



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

**Creencias de un grupo de estudiantes de ELE/profesores
de EFL acerca del aprendizaje/enseñanza de la gramática
en clase de L2/LE**

Olga Mercedes Torres Pisara

Trabajo final de máster de Investigación

Dirigido por el Dr. Iban Mañas Navarrete

*La lengua no es una foto,
es un pictionary, un juego
de representación de percepciones.*

José Plácido Ruiz Campillo

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas que directa e indirectamente hicieron parte de esta investigación, apoyándome durante todo el proceso para que fuera posible.

Inicialmente, a la profesora Marisa Santiago, por haberme presentado el mundo de la Gramática Cognitiva, área en la cual surgió la idea para esta investigación.

Al Dr. Iban Mañas, mi tutor, por haberme guiado en el desarrollo del estudio, por sus comentarios, opiniones, correcciones y respuestas a mis constantes preguntas.

A mis estudiantes por haber participado desinteresada y activamente en esta investigación, haciendo que fuera posible.

A Johan y Aleja, amigos y colegas, por nuestras interminables conversaciones sobre ELE, sobre aprendizaje, sobre pedagogía y sobre cambiar el mundo, de las que han surgido infinidad de ideas y proyectos.

A mis padres y a Andrés, por su paciencia y su comprensión. A pesar de haber tenido que sacrificar tiempo juntos durante todo este proceso, siempre fueron mi apoyo constante.

A mis demás profesores y compañeros del Máster, con los que compartí durante los últimos 2 años y de los que aprendí un sinnúmero de cosas sobre ELE y sobre el mundo en general.

A todos esos amigos, familiares y compañeros de trabajo que estuvieron pendientes, se interesaron, me apoyaron y me comprendieron durante todo este proceso.

¡Gracias!

Resumen

La Gramática Cognitiva (GC) se presenta como una alternativa para enseñar gramática de manera práctica y reflexiva, pero es un modelo reciente y poco conocido en la comunidad educativa. La presente investigación establece como objetivo indagar sobre el conjunto de creencias, representaciones y saberes (CRS) de un grupo de estudiantes de ELE que a su vez son profesores de EFL acerca del aprendizaje y enseñanza de la gramática en la clase de L2/LE, contrastando sus CRS iniciales con sus percepciones al recibir explicaciones a partir de la GC. Para lograrlo, se realizan dos entrevistas a los participantes, desde su rol como estudiantes y docentes, y se lleva a cabo una observación a sus clases de EFL, para poder comparar su conjunto de CRS con su ejercicio docente. Grosso modo, los resultados evidencian bastantes similitudes entre el conjunto de CRS de los participantes desde su rol como estudiantes y desde su rol como docentes, además de discrepancias entre esas CRS y su ejercicio docente. Se desvela una inclinación de los participantes por el aprendizaje/enseñanza de la gramática bajo un enfoque tradicional, y un desconocimiento con relación a la GC, surgiendo una posible necesidad de actualización en los programas de formación docente de L2/LE.

Palabras clave: gramática cognitiva, gramática tradicional, creencias, percepciones, aprendizaje y enseñanza de la gramática.

Abstract

Cognitive Grammar (CG) introduces itself as an alternative to teach grammar in a practical and reflective way, but it is a recent model, rarely known in the education community. The present research sets out as its main objective to explore the set of beliefs, representations, and knowledge (BRK) of a group of Spanish-as-a-Foreign-Language students who are also EFL teachers, about learning and teaching grammar in the SL/FL classroom, contrasting their initial BRK with their perceptions after received explanations based on CG. To achieve this goal, two interviews were conducted with the participants, considering their view as SL/FL students and teachers, and a class observation was made during one of their EFL classes, to compare their set of BRK and their teaching practice. Broadly speaking, the results show several similarities between the set of BRK from their perception as students and their one as teachers, besides discrepancies between those BRK and their teaching practice. A tendency towards the traditional approach to learn/teach grammar is revealed, together with a lack of knowledge about CG, evidencing a possible need to update the SL/FL teaching training programmes.

Keywords: cognitive grammar, traditional grammar, beliefs, perceptions, grammar learning and teaching.

Tabla de contenido

Introducción	7
1. La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas	9
La gramática cognitiva.....	9
Características y supuestos de la GC	11
Atención a la forma	12
La instrucción basada en el procesamiento del input estructurado	14
Características de las actividades con input estructurado.....	16
Implicaciones pedagógicas de la GC	17
2. Creencias acerca de la enseñanza de la gramática en el aula de ELE.....	20
Creencias de los estudiantes	20
Creencias de los docentes.....	24
3. Objetivos y preguntas de investigación.....	29
4. Metodología	30
Participantes	30
Instrumentos	31
Procedimiento.....	35
5. Resultados	39
Observaciones de aula.....	39
Conjunto de CRS como estudiantes (Entrevista 1).....	41
Conjunto de CRS como docentes (Entrevista 2)	44
6. Discusión	49
7. Conclusiones	61
8. Referencias.....	67
Anexos	69
Anexo A. Plantilla de observación	69
Anexo B. Entrevista 1	70

Anexo C. Entrevista 2	71
Anexo D. Observaciones de aula.....	72
Anexo E. Formato de consentimiento informado.....	73
Anexo F. Consentimientos informados de los participantes	74
Anexo G. Entrevistas	75

Introducción

Con el paso del tiempo, la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs) y su metodología han ido transformándose con el fin de adaptarse a la actualidad y a las necesidades comunicativas del hablante. Hoy en día, los enfoques que se imponen con mayor presencia son el enfoque comunicativo y, más concretamente, el enfoque por tareas, que buscan darle mayor aplicabilidad y practicidad a la enseñanza de la lengua, dejando atrás métodos como el gramática-traducción, el audio lingüístico, el nocio-funcional, entre otros, que concebían la enseñanza de la lengua de una manera más formal, centrada en su estructura.

A pesar de que estas metodologías han evolucionado, pareciera que la enseñanza de uno de sus componentes claves, la gramática, se hubiera quedado detenida en los años 60, cuando se enseñaba a partir de estructuras y fórmulas lingüísticas. Si bien en la actualidad, el papel de la gramática en el aula de LEs se ha redefinido y se intenta darle un mayor protagonismo de la mano de los planteamientos comunicativos, su enseñanza sigue siendo bastante tradicional y formal. Y es que, desde su formación docente, los profesores aprenden a enseñarla de esta manera y no conocen alternativas para aplicarla. Este fenómeno también se replica por el lado de los estudiantes, quienes sólo conocen la forma tradicional de aprender gramática.

Es en este punto donde aparece la Gramática Cognitiva (GC), que ofrece una alternativa de enseñanza de la gramática que va más allá de memorizar reglas y listas de usos, y que permite enseñar una gramática sobre la que el estudiante reflexione y tome decisiones comunicativas conscientes. Esta es la razón para proponer la presente investigación, que nació del interés por profundizar en los preceptos de la GC, un modelo que supone una aproximación a la gramática centrada en la relación entre forma y significado. Además, ayuda a encontrar alternativas para entender y explicar esos aspectos de la gramática que no pueden enseñarse a partir de reglas y listados.

Por esta razón, existe una necesidad de actualizar la formación docente con relación a la enseñanza de la gramática en el aula de LE, para poder proveer a los profesores de herramientas suficientes para enfrentarse a la enseñanza de este componente de la lengua. Sin embargo, para tener un mejor panorama de lo que ocurre en el aula con relación a este aspecto, sería pertinente conocer lo que tanto docentes como estudiantes piensan sobre la enseñanza de la gramática, objetivo que se pretende alcanzar con el desarrollo del presente estudio, el cual se estructura en ocho apartados.

Los primeros dos apartados constituyen el marco teórico del documento, que expone los principales preceptos de la GC y una descripción de los resultados obtenidos en estudios similares. En el tercer apartado, se encuentran los objetivos y preguntas de investigación, seguidos por la metodología, en la que se presentan los participantes, los instrumentos de investigación y el procedimiento que se siguió para llegar a los resultados. Estos últimos constituyen el apartado número cinco del documento, en donde se describen los resultados obtenidos, que se analizan en el siguiente apartado correspondiente a la discusión de los resultados. En este apartado se realiza la triangulación de los datos, se comparan los resultados con investigaciones previas y se busca darles una interpretación a los fenómenos encontrados. Finalmente, se encuentran las conclusiones, en las que se les da respuesta a las preguntas de investigación. El último apartado corresponde a las referencias bibliográficas que se usaron como base para el presente estudio.

1. La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas

La gramática cognitiva

A grandes rasgos, la gramática tradicional se describe como una gramática mecánica que se enfoca en la forma, que se aprende para poder producir algún enunciado (Llopis García, 2011a), y cuyo principal objetivo es analizar, recopilar y sistematizar las reglas de funcionamiento de una lengua (Llopis García, 2011b). Este tipo de gramática se sustenta en el objetivismo que plantea que “la mente humana es un ‘espejo de la naturaleza’” (Cuenca & Hilferty, 1999, p. 15), es decir, sugiere que el lenguaje es una representación de símbolos abstractos que tienen una correspondencia directa en la realidad y que no depende de las diferentes experiencias que pueda tener cada individuo (Cuenca & Hilferty, 1999).

La gramática tradicional, como metodología de enseñanza, tuvo un giro cuando se planteó que las estructuras lingüísticas podrían asociarse a diversas intenciones o funciones comunicativas con las que expresamos distintos significados. Estos significados se pueden entender de acuerdo con la clasificación planteada por Halliday: el significado *ideativo*, relacionado con los significados factuales; el *textual* o *discursivo*, que se refiere a la relación entre lo que decimos y lo que se supone que necesita saber el interlocutor; y el interpersonal, que se relaciona con nuestras intenciones detrás del mensaje (Castañeda & Alonso Raya, 2009).

Al concebir las estructuras gramaticales como un elemento que nos permite representar la realidad que comunicamos, también se llega a la conclusión de que esa realidad tiene diversas representaciones válidas y que, por lo tanto, no se puede hablar de correspondencias gramaticales totalmente únicas y exactas (Castañeda & Alonso Raya, 2009). Este planteamiento enfatiza que “las explicaciones ‘representacionales’ no tienen por qué ser excluyentes” (Castañeda, 2006, p. 27); no hay fronteras completamente estrictas entre diferentes estructuras, lo que permite que haya una extensión y variación de los significados (Castañeda, 2013), ya que muchos de esos significados dependen de la experiencia física y social que pueda percibir el individuo, haciendo que el lenguaje se conciba como otra capacidad cognitiva (Cuenca & Hilferty, 1999).

Fue así como surgió la Gramática Cognitiva (GC en adelante), cuyo mayor exponente es Langacker, un modelo de teoría lingüística que aparece como oposición a la lingüística formalista, generativista y transformacional (Castañeda, 2013). A diferencia de la gramática tradicional, el modelo de la GC plantea la posibilidad de expresar una misma realidad a partir de diversas representaciones de la lengua, como bien lo mencionan Castañeda y Alonso Raya

(2009). Esta posibilidad se da puesto que la GC concibe al lenguaje como una habilidad cognitiva que se desarrolla gracias a la interacción con el entorno físico y, por lo tanto, es experiencial y representacional (Llopis García, 2015).

La GC le da la opción al hablante de escoger el punto de vista desde el cual quiere expresar su mensaje, lo que significa elegir entre un recurso lingüístico u otro, teniendo varias opciones válidas (Castañeda & Alonso Raya, 2009). A esta diversidad de puntos de vista, Castañeda (2006) los denomina *perspectiva*. Al presentarse esta posibilidad, la GC “hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación, como la visual” (Castañeda, 2006, p. 14). En otras palabras, la GC reconoce la relación del lenguaje y la lengua con otras capacidades cognitivas del ser humano (Castañeda, 2013), y su mayor diferencia con el modelo generativo radica en el papel que adquiere el significado de las estructuras y de las formas lingüísticas (Llopis García, 2011b).

En términos de enseñanza, Castañeda y Alonso Raya (2009) mencionan la importancia de entender los cambios de significado y las diferencias al usar una u otra estructura, ya que no siempre las estructuras gramaticales que se escogen comunican lo mismo, a pesar de ser representaciones de una misma realidad (Castañeda & Alonso Raya, 2009) y esto es algo que se debe aclarar en la clase de LE. Consciente o inconscientemente, el hablante escoge qué aspectos de la perspectiva de la realidad que comunica quiere resaltar, haciendo que escoja determinados signos lingüísticos para comunicarse (Castañeda & Alonso Raya, 2009).

Langacker (citado por Castañeda & Alonso Raya, 2009) denomina dimensiones a estos aspectos a resaltar que ofrece la gramática de una lengua, entre los cuales el hablante escoge para construir su representación lingüística. Estas dimensiones son: las *perspectivas* u *orientaciones*, desde las que se visualiza una realidad; los *grados de abstracción* o especificación que se le quiere dar a algo; los *dominios de referencia*, o la relación de un objeto con otros; las *proyecciones metafóricas*, para expresar un dominio abstracto; y el *realce* o *énfasis*, que se le da a los diferentes elementos que se comunican (Castañeda & Alonso Raya, 2009).

Es así como la GC enfatiza el hecho de que las diferentes decisiones lingüísticas que se toman para comunicar una representación de una realidad permiten distinguir “qué cosas se dicen y cuáles no, de cuáles de las que se dicen se subrayan lingüísticamente, se focalizan, se iluminan más intensamente y qué otras de las significadas se desdibujan, se relegan a la sombra de lo meramente mencionado” (Castañeda & Alonso Raya, 2009, p. 25). En palabras de Castañeda (2006), la GC se caracteriza por su flexibilidad y realismo en las descripciones, su condición

operativa y activa, la posibilidad de asociar el lenguaje con otro tipo de representaciones como la gráfica, su paso de lo semántico a lo conceptual y su uso de simbolismos que permite crear asociaciones metonímicas o metafóricas entre estructuras y significados.

De manera general, se puede establecer que la GC defiende principalmente “la comprensión de los signos lingüísticos como portadores de representaciones conceptuales que [...] se oponen entre sí por ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena concebida” (Castañeda, 2006, p. 12). Castañeda (2006) y Llopis García (2011a) enfatizan la importancia del simbolismo en la GC (asociación entre significantes y significados), así como la posibilidad de tener diferentes alternativas para representar una misma realidad. Esta posibilidad se da porque la GC no establece su metodología en la combinación de formas sintácticas, sino que reconoce la intención comunicativa del hablante y “organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas” (Llopis García, 2011b, p. 113).

Características y supuestos de la GC

Cuenca y Hilferty (1999) proponen cinco postulados básicos de la lingüística cognitiva que pueden trasladarse también a la GC:

1. El lenguaje es inseparable de sus funciones cognitivas y comunicativas.
2. La categorización es un proceso mental que se da a partir de estructuras conceptuales. Sin embargo, estas categorías no están necesariamente del todo delimitadas.
3. El lenguaje es ante todo simbólico y, por lo tanto, significativo. La gramática y la semántica tampoco se pueden separar.
4. Dentro del análisis gramatical, el significado debe concebirse como un aspecto fundamental.
5. La gramática evoluciona constantemente por lo que no pueden concebirse reglas totalmente rígidas siempre.

Asimismo, Ortega Olivares (2013), al citar a Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, destaca tres características esenciales que debería presentar una gramática que facilite al máximo la integración entre forma y significado, teniendo en cuenta que estos elementos no pueden contemplarse como independientes o autónomos (Cuenca & Hilferty, 1999). En primer lugar, será una gramática que resalte siempre la relación entre significado y forma y que haga reflexionar sobre el porqué de las formas (Ortega Olivares, 2013). En segundo lugar, será una gramática en la que predominen las decisiones tomadas a partir de los significados y no de las formas (Ortega Olivares, 2013). Finalmente, será una gramática que les permitirá tanto a los

profesores como a los estudiantes recurrir a su conocimiento del mundo para tomar las decisiones comunicativas necesarias para expresarse (Ortega Olivares, 2013).

Anteriormente se mencionó que uno de los conceptos claves dentro de la GC es la *perspectiva*, que permite elegir entre diferentes imágenes lingüísticas para representar y comunicar una realidad. Otro concepto para resaltar es el de *planos de representación*, que incluye las ideas de *perfil* y *base* (Castañeda, 2004a). Castañeda (2006), citando a Langacker, plantea que el *perfil* es el significado propio de una expresión, mientras que la *base* es el trasfondo y todos los elementos presupuestos que se necesitan para entender ese objeto perfilado a cabalidad (Castañeda, 2004a). En otras palabras, el contexto conceptual que proporciona la *base* permite que un concepto sea comprensible (Cuenca & Hilferty, 1999). Estos conceptos resultan necesarios cuando se habla de los diferentes elementos lingüísticos y las diferentes perspectivas que se pueden expresar para comunicar un mensaje y de cómo éste cambia de acuerdo con esas elecciones. Al respecto, Castañeda (2004a) añade que:

[...] al concebir las distinciones gramaticales no como oposiciones basadas en las condiciones objetivas de la realidad que representan, sino en la relativa importancia que otorgan a distintos aspectos de esa realidad, podemos explicar que las formas opuestas se refieran a las mismas situaciones objetivas. (p. 11)

Castañeda (2006) también resalta la importancia del concepto de *subjetivización*. Al hablar de perspectivas, es necesario mencionar cómo una realidad se interpreta y comunica dependiendo de quién la conciba (Castañeda, 2006). Además, la GC permite la comparación de la gramática de la L2/LE con la gramática y las perspectivas que se pueden expresar en otras lenguas (Castañeda, 2013). Es fundamental tener esto en cuenta a la hora de enseñar gramática bajo el modelo cognitivo, ya que puede que una realidad no se transmita en la L2/LE igual que en la L1 de los estudiantes, y esto va a afectar la perspectiva que decida tomar el estudiante para comunicar su mensaje. Cabe recordar que al aprender una L2/LE, también estamos aprendiendo la visión que esta lengua tiene de la realidad y de cómo expresarla (Llopis García, 2011a).

Atención a la forma

El concepto de *atención a la forma* surgió con Long, quien promovía la idea de fijar la atención de los estudiantes en los aspectos lingüísticos del input, ya que normalmente ellos ignoraban esos aspectos cuando se comunicaban (Fernández Montes, 2011). Fernández Montes (2011) relata que la *atención a las formas* era la propuesta de enseñanza gramatical predominante a finales de los 60, pero sus resultados no eran los más exitosos ya que el estudiante dirigía su

atención a las estructuras lingüísticas en aislamiento y esto resultaba en una competencia poco fluida. Posteriormente, durante los 80 y los 90, la metodología predominante fue la relacionada con la *atención al significado*, que tampoco resultó muy fructífera ya que, esta vez, los estudiantes llegaban a ser fluidos, pero cometían muchos errores gramaticales (Fernández Montes, 2011).

