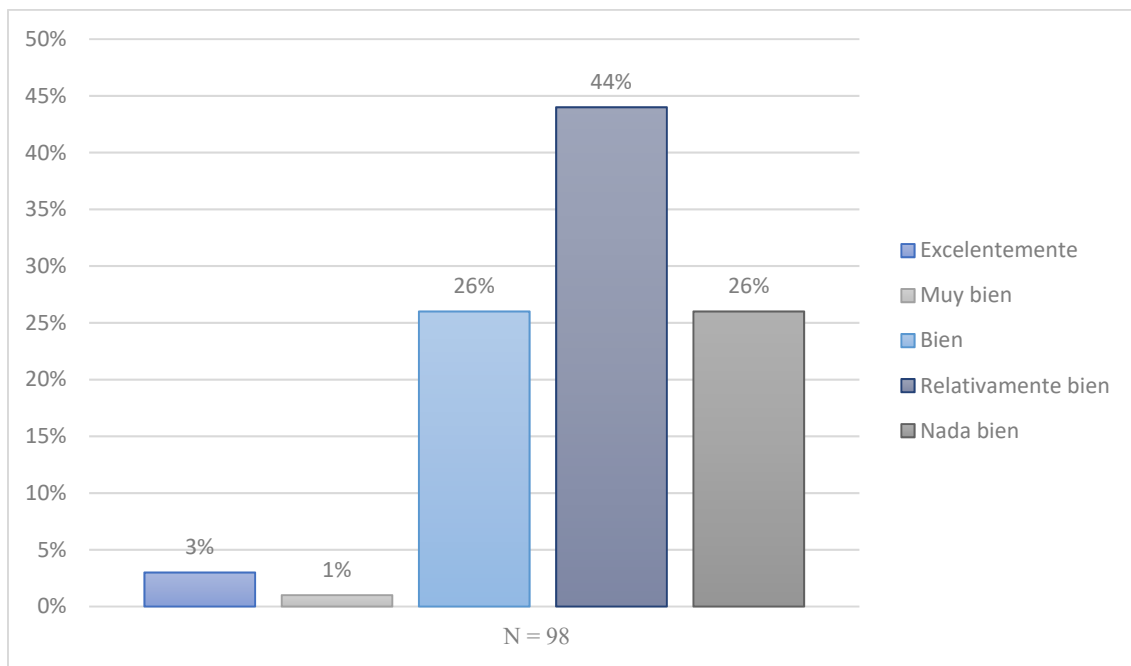


Gráfico 6. Precisión vs. eficacia

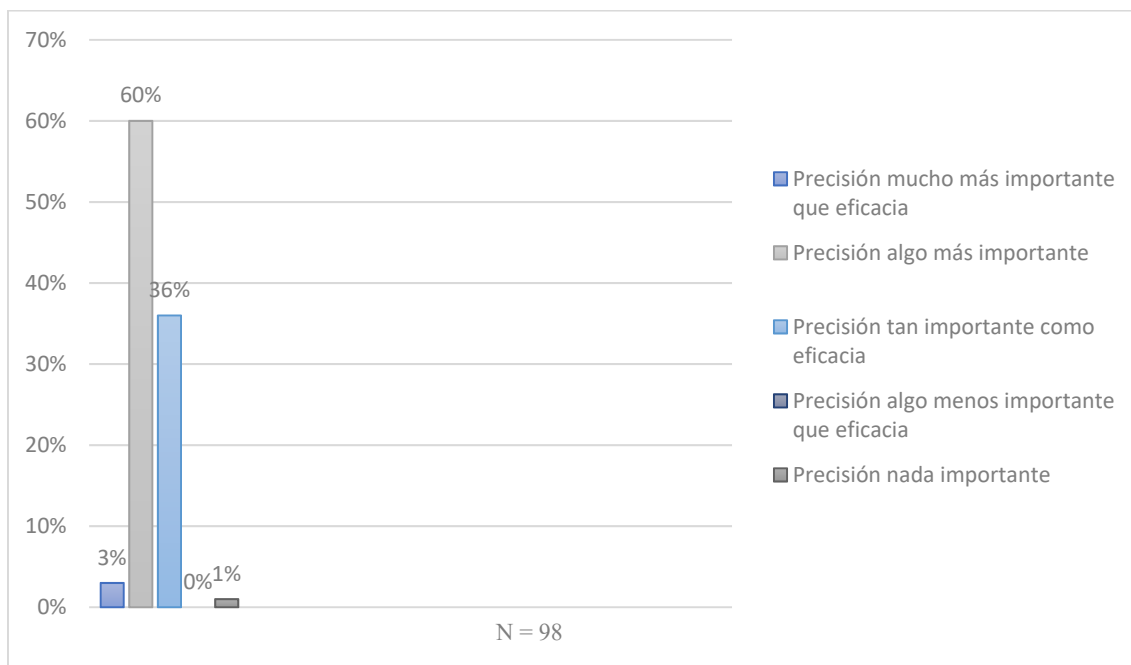


Gráfico 7. Importancia de