A finales del siglo XX, aparece la *atención a la forma* como solución a esa disyuntiva, puesto que propone enfocarse en las estructuras lingüísticas, integrándolas en tareas de tipo comunicativo (Fernández Montes, 2011). Alonso Raya (2010) menciona que se han desarrollado diferentes estudios y propuestas pedagógicas que demuestran la eficacia de este tipo de instrucción gramatical, ya que buscan que el estudiante vea y entienda las formas como un medio para comunicar. Además, la *atención a la forma* promueve “procesos adquisitivos que conducen a la reestructuración de la interlengua [...] y a la reorganización de las reglas de la interlengua para que sean utilizadas cada vez con más precisión durante el uso de la lengua meta” (Fernández Montes, 2011, p. 2). En otras palabras, busca centrarse en los significados antes de enfocarse totalmente en las estructuras, logrando mayor percepción y comprensión, y no una memorización de reglas (Llopis García, 2009).

Fernández Montes (2011) menciona algunas decisiones pedagógicas que el docente debe tener en cuenta al aplicar la *atención a la forma*. Primero, debe definir si el objetivo de la *atención a la forma* es prevenir la dificultad con una forma específica o reaccionar ante ella para resolver la dificultad (Fernández Montes, 2011). Segundo, debe saber cómo resaltar esa forma dentro del input y qué complicaciones podría representar para el estudiante (Fernández Montes, 2011). Asimismo, debe decidir si presentará esa forma de manera explícita o implícita, siendo la primera la más recomendada por diferentes autores (Fernández Montes, 2011), ya que promueve la creación de relaciones entre formas y significados conscientemente (Llopis García, 2009). Finalmente, vale recordar que el estudiante debe comprender primero el significado asociado a la forma para poder procesarla (Fernández Montes, 2011).

Por otro lado, existen diferentes técnicas y tareas a través de las cuales se puede poner en práctica la *atención a la forma*. Entre ellas se encuentran la anegación del input, las tareas de esencialidad de la forma, el realce del input, la negociación de la forma, las reformulaciones y el realce del output, que se explicarán brevemente a continuación. En el siguiente apartado, se hablará a profundidad del procesamiento del input, que es una de las técnicas más reconocidas dentro de esta intervención pedagógica.

- *Anegación del input*: consiste en exponer a los estudiantes a una gran cantidad de input que contenga de forma intensa y frecuente la forma a estudiar, para que ellos sean capaces de reconocerla (Fernández Montes, 2011).
- *Tareas de esencialidad de la forma*: se trata de tareas en las que los estudiantes necesitan utilizar la forma estudiada para completar la tarea requerida (Fernández Montes, 2011).
- *Realce del input*: busca resaltar la forma a estudiar a partir de diferentes recursos tipográficos que les permita a los estudiantes reconocer más fácilmente esta forma y dirigir su atención a ella (Fernández Montes, 2011).
- *Negociación de la forma*: promueve el reconocimiento de las formas adecuadas en la comunicación a partir de preguntas que propone el profesor para que el estudiante confirme la validez de la estructura que está utilizando (Fernández Montes, 2011).
- *Reformulaciones*: se trata de intervenciones por parte del profesor para que los estudiantes identifiquen el uso adecuado de la estructura que están utilizando. (Fernández Montes, 2011).
- *Realce del output*: consiste en que el profesor pida a los estudiantes aclarar diferentes confusiones que se pueden presentar en la comunicación al hacer un uso inadecuado de una forma (Fernández Montes, 2011).

La instrucción basada en el procesamiento del input estructurado

Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC, s. f.) define al *input* como las muestras de la L2/LE, tanto de tipo oral como escrito, a las que está expuesto el estudiante durante todo su proceso de aprendizaje. VanPatten (citado por Alonso Raya, 2010), agrega que estas muestras de lengua tienen un propósito comunicativo. Alonso Raya (2010) menciona que los objetivos de la instrucción basada en el *procesamiento del input* (inicialmente planteada por VanPatten) son “atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real” (Alonso Raya, 2010, p. 10).

El *procesamiento del input* se da ya que el estudiante debe procesar y comprender diferentes muestras de lengua a las que está expuesto, creando conexiones entre el significado y la forma, (Alonso Raya, 2010). Para que estas operaciones se den de manera satisfactoria, Llopis García (2009) menciona la necesidad de presentar un input comprensible para los estudiantes, ya que no habrá adquisición sin una comprensión previa. Asimismo, este input debe estar contextualizado para que su comprensión e interpretación se den satisfactoriamente (Ortega Olivares, 2013). Además, Alonso Raya (2010) enfatiza la importancia de que las actividades de

input estructurado sean significativas. Al ser relevantes para el estudiante, pareciera más fácil que comprenda e interiorice los datos del input durante el *intake*, cuyo resultado genera un *output* comprensible.

De acuerdo con Alonso Raya (2010), este *procesamiento del input* se desarrolla en dos subprocesos que, a su vez, están acompañados por algunas estrategias universales que usan los estudiantes para procesar la información y lograr esa apropiación de datos (Alonso Raya, 2004). El primer subproceso es el que permite crear las relaciones entre la forma y el significado (Alonso Raya, 2010), es decir, asignarle una definición a una palabra. El segundo subproceso es el que permite extraer la estructura sintáctica de la frase (Alonso Raya, 2010), haciendo que el interlocutor sepa qué sujeto realizó qué acción.

Respecto a las estrategias y mecanismos que ponen en práctica los estudiantes para realizar esta apropiación de datos, vinculando así una forma lingüística con su significado y forma (Llopis García, 2011a), Alonso Raya (2010) menciona las siguientes cuatro:

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al SIGNIFICADO ANTES que a la FORMA. [...]

P2: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo*, tienen que ser capaces de PROCESAR EL CONTENIDO COMUNICATIVO o intencional con poco o NINGÚN COSTE DE ATENCIÓN.

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es la ESTRATEGIA DEL PRIMER NOMBRE. [...]

P4: LO MÁS FÁCIL de procesar para los alumnos es lo que aparece en PRIMERA POSICIÓN. (p. 14)

Alonso Raya (2010) recomienda tener en cuenta estas estrategias que el estudiante aplica, para poder manipular el input en el desarrollo de las actividades a favor de los aspectos que queremos que el estudiante comprenda y trabaje, para lograr una mayor apropiación de datos o *intake*. Vale aclarar que los aprendientes ponen en práctica estas estrategias de manera inconsciente y no tienen control sobre ellas (Llopis García, 2011a). Por eso, lo que se busca es que los aspectos formales se vuelvan extremadamente significativos como para pasar desapercibidos, logrando que se vuelvan parte de ese *intake* (Alonso Raya, 2004).

Características de las actividades con input estructurado

Llopis García (2011a) menciona que hay dos tipos de actividades con *input estructurado* que pueden ponerse en práctica en el aula: las actividades referenciales y las actividades afectivas. Las primeras se basan en una sola respuesta correcta directamente relacionada con la forma a estudiar y que le permite al aprendiente entender su significado (Llopis García, 2011a). Por su parte, las actividades afectivas, llevan al aprendiente a involucrarse y a tomar decisiones respecto a los enunciados, puesto que no hay una única respuesta correcta y ésta depende de lo que el aprendiente analice y opine (Llopis García, 2011a).

El procedimiento que Alonso Raya (2010) propone para desarrollar actividades con *input estructurado* consiste en tres pasos:

1. Explicar la estructura gramatical y su significado. En este punto cabe resaltar que Castañeda (2006) menciona la necesidad de que esas explicaciones y descripciones iniciales sean significativas y asimilables de manera intuitiva.
2. Informar sobre la o las estrategias previamente expuestas que pueden influir negativamente al tratar de comprender el input.
3. Impulsar a los estudiantes para que procesen dicha estructura y se vean en la necesidad de usarla para comprender el significado de los mensajes.

Igualmente, la misma autora plantea nueve consejos para tener en cuenta al desarrollar actividades con *input estructurado* que a su vez son adaptados de una propuesta de VanPatten (Alonso Raya, 2010):

1. Enseñar sólo un aspecto gramatical a la vez.
2. Tener siempre presente el significado. En este punto vale la pena resaltar que Llopis García (2011b) y Ruiz Campillo (2007) enfatizan la importancia de entender que la forma y el significado son una sola unidad simbólica inseparable.
3. Impulsar a los estudiantes a hacer algo con el input siempre, para mostrar que lo entienden. Se recomienda que esas actividades sean acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes para mantenerlos motivados y atentos (Fernández Montes, 2011).
4. Usar input de tipo oral y escrito que sea verosímil. Ruiz Campillo (2007), menciona la importancia de usar material no tanto auténtico, pero sí “autenticable”, es decir, editado para que dirija la atención del estudiante hacia los aspectos lingüísticos que se quieren resaltar sin dejar su verosimilitud atrás.
5. Ir de la frase al discurso.
6. Tener siempre presentes las estrategias que usan los estudiantes para procesar el input.

7. Enfocarse en que el aspecto gramatical sea el que permita la comprensión del input, logrando que el estudiante cree asociaciones de forma/significado.
8. Activar la operatividad del aspecto gramatical que busca llevar a la reflexión y al análisis, planteándose el porqué del uso de una estructura en un determinado contexto (Llopis García, 2011a).
9. Establecer objetivos claros para las actividades, al igual que la contextualización.

Sin dejar atrás la producción del output y su importancia, Llopis García (2011a) resalta que, de los consejos anteriormente planteados, los números 1, 2, 4, 5 y 6 también pueden aplicarse en el desarrollo de actividades con output estructurado. Estas actividades se pueden desarrollar cuando se haya dado un procesamiento del *input* y se haya llegado a la consolidación del *intake*. Las actividades de output estructurado “ayudan a los aprendientes a tomar control de su propio aprendizaje, proporcionándoles las herramientas necesarias para que puedan hacer una práctica *con sentido*, llena de *significado*” (Llopis García, 2011a, p. 72).

Implicaciones pedagógicas de la GC

En este punto, es necesario recordar que la gramática es imprescindible para comunicarse: “[...] únicamente por medio de los elementos lingüísticos (dotados de forma y significado como un solo ente simbólico) podemos comunicar nuestra perspectiva sobre una situación” (Llopis García, 2011b, p. 115). Para mantener esa coherencia entre gramática y comunicación, es necesario acudir a un modelo de enseñanza gramatical menos estructuralista, la GC, que va más allá de etiquetar una forma como correcta o incorrecta (Instituto Cervantes Bremen, 2016). Lo que busca principalmente es que el estudiante piense la gramática, la interprete y reflexione sobre ella, relacionando lo que quiere comunicar con la forma que mejor expresa eso que quiere decir, pasando a hablar de estructuras posibles vs. no posibles (Instituto Cervantes Bremen, 2016).

Además, le da las herramientas al profesor para explicar, justificar y contar historias sobre la L2/LE y sus fenómenos, evitando caer en la típica explicación de reglas rígidas y de justificaciones “porque sí” (Llopis García, 2011b). Es así como la GC se convierte en “una vía de comprensión lógica de los fenómenos gramaticales” (Ruiz Campillo, 2007, p. 13) para responder satisfactoriamente en esos momentos en que el estudiante quiera entender el porqué de uno de esos fenómenos, aportando una “lógica comunicativa” a las explicaciones que se pueden dar principalmente a partir de las experiencias físicas (Llopis García, 2015).

Ruiz Campillo (2018) establece sus propias reglas para tener en cuenta al momento de proponer explicaciones bajo el marco de la GC:

1. De la descripción a la explicación: Ruiz Campillo (2018) propone dejar de lado las listas de usos que normalmente se llevan al aula para pasar a un proceso más reflexivo de cómo expresar diferentes ideas.
2. De la forma al significado: Ruiz Campillo (2018) refuerza la idea de las diferentes perspectivas que se pueden expresar al hacer uso de diferentes elementos gramaticales, y esto va más allá de memorizar listados de usos para saber qué estructura se debe utilizar en determinado momento. Se trata más bien de entender sus diferentes significados en los diversos contextos (Ruiz Campillo, 2018).
3. De la realidad objetiva a la representación experiencial: Esta regla hace énfasis en que los aspectos gramaticales no expresan realidades absolutas, sino que se trata de expresar experiencias subjetivas que viven presentes en la mente de cada individuo según su propia realidad y experiencia sensorial (Ruiz Campillo, 2018).
4. De la sintaxis a la configuración: Ruiz Campillo (2018) propone ir más allá del aprendizaje de una secuencia lineal de las partes de la oración. Plantea la configuración de “significados que se relacionan y condicionan en un espacio mental” (Ruiz Campillo, 2018, p. 43). Es decir, busca ir más allá de la memorización de reglas, para lograr que los estudiantes puedan expresar intenciones comunicativas usando estructuras a las que llegan después de la reflexión y de operaciones lógicas (Ruiz Campillo, 2018).
5. De la corrección a la eficacia: Ya se había mencionado anteriormente la necesidad de hablar de estructuras posibles vs. no posibles más que de estructuras correctas vs. incorrectas, ya que lo que hace un hablante es escoger entre un listado de opciones la que mejor expresa lo que quiere comunicar (Ruiz Campillo, 2018). Se debe revisar si las decisiones gramaticales de los estudiantes son las que mejor expresan las intenciones e ideas a comunicar (Ruiz Campillo, 2018).
6. De la interpretación al análisis: Ruiz Campillo (2018) menciona que existe una necesidad de separar la interpretación de la comunicación, para analizarla y comprender mejor y más claramente el mensaje transmitido.

Ruiz Campillo (2007) también habla de tres “movimientos de consciencia” que un profesor debe ejecutar con el fin de aplicar la GC en su aula y volverse un “profesor cognitivo”. Primero, debe pasar del objetivismo al experiencialismo, entendiendo que no hay una sola forma de expresar la realidad, sino que “la lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y

quiere que la perciba el oyente y, por lo tanto, la gramática está destinada a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho objetivo” (Ruiz Campillo, 2007, p. 2). Luego, debe ir de la forma al significado, evitando hablar de reglas y excepciones sino, más bien, de representaciones de diferentes perspectivas dependiendo de la estructura que se elija para comunicar (Ruiz Campillo, 2007). Finalmente, debe ir de la norma al uso, siendo capaz de describir el funcionamiento de una lengua y evitando las reglas rígidas que más adelante serán refutadas por excepciones (Ruiz Campillo, 2007).

Castañeda (2004b) remarca que la GC concibe todas las opciones de estructuras que tenemos para comunicar un mensaje como portadoras de significados que permiten darle distintos matices a ese mensaje. Llopis García (2011b) refuerza esta idea señalando que la construcción que elija el hablante expresa su preferencia de lo que quiere comunicar. Castañeda (2004a) ejemplifica algunas de esas dimensiones y opciones que se pueden escoger y que están relacionadas directamente con la gramática del español:

- Concepciones metafóricas distintas (*Fijé mi atención en la chica / La chica llamó mi atención*);
- Perspectivas variadas (*El teléfono está encima de la revista / La revista está debajo del teléfono*);
- Formas alternativas de percepción secuencial (*Hay una muralla desde el río hasta la carretera / Hay una muralla desde la carretera hasta el río*);
- Percepciones perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso: (*En el último minuto, Zidane marcó el gol de la victoria / En el último minuto, Zidane marcaba el gol de la victoria*);
- Mayor o menor alcance de la representación: (*El niño rompió el vaso / El vaso se rompió*);
- Énfasis o focalización en distintos aspectos de lo representado: (*Laura abrió la carta con las tijeras / Laura abrió con las tijeras la carta*). (Castañeda, 2004a, p. 8)

Teniendo estas dimensiones y percepciones en cuenta, Castañeda y Alonso Raya (2009) recalcan que esta concepción de la gramática implica que el docente de ELE comprenda qué función comunicativa se puede expresar haciendo uso de ciertas formas lingüísticas para que pueda escoger los recursos y técnicas más adecuadas para explicar y practicar estas formas en la clase de ELE.

Por otro lado, Llopis García (2011b) propone visualizar la enseñanza de la gramática de ELE a partir del espacio, remarcando que el concepto de tiempo se aprende después. Es así como esta autora presenta al espacio como base del lenguaje y de las explicaciones gramaticales en ELE, ya que afirma que “transmitimos conceptos que se basan en el espacio para la transmisión de significado” (Llopis García, 2011b, p. 118), idea que los profesores de ELE deberían tener en mente a la hora de explicar algunas estructuras de la lengua. Algunos de los ejemplos que propone Llopis García (2011b) son los siguientes:

2. (1) *¡Me han **ascendido** en mi empresa hoy! Poco a poco, voy **subiendo** posiciones.*
3. (2) *Son marido y mujer, pero están **separados**. Tienen una relación muy **distante**.* (p. 118)

2. Creencias acerca de la enseñanza de la gramática en el aula de ELE

Creencias de los estudiantes

Rodríguez Fernández (2020) define las *percepciones* de los estudiantes de L2/LE como las ideas que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su aprendizaje, así como la manera que entienden y viven este proceso. Por otro lado, Gabillon (2005) menciona que el concepto de *creencias* de los estudiantes se puede clasificar dentro de diferentes categorías: conocimiento metacognitivo, representaciones mentales y sociales, creencias personales, creencias controladas y atribuciones:

- El conocimiento metacognitivo se refiere a las creencias individuales del estudiante acerca de su propio proceso de aprendizaje y el de otros, que afectan el desarrollo de las tareas y las estrategias escogidas para desarrollar dichas tareas.
- Las representaciones mentales y sociales tienen relación con los constructos que cada individuo crea sobre un fenómeno, en este caso el aprendizaje de lenguas, pero que están influenciados por una creación colectiva, cultural y social que a largo plazo van a repercutir en los comportamientos del estudiante durante su proceso de aprendizaje.
- Las creencias personales son creadas y desarrolladas de manera individual por los estudiantes y tendrán influencia en sus éxitos y fallas.
- Las creencias controladas se refieren a lo que los estudiantes consideran que son la causa de sus acciones y afectan las actitudes y comportamientos que ellos adoptan.
- Las atribuciones son similares a las creencias controladas, ya que hacen referencia a las causas de las acciones de un individuo, pero, en este caso, se trata de las interpretaciones de los estudiantes sobre las causas de las acciones de los demás.