aprender las reglas gramaticales

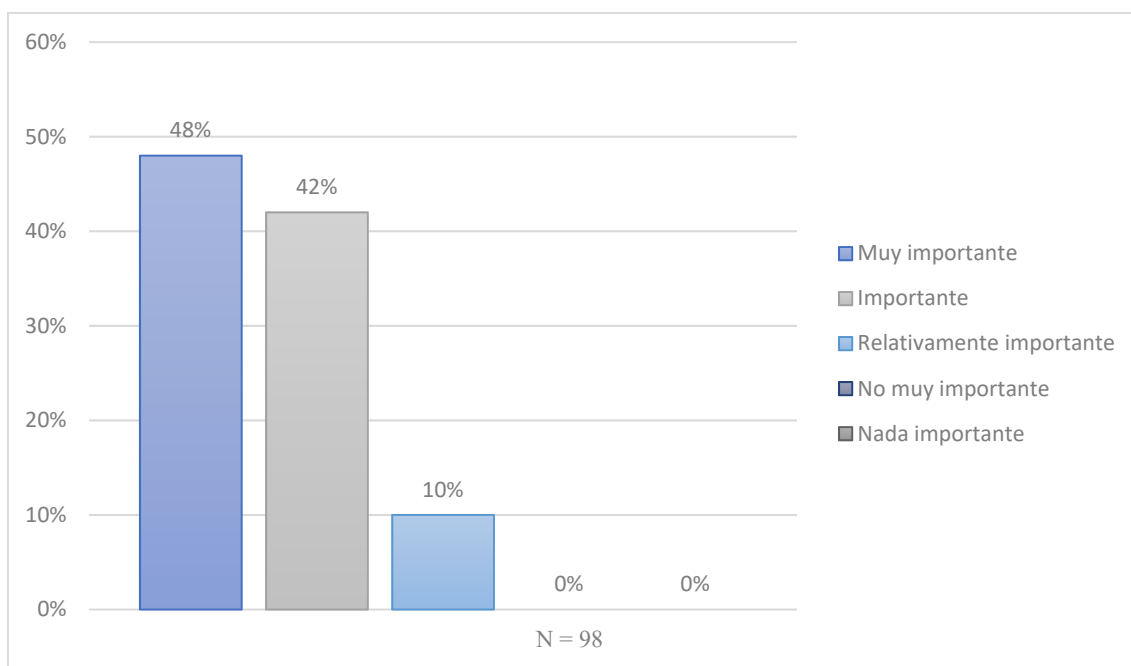


Gráfico 8. Gramática para el desarrollo de habilidades comunicativas

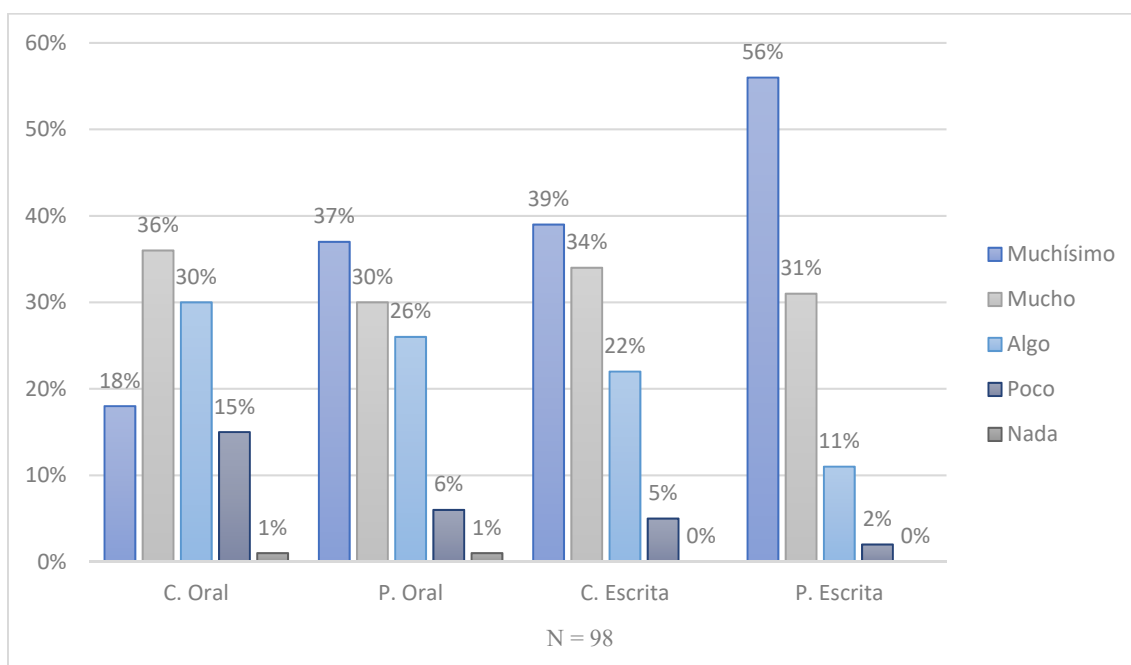


Gráfico 9. Gusto por la gramática

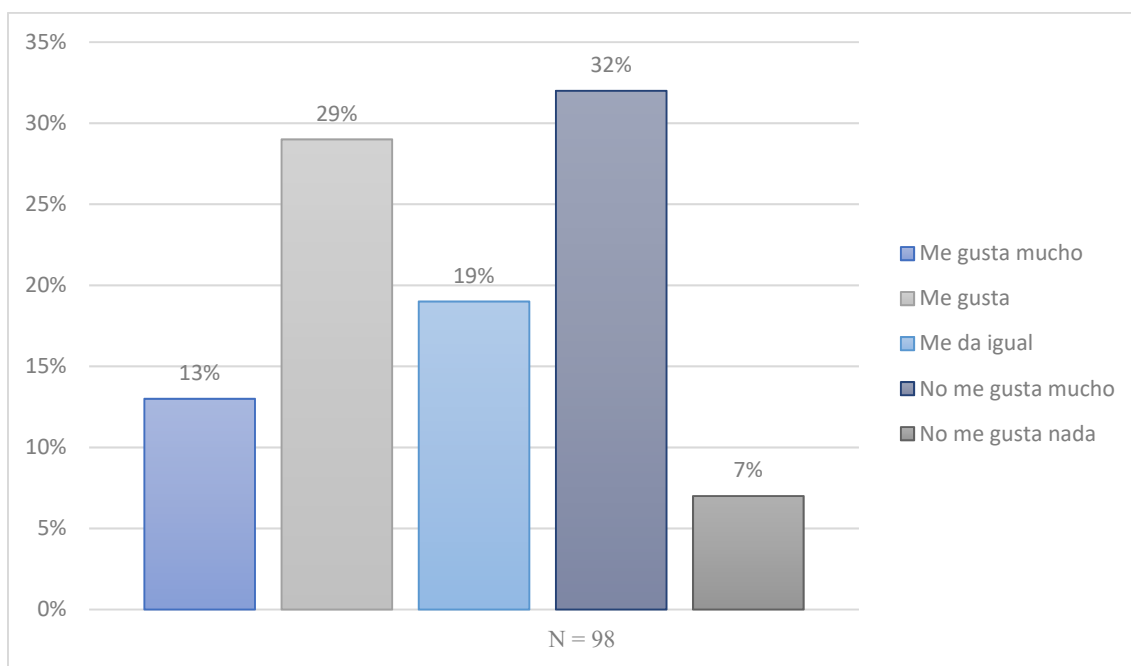


Gráfico 10. Dificultad para