Las creencias de los estudiantes son relevantes dentro de su proceso de aprendizaje ya que pueden condicionar el empeño y la motivación que le dediquen a este proceso (Rodríguez Fernández, 2020; Schulz, 2001), pueden ayudar a entender sus comportamientos y actitudes en la clase (Loewen *et al.*, 2009) y, también, reflejan sus necesidades de aprendizaje. Es por esto por lo que es importante entender las interpretaciones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje (Gabillon, 2005), ya que, si estas creencias no concuerdan con los métodos propuestos en clase y las propias creencias de los docentes, el proceso de aprendizaje podría verse afectado negativamente (Gabillon, 2012).

Según Gabillon (2005), las representaciones que un estudiante tiene sobre una L2/LE y su cultura se crean individualmente, pero a partir de la interacción con otros individuos, dando lugar a imágenes, actitudes y estereotipos que afectarán las actitudes que el propio estudiante tome en el proceso de aprendizaje de esta lengua, ya que estas representaciones normalmente se crean antes de que inicie este proceso. También, vale la pena resaltar que el punto de partida de estas creencias se da desde las representaciones que se tienen sobre la lengua materna y su cultura (Gabillon, 2005).

Un estudio realizado por Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) mostró que un grupo de estudiantes de EFL, futuros docentes de la misma lengua, repetiría la formación que tuvieron en la lengua en su formación universitaria, que se basó en el estudio de las reglas y las normas gramaticales. Su postura “a favor de aprender la gramática de la lengua inglesa (u otra lengua extranjera cualquiera) [es] tanto por obligación como por su propia elección” (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019, p. 161). Sin embargo, los mismos participantes considerarían necesario aprender usando materiales auténticos en el hipotético caso de formarse en otra LE, dándole más relevancia a la comunicación y menos a la memorización, aunque también consideran importante recibir explicaciones formales sobre la gramática de la lengua, lo que ampliaría su capacidad de comprenderla y comunicarse apropiadamente (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019).

Cuando se les preguntó a estos mismos participantes por qué pensaban que las explicaciones formales eran las que consideraban más apropiadas, los participantes coincidieron en que es la única manera que conocen de recibir estas explicaciones y enseñarlas (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019). Gabillon (2005) discute este fenómeno cuando indica que los estudiantes construyen sus creencias sobre lo que es o debería ser enseñar y aprender y sobre

cuáles deberían ser los roles de los participantes de este proceso (profesores y estudiantes) desde las primeras etapas de su educación.

Jean y Simard (2011) llevaron a cabo un estudio en el que indagaron sobre las creencias de un grupo de estudiantes y profesores de ESL y FLE acerca del aprendizaje/enseñanza de la gramática. Desde la perspectiva de los estudiantes participantes, más de la mitad del grupo considera muy importante o importante poder comunicarse en la LE de manera precisa y sin errores gramaticales, siendo los estudiantes de ESL los que le dan mayor relevancia a este aspecto (Jean & Simard, 2011). De manera similar, los resultados de un estudio conducido por Loewen *et al.* (2009) demostraron que muchos de los estudiantes participantes consideran la gramática un aspecto central en su aprendizaje de LE, que les ayuda a usar la lengua efectivamente y a desarrollar sus habilidades productivas, receptivas y académicas.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes participantes en la investigación de Rodríguez Fernández (2020), consideran relevante la gramática para poder comunicarse eficazmente, incluso dándole más importancia a la precisión gramatical que a la eficacia comunicativa, aunque hay estudiantes que también se apoyan en aspectos como el léxico, el contexto y el lenguaje no verbal para lograr esa comunicación efectiva. Estos mismos estudiantes piensan que sus habilidades productivas y su habilidad de comprensión escrita son las que más se benefician de conocer la gramática de la lengua (Rodríguez Fernández, 2020).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en un estudio de Schulz (2001), se evidencian similitudes. En el estudio de Schulz (2001), el 77% de los estudiantes participantes colombianos declararon que estudiar gramática les ayuda a mejorar el manejo de la LE, frente al 48% de estudiantes estadounidenses que consideran lo mismo. Contrario a esto, un estudio realizado por Golpin y mencionado por Rodríguez Fernández (2020), reveló que la mayoría de los participantes “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” (p. 103).

Las investigaciones de Jean y Simard (2011) y de Schulz (2001) también indagaron sobre las creencias y percepciones de los participantes respecto a la corrección de errores en la clase de L2/LE. La actitud de los estudiantes participantes del estudio de Jean y Simard (2011) es positiva, ya que la mayoría cree que deben ser corregidos todo el tiempo o cuando su mensaje no sea claro tanto de manera oral como escrita. Estos resultados son similares a los del estudio

realizado por Schulz (2001), en el que el 90% de los estudiantes participantes consideran imperativo que se les corrija tanto en producciones orales como escritas.

Retomando el estudio de Jean y Simard (2011), los participantes también pudieron expresar sus creencias y percepciones respecto a su gusto y preferencia por la gramática. En este caso, la mayoría de los estudiantes de FLE del estudio mencionan que no les gusta este aspecto de la lengua, recurriendo a adjetivos como *aburrida*, *inútil* o *difícil*, y sólo el 25% de estudiantes de ESL comparte esta opinión (Jean & Simard, 2011). Esto puede deberse a que la instrucción gramatical en su clase de FLE se da de manera más tradicional y mecánica en comparación a la instrucción impartida en la clase de ESL (Jean & Simard, 2011).

Asimismo, al hablar de su gusto por la gramática, los participantes del estudio de Loewen *et al.* (2009) utilizaron los mismos adjetivos mencionados anteriormente, además de *monótona* y *confusa*, para explicar lo que no les gusta de aprender gramática. Además, algunos mencionaron que consumía tiempo aprender y memorizar las reglas y excepciones, lo que disminuía el tiempo que podrían dedicarle a desarrollar su habilidad de producción oral (Loewen *et al.*, 2009). Sin embargo, al preguntarles lo que sí les gusta de aprender gramática, expresaron disfrutar el descubrimiento, estudio y aprendizaje de las reglas gramaticales, especialmente los estudiantes de LE diferentes al inglés (Loewen *et al.*, 2009).

En el estudio de Schulz (2001), el 76% de los estudiantes colombianos participantes manifestaron que les gusta estudiar gramática mientras que sólo el 46% de los estadounidenses coincidieron con esta afirmación. Con relación al estudio de Rodríguez Fernández (2020), el 41% de los estudiantes participantes manifestó que la gramática les parece interesante o muy interesante, aunque el 89% la considera entre relativamente difícil y muy difícil. Además, estos estudiantes expresaron un sentimiento de frustración al encontrar inconsistencias y múltiples excepciones en las explicaciones gramaticales, al memorizar de manera momentánea las reglas y olvidarlas posteriormente y al no encontrar correspondencias entre la gramática aprendida y la usada por nativos (Rodríguez Fernández, 2020).

Respecto al tipo de actividades para practicar la gramática, el estudio de Jean y Simard (2009) concluyó que la mayoría de los estudiantes considera relevante conocer las reglas gramaticales y practicar la gramática a través de ejercicios específicamente diseñados con este fin, más que practicarla a través de la producción oral o escrita. A pesar de considerar los ejercicios mecánicos poco interesantes, estos estudiantes los encuentran útiles o muy útiles, además de

afirmar que están más familiarizados con este tipo de ejercicios que con los ejercicios que se enfocan tanto en la forma como en el significado (Jean & Simard, 2011).

Con relación a este mismo aspecto, los resultados de Schulz (2001) mostraron que el 51% de los estudiantes colombianos prefiere aprender más gramática en sus clases y sólo el 26% de los estadounidenses tiene la misma preferencia. Sin embargo, la gran mayoría en ambos grupos declaró que la gramática es esencial para dominar la LE y, especialmente, para desarrollar las habilidades de comprensión y producción escrita (Schulz, 2001). Ambos grupos de participantes también consideraron relevante practicar la gramática a partir de situaciones de comunicación real (Schulz, 2001). De manera similar, los participantes del estudio de Rodríguez Fernández (2020) consideran importante o muy importante aprender las reglas gramaticales y, alrededor del 79%, piensa que la memorización es significativa al aprender la gramática.

Resultados similares arrojó una investigación realizada por Canagarajah y mencionada por Gabillon (2012), ya que demostró que los estudiantes participantes del estudio prefieren tener clases enfocadas en la enseñanza explícita de la gramática tradicional, siendo reacios a participar en actividades de corte comunicativo e interactivo. Esta actitud de resistencia frente al desarrollo de actividades comunicativas puede ser el resultado de la discrepancia entre las creencias de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje de una LE y las creencias de los docentes (Gabillon, 2012). A diferencia de estos resultados, los participantes del estudio de Loewen *et al.* (2009) manifestaron la necesidad de aprender y practicar la gramática ligada a situaciones de la vida real, especialmente en clase, y menos enfocada en los libros de texto.

Creencias de los docentes

En este punto, es relevante mencionar que es posible que las representaciones que tienen los docentes sobre el proceso de aprendizaje/enseñanza varíen respecto a las representaciones de sus estudiantes y esto puede generar conflictos en el aula de clase (Gabillon, 2012). Gabillon (2012) sostiene que estas discrepancias se dan alrededor de diferentes aspectos del proceso de aprendizaje/enseñanza, por ejemplo, la corrección y retroalimentación, la enseñanza de la gramática, las expectativas en los roles de los estudiantes y profesores, el uso de la L1 en clase, el tipo de actividades a desarrollar, etc. Generalmente, estas discrepancias son el resultado de los diferentes ambientes culturales, las experiencias previas de ambas partes, las expectativas respecto al proceso de aprendizaje/enseñanza y los estilos de aprendizaje que prefieren los estudiantes y los profesores (Gabillon, 2012).

La recomendación frente a esta disyuntiva es que los docentes se familiaricen con las creencias y necesidades de sus estudiantes y las tengan en cuenta a la hora de planear sus clases (Gabillon, 2012; Jean & Simard, 2011; Rodríguez Fernández, 2020). De esta manera pueden disminuir la brecha de creencias entre ambas partes, evitar afectar negativamente el proceso de aprendizaje (Loewen *et al.*, 2009) y hacer partícipes a los estudiantes de las decisiones que se tomen en el aula (Rodríguez Fernández, 2020), ya que los estudiantes deben comprender que tanto las decisiones como las actividades los llevan a lograr un aprendizaje significativo (Schulz, 2001).

También se hace necesario resaltar que Borg (2003) menciona que las creencias, actitudes, suposiciones, concepciones y perspectivas de un docente hacen parte de la cognición docente, que se refiere a lo que los docentes saben, creen y piensan, y se relaciona con lo que “debería hacerse” y consideran “preferible” en clase (Jean & Simard, 2011). Igualmente, Borg (2003) hace hincapié en que esas creencias, concepciones y perspectivas que tienen los docentes con relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza se ven influenciadas por sus propias experiencias como aprendientes.

Existen diferentes estudios que respaldan estas afirmaciones, ya que los hallazgos confirman que los docentes aprenden bastante sobre el proceso de enseñanza mientras se desempeñan en su rol como estudiantes, y esto también aplica para los docentes de lenguas (Borg, 2003). Incluso, algunos de estos estudios han encontrado que los docentes de lenguas promueven o evitan en sus clases el uso de ciertas técnicas o metodologías de acuerdo con sus experiencias positivas o negativas como estudiantes de L2 (Borg, 2003). Esto se ve reflejado en diferentes aspectos como el uso de materiales, la enseñanza de la gramática, la corrección, etc. Asimismo, las percepciones y creencias que tengan los docentes van a determinar su disposición para experimentar y usar diferentes métodos de enseñanza (Schulz, 2001).

Como se mencionó anteriormente, los modelos metodológicos actuales de enseñanza de LE han repensado el papel de la gramática dentro de la comunicación, tratando de que el enfoque comunicativo y la enseñanza de la gramática vayan de la mano y se den paralelamente en el aula. Sin embargo, es una tarea difícil puesto que “muchos profesores [todavía] tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos” (Llopis García, 2011a, p. 22). Es decir, continúan enseñándola de una forma tradicional y casi que matemática.

Rodríguez Fernández (2020) apoya esta última afirmación, mencionando que la gramática se sigue concibiendo de manera formalista en el aula, enfocándose en la forma y en la práctica

mecánica, convirtiéndose así en un aspecto complejo de abordar en las aulas por parte del docente. Incluso, en el estudio de Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019), la mayoría de los participantes “se decanta por definir la *gramática* como ‘conjuntos de patrones para ordenar las palabras en oraciones’ por delante del resto de opciones facilitadas” (p. 161). Asimismo, en el estudio de Jean y Simard (2011), los docentes participantes consideran que aprender reglas gramaticales es importante o muy importante.

A este fenómeno, se le suma el proceso de creación de materiales por parte de las editoriales, los cuales se enfocan principalmente en esa concepción tradicional de la gramática y refuerzan este concepto en los docentes (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019). Además, se ha extendido la idea de que la adquisición de una L2/LE se da por su uso y práctica constante y no por el estudio de sus aspectos formales, lo que ha llevado a repensar el lugar y la atención que se les deben dar a estos aspectos en la planeación docente, dado los cambios metodológicos que ha habido, la inclusión de las TIC en el aula, los requerimientos de los estudiantes, las condiciones pedagógicas y laborales en las que se desempeñan los docentes, entre otros factores externos que afectan directamente esta planeación (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019).

Las perspectivas y creencias de los docentes de L2/LE con relación a la enseñanza de la gramática son variadas. Sin embargo, Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) resaltan que tanto docentes como estudiantes aceptan la importancia de estudiar la gramática de una lengua, aunque este proceso aún se da de manera tradicional y enfocado en ejercicios mecánicos y de producción escrita principalmente. Asimismo, los docentes participantes del estudio de Jean y Simard (2011) consideran muy importante o importante el hecho de que sus estudiantes de ESL o FLE puedan comunicarse de manera precisa sin errores gramaticales, teniendo este aspecto especial importancia para los docentes de FLE.

El mismo estudio demostró que un alto porcentaje de los docentes participantes consideran muy importante practicar la gramática a partir de ejercicios diseñados exclusivamente para este fin, especialmente ejercicios mecánicos y tradicionales (Jean & Simard, 2011). El estudio realizado por Schulz (2001) indica que hay discrepancias en las creencias de docentes colombianos y estadounidenses respecto a la utilidad de la gramática para que sus estudiantes mejoren sus habilidades de producción oral, y también en sus creencias acerca de si a sus estudiantes les gusta aprender gramática o no. Sin embargo, más de la mitad de los participantes en ambos grupos concuerdan en la necesidad de enseñar gramática para que los estudiantes dominen la

L2/LE, aunque también les dan relevancia a las actividades comunicativas para lograr este objetivo (Schulz, 2001).

Uno de los estudios mencionados por Borg (2003), realizado por Einstein-Ebsworth y Schweers, muestra que hay docentes que consideran que la gramática debería enseñarse de vez en cuando, aunque la variabilidad de estas creencias está en si debe hacerse implícita o explícitamente. Algunos docentes justificaron su respuesta afirmando que el aprendizaje de la gramática es algo que ha sido o fue parte de su experiencia como aprendientes de L2 y por eso consideran que deben enseñarla (Borg, 2003). Igualmente, la mayoría de las justificaciones para las respuestas dadas por los docentes que hicieron parte de este estudio se basaron en su experiencia personal como aprendientes de la lengua (Borg, 2003). Así mismo, algunos docentes colombianos entrevistados en el estudio de Schulz (2001) mencionaron que ellos se beneficiaron del aprendizaje de la gramática durante su proceso de aprendizaje de la LE.

Otro estudio conducido por Farrell (Borg, 2003) demostró que la decisión de los docentes participantes del estudio de enseñar gramática deductiva o inductivamente dependía de cómo la habían aprendido ellos y si había sido un método efectivo o no. Dentro de esta misma línea, en el estudio realizado por Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019), la mayoría de los participantes considera que la gramática es importante, que debe enseñarse y que puede enseñarse explícitamente. Además, le dan una gran relevancia a los errores gramaticales y su corrección: “la evaluación sigue consistiendo en la medición de momentos de desviación de la norma, que se utiliza para penalizar al individuo con una reducción de la potencial calificación final” (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019, p. 164).

Asimismo, la mayoría de los docentes participantes de la investigación de Jean y Simard (2011), consideran relevante corregir a sus estudiantes de manera oral y escrita, especialmente cuando los errores interfieren con la comunicación o cuando se trata de aspectos gramaticales que los estudiantes están aprendiendo en el momento o ya deberían conocer. Estos resultados difieren de los resultados obtenidos por Schulz, ya que la mayoría de los docentes participantes consideran imprescindible corregir las producciones escritas, pero sólo el 34% piensa lo mismo respecto a las producciones orales (Loewen *et al.*, 2009).

El estudio de Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) concluyó que esos futuros docentes posiblemente repliquen las fórmulas didácticas con las que ellos aprendieron en su etapa como estudiantes de L2/LE. Sin embargo, cabe resaltar que las creencias construidas por los docentes respecto a la enseñanza de ciertos aspectos de la lengua no se dan solamente por sus

experiencias previas como aprendientes, sino también por sus experiencias previas como docentes, cuando ya llevan cierto tiempo haciendo parte de la comunidad docente de manera activa a través de la enseñanza (Gabillon, 2012).

3. Objetivos y preguntas de investigación

Considerando lo expuesto en los anteriores apartados y la motivación que impulsa el presente estudio, a continuación, se plantean los objetivos generales y específicos y las preguntas de investigación a las que se busca darles respuesta a lo largo de esta investigación.

Objetivo general

- Analizar las creencias, representaciones y saberes (CRS) sobre la enseñanza/aprendizaje de la gramática en clase de L2/LE de un grupo de estudiantes de ELE nivel A2 en situación de inmersión que a su vez son docentes de EFL.

Objetivos específicos

- Comparar las CRS iniciales de los participantes desde su rol como estudiantes con sus percepciones posteriores al estar expuestos a explicaciones a partir de la gramática cognitiva.
- Describir las CRS que posee el mismo grupo de participantes sobre la enseñanza de la gramática en el aula de L2/LE desde su rol como docentes.

Pregunta de investigación

- ¿Qué valoraciones suscita la instrucción gramatical desde los postulados de la gramática cognitiva en un grupo de estudiantes de ELE nivel A2 en situación de inmersión que a su vez son docentes de EFL?