comprender las reglas del español

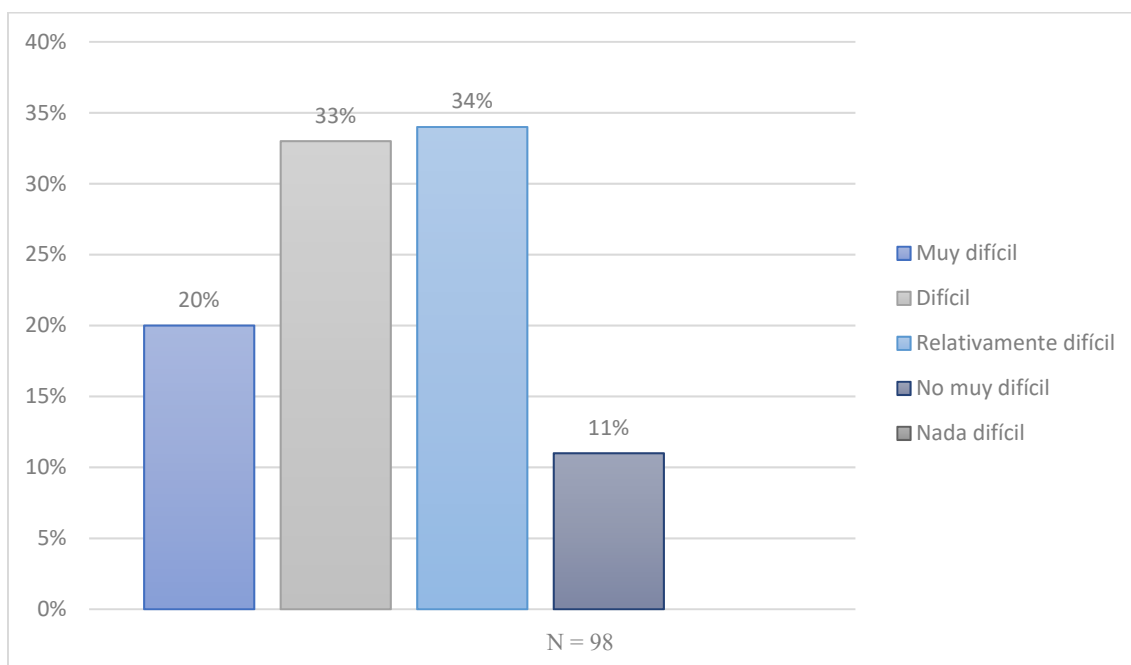


Gráfico 11. Lógica de la gramática del español

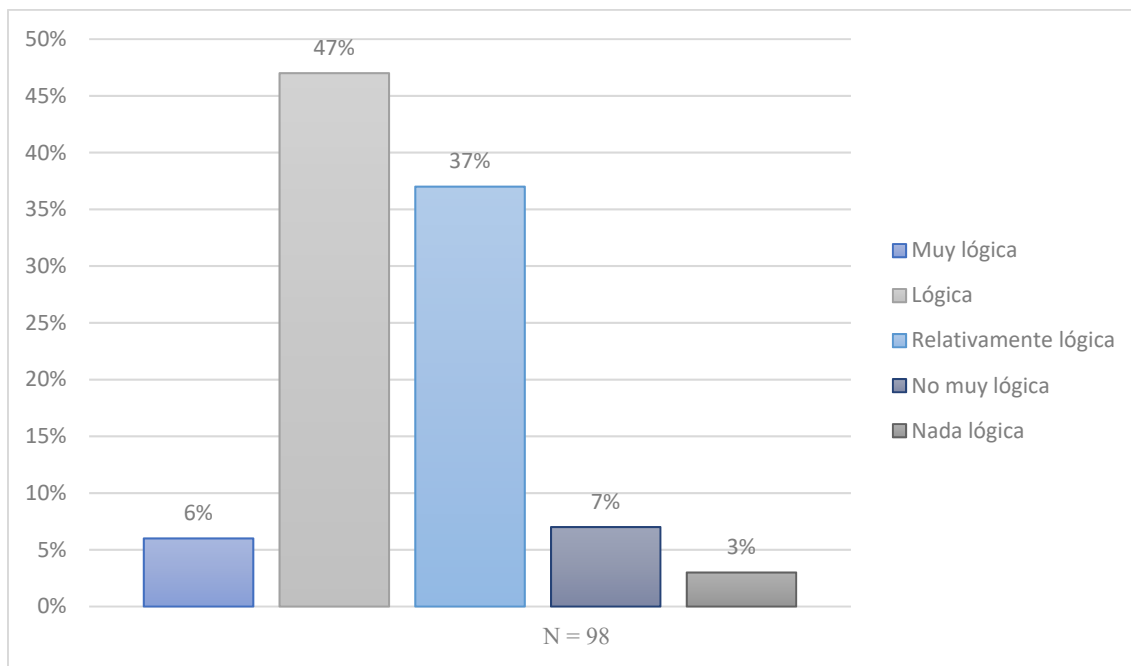


Gráfico 12. Importancia de la memorización

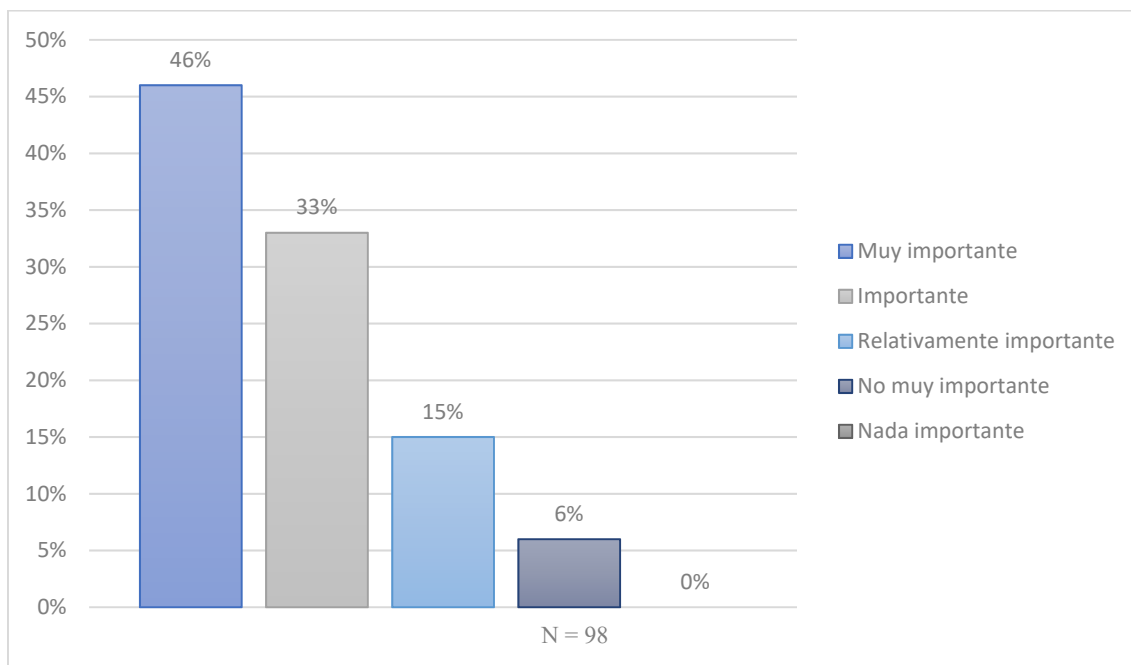


Gráfico 13. Frecuencia con que experimentan frustración