Preguntas secundarias

- ¿Qué características se observan en ese conjunto de CRS desde su perspectiva como estudiantes de ELE?
- ¿Qué nivel de consistencia se observa entre su conjunto de CRS y su actitud en el aula como docentes de EFL?

4. Metodología

A continuación, se describe de manera sucinta el diseño del estudio, además del perfil de los participantes, los instrumentos y los procedimientos aplicados en el desarrollo de esta investigación. Se trata de un estudio de caso descriptivo y colectivo que se enmarca bajo el paradigma cualitativo y que se desarrolló en una institución privada en Bogotá, Colombia. El fenómeno a estudiar son las creencias, representaciones y saberes (CRS) acerca del aprendizaje y la enseñanza de la gramática y la GC en la clase de L2/LE. El estudio se dirige a la caracterización del conjunto de CRS, analizando e interpretando detalladamente los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas y las observaciones de clase.

Participantes

El grupo de participantes está conformado por cuatro estudiantes de ELE que, en el momento de la investigación, estaban cursando un programa de nivel A2, en un contexto de inmersión de educación no reglada, en una institución privada en Bogotá, Colombia. Debido a la pandemia provocada por el coronavirus (COVID-19), las clases se estaban dictando de manera virtual y sincrónicamente. Durante el periodo de la investigación, los cuatro estudiantes también se encontraban trabajando en la misma institución como docentes de EFL.

En la tabla 1 se presentan las principales características de los perfiles de cada uno de los participantes de la presente investigación. Para identificar a cada participante, se utilizan las iniciales de su primer nombre y apellido para conservar el anonimato:

Tabla 1
Información de los participantes

Características		Participantes			
		E.S.	L.K.	N.P.	M.G.
Edad		60	29	29	30
Sexo		M	F	F	F
Nacionalidad		Estadounidense	Estadounidense	Inglesa	Rusa
Lengua materna		Inglés	Inglés	Inglés	Ruso
Segunda lengua	L2	Francés	Español	Cantonés	Inglés
	Nivel	C2	A2	A1	C2
Tercera lengua	L3	Español	Francés	Español	Francés
	Nivel	A2	A1	A2	A2
Quinta lengua	L5	-	-	-	Español
	Nivel	-	-	-	A2
Tiempo continuo estudiando ELE		18 meses	18 meses	18 meses	7 meses
Formación universitaria		Profesional en historia	Profesional en Medios Audiovisuales, Cine y Televisión	Profesional en Psicología y Criminalística. Máster en Psicología Forense	Licenciada en Lingüística y Pedagogía
Certificación en enseñanza de ELE		TEFL	TEFL	CELTA	DELTA
Tiempo de experiencia		18 meses	36 meses	42 meses	13 años

Instrumentos

La recopilación de datos se realizó a partir de dos instrumentos: la observación de clase y la entrevista. Para recopilar los datos de las observaciones de clase se diseñó una plantilla de observación, cuyo formato original se puede encontrar en el anexo A del presente documento. El objetivo de estas observaciones es contrastar el ejercicio docente de los participantes con lo dicho por ellos en las entrevistas respecto a diferentes aspectos metodológicos de la enseñanza de la gramática en el aula de L2/LE. Dicho formato contiene tres secciones: la descripción general de la clase, los aspectos a observar y los comentarios extra.

En la primera sección, se buscó recopilar la información general de la clase: el nombre del docente, la duración de la clase, el nivel, el número de estudiantes y la fecha de observación. En la sección de aspectos a observar se propusieron diez preguntas abiertas que se formularon a partir de las principales cuestiones que diferentes autores mencionan que se deberían tener en cuenta a la hora de enseñar gramática. Finalmente, la última sección de comentarios extra se concibió para registrar información que no correspondiera a los diez aspectos planteados o para recopilar ejemplos de estos.

En la tabla 2 se resume la correspondencia entre las directrices de los autores que se tomaron como base y los aspectos a observar propuestos en la plantilla de observación.

Tabla 2

Aspectos de la plantilla de observación y su correspondencia con las cuestiones teóricas

Pregunta de la plantilla de observación	Aspecto por observar	Directriz/Autor
<i>¿La gramática se presenta explícita o implícitamente en clase?</i>	Tipo de gramática	<ul style="list-style-type: none"> - El docente debe decidir si presenta la gramática explícita o implícitamente en clase, siendo la primera forma la más recomendada (Fernández Montes, 2011). - Presentar la gramática explícitamente hace que los estudiantes creen relaciones conscientes entre la forma y el significado de las estructuras (Llopis García, 2009).
<i>¿Qué papel cumple la gramática dentro de la clase?</i>	Papel de la gramática en la clase	<ul style="list-style-type: none"> - No se puede separar el lenguaje de sus funciones cognitivas y comunicativas (Cuenca & Hilferty, 1999). - Es necesario empezar a explicar la gramática a partir de su uso para expresar ideas e intenciones (Ruiz Campillo, 2018).
<i>¿Qué aspectos de la gramática se explican en clase?</i>	La forma y el significado	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje y la gramática son simbólicos y, por eso, ésta no se puede separar de la semántica. El

		<p>significado es fundamental en la gramática (Cuenca & Hilferty, 1999).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El significado empieza a adquirir importancia respecto a las estructuras gramaticales. Se puede construir significado a través de las formas. Se logra una mayor comprensión de la gramática cuando se lleva la atención al significado antes de enfocarse totalmente en la forma (Llopis García, 2011). - La explicación de la gramática debe tener presente siempre la relación entre el significado y la forma, porque son una unidad inseparable (Ruiz Campillo, 2007). - La GC permite aplicar el enfoque comunicativo porque da importancia al significado de las formas (Castañeda, 2013). - Las explicaciones gramaticales deben ser significativas y deben enfocarse tanto en la estructura como en el significado (Castañeda, 2006). - El estudiante debe procesar la forma entendiendo primero su significado (Fernández Montes, 2011).
<i>¿Qué rol tiene el estudiante en las explicaciones gramaticales?</i>	Rol del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe impulsar a los estudiantes a hacer algo con el input. Esas actividades deben ser relevantes para ellos (Fernández Montes, 2011). - Es importante promover la interacción y negociación de significado en clase. Los estudiantes deben procesar las estructuras y entender la necesidad de su uso dependiendo del contexto (Alonso Raya, 2010).
<i>¿En qué contextos se presenta la gramática?</i>	Contexto de la gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Para que la gramática sea comprensible, es necesario presentar un input comprensible para los estudiantes (Llopis García, 2009). - Es importante usar input tanto de tipo oral y escrito que sea verosímil. Puede ser material “autenticable” que dirija la atención del estudiante hacia los aspectos lingüísticos que se quieren resaltar (Ruiz Campillo, 2007).
<i>¿Qué herramientas se usan para presentar y explicar la gramática?</i>	Herramientas para presentar y explicar la gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Hay explicaciones gramaticales que se pueden dar a partir de las experiencias físicas (Llopis García, 2015). - La gramática se puede visualizar a partir del espacio (Llopis García, 2011). - La lengua se puede representar de forma visual y/o gráfica (Castañeda, 2006).

<i>¿Qué tipo de textos se usan para presentar la gramática?</i>	Tipo de textos para presentar la gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Para que la gramática sea comprensible, es necesario presentar un input comprensible para los estudiantes (Llopis García, 2009). - Es importante usar input tanto de tipo oral y escrito que sea verosímil. Puede ser material “autenticable” que dirija la atención del estudiante hacia los aspectos lingüísticos que se quieren resaltar (Ruiz Campillo, 2007). - Es recomendable exponer a los estudiantes a una gran cantidad de input que contenga de forma intensa y frecuente la forma a estudiar, para que ellos sean capaces de reconocerla (Fernández Montes, 2011).
<i>¿Cómo se resaltan los elementos gramaticales en los textos?</i>	Elementos gramaticales resaltados	<ul style="list-style-type: none"> - Es recomendable exponer a los estudiantes a una gran cantidad de input que contenga de forma intensa y frecuente la forma a estudiar, para que ellos sean capaces de reconocerla. También es importante saber cómo se van a resaltar esas formas en el input, usando diferentes recursos tipográficos que les permita a los estudiantes reconocer más fácilmente esta forma y dirigir su atención a ella (Fernández Montes, 2011).
<i>¿Qué tipo de ejercicios/actividades se usan para practicar la gramática?</i>	Tipo de ejercicios/actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades referenciales constan de una sola respuesta correcta directamente relacionada con la forma a estudiar y que le permite al aprendiente entender su significado. Las actividades afectivas, llevan al aprendiente a involucrarse y tomar decisiones respecto a los enunciados puesto que no hay una única respuesta correcta y ésta depende de lo que el aprendiente analice y opine (Llopis García, 2011). - Es importante aplicar tareas de esencialidad de la forma, en las que los estudiantes necesitan utilizar la forma estudiada para completar la tarea requerida (Fernández Montes, 2011).
<i>¿Cómo se corrige y/o evalúa el uso de la gramática en clase?</i>	Corrección/evaluación de la gramática en clase	<ul style="list-style-type: none"> - La GC va más allá de etiquetar una forma como correcta o incorrecta. Lo que busca principalmente es que el estudiante piense la gramática, la interprete y reflexione sobre ella, relacionando lo que quiere comunicar con la forma que mejor expresa eso que quiere decir, pasando a hablar de estructuras posibles vs. no posibles, en vez de estructuras correctas vs. incorrectas (Instituto Cervantes Bremen, 2016). - En la comunicación que transmite el estudiante se debe revisar si sus decisiones gramaticales son las que mejor expresan las intenciones e ideas a comunicar (Ruiz Campillo, 2018).

Respecto al instrumento de la entrevista, se plantearon dos entrevistas semiestructuradas. Puesto que los participantes son estudiantes de L2 y a su vez profesores de LE, una de las entrevistas se enfocó en su rol como estudiantes de lengua (anexo B) y la otra como docentes

de lengua (anexo C). Para cada una de las entrevistas se planteó un total de diez preguntas que se redactaron con base en los cuestionarios usados en los estudios de Loewen *et al.* (2009), Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) y Schulz (2001). Ambas entrevistas cuestionan a los participantes sobre aspectos similares, pero cada una desde sus visiones como estudiantes de L2 y docentes de LE separadamente (tabla 3). Las entrevistas se plantearon para llevarse a cabo de manera individual y en inglés, ya que los participantes se sentían más cómodos respondiendo en este idioma.

Tabla 3
Estructura y preguntas de las entrevistas

Cuestión a interrogar	Entrevista 1	Entrevista 2
<i>Perfil de los participantes</i>	¿Cuál es tu lengua materna? ¿Cuántos idiomas hablas o has aprendido? ¿Qué posición ocupa el español en tu proceso de aprendizaje? ¿Cuánto tiempo has estado aprendiendo español?	¿Qué idiomas enseñas? ¿Qué experiencia tienes como profesor de inglés? ¿Cuánto tiempo has estado enseñando inglés? ¿Cuál es tu perfil académico?
<i>Significado de la gramática</i>	¿Qué significado tiene la gramática para ti como estudiante? ¿Cuál es el uso de aprender gramática en tu clase de español?	¿Qué significado tiene la gramática para ti como profesor? ¿Cuál es el uso de enseñar gramática a tus estudiantes de inglés?
<i>Importancia y utilidad de las reglas gramaticales</i>	¿Qué tan importante o útil es para ti aprender las reglas gramaticales del español? ¿Cómo te ayuda la gramática a mejorar en español?	¿Piensas que la gramática les ayuda a tus estudiantes a mejorar su inglés? ¿Cómo? ¿Qué tan importante o útil es para tus estudiantes que les enseñes las reglas gramaticales del inglés?
<i>Aspectos gramaticales que les gusta aprender</i>	¿Qué aspectos te gustan aprender de la gramática?	N/A
<i>Gusto por la gramática</i>	¿En qué medida te gusta aprender gramática? ¿Por qué?	¿Piensas que a tus estudiantes les gusta aprender gramática? ¿Te gusta enseñar gramática? ¿Por qué?
<i>Participación en las explicaciones gramaticales</i>	¿Te gusta participar de las explicaciones gramaticales? ¿Por qué?	¿Haces partícipes a tus estudiantes de las explicaciones gramaticales? ¿Por qué?
<i>Tipo de gramática</i>	¿Prefieres que te enseñen la gramática implícita o explícitamente? ¿Por qué?	¿Enseñas la gramática explícita o implícitamente? ¿Por qué?
<i>Corrección de los aspectos gramaticales</i>	¿Qué tan frecuentemente te gusta que te corrijan la gramática en clase? ¿Por qué?	¿Qué tan frecuentemente corriges la gramática de tus estudiantes cuando hablan o escriben en inglés? ¿Por qué?

<i>Importancia de la forma y el significado</i>	¿Qué importancia tienen la forma y el significado de las estructuras para ti?	¿Le das alguna importancia a las formas y/o al significado de las estructuras gramaticales? ¿Cómo?
<i>Tipo de explicaciones</i>	De las siguientes dos explicaciones ¿cuál prefieres? ¿Por qué? (A: GC, B: gramática tradicional)	¿Cómo prefieres explicar gramática? ¿Por qué?
<i>Tipo de herramientas</i>	De las siguientes dos formas de presentar la gramática ¿cuál prefieres? ¿Por qué? (A: gramática tradicional, B: GC)	¿Qué herramientas prefieres usar para explicar la gramática en clase? ¿Por qué?
<i>Tipo de ejercicios</i>	De los siguientes tipos de ejercicios ¿cuál prefieres? ¿Por qué? (A: gramática tradicional, B: GC)	¿Qué tipo de ejercicios desarrollas en clase con tus estudiantes para practicar gramática?
<i>Mejor forma de aprender gramática</i>	¿Cuál es la mejor forma de aprender gramática para ti?	N/A
<i>Conocimiento de la GC</i>	N/A	¿Estás familiarizado con la GC? ¿Qué sabes sobre ella?

Procedimiento

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación es contrastar el conjunto de CRS de los participantes con sus percepciones al estar expuestos a explicaciones a partir de la GC, y para que ellos se familiarizaran con la misma antes de las entrevistas, la primera etapa consistió en adaptar una unidad didáctica que correspondiera al programa que estaban cursando a los postulados de la GC. La unidad que se adaptó fue la *Unidad 6: No como carne* del libro *Aula América 2*, que es el libro guía de este programa y que correspondía a la unidad que debía cubrirse durante las fechas en que se dictaron estas clases (figuras 1 y 2).

Los recursos gramaticales de esta unidad son: las formas impersonales con *se*, las estructuras modales *tener que* vs. *hay que*, los pronombres personales de objeto directo y los usos de *ser* y *estar* al contrastar experiencias con descripciones generales. Para planear las sesiones, se adaptaron las explicaciones y las actividades de práctica controlada a diferentes postulados propuestos por la GC. Se tuvieron en cuenta principalmente las estrategias universales que los estudiantes usan para procesar la información (Alonso Raya, 2010), la atención a la forma y al significado (Llopis García, 2011a), las actividades de input estructurado (Alonso Raya, 2010), el realce del input (Fernández Montes, 2011), las tareas de esencialidad de la forma (Fernández Montes, 2011), el realce del output (Fernández Montes, 2011) y las reglas a tener en cuenta al momento de proponer explicaciones con la GC según Ruiz Campillo (2018).

Figura 1

Ejemplo de actividad base de Aula América 2

17. Escribe en tu cuaderno qué se hace normalmente con estos productos.

las papas

las naranjas

el arroz

el pescado

la carne

los huevos

el melón

la leche

la pasta

Las papas se lavan y se pelan. Se pueden freír, se pueden asar, pero nunca se hacen a la plancha.

Nota. Actividad 17 de la página 166 del libro *Aula América 2*.

Figura 2

Actividad adaptada

¿De qué hablamos en cada caso? Para cada instrucción de una receta, asocia el objeto del que se está hablando.

1. Se lavan, se pelan y se pican.

a. La cebolla b. Las papas c. Las fresas

2. Se parte en tajadas y se sirve con mantequilla.

a. El pan b. El huevo c. Los panes

3. Se lava, se exprime y se reserva el jugo.

a. El limón b. Las naranjas c. El ajo

4. Se fríen, se salan y se sirven con paprika.

a. Los plátanos b. La papa c. Las papas

5. Se pelan, se pican en julianas y se ponen a hervir.

a. Las verduras b. Las alitas de pollo c. La zanahoria

6. Se hornea y luego se decora con crema chantilly.

a. La lasaña b. Las lasañas c. La torta

7. Se pican en cuadritos y se agregan al guiso.

a. La cebolla y el tomate b. Las fresas c. La cebolla

Nota. Actividad adaptada de la Actividad 17 de la página 166 del libro *Aula América 2*.

Es así como se planearon siete sesiones de clase de 1,5 horas cada una, para cubrir esta unidad. La primera sesión que se dictó se enfocó en el componente léxico, que correspondía al vocabulario de alimentos, pesos y medidas. De ahí en adelante, las seis sesiones restantes se enfocaron en los aspectos gramaticales, dedicando dos sesiones al *se impersonal*, una sesión a *tener que* vs. *hay que*, dos sesiones a los pronombres de objeto directo y una sesión a algunos usos de *ser* y *estar*. Las clases correspondientes a esta unidad se dictaron entre el 27 de abril de 2021 y el 18 de mayo de 2021, en el horario habitual de la clase, los martes y jueves de 9:30 a.m. a 11:00 a.m.

Respecto a la asistencia a las clases, fue la habitual. Si bien hubo algunas ausencias, estas no afectaron el desarrollo de las sesiones: faltó un estudiante a la segunda clase, otro a la quinta clase y otro diferente a la sexta clase. No se previno a los estudiantes respecto al uso de una nueva metodología para evitar influir en su actuación en clase, aunque sí se les indicó que las

sesiones serían grabadas, lo que suele ser habitual para dejar registro de las clases y enviarles las grabaciones cuando algún estudiante no asiste, para que pueda visualizar el video de la clase posteriormente.

De forma casi paralela a las sesiones planeadas con GC, se llevaron a cabo las observaciones de clase de los participantes. Puesto que ellos son tanto estudiantes de ELE como docentes de EFL de la misma institución, se decidió que sería conveniente para la investigación observar sus clases de EFL, para poder contrastar lo observado en esas sesiones con sus respuestas en las entrevistas. Igualmente, se decidió que las observaciones debían llevarse a cabo antes de las entrevistas, para así evitar que sus respuestas tuvieran alguna influencia en la información recopilada durante las observaciones.