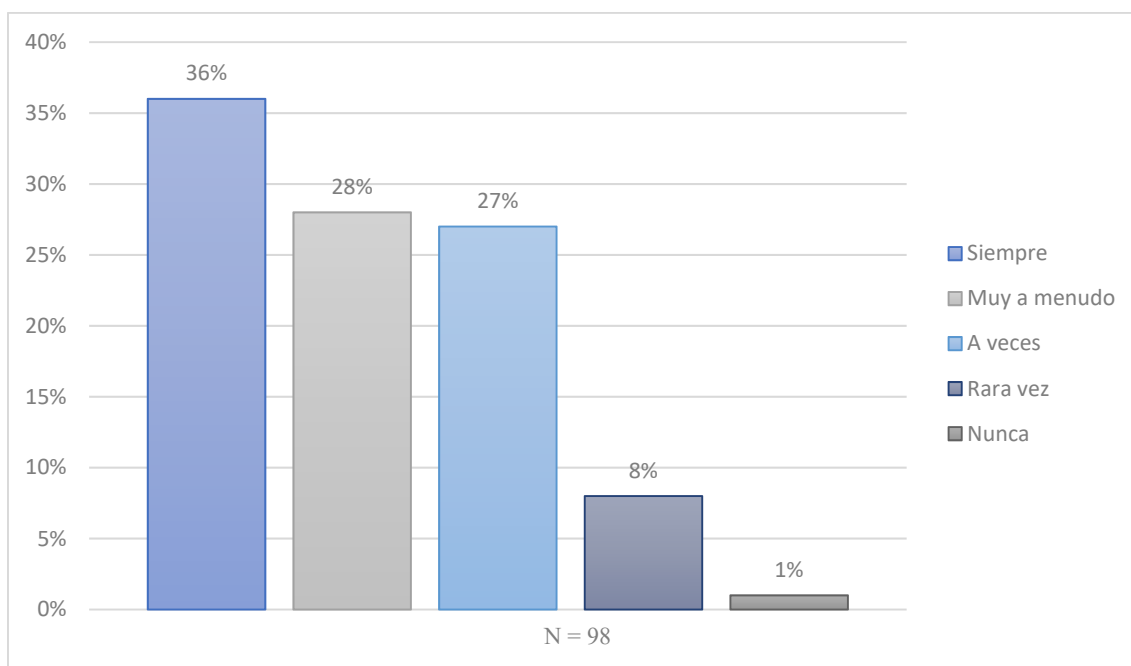


Gráfico 14. Relación entre la dificultad percibida de las reglas gramaticales y la frustración

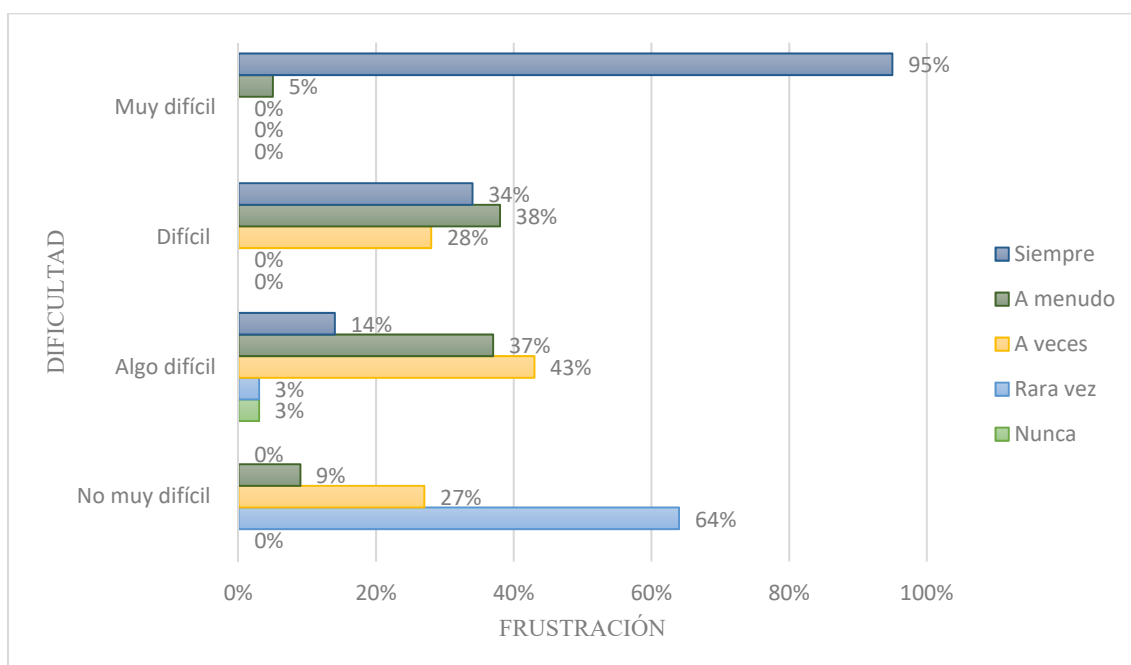


Gráfico 15. Posibilidad de comunicarse sin conocimiento gramatical según el sexo

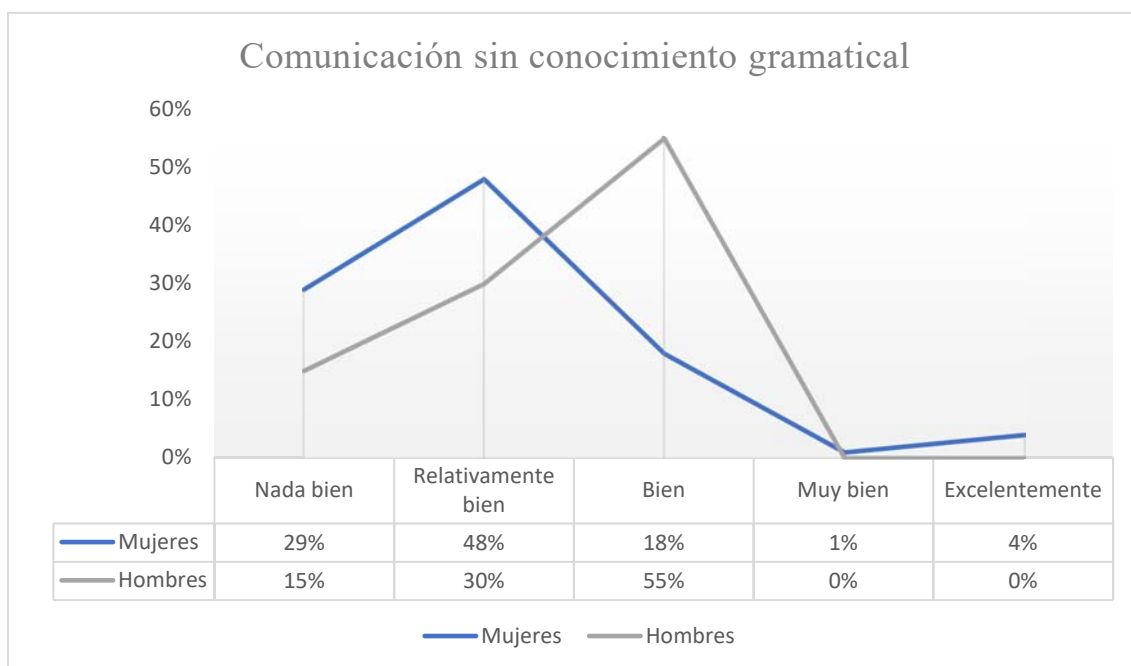


Gráfico 16. Dificultad para comprender las reglas gramaticales del español según el sexo