Dado que se podía observar sus clases sin necesidad de solicitar autorización y/o de informarles con anticipación, ya que es una tarea habitual dentro de las funciones laborales de la observadora, tampoco se les previno respecto a estas observaciones, para evitar influir en su actuación habitual como docentes. Se realizó una observación de clase completa a cada uno de los participantes, que se llevaron a cabo los días 11, 12, 20 y 24 de mayo de 2021. El foco en cada observación fue el trabajo y manejo de la gramática en la clase, recopilando toda la información necesaria en la plantilla de observación (anexo D).

En la tabla 4 pueden contemplarse los datos recopilados durante las observaciones de clase, correspondientes al apartado denominado *Descripción general de la clase* de la plantilla de observación. Se hace el paralelo entre el nivel, la duración, el número de estudiantes y la fecha de observación de cada observación de clase. Nuevamente, se identifica a los participantes usando la inicial de su primer nombre y apellido para preservar su identidad.

Tabla 4
Descripción general de cada clase

Participante	Nivel de la clase	Duración	Nº de estudiantes	Fecha de la observación
E.S.	B1	2 horas	7	24-05-21
L.K.	A1+	1,5 horas	5	20-05-21
N.P.	B1+	2 horas	3	12-05-21
M.G.	A2	1 hora	1	11-05-21

Finalmente, habiendo dictado las clases haciendo uso de la GC y habiendo observado las sesiones de los participantes en su rol como profesores, se procedió a realizar las entrevistas 1 y 2, siendo ésta la última etapa de recolección de datos antes del análisis de estos. Antes de

hacerlo, ya se les había explicado a los participantes que se requería su cooperación respondiendo a dos entrevistas para recopilar datos para la presente investigación. Igualmente, se les envió un consentimiento informado (anexo E) que explicaba el objetivo de la investigación y el uso que se le daría a la información recopilada, para que lo firmaran y aceptaran su participación en la investigación voluntariamente (anexo F).

Ambas entrevistas se diseñaron con una duración de 30 minutos cada una, aproximadamente. Se decidió realizar dos rondas de entrevistas, para que en cada ronda los participantes asumieran solamente uno de los roles: el de estudiante o el de docente. El tiempo de diferencia entre la primera y la segunda entrevista fue de una semana y media. Asimismo, se decidió que lo más idóneo sería que el orden para aplicar las entrevistas fuera A-B con la mitad de la muestra (dos participantes), y B-A con la otra mitad de la muestra, para garantizar la independencia de los datos y evitar un posible efecto de tarea no controlado.

Igualmente, se consideró conveniente realizar las entrevistas durante el horario de clase, para evitar inconvenientes coordinando el tiempo entre los participantes y la entrevistadora. Antes de iniciar con cada entrevista, se les aclaró a los participantes que debían responder lo que realmente pensaban, explicando que no había respuestas correctas o incorrectas y que lo que se buscaba evidenciar era su verdadero conjunto de CRS. La primera ronda de entrevistas se llevó a cabo el día 27 de mayo de 2021 y la segunda ronda el 8 de junio de 2021. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis (anexo G).

Después de transcribir las entrevistas, se procedió a analizarlas. Se resaltó y, luego, se extrajo la información y las respuestas más relevantes para cada pregunta de cada entrevista. En seguida, se buscaron similitudes entre las respuestas de los participantes, para luego proceder a clasificar esas respuestas en etiquetas, que se utilizaron para describir los resultados en el apartado correspondiente. Este mismo procedimiento se aplicó para analizar los datos recopilados durante las observaciones de clase. Finalmente, para la triangulación de datos en el apartado *Discusión*, se organizaron nueve temáticas para analizar, contrastando el conjunto de CRS obtenido en la entrevista 1 con el conjunto de CRS obtenido en la entrevista 2 en cada temática y, a su vez, comparando esta última información con la registrada durante las observaciones de clase.

5. Resultados

En este apartado se presentan de forma descriptiva los resultados obtenidos en el presente estudio, después de aplicar los instrumentos utilizados y mencionados anteriormente. En principio, se presentan los resultados de las observaciones de clase, luego los resultados de la entrevista 1 o el conjunto de CRS de los participantes desde su visión como estudiantes y, finalmente, los resultados de la entrevista 2 o el conjunto de CRS de los participantes desde su visión como docentes.

Observaciones de aula

En el anexo D se presenta la información recopilada durante las observaciones de clase. Como se mencionó anteriormente, éste fue el primer instrumento que se aplicó durante el desarrollo de la presente investigación. A continuación, se expone una síntesis de los resultados más relevantes obtenidos durante estas observaciones de clase, pertenecientes a las diez cuestiones que se detallan en la sección *Aspectos a observar* de la plantilla de observación, y a la información adicional que se consideró relevante durante cada observación, registrada en el apartado *Comentarios extra*. Todos los datos recopilados en las observaciones de clase serán confrontados con los obtenidos durante las entrevistas, en el apartado correspondiente a la discusión de los resultados.

La primera cuestión que se observó fue la manera como se presentaba la gramática en clase. Tanto en la clase de E.S., que era una sesión de revisión antes de un examen, como en la de L.K., que era una sesión que introducía un nuevo aspecto gramatical para los estudiantes, la gramática se presentó *explícitamente*. Por el contrario, en las clases de N.P. y M.G., la gramática se presentó de manera *implícita*. El enfoque principal de estas dos clases fue el lenguaje funcional y el vocabulario, por lo que los aspectos gramaticales se trataron a medida que fueron apareciendo, pero no se presentaron o explicaron de forma explícita.

Los siguientes aspectos que se examinaron fueron el rol de la gramática en la clase y la importancia de la forma y el significado. En las clases de E.S. y N.P., la gramática tuvo un *rol comunicador*, ya que se enfatizó el matiz que se expresa con cada una de las estructuras, aunque también se hizo hincapié en las estructuras correctas vs. incorrectas. Sin embargo, en estas dos clases, *el significado de la gramática primó sobre la forma*, que no se aclaró ni revisó en ningún momento. Por otro lado, las clases de L.K. y M.G. giraron en torno a la *precisión gramatical*, puesto que el objetivo fue que *los estudiantes dominaran las formas* de la gramática estudiada, dejando de lado el significado. Incluso, en la clase de M.G., cuyo enfoque

era el lenguaje funcional, la gramática que se revisó se estudió a partir de lo que se consideraba correcto o no.

A continuación, se trató el aspecto relacionado con el rol del estudiante en las explicaciones gramaticales. En las clases de L.K. y M.G., los estudiantes tuvieron un *rol activo*. A pesar de que su nivel era básico, las docentes intentaron que los estudiantes participaran en el mayor grado posible, pidiéndoles dar y leer explicaciones, ejemplos, respuestas, etc. Inclusive, M.G. procuró que su estudiante participara activamente en sus propias correcciones. Al contrario, en las clases de E.S. y N.P., el rol de los estudiantes fue *pasivo*. Las explicaciones se centraron en los docentes y el rol del estudiante se redujo a leer las explicaciones o ejemplos propuestos por los propios docentes. No se dieron momentos de discusión o reflexión frente a la gramática por parte de los estudiantes.

El quinto aspecto que se observó fueron los contextos en los que se presentó la gramática. En el caso de E.S. y N.P., el contexto para trabajar la gramática fue el *lenguaje funcional de la diplomacia*. Por su parte, L.K. y M.G. desarrollaron la clase con base en *nociones funcionales*: pedir y dar información personal en el caso de L.K, y ordenar compras en el caso de M.G. Esta información se complementa con el aspecto número siete de la plantilla de observación: los textos para presentar la gramática. Solamente M.G. presentó el lenguaje a trabajar a partir de *diálogos propuestos por el libro* de texto, aunque vale recordar que el enfoque de su clase fue el lenguaje funcional, no la gramática. Los otros tres docentes presentaron y explicaron la gramática con *ejemplos aislados*, aunque L.K. usó textos autenticables posteriormente para practicar la gramática, y N.P. usó diálogos del manual para presentar el tema de la diplomacia.

Respecto a las herramientas usadas por los docentes para presentar y explicar la gramática, la información registrada en las observaciones no varía mucho con relación a la presentada en el aspecto siete. Por un lado, E.S. y L.K. usaron solamente *ejemplos y oraciones aisladas* para presentar y explicar la gramática. Por otro lado, N.P. usó un *listado de expresiones* para presentar el lenguaje de la diplomacia, clasificadas de acuerdo con su elemento gramatical distintivo. Finalmente, M.G. usó *fórmulas y reglas* para explicar la gramática cuando fue necesario. Puesto que todos presentaron la gramática de forma aislada, *no fue necesario resaltar* de ninguna manera los elementos gramaticales a revisar. Solamente L.K. *subrayó los aspectos gramaticales* a estudiar en sus ejemplos, para hacerlos evidentes.

En el caso del tipo de actividades y ejercicios usados para practicar la gramática, que fue el noveno aspecto a observar, se encontró que los cuatro docentes hacen uso de *ejercicios*

mecánicos para practicar la gramática, ya sean ejercicios rellena-huecos, de transformación de oraciones o de asociaciones. Sin embargo, a excepción de E.S., las demás docentes también desarrollaron una *actividad de producción* en la que los estudiantes debían mantener una conversación oral o escrita haciendo uso del lenguaje revisado en clase, ya fuera funcional o gramatical. Con relación a la corrección de estas actividades, que fue el último aspecto observado en la plantilla de observación, se concluyó que los cuatro participantes corrigen a partir de las estructuras que se consideran *correctas o incorrectas*, haciendo énfasis en los verbos o auxiliares faltantes, el orden correcto de las estructuras, etc.

Conjunto de CRS como estudiantes (Entrevista 1)

Anteriormente, ya se mencionó que la entrevista etiquetada como versión 1 fue la que se diseñó para recopilar el conjunto de CRS de los participantes desde su rol como estudiantes de ELE. Esta entrevista se aplicó en la primera ronda con los participantes E.S. y N.P. el día 27 de mayo de 2021, y en la segunda ronda con las participantes L.K. y M.G. el día 8 de junio de 2021. Cabe recordar que ambas entrevistas se aplicaron después de haber culminado la etapa de las observaciones de clase.

La primera pregunta de la entrevista buscaba entender qué uso tiene la gramática para ellos. Tres de los participantes la conciben como *la estructura* de la lengua, mientras que M.G. la comprende como el conjunto de *reglas para memorizar*. Los cuatro participantes coinciden en que su uso radica en *organizar los componentes de la lengua*, a lo que L.K. y M.G. añaden que les *permite tener fluidez* al comunicarse. L.K. resalta la necesidad de usarla para *comunicar ideas*. M.G. agrega que la gramática le ayuda a *comunicarse de forma correcta* y *le da confianza* para hacerlo. Estas concepciones también dan respuesta a la segunda pregunta acerca de cómo les ayuda la gramática a mejorar su español y qué tan importante o útil es aprender las reglas gramaticales. En esta última cuestión, los cuatro participantes coinciden en que este proceso es *muy importante*, como se evidencia en sus respuestas a continuación:

- “*Very important because without the rules, without the framework, you continuously repeat the same mistakes.*” (E.S., línea 17).
- “*Very important, like very, very important. Because for me as a learner and a communicator, I don't really like using anything unless I'm very sure of it, unless I'm confident or comfortable, right?*” (L.K., línea 20).
- “*I, I would say, it is quite important. Yeah, I do, because I think quite logically. So, I do like to know the grammar rules.*” (N.P., línea 24).

- “*Well, for me it's very important because I'm a very analytical person. So until I learn how to correctly say something, it would be very difficult for me to communicate...*” (M.G., línea 17).

A continuación, se les preguntó sobre qué tanto les gusta aprender gramática y qué aspectos de ésta les gusta aprender. Sobre la primera cuestión, dos participantes mencionaron que *les encanta* aprender gramática, mientras que L.K. mencionó que *le gusta* y N.P. que *no le disgusta*. E.S., L.K. y M.G. comentaron que les gusta *aprender las reglas y formas*, mientras que a N.P. le gusta *hacer ejercicios mecánicos y controlados*, actividad que a M.G. también le gusta. Asimismo, L.K. indicó que también le gusta aprender *el significado de las formas*: “*Most importantly, I, I like learning the forms, right? And, of course, with the form, what is that used for?*” (L.K., línea 29).

La siguiente pregunta de la entrevista estaba encaminada a saber si a los participantes les gusta que los involucren en las explicaciones gramaticales en clase y si prefieren que se les enseñe la gramática de forma explícita o implícita. Respecto a esta última cuestión, los cuatro participantes confirmaron que les agrada que les enseñen gramática *explícitamente*. Por otro lado, tres de ellos afirmaron que sí *les gusta que los hagan partícipes* de las explicaciones gramaticales. Además, L.K. y E.S. complementaron su opinión mencionando que de esta manera *se activa su atención*. Por el contrario, M.G. manifestó que *no le gusta que la hagan partícipe* de las explicaciones gramaticales, argumentando que *el profesor puede darlas más rápidamente* y esto evita que se pierda tiempo en clase:

“*[...] as surprising as it is, but I do consider it a slight waste of time because I know that the teacher can give me that essence, that essential information within the shorter period of time than me arriving at this conclusion by myself, for instance. And as a teacher, I understand that it all... it works for the best when you arrive at the conclusions by yourself. But I rely on my memory a lot because I do have quite a good amount of space in my... in my memory. So, for example, if the teacher gives me the rule, I can memorize it word for word, and then this rule will stay with me literally forever.*” (M.G., línea 46).

Con respecto al tipo de corrección que les gusta recibir en clase y la frecuencia de las correcciones, los cuatro participantes coincidieron en que prefieren la *corrección inmediata*. Además, no tienen problema con que les *corrijan todos los errores* de forma oral y escrita, incluso si no tienen que ver con la temática de la clase e, igualmente, les gusta que la corrección

sea *frecuente* o *casi todo el tiempo*. Luego, se les cuestionó sobre la importancia que tienen para ellos la forma y el significado de las estructuras gramaticales. En este aspecto, los cuatro también coincidieron en que ambos elementos *son igual de importantes*. Sin embargo, N.P. aclaró que *se enfoca menos en el significado* cuando éste es *similar en su L1*:

“[...] obviously the form is really important because you need to know how to make it, like, create it yourself. And then, the meaning, like, if it's the same or similar in English, I don't need to focus so much on the meaning, I can just relate it like the same, like you use it how you would use it in English. That's, that's kind of like all I would need to be told. But if it was, like, say, completely different, the meaning or we didn't have the way you use it in English, cause I know Spanish has a lot more tenses than English, then the meaning would be really important.” (N.P., línea 86).

Para las siguientes tres preguntas, se les mostraron a los participantes algunas diapositivas con explicaciones y ejercicios de GC y de gramática tradicional, para que escogieran su preferencia y la justificaran. Cabe aclarar que los participantes ya estaban familiarizados con las diapositivas que se enfocaban en la GC, puesto que fueron parte de las clases que se les dictaron usando este enfoque al inicio del estudio. Respecto al tipo de explicación que prefieren, dos de los participantes escogieron la *explicación A* (GC). L.K. considera que es *más rápida de entender*, mientras que E.S. la prefiere, pero considera que *ambas explicaciones se complementan*. Esta es la misma opinión que tiene M.G., quien prefiere una *mezcla de ambas explicaciones*. Por su parte, N.P. prefiere la *explicación B* (gramática tradicional):

“Because it gives me more information that I can review? I don't know. I like having, like, the written rules, and like, and like examples that I can, like, read through again. And then, I can make sense of, like, the examples and the explanation myself. Whereas if it's like A with the pictures and stuff when I go back to it later, I might forget what it means.” (N.P., línea 103).

Respecto a la manera como prefieren que les presenten la gramática, donde la principal diferencia era aislada (tradicional) o en contexto (GC), E.S. afirmó que prefería la *presentación B* (GC) ya que no considera posible que en la actualidad se presente la gramática de forma aislada (E.S., línea 103). L.K. y N.P. prefieren *una mezcla de ambas presentaciones*, ya que *los ejemplos aislados les permiten entender mejor las reglas, pero la gramática en contexto les permite entender el significado*. Esta última opinión también la comparte M.G., quien no

tiene *ninguna preferencia*, lo importante para ella es que la forma de la presentación *ejemplifique tanto la forma como el significado* (M.G., línea 117).

Con relación al tipo de ejercicios gramaticales, la versión A presentaba un ejercicio mecánico tradicional, mientras que la versión B presentaba un ejercicio desarrollado bajo los preceptos de la GC. En este aspecto, E.S. y N.P. coincidieron en que prefieren *una mezcla de ambos tipos de ejercicios*, puesto que ambos son *útiles y prácticos*. Por su parte, L.K. prefiere el *ejercicio B* (GC) porque le parece más *completo y activo*. Por el contrario, M.G. prefiere el *ejercicio A* (tradicional) porque afirma que es el tipo de ejercicio con el que *está familiarizada* y le permite practicar la *precisión de la regla*:

“These are the types of activities that I've been doing since I was, I don't know, six or seven years old in English classes. And secondly, that... that activity actually illustrates if I understand or I don't understand the...the grammar part, the grammar point.”
(M.G., línea 131).

Finalmente, la entrevista cerró con una pregunta acerca de la manera como cada uno considera que aprende mejor la gramática. En este aspecto, tres de ellos coincidieron en que la mejor forma es teniendo *una mezcla entre lo tradicional y lo comunicativo*. Solamente M.G. considera que para ella funcionan las *explicaciones puramente tradicionales* y a partir de ejercicios de *práctica controlada mecánica*. En este último punto, L.K. y N.P. también concuerdan, aunque manifiestan que también les gustan las *actividades guiadas de descubrimiento* y la práctica de la gramática a partir de la *producción oral*. L.K. agrega que considera igualmente importante la práctica a partir de la *producción escrita* y la *presentación de la gramática en contexto*:

“I would say some type of the discovery exercises, right? Like a listening or the reading and then extracting the grammar from the context and breaking it down. And like the sort of traditional or formal presentation of the structure, and the use and examples. And then, for me, writing is really important. Like a writing 135 assignment, that I have to write about something in my own experience using that piece of grammar because, I don't know, writing... seeing it visually and writing it down, for me, is the best way to retain it, I think.” (L.K., línea 132).

Conjunto de CRS como docentes (Entrevista 2)

La versión 2 de la entrevista se enfocó en recopilar el conjunto de CRS de los participantes desde su rol como docentes de LE, más específicamente de EFL, en el caso de estos

participantes. Esta versión de la entrevista se aplicó en la primera ronda con las participantes L.K. y M.G. el día 27 de mayo de 2021, y en la segunda ronda con los participantes E.S. y N.P. el día 8 de junio de 2021.

La primera pregunta se enfocó en lo que la gramática significa para ellos como docentes y en la utilidad de enseñarla a sus estudiantes de EFL. Los participantes E.S. y N.P. coinciden en que es *importante* enseñar gramática. Para E.S. se trata de *una de las bases de la lengua* (E.S., línea 13), visión que L.K. también comparte (L.K., línea 24). Igualmente, estos tres participantes consideran que el uso para sus estudiantes radica en que les permite *organizar y comunicar ideas*. Por su parte, M.G. aclara que este significado y utilidad *dependen del estudiante*, de su *cultura* y del *objetivo para el que está estudiando*. Su uso lo concibe más con el fin de *pasar exámenes* (M.G., línea 18).

Estas concepciones también dan respuesta a la siguiente pregunta acerca de si consideran que la gramática le ayuda a sus estudiantes a mejorar en inglés. Dentro de la misma línea, se les cuestionó sobre qué tan importante o útil es para sus estudiantes que les enseñen gramática. En este punto, todas las respuestas fueron variadas. E.S. piensa que sus estudiantes *no consideran la gramática importante*. L.K. considera *importante enseñarla*, pero no ahondó en la importancia para sus estudiantes. N.P. menciona que es *útil enseñarla*. Finalmente, M.G. reafirma que *depende del propósito de estudio* de cada alumno:

- “*Unfortunately, for most students, they have been subjected to boring lessons in grammar and they 20abhorred, they abhor the thought of learning it. [...] They don't think it's important.*” (E.S., líneas 19-25).
- “*Yes, absolutely, it helps them. I mean, you... it's difficult for someone who doesn't have an everyday exposure to the language to just immerse themselves, like start talking with other people and just try to learn it as they go without studying anything formally.*” (L.K., línea 30).
- “*I think it is useful because they need to know when to use it, how to use it, and also the structure of it.*” (N.P., línea 27).
- “*[...] depends on the student, depends on the culture, and depends on what we are preparing for when it is.*” (M.G., línea 40).

Enseguida, se les cuestionó sobre el gusto que tienen sus estudiantes por aprender gramática y el gusto que tienen ellos como docentes enseñándola. Con relación al primer aspecto, tres de los participantes piensan que los estudiantes tienen una *perspectiva negativa* frente a la

gramática y que la consideran *aburrida*. Por su parte, N.P. menciona que la consideran *difícil*, aunque afirma que algunos *la disfrutan* (N.P., línea 31), idea que M.G. también menciona (M.G., línea 65). Sin embargo, tanto ellas como L.K. consideran que el gusto por la gramática *depende de cada estudiante*. Respecto a si a ellos como docentes les gusta enseñar gramática, dos participantes mencionan que *les encanta* porque *les gustan las reglas*. Por su parte, N.P. menciona que *no le disgusta* enseñarla, mientras que L.K. afirma que *no le gusta* enseñarla:

“Very honestly, no. [...] if English was my second language and I was a C1 or C2 in English, I feel like I would enjoy teaching grammar more. Because as a native teacher, I don't think about the grammar rules in my everyday communication, right? [...] Because for me it's just second nature, as a native, as a native teacher. I don't need to think about the, you know, the tenses, the multi verb order. What are the rules, right? When I'm speaking, when I'm thinking, when I'm writing.” (L.K., línea 51).

Luego, al preguntarles si involucran a sus estudiantes en las explicaciones gramaticales y si enseñan la gramática implícita o explícitamente, los cuatro coinciden en que enseñan la gramática *explícitamente*, además de *interactuar con los estudiantes* y *hacerlos participar, pidiéndoles ejemplos* y *explicaciones*. Sin embargo, N.P. y M.G. mencionan que, cuando consideran que es necesario o pertinente, son ellas *las que dan las explicaciones* (N.P., línea 43; M.G., línea 98).

Al hablar del tema de la corrección y sobre cuándo y qué les corrigen a sus estudiantes, L.K. y E.S. mencionan que corrigen *frecuentemente* y *casi todos los errores gramaticales*. Además, E.S. y M.G. coinciden en que la frecuencia y el tipo de corrección también *depende de la forma de ser del estudiante* (E.S., línea 78) y, para M.G., también *depende del nivel* (M.G., línea 124). Por otro lado, las tres participantes aclaran que se enfocan en los *errores relacionados con la clase*, y L.K. junto con M.G. también se enfocan en *aspectos que los estudiantes deberían conocer*. Finalmente, M.G. y N.P. mencionan que por lo general *corrigen inmediatamente*.

Con relación a la importancia de la forma vs. la importancia del significado, los cuatro participantes concuerdan en que *ambos son importantes*. Sin embargo, E.S. y L.K. reconocen que generalmente *enfatan en la forma*. Incluso, E.S. afirma que permite que sean los estudiantes los que *interpreten el significado* (E.S., línea 99). Por su parte, L.K. menciona que *refuerza el significado durante la etapa de práctica* (L.K., línea 106). A continuación, se evidencian sus respuestas literales a esta pregunta:

- “I insist on the structure, that's the framework, and I allow them to interpret for themselves the meaning. 100And so, it's a mix of the two.” (E.S., línea 99).
- “Ideally, it's like a 50-50 mix of purpose and, and form. But I feel like usually there's more focus on the form. There's a little more focus on the form. Of course, we have to review why, why are we using this? What can we use this for? Right. So, you know what makes sense? Right.” (L.K., línea 102).
- “I think... I think the same. Because I think both... both are important. You need to know when to use it and how to use it. So, I think the same.” (N.P., línea 83).
- “Well, in this... respect... I stick to the Cambridge, because they, they approach it as MFP, so meaning, form, and then, pronunciation. So, this is exactly how I do it during my classes. We start with the meaning [...] Then, form. [...] And finally the pronunciation.” (M.G., línea 155).

Las siguientes tres preguntas se enfocaron en la manera como enseñan la gramática, iniciando por la manera como prefieren enseñarla. Los cuatro coinciden en que **enseñan tanto la forma como el significado**. M.G. y N.P. afirman que lo hacen de esta manera porque así lo **aprendieron en su curso CELTA**, por lo que también resaltan **la pronunciación de las formas** en la clase (M.G., línea 155; N.P., línea 97). Asimismo, M.G. y L.K. reconocen que explican las formas como si fueran **fórmulas matemáticas** (L.K., línea 123). Además, junto con E.S., mencionan la importancia de **ejemplificar las estructuras** siempre. Este último también habla de la **práctica de la gramática** después de presentarla, explicarla y ejemplificarla (E.S., línea 108). Finalmente, N.P. también hace alusión a la presentación de la gramática **en contexto**.

Posteriormente, se les cuestionó acerca de las herramientas que usan para presentar la gramática. Las tres participantes hablan sobre el uso de **diagramas** en sus clases. N.P. y L.K. agregan las **líneas de tiempo** y el uso de **imágenes**, mientras que M.G. complementa sus explicaciones con **tablas** y **esquemas** (M.G., línea 153). Tanto ella como L.K. hablan de la importancia de las **ayudas visuales**, por eso L.K. usa **videos** en clase, al igual que E.S., quien también habla de usar **páginas web** especializadas en los temas y principalmente el **libro de texto** (E.S., línea 117). Asimismo, L.K. menciona el uso de **textos orales y escritos** y la aplicación de **actividades guiadas de descubrimiento** (L.K., línea 135). Esta última herramienta también la usa N.P. (N.P., línea 106).

La última pregunta acerca de la forma como enseñan gramática se centró en el tipo de ejercicios que aplican en la clase. Los cuatro participantes coinciden en que principalmente desarrollan

ejercicios mecánicos y tradicionales. Solamente L.K. y M.G. hablaron sobre el desarrollo de *actividades de producción* en la clase (M.G., línea 188; L.K., línea 151). N.P. también mencionó que desarrolla *juegos* para practicar las estructuras estudiadas de forma controlada (N.P., línea 120). Se finalizó la entrevista preguntándoles si estaban familiarizados con la GC y, de ser así, qué conocían de ella. Las respuestas de los cuatro participantes evidenciaron que *ninguno conoce el concepto*. Incluso, M.G. la confundió con el desarrollo de la gramática a partir de actividades guiadas de descubrimiento. Los otros tres participantes afirmaron que *no estaban familiarizados* con ella e, incluso, L.K. y E.S. pidieron una explicación al respecto.

6. Discusión

Después de revisar los resultados obtenidos, se considera conveniente clasificarlos en nueve temáticas principales: el gusto por la gramática, el papel de la gramática, la forma vs. el significado, el rol del estudiante, las explicaciones gramaticales, las herramientas para presentar la gramática, los ejercicios/actividades gramaticales, la corrección de la gramática y las formas de aprender/enseñar gramática. La discusión que se presenta a continuación se plantea a partir de estas nueve temáticas, contrastando los resultados obtenidos en las entrevistas con los resultados de las observaciones de clase, logrando así la triangulación de los datos.

El primer aspecto para discutir es en qué medida a los participantes les gusta aprender/enseñar gramática. Este aspecto se evidenció a partir de las respuestas a la tercera pregunta de ambas entrevistas. En términos generales, los resultados sugieren que a los cuatro participantes les gusta aprender la gramática del español, aunque en diferentes grados. Se revela un especial agrado por las estructuras y la parte mecánica de la gramática. Por esta razón, no causa sorpresa que tres de los participantes también expresen gusto por enseñar la gramática del inglés, resaltando nuevamente el agrado por las reglas y la parte estructural de la lengua.

Sin embargo, una de las participantes manifestó que no le gusta enseñar la gramática del inglés debido a su condición de hablante nativa de esta lengua ya que, como nativos, generalmente no prestamos atención a los aspectos formales de nuestra L1 si no nos dedicamos a estudiarla de manera formal. Contrario a sus opiniones como aprendientes de LE, tres de los participantes consideran que sus estudiantes de inglés tienen una visión negativa sobre el aprendizaje de la gramática del inglés, y la cuarta participante piensa que ellos consideran que es un aspecto difícil de aprender.

Las opiniones de nuestros participantes desde su rol como estudiantes de LE se asemejan a los resultados obtenidos en el estudio de Schulz (2001), donde un gran porcentaje de participantes indicaron que les gusta estudiar la gramática. No obstante, las opiniones de lo que sus estudiantes piensan del aprendizaje de la gramática siguen la línea de los resultados presentados en el estudio de Jean y Simard (2011), donde la mayoría de los estudiantes de FLE coincidieron en expresar su disgusto por el aprendizaje de la gramática. También son similares a los expuestos en la investigación de Loewen *et al.* (2009), donde los participantes manifestaron que la gramática les parecía aburrida, difícil, monótona, etc.

Una posible explicación del hecho de que a nuestros participantes les guste aprender gramática, es su condición de docentes de LE. Al ser docentes, toman conciencia de la importancia y

necesidad de desarrollar los diferentes aspectos de una lengua y, así les den más peso a ciertos aspectos como la fluidez o la producción oral, entienden que necesitan de la gramática para organizar y comunicar ideas, como ellos mismos lo mencionan en las entrevistas, lo que automáticamente también genera ese gusto por aprenderla.

Por otro lado, al encontrarse aprendiendo la lengua en una situación de inmersión, podrían ver la clase como ese momento para aclarar y desarrollar todo lo relacionado con las estructuras y la formalidad de la lengua, puesto que tienen la oportunidad de desenvolverse y practicar el aspecto comunicativo fuera del aula de clase. Esta posibilidad no es tan cercana para los estudiantes de una LE en un contexto de no inmersión, como en el caso de sus estudiantes de EFL, que pareciera que prefieren sacar provecho de la clase para practicar las habilidades comunicativas antes que la gramática.

Esta reflexión nos encamina a discutir el siguiente aspecto que corresponde al papel que los participantes le dan a la gramática desde su rol como estudiantes y docentes de LE. Esta cuestión se observó a partir de las respuestas a las preguntas uno y dos de las entrevistas, y de la pregunta dos del formato de observación. Los resultados muestran que los cuatro participantes coinciden en que es muy importante aprender gramática, ya que su principal función es organizar los componentes de la lengua. Asimismo, se evidencia que relacionan la gramática con la estructura de la lengua y con un conjunto de reglas para memorizar.

Los resultados obtenidos desde su visión como docentes son bastante similares porque también reflejan que conciben la gramática desde su papel organizador y comunicador de ideas, dándole la tarea de ser la base y estructura de la lengua. Tres de los participantes consideran que enseñarla es importante o útil. Sin embargo, se hace necesario recordar que una de las participantes aclara que esta importancia y rol de la gramática dependen en gran medida de los propósitos que tenga cada uno de los estudiantes al aprender la lengua.

Desde la visión como estudiantes de LE, los resultados obtenidos se asemejan a los de las investigaciones de Jean y Simard (2011), Loewen *et al.* (2009), Rodríguez Fernández (2020) y Schulz (2001), ya que la mayoría de los participantes de esas investigaciones también resaltaron la importancia de aprender gramática para poder comunicarse de manera eficiente y precisa. Con relación a su visión como docentes de LE, los resultados del presente estudio también son similares a los obtenidos en los estudios de Jean y Simard (2011), por la importancia que los docentes le dan a la enseñanza de la gramática en la precisión de la comunicación; y a los presentados por Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019), ya que los docentes participantes de

ese estudio también mencionaron la importancia de la gramática para ordenar y estructurar ideas.

Al comparar las opiniones de nuestros participantes con lo observado en sus clases, se evidencia que tres de los participantes efectivamente tratan la gramática a partir de su uso estructural y resaltan la importancia de la organización de los elementos en las frases. Sin embargo, no se enfatiza mucho en las ideas a comunicar con esas estructuras sino en la precisión de su uso y dominio. En cambio, una de las participantes que mencionó la utilidad de enseñar la gramática, no le dio mucha relevancia a este aspecto, ya que se enfocó principalmente en el lenguaje funcional a aprender durante esa clase, sin revisar con detenimiento los elementos gramaticales a usar.

Aunque las concepciones que tienen los participantes del presente estudio frente al papel de la gramática comparten matices con las visiones planteadas por Llopis García (2011b) y Ruiz Campillo (Instituto Cervantes Bremen, 2016), en donde la gramática es un elemento que permite comunicar, siguen siendo unas concepciones de corte principalmente estructuralista y tradicional, en especial, cuando se revisa su práctica como docentes. Si bien la observación de una sola clase no permite tener una visión completa del papel que estos docentes le dan a la gramática en clase, sí se observan características propias de la gramática tradicional, como el establecer reglas rígidas (Cuenca & Hilferty, 1999) y su sistematización para que los estudiantes sean capaces de producir enunciados de una forma mecánica (Llopis García, 2011b).

Teniendo en cuenta que el modelo metodológico de la GC es relativamente reciente, la explicación para los resultados obtenidos respecto al papel de la gramática en clase pueden ser consecuencia de la manera como los participantes fueron formados en su ejercicio docente, trasladando posteriormente esas mismas creencias a su visión como estudiantes de LE. Como bien mencionan Llopis García (2011b) y Rodríguez Fernández (2020), la gramática se sigue concibiendo de una manera formalista en el aula e, incluso, los materiales actuales siguen llevando a los docentes a enfocarse en una concepción tradicional de este aspecto de la lengua (Estrada Chichón & Zayas Martínez, 2019), lo que hace pensar que los procesos de formación docente aún mantienen estas mismas nociones estructuralistas.

Necesariamente, esta discusión nos traslada a revisar la concepción de nuestros participantes respecto a la importancia del significado y la forma, la cual se pudo evidenciar a partir de la pregunta número seis de las entrevistas y la número tres del formato de observación. Sin dudar, todos los participantes, desde su rol como estudiantes y docentes, aseguraron que

ambos aspectos son importantes en el aprendizaje y enseñanza de una L2/LE, ya que afirman que son una entidad inseparable: se debe comprender el significado para entender cuándo usar la forma, y se debe usar la forma correcta para comunicar el significado apropiado. Estas concepciones se aproximan a lo planteado por autores como Llopis García (2011b), Cuenca y Hilferty (1999) y Ruiz Campillo (2007, 2018) quienes coinciden en la inseparabilidad entre forma y significado, y la construcción del uno a partir del otro.

Sin embargo, al observar las clases de los cuatro participantes, no se evidenció un balance entre la importancia de la forma y el significado que ellos mencionan. Dos de las participantes se enfocaron esencialmente en la forma de las estructuras, resaltando principalmente la organización de los componentes de las frases; mientras que los otros dos les dieron mucha más relevancia a los usos de diferentes estructuras para expresar un mismo significado, pero sin revisar los diferentes matices de significado y dejando totalmente de lado las formas. En este aspecto tampoco fue posible comprobar la coherencia entre las creencias mencionadas por los participantes y su ejercicio docente, ya que se revela un enfoque no integrador, en el que se puede enseñar sea la forma o el significado, pero desligados del otro.

Como ya se mencionó anteriormente, pareciera que los participantes conservan una visión tradicional de la gramática desde su formación como docentes. Al combinar esto con el hecho de que son conscientes de que sus estudiantes, en general, tienen una visión negativa sobre la gramática, puede resultar en que resalten más uno de los aspectos de ésta, pero no en que les den la misma importancia a ambos aspectos. En otras palabras, puede que se enfoquen más en la forma por el corte tradicional de su formación o, por el contrario, que se enfoquen más en el significado buscando que el estudio de la gramática en el aula pase desapercibido.

Ya que los estudiantes juegan un rol importante en el momento en que los docentes deciden qué y cómo enseñar en clase, se hace necesario discutir las concepciones de nuestros participantes frente a este aspecto, el cual se observó a partir de la pregunta cuatro de ambas entrevistas y de la plantilla de observación. Tres participantes afirmaron que les gusta ser involucrados e interactuar en las explicaciones gramaticales. Resultó sorprendente que una de las participantes, la que tiene más experiencia y formación docente, expresara que prefiere que el docente le dé todas las explicaciones y no la involucre. Esto podría estar asociado a su contexto cultural, puesto que en ambas entrevistas mencionó que los estudiantes de nacionalidad rusa están acostumbrados a estudiar gramática de forma más tradicional y rígida, además de ser bastante

analíticos y organizados, por lo que considera que involucrarla en las explicaciones es un gasto innecesario de tiempo.