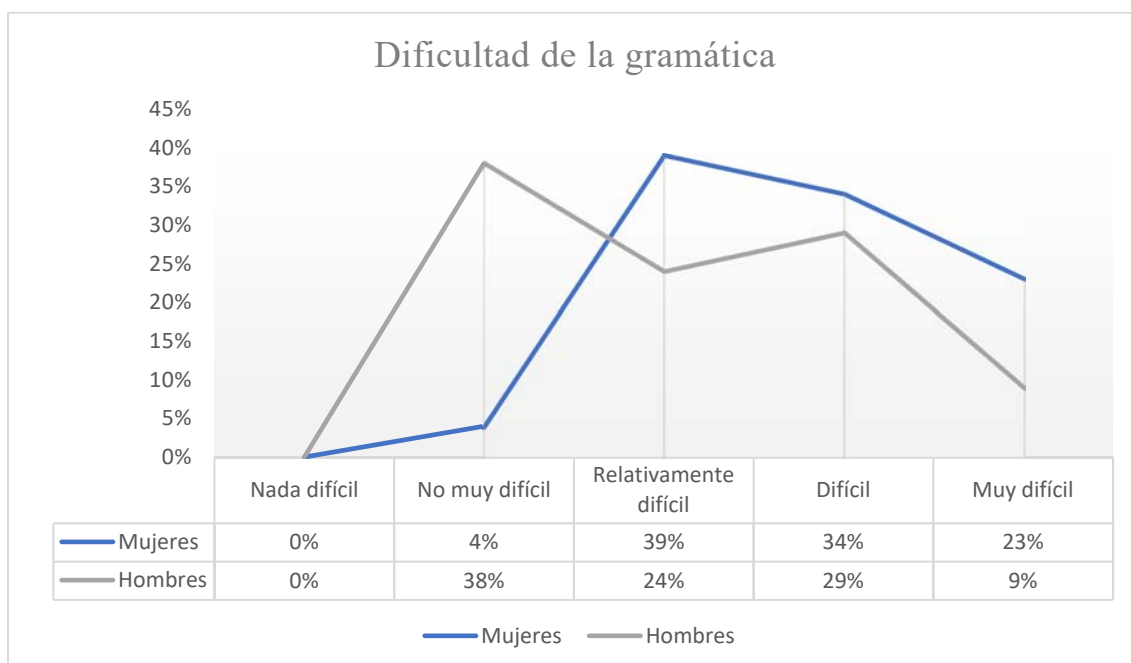


Gráfico 17. Niveles de frustración en el estudio de la gramática del español según el sexo

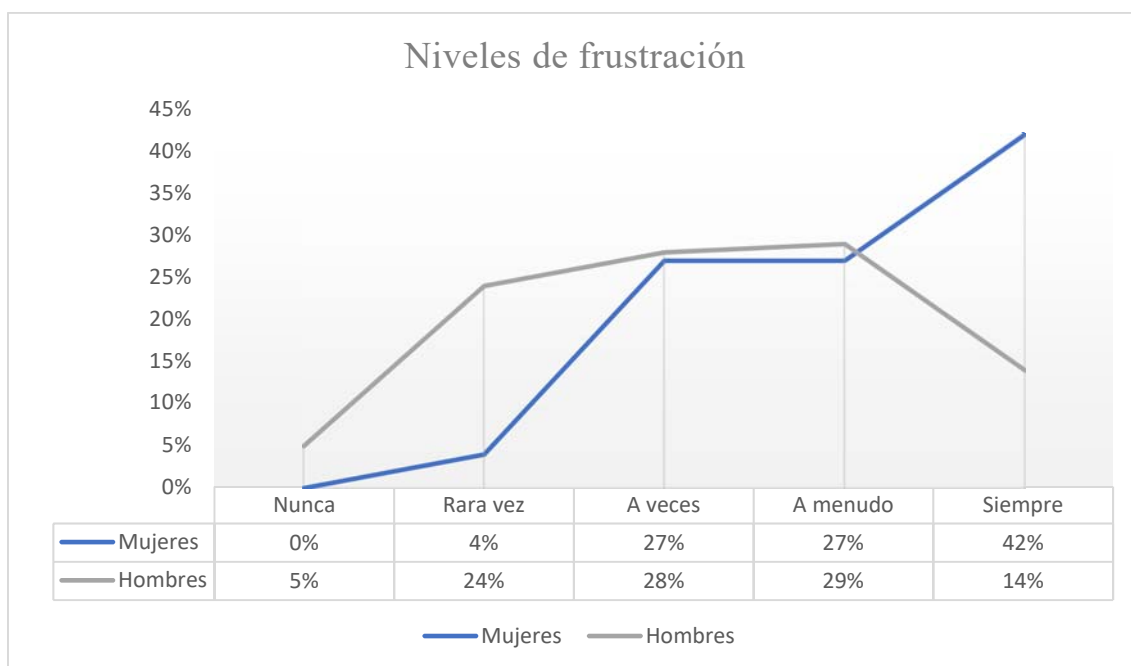


Gráfico 18. Diferencias en las percepciones y creencias según la edad