Por el contrario, al momento de dar su opinión desde su rol como docentes, los resultados evidencian que los cuatro participantes concuerdan en que hacen participar e interactuar a sus estudiantes en las explicaciones gramaticales, pidiéndoles tanto aclaraciones y definiciones como ejemplos. Si bien, estas concepciones se asemejan a lo que Alonso Raya (2010) y Fernández Montes (2011) plantean acerca de promover la interacción y negociación de formas y significados con los estudiantes y permitirles que creen sus propias asociaciones, las observaciones de clase mostraron algunas incompatibilidades entre lo expresado por los participantes y su ejercicio docente.

Por un lado, se pudo comprobar que dos de las participantes son consecuentes con sus opiniones sobre el rol de los estudiantes en la clase de LE y la aplicación de éstas en su ejercicio docente, ya que se observó que promueven la participación activa de sus estudiantes, quienes descubren reglas, dan explicaciones y proporcionan ejemplos. Por otro lado, lo aplicado por los otros dos participantes no fue congruente con lo expresado en sus opiniones. El rol que le permitieron tener a sus estudiantes fue principalmente pasivo, se redujo a la lectura de explicaciones y ejemplos preparados por los mismos docentes, y no hubo espacio para la discusión.

Se podría pensar en dos posibilidades para explicar este fenómeno. Por una parte, puede deberse a esa necesidad que algunas veces sentimos los docentes de controlar todo lo que sucede en la clase, incluyendo la presentación de las explicaciones gramaticales, lo que nos lleva a acaparar esa etapa de la clase. Por otra parte, puede ser consecuencia de la cantidad de estructuras a revisar en el aula, puesto que las estructuras que se examinaron en ambas clases fueron bastantes. Posiblemente, en un intento de ahorrar tiempo en la etapa de presentación de la gramática, los docentes decidieron dar sus propias explicaciones y ejemplos sin espacio para la discusión y, así, tener más tiempo para la práctica y producción.

Ya que se menciona la etapa de presentación de la gramática, es momento de discutir el aspecto relacionado con las concepciones de los participantes acerca de las explicaciones gramaticales, que se desarrolló a partir de las preguntas cuatro y siete de las entrevistas y la primera pregunta de la plantilla de observación. Tanto desde su rol como estudiantes como desde su rol como docentes, se evidencia que todos los participantes concuerdan en que la mejor forma de aprender/enseñar gramática es explícitamente. Esta coincidencia no extraña, puesto que se puede explicar a partir de una justificación ya mencionada: teniendo en cuenta que los

participantes son inicialmente docentes de LE, las creencias que construyen a partir de su formación docente podrían haberse trasladado a su rol como estudiantes de ELE, y por eso sus concepciones respecto a este tema coinciden.

Su preferencia por la explicitud de la gramática sigue la línea de lo planteado por Fernández Montes (2011) y Llopis García (2009), quienes recomiendan enseñar gramática de esta forma para que los estudiantes creen asociaciones más conscientes. Igualmente, estos resultados se corresponden con los obtenidos en el estudio de Canagarajah (Gabillon, 2012), donde los estudiantes participantes mencionaron su preferencia por clases con gramática explícita; y en el estudio de Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019), en el que la mayoría de los docentes participantes estuvieron de acuerdo en que se puede enseñar la gramática explícitamente.

Ahora bien, comparando estas concepciones con lo observado en sus clases, nuevamente se encuentran similitudes y discrepancias. Dos de los participantes presentaron la gramática de forma explícita, ya que mencionaron la gramática a estudiar y etiquetaron los diferentes componentes a revisar: verbos modales, pronombres sujeto, pronombres objeto, etc. Las otras dos participantes lo hicieron de forma implícita, porque en ningún momento de la clase se expresó claramente que se fuera a aprender algún componente gramatical y las sesiones giraron principalmente en torno al vocabulario y el lenguaje funcional. Nuevamente, este resultado podría explicarse a partir del afán de las docentes de buscar que la gramática pase desapercibida en caso de que sus estudiantes tengan una visión negativa sobre ésta.

Con relación al tipo de explicaciones gramaticales que les gusta recibir y enseñar, hubo variedad en las apreciaciones. Después de estar expuestos a algunas sesiones de su clase de ELE fundamentadas en la GC, dos de los participantes expresaron preferir las explicaciones de la GC, una participante prefiere una mezcla entre la GC y la tradicional, y la cuarta participante prefiere las explicaciones de la gramática tradicional. Para justificar estas decisiones, se puede recurrir a los diferentes estilos de aprendizaje que cada estudiante puede tener y su facilidad para comprender explicaciones más simples, más visuales, más analíticas, más tradicionales, etc.

Al expresar sus visiones como docentes, los resultados evidenciaron que los cuatro coinciden en que sus explicaciones incluyen tanto la forma como el significado, aunque este aspecto se contradijo con anterioridad, a partir de las observaciones de clase. Asimismo, dos participantes mencionaron que describen la gramática como si fueran fórmulas matemáticas, lo que Ruiz

Campillo (2018) indica que es muy común e invita a modificar, pasando de la memorización de reglas, listados y secuencias lineales a la reflexión para escoger cierta estructura gramatical.

Dentro de este aspecto, otro resultado a destacar es que dos participantes indicaron que explican la gramática de la manera que lo hacen porque así lo aprendieron en sus cursos de formación docente. Esta concepción se respalda en lo propuesto por Borg (2003) quien resalta que muchas de las CRS de los docentes se ven influenciadas por su experiencia como aprendientes. Igualmente, los resultados encontrados en el estudio de Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) sugieren que los docentes enseñan de cierta manera porque es la única que conocen.

Al mencionar el tipo de explicaciones, es importante también discutir acerca del tipo de herramientas que se emplean para presentar la gramática. Esta cuestión se evidenció a partir de la pregunta número ocho de ambas entrevistas, y los numerales cinco, seis, siete y ocho de la plantilla de observación. En este aspecto, también hubo variación entre las opiniones. Desde su rol como estudiantes, solamente un participante expresó preferencia por la presentación de la gramática en contexto (GC), dos participantes indicaron que se inclinaban por una mezcla de gramática en contexto (GC) y ejemplos aislados (gramática tradicional), y la última participante dijo no tener ninguna preferencia.

Estos resultados sugieren un conflicto en el conjunto de creencias de los participantes. Si bien son conscientes de que las metodologías actuales de enseñanza y aprendizaje de LEs se inclinan por resaltar los aspectos comunicativos y, por lo tanto, por la presentación de la gramática en contexto, todavía evocan y sienten cierto apego por la enseñanza tradicional y sus herramientas para presentar la gramática. Por esta razón, o no tienen ninguna preferencia o se inclinan por los ejemplos aislados, que probablemente son con los que están más familiarizados.

Esta inclinación también se revela en sus creencias como docentes. Solamente dos de las participantes mencionan el uso de textos orales y/o escritos para presentar la gramática en contexto, mientras que, en general, todos coinciden en el uso de explicaciones predeterminadas, imágenes, esquemas, tablas y líneas de tiempo. Aunque estas herramientas podrían relacionarse con las representaciones gráficas de las que habla Castañeda (2004b), tienden a tratar y presentar la gramática en configuraciones de fórmulas estructurales, lo que se encamina a presentar la gramática de una manera más tradicional. De nuevo, esto podría ser una réplica de la manera como estos docentes aprendieron a enseñar, desconociendo otras formas de hacerlo.

Sin embargo, al momento de evidenciar las herramientas que mencionaron los participantes que usan en sus clases, las observaciones no resultaron prácticas para este objetivo. A pesar de que en las cuatro clases observadas se especificó un contexto que se mantuvo durante toda la sesión, la gramática revisada no se presentó a partir de textos orales o escritos, simplemente se trabajó a partir de ejemplos y frases aisladas. Solamente en una de las clases se usaron diálogos escritos con este propósito, pero esto se asemejaba más a un modelo funcional que a uno comunicativo.

Como ya se mencionó, en todas las clases se presentó la gramática a partir de ejemplos aislados y en ningún momento se resaltaron los elementos a estudiar para diferenciarlos de los demás. Solamente una de las docentes resaltó esos elementos gramaticales a revisar dentro de los ejemplos aislados, para hacerlos evidentes. Tampoco se hizo uso de diagramas, tablas o imágenes al presentar o explicar la gramática central de las clases, como algunos participantes mencionaron que lo hacían. De ser necesario, se explicaron algunas estructuras a partir de fórmulas, pero esto no fue algo común durante todas las sesiones observadas.

Es así como lo observado en las clases no fue congruente con lo indicado por los participantes en las entrevistas. Sus creencias y su ejercicio docente con relación a este aspecto tampoco se pueden fundamentar en algunos planteamientos teóricos como los propuestos por Fernández Montes (2011), que recomienda presentar una gran cantidad de input que le permita a los estudiantes familiarizarse con la gramática a aprender, así como resaltarla en el mismo input para que sea evidente. Ruiz Campillo (2007) también sugiere el uso de input tanto escrito como oral, auténtico o “autenticable”, para que los estudiantes evidencien los aspectos lingüísticos a revisar.

Estos resultados solamente reafirman lo ya dicho por algunos autores como Llopis García (2011a), quienes ratifican que el papel de la gramática se ha repensado y ahora hay un intento de que su estudio sea paralelo y complementario al enfoque comunicativo. Sin embargo, en la práctica, muchos docentes todavía son renuentes a ver y concebir la gramática más allá de una estructura y una serie de reglas y fórmulas. Esto se evidencia claramente en la forma como la explican y las herramientas que usan para presentarla, inclinándose principalmente por modelos y herramientas más tradicionales y analíticos, que aún muestran la gramática como un listado para memorizar.

Habiendo discutido el tipo de explicaciones y herramientas para aprender/enseñar la gramática, también se hace necesario debatir acerca del tipo de ejercicios/actividades que a los participantes les gusta desarrollar para aprenderla y enseñarla. Este aspecto se evidenció a partir

de la pregunta nueve de ambas entrevistas y de la plantilla de observación. Con relación a esta cuestión, solamente una participante manifestó que prefiere los ejercicios planteados a partir de la GC. Dos participantes precisaron que se inclinaban por una mezcla entre ejercicios de gramática tradicional y GC, mientras que la cuarta participante expresó que prefiere los ejercicios tradicionales, porque son a los que está acostumbrada y le permiten desarrollar la precisión.

Analizando esta última justificación, es posible que los otros dos participantes no se hayan inclinado totalmente por los ejercicios de GC por estas mismas razones: la familiaridad con los ejercicios tradicionales y la posibilidad de practicar la precisión con estos. Estos resultados no son sorprendentes, ya que a lo largo de esta discusión se ha ido construyendo la idea general de que los participantes de la presente investigación conciben la gramática desde un punto de vista estructural y organizador, más que comunicador. Asimismo, estos resultados se pueden equiparar a los obtenidos en el estudio de Jean y Simard (2011) cuyos participantes expresaron estar más familiarizados con los ejercicios tradicionales y encontrarlos útiles para desarrollar la precisión gramatical, utilidad que también expresó la mayoría de los participantes del estudio de Schulz (2001) y del estudio de Rodríguez Fernández (2020).

Por otro lado, al cuestionarlos sobre el tipo de actividades gramaticales que usan para enseñar gramática, ninguno dudó en afirmar que usa ejercicios tradicionales y mecánicos, aunque dos de ellas también mencionaron el uso de actividades de producción para practicar la gramática. En este sentido, sí hubo concordancia entre lo dicho por los participantes y lo observado en sus clases. Los cuatro hicieron uso de actividades mecánicas y tradicionales para afianzar la gramática y, las dos que mencionaron las actividades de producción, las aplicaron en clase. Esta perspectiva y comportamiento evidencian y reafirman lo dicho anteriormente sobre lo orgánico y rígido que nuestros participantes ven en la gramática, posiblemente porque así fue como la han aprendido en sus clases de LE y como aprendieron a enseñarla en su proceso de formación docente.

En sus percepciones y práctica pasan totalmente desapercibidas actividades como las planteadas por Fernández Montes (2011) y Llopis García (2011a), que proponen actividades basadas en la esencialidad de la forma, actividades referenciales y afectivas que permitan el uso y realce de la forma en el input y, sobre todo, actividades que sean del interés del estudiante. Igualmente, Llopis García (2011a) invita a analizar y reflexionar sobre las estructuras, más que aplicarlas de forma mecánica. Sin embargo, si los participantes no están acostumbrados a este tipo de

actividades, ya sea desde su rol como estudiantes o desde su formación y experiencia docente, es complejo lograr aplicarlas en sus clases. Esto también podría justificarse a partir de los resultados del estudio de Jean y Simard (2011), cuyos participantes consideran muy importante practicar la gramática a partir de ejercicios diseñados exclusivamente para este fin.

La discusión sobre las actividades y ejercicios desarrollados en clase nos dirige a la discusión acerca de la corrección gramatical. Esta cuestión se observó en la pregunta cinco de ambas entrevistas y en el ítem diez de la plantilla de observación. En este aspecto, los cuatro participantes concordaron en que les gusta ser corregidos de inmediato, frecuentemente y respecto a todos los errores. Estos resultados se asemejan a los recopilados en los estudios de Jean y Simard (2011) y de Schulz (2001), en los que la mayoría de los participantes también se muestra positiva frente a la corrección constante y rigurosa. En el caso del presente estudio, esto sugiere una necesidad por desarrollar la precisión gramatical en la LE, puesto que nuestros participantes han expresado su visión de la gramática como un elemento que estructura la lengua y que les parece importante y necesario para organizar ideas. En este sentido, la exactitud gramatical se convertiría en un punto esencial para ellos.

Al cuestionarlos sobre este aspecto desde su rol docente, los resultados sugieren que tienden a ser más flexibles. Tres participantes coinciden en que se enfocan principalmente en los errores relacionados con la clase. Sin embargo, sus respuestas se complementan y varían entre corregir inmediatamente, frecuentemente, casi todos los errores o respecto a lo que los estudiantes ya deberían saber. Hay que resaltar que dos participantes expresan que la frecuencia y tipo de corrección depende en gran parte de la personalidad de sus estudiantes. Observando sus sesiones de clase, se puede agregar que los cuatro participantes entienden la corrección a partir de las formas que son correctas o no, incluso si el mensaje que sus estudiantes quieren transmitir es lo suficientemente claro para entenderlo, sin reparar en que no hay una sola forma de expresar la realidad, como lo expone Ruiz Campillo (2007).

Pareciera que la precisión gramatical nuevamente desempeña un papel importante para nuestros participantes desde su rol docente, buscando que sus estudiantes se expresen a partir de la exactitud gramatical. Esto se asemeja a los resultados obtenidos por Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) quienes concluyeron que “la evaluación sigue consistiendo en la medición de momentos de desviación de la norma, que se utiliza para penalizar al individuo con una reducción de la potencial calificación final” (p. 164), haciendo que el enfoque primordial sea lo que está correcto o incorrecto. Esta visión se desvía de lo planteado por Ruiz Campillo (2018),

quien recomienda hablar de estructuras posibles vs. no posibles, enfocándose en si las decisiones gramaticales de los estudiantes son las más adecuadas conforme al mensaje que quieren comunicar, y dejando de lado el arquetipo de lo que es correcto o no.

Para finalizar, el último aspecto a discutir abarca una síntesis entre el modo de aprender y enseñar gramática de los participantes. Esta cuestión se observó a partir de la última pregunta de ambas entrevistas y, también, correspondería a una revisión general de la plantilla de observación. Desde su visión como estudiantes, tres de los participantes coincidieron en inclinarse por una mezcla entre una enseñanza más tradicional de la gramática que incluya práctica guiada, controlada y mecánica de la gramática, y una enseñanza comunicativa que permita la práctica de la producción; mientras que la cuarta participante prefiere una enseñanza totalmente tradicional de la gramática.

Inicialmente, los primeros resultados se asemejan a los obtenidos por Loewen *et al.* (2009) y Schulz (2001), quienes encontraron que la mayoría de sus participantes preferían practicar la gramática a partir de situaciones comunicativas ligadas a la vida real. Sin embargo, si tomamos el panorama general de los resultados, los cuatro participantes coinciden en su gusto por una gramática tradicional y mecánica, resultados que son más afines a los del estudio de Canagarajah (Gabillon, 2012) en el que la mayoría de los participantes expresaron su preferencia por clases enfocadas en la enseñanza explícita de la gramática tradicional. Los resultados obtenidos en este último aspecto del presente estudio no son de extrañar puesto que reafirman lo ya discutido a lo largo de los demás aspectos con relación a la visión formalista y tradicional que tienen nuestros participantes respecto a la gramática. Rodríguez Fernández (2020) menciona que esta concepción aún es muy común en el aula de LE.

Finalmente, la visión de los participantes desde su posición como docentes no se enfocó específicamente en preguntarles sobre su manera de enseñar gramática, ya que este aspecto se desarrolló en diferentes preguntas previamente, sino que se les preguntó qué conocían sobre el modelo de la GC. No fue muy sorprendente que los cuatro participantes afirmaran no saber nada sobre la GC. Incluso, algunos de ellos pidieron una explicación al respecto. Esto también fue evidente durante las observaciones de clase, puesto que mostraron tener una visión formalista de la gramática que aplican en la presentación, explicación y práctica de la misma en el aula.

Aunque algunos de los participantes aplican algunos elementos de la GC como la presentación en contexto de la gramática (probablemente con desconocimiento de que lo hacen), su visión de ésta sigue siendo tradicional. Esto puede deberse a que están replicando modelos y fórmulas

didácticas que han aprendido a lo largo de su formación docente y de su formación como estudiantes de LE, como también concluyen Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019) en su estudio.

7. Conclusiones

En este trabajo se han descrito y analizado el conjunto de CRS de un grupo de estudiantes de ELE nivel A2 en situación de inmersión que a su vez son docentes de EFL, respecto a diferentes cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la gramática en el aula de L2/LE. Después de haber presentado esa descripción y discusión de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de las entrevistas y la observación de clase, es momento de presentar las conclusiones a las que se llegan y, principalmente, dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta investigación.

La pregunta principal de investigación se retoma a continuación: *¿Qué valoraciones suscita la instrucción gramatical desde los postulados de la gramática cognitiva en un grupo de estudiantes de ELE nivel A2 en situación de inmersión que a su vez son docentes de EFL?.* A partir de esta pregunta, se desprenden dos preguntas secundarias. Una de ellas busca definir las características que se observan en ese conjunto de CRS desde la perspectiva de los participantes como estudiantes de ELE. La segunda tiene como objetivo determinar la consistencia que se observa entre el conjunto de CRS de los participantes y su actitud en el aula como docentes de EFL.

Iniciando con su perspectiva como estudiantes, la primera característica a resaltar de ese conjunto de CRS es que a todos los participantes les agrada aprender gramática explícitamente, y tienen una gran afinidad por la parte estructural y mecánica de ésta. La conciben como un aspecto muy importante de la lengua y consideran que su principal función es organizar los diferentes componentes de la misma, ya que la relacionan con la estructura de la lengua y las reglas que se deben memorizar. Además, se muestra una gran necesidad por adquirir precisión gramatical, a partir de la corrección constante. A pesar de la evidente visión formalista de la gramática, también entienden que tanto la forma como el significado son necesarios para entenderla y aplicarla. En estos aspectos mencionados, se evidenció homogeneidad en las percepciones y opiniones planteadas por todos los participantes.

Sin embargo, al hablar de aspectos más específicos de la puesta en práctica de la gramática, se comenzaron a revelar ciertas discrepancias en sus opiniones. Por un lado, no todos estuvieron de acuerdo en que les interesa participar de las explicaciones gramaticales. Hubo una participante que prefiere que el docente le dé todas las explicaciones pertinentes. En este aspecto, empieza a jugar un papel importante el origen cultural de los participantes y su personalidad, ya que esta estudiante proviene de una cultura en la que la enseñanza de la

gramática se concibe de manera tradicional y analítica y, ella misma, considera que su forma de ser es igual.

Por otro lado, al momento de elegir el tipo de explicaciones que prefieren, hubo diferencias entre optar por las explicaciones de la GC, de la gramática tradicional y una mezcla de las dos, aunque dos de los participantes se inclinaron por la GC. Esto se complementa con sus preferencias respecto a las herramientas de presentación de la gramática. Nuevamente hubo divergencias entre escoger la gramática en contexto (GC), una mezcla entre gramática en contexto y ejemplos aislados, y ninguna preferencia. En este caso, la mitad del grupo se inclinó por la segunda variante. Visualizando el panorama general, estas preferencias siguen evidenciando una visión formalista de la gramática y, en este caso específico, el factor decisivo tendría que ver con los diferentes estilos de aprendizaje que puede manejar cada participante.

Al escoger su tipo de ejercicios favorito, aunque la balanza se inclinó por una mezcla entre ejercicios de GC y tradicionales, también hubo dos variantes más: la participante que escogió los ejercicios de GC, y la que eligió los ejercicios tradicionales. Esta última justificó su elección afirmando que son los ejercicios con los que ha estado familiarizada siempre, argumento que también podría trasladarse a los que se decidieron por la mezcla. Esto demuestra que sus preferencias en cuestiones gramaticales se basan principalmente en lo que ya conocen y en la manera como les han enseñado anteriormente, explicando su postura formalista frente a la gramática.

Esta posición formalista respecto a la gramática termina de confirmarse cuando tres de los participantes expresan que la mejor manera de aprender gramática para ellos es teniendo una mezcla entre la enseñanza tradicional y comunicativa de ésta, mientras que la cuarta participante se inclina totalmente por la enseñanza tradicional. A pesar de que los participantes son conscientes de que se requiere darle un lugar a la gramática dentro de la comunicación, no pueden desligarse del todo de la enseñanza y visión tradicional que tienen acerca de ésta. Probablemente esa visión la han forjado a lo largo de su formación como estudiantes de LEs, ya que es el método al que han estado expuestos, con el que están familiarizados y con el que se sienten cómodos y seguros.

Ahora bien, pasando al conjunto de CRS de los participantes desde su visión como docentes, es importante resaltar que éstas no varían mucho de sus CRS como estudiantes. Se piensa que, debido a su condición docente, muchas de sus CRS desde este rol se han trasladado a su visión de estudiantes y, por eso, ambos conjuntos de CRS coinciden en diferentes aspectos. Por

ejemplo, a pesar de que una participante mencionó que no le gusta enseñar gramática en su clase de EFL, los otros tres coincidieron en su gusto por enseñarla, pero todos difieren con sus estudiantes puesto que, a pesar de que a los participantes sí les gusta aprender gramática, creen que la visión de sus estudiantes frente a la gramática no es muy positiva, ya sea porque la consideran difícil, aburrida, etc.

Por otro lado, el rol que le asignan a la gramática es el mismo que le dan desde su visión de estudiantes: la gramática tiene un papel organizador y comunicador de ideas, al ser la estructura de la lengua, y debe enseñarse explícitamente. Esto empieza a evidenciar la visión formalista que tienen frente a la gramática también desde su rol como docentes, lo que seguramente se desprende de su formación profesional docente, y que luego se desplaza a su rol como estudiantes de LEs. A pesar de estas consideraciones, también mencionan la importancia de enseñar tanto la forma como el significado de la gramática, al ser dos entes inseparables, aunque retornan al matiz tradicional de la gramática, cuando dos de ellas mencionan que la explican como si se tratara de fórmulas matemáticas.

Siguiendo en esta misma línea, otra creencia que podría considerarse que se desliga de la visión tradicional de la gramática, es el hecho de que estos participantes coinciden en que involucran a sus estudiantes en las explicaciones gramaticales, asignándoles un rol activo y centrando la clase en ellos y no en el docente. Sin embargo, esto no es posible evidenciarlo en su práctica docente, conclusión que se desarrollará más adelante en este apartado, junto con otros aspectos de su conjunto de CRS que en la práctica tampoco es posible observar.

Por otro lado, al hablar de herramientas y actividades para presentar y practicar la gramática, todos los participantes concuerdan en la presentación de explicaciones predeterminadas, imágenes, esquemas, tablas y líneas de tiempo, y la aplicación de ejercicios mecánicos y tradicionales. Sólo dos de ellos agregaron la presentación de la gramática en contexto y la práctica a partir de actividades comunicativas. Asimismo, a pesar de que en la corrección tienden a ser más flexibles con sus estudiantes en comparación con la manera y frecuencia con la que a ellos les gusta ser corregidos, ésta se basa en la dualidad entre lo que es correcto o no, independientemente de la claridad del mensaje. Nuevamente, la precisión gramatical ocupa una posición bastante relevante para ellos.

Esta forma de presentar, explicar y aplicar la gramática conserva muchas características propias de la gramática tradicional, lo que confirma esa visión formalista y estructuralista de nuestros participantes desde su visión docente. Cabe aclarar que dos de ellas resaltaron el hecho de que

enseñan la gramática de la manera como lo hacen porque de esta forma aprendieron a hacerlo en sus programas de formación docente. Posiblemente, esta justificación también pueda extenderse a los otros dos participantes. Si bien es cierto que se ha reflexionado sobre el papel de la gramática y ahora se intenta darle un enfoque comunicativo, la visión tradicional aún se conserva en las aulas tanto de formación docente como de formación en lenguas.

Esta justificación también puede extenderse al porqué no están familiarizados con la GC. Los cuatro participantes confirmaron su desconocimiento frente a esta disciplina metodológica, lo que podría explicarse en el argumento de que están replicando las metodologías y fórmulas didácticas con las que fueron formados como docentes y, posiblemente, con las que han sido formados como estudiantes de L2/LE. Teniendo en cuenta que el modelo de la GC es relativamente reciente, conocerlo requiere de una actualización en la formación docente propia y, principalmente, de un interés por buscar, modificar y aplicar los modelos metodológicos más modernos y prácticos.

Habiendo hablado del conjunto de CRS desde la visión de docentes de los participantes, se necesita determinar la consistencia que se observa entre este conjunto de CRS y la actitud de los participantes en el aula como docentes de EFL, para complementar la respuesta a esta pregunta secundaria de investigación. Dentro de los aspectos que coinciden entre el conjunto de CRS de todos los participantes y su práctica docente, sólo se encuentran el tratamiento de la gramática a partir de su uso estructural y organizativo, la práctica a partir de ejercicios mecánicos y tradicionales, y la corrección a partir de la precisión gramatical. Los aspectos que se observaron de forma parcial fueron el rol activo de los estudiantes en las explicaciones gramaticales, por parte de dos participantes; y la presentación explícita de la gramática, por parte de dos participantes también.

Los aspectos que no fue posible evidenciar en las observaciones de clase fueron los relacionados con las CRS respecto a la importancia y/o utilidad de la gramática, el balance en la importancia entre la forma y el significado, las explicaciones gramaticales, y las herramientas para presentar y explicar la gramática, ya que lo expresado por los participantes en las entrevistas difirió completamente de lo observado en su práctica docente. Si bien, una sola observación de clase no es suficiente para tener un panorama general de la práctica docente de un profesor, permite sacar algunas conclusiones sobre los aspectos que pueden estar afectando la congruencia entre ésta y sus CRS.

Se deduce que uno de los factores que pueden influir es el grado de conocimiento y acercamiento que los docentes tengan con sus estudiantes. Si de antemano, los docentes saben que sus estudiantes no están interesados en la gramática, posiblemente no le darán mayor relevancia a este aspecto o a alguno de sus matices (forma o significado) a partir de los materiales, explicaciones o herramientas usadas en clase, para que los estudiantes no evidencien la práctica explícita de ésta, a pesar de que los docentes la consideren importante. Asimismo, quizá el afán por cubrir la mayor cantidad de contenido en una clase, para cumplir con el programa, puede llevar a los docentes a acaparar las etapas de explicación gramatical, haciendo que los estudiantes tengan un rol pasivo durante esos momentos de la clase.

Para complementar, todos los participantes afirmaron no estar familiarizados con los postulados y teorías relacionados con la GC, por lo que fue un modelo metodológico nuevo para todos ellos. En lo observado en las clases que recibieron, planeadas bajo los preceptos de la GC, se notó una actitud neutra de su parte con relación al tratamiento de la gramática en las explicaciones, herramientas, textos usados y actividades desarrolladas. Aunque al interrogarlos durante las entrevistas respecto a estos aspectos, no hubo un acuerdo total en sus respuestas, si se notó una mayor inclinación a la posibilidad de empezar a tener una mezcla entre explicaciones, herramientas, textos y actividades que traten la gramática desde una visión tradicional pero también desde la GC. Sin embargo, aún prefieren mantener ciertos aspectos tradicionales en clase, como el tratamiento de la gramática a partir de fórmulas, el enfoque principal en la forma, los listados de usos, los ejemplos aislados y los ejercicios mecánicos, puesto que su mayor preocupación es poder usar las estructuras de manera precisa y correcta.

Un cambio de la descripción a la explicación, de la realidad objetiva a la representación experiencial, de la sintaxis a la configuración, de la corrección a la eficacia, y de la interpretación al análisis, como propone Ruiz Campillo (2018), requiere un arduo y constante trabajo de parte de sus presentes y futuros docentes de ELE, ya que estos participantes han estado acostumbrados a recibir una formación tradicional de la gramática y se sienten cómodos con ella. Por lo tanto, si se quiere lograr que conciban la gramática desde el modelo cognitivo y logren identificar sus ventajas, sería necesario hacer un cambio gradual durante sus futuras formaciones en L2/LE.

Esto mismo ocurre si se espera que apliquen este modelo desde su rol como docentes. Varios de los participantes mencionaron la necesidad de concebir la gramática de una forma más comunicativa, de no dejar de lado el significado, de presentarla en contexto, entre otras

características propias de la GC. Sin embargo, como ya se mencionó, en la práctica esto no ocurre debido a diferentes factores. Incluso, una de las participantes mencionó que aplicaría la GC dependiendo del tipo de estudiantes que tenga, especialmente con estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más lento, ya que menciona que no sería un modelo atractivo para estudiantes con ritmos de aprendizaje más rápidos. Esto indicaría la necesidad de una formación más profunda respecto a los modelos de enseñanza actuales, para que los docentes entiendan claramente sus ventajas y aplicaciones.

Para finalizar, después de haber dado respuesta a las preguntas de investigación, es pertinente hablar de las limitaciones y futuras aplicaciones del presente estudio. Respecto a las limitaciones, cabe destacar que afortunadamente la pandemia del COVID-19 no fue una de ellas, ya que las clases, entrevistas y observaciones se dieron de forma virtual y sincrónica. Sin embargo, se podría resaltar que el número de participantes y el tiempo para ejecutar la investigación fueron un limitante. Por un lado, con un grupo mayor de participantes, se podría haber obtenido unos resultados más contundentes y una visión más amplia de ese conjunto de CRS que se quería analizar. Por otro lado, con un mayor tiempo de ejecución, se podría haber desarrollado un tipo de investigación-acción para visualizar cambios más notables en la formación de los participantes como docentes y/o estudiantes de L2/LE.

Por esta razón, se invita a futuros investigadores a hacer una aplicación más amplia del presente estudio, para poder obtener un panorama más general del mismo. Incluso, de ser posible una aplicación cuantitativa, valdría la pena revisar los cambios que se dan en el desempeño estudiantil y/o docente al aplicar la GC en sus clases. Si bien, el grupo de participantes del presente estudio es bastante particular, ya que se trata de estudiantes de ELE que a su vez son docentes de EFL, se podría aplicar en un grupo de futuros docentes que también se están formando en la LE que van a enseñar, ya que un grupo así es usual de encontrar, como es el caso del grupo del estudio de Estrada Chichón y Zayas Martínez (2019). Sin duda alguna, una investigación que profundice en las CRS tanto de estudiantes como de docentes de L2/ELE respecto a la GC seguramente proveerá los resultados necesarios para saber la mejor manera de aplicarla en la clase de L2/LE.

8. Referencias

- Alonso Raya, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 7-15. <https://bit.ly/3stSvU7>
- Alonso Raya, R. (2010). Cómo mejorar tu vida con la gramática. *marcoELE, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 10, 9-20.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Castañeda, A. (2004a). Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 14, 7-11. <https://bit.ly/3lWSG7X>
- Castañeda, A. (2004b). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 75-97. <https://bit.ly/3fsoqAq>
- Castañeda, A. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín De La Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*, 34, 11-28. <https://bit.ly/3cvBpjj>
- Castañeda, A. & Alonso Raya, R. (2009). La percepción de la gramática: aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8. <https://bit.ly/3tU2fqW>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Aducto. En *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 6 de abril de 2021. <https://bit.ly/39L3aCj>
- Cuenca, M.J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel, S.A.
- Estrada Chichón, J. L. & Zayas Martínez, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168. <http://doi.org/10.14483/22486798.14838>
- Fernández Montes, I. M. (2011). Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma. *marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 13, 1-10. <https://bit.ly/3syzQq8>
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), 233-260. <https://bit.ly/3C9DhrJ>
- Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs. *English Language Teaching*, 5(12), 94-99. <http://doi.org/10.5539/elt.v5n12p94>
- Herrera, F. (presentador). (2013, 31 de mayo). LdeLengua 68 con Alejandro Castañeda hablando de gramática cognitiva [episodio de podcast]. En *LdeLengua: Un podcast sobre la enseñanza del español*. Centro de Lenguas de Intercambio Cultural. <https://bit.ly/39mymrp>
- Instituto Cervantes Bremen. (2016, 26 de octubre). *Diálogo con... José Plácido Ruiz*

- Campillo: *Cómo enseñar gramática* [video]. YouTube. <https://bit.ly/3ffaMki>
- Jean, G. & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 16, 65-78. <https://bit.ly/3swaHwb>
- Llopis García, R. (2011a). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera* (Monografías, 14). Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/39n7sjf>
- Llopis García, R. (2011b). La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispanica*, 19, 111-128. <https://bit.ly/3w41aPe>
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Ortega Olivares, J. (2013). Reseña del libro *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 17, 1-17. <https://bit.ly/3csYbrR>
- Rodríguez Fernández, R. (2020). La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 32, 100-129. <https://bit.ly/3Ad4SYq>
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 5, 1-17. <https://bit.ly/3sqfK1g>
- Ruiz Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa. En F. Herrera & N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-53). Difusión.
- Schulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA: Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258. <https://bit.ly/3sEFw1N>
- Troitiño, S. (2015, 27 de octubre). Entrevista a Reyes Llopis García, experta en gramática cognitiva y ELE. *Blog Difusión*. <https://bit.ly/3suRprc>

Anexos

Anexo A. Plantilla de observación

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA CLASE			
Nombre del docente:		Duración de la clase:	
Nivel de la clase:		Nº de estudiantes:	
Fecha:			
ASPECTOS A OBSERVAR		Comentarios	
1.	¿La gramática se presenta explícita o implícitamente en clase?		
2.	¿Qué papel cumple la gramática dentro de la clase?		
3.	¿Qué aspectos de la gramática se explican en clase?		
4.	¿Qué rol tiene el estudiante en las explicaciones gramaticales?		
5.	¿En qué contextos se presenta la gramática?		
6.	¿Qué herramientas se usan para presentar y explicar la gramática?		
7.	¿Qué tipo de textos se usan para presentar la gramática?		
8.	¿Cómo se resaltan los elementos gramaticales en los textos?		
9.	¿Qué tipo de ejercicios/actividades se usan para practicar la gramática?		
10.	¿Cómo se corrige y/o evalúa el uso de la gramática en clase?		
COMENTARIOS EXTRA			

Anexo B. Entrevista 1

Profile: What is your mother tongue? How many foreign languages do you speak, or have you learnt? What position does Spanish have in your learning timeline? How long have you been learning Spanish?

1. What does grammar mean for you as a student? What is the use of learning grammar in your Spanish class from your view as a student?
2. How important or useful is it for you to learn the grammar rules in Spanish? How does grammar help you to improve in Spanish?
3. What do you like to learn in terms of grammar? (understanding rules, finding explanations, doing grammar exercises orally or in writing) How much do you like learning it? Why?
4. Do you like to be involved in grammar explanations? Why? Do you prefer to be taught grammar explicitly or implicitly? Why?
5. When do you like to be corrected in grammar when speaking or writing in Spanish? Why?
6. What importance do the forms and the meanings of structures have for you?
7. Out of these 2 explanations, which one do you prefer? Why? *
8. Out of these 2 ways to present grammar, which one do you prefer? Why? *
9. Out of these 2 types of exercises, which one do you prefer? Why? *
10. How do you think it's the best way to learn grammar for you? Using what kind of tools, texts, explanations, etc.?

* **Imágenes usadas para las preguntas:** pregunta 7 (diapositiva 1 y 2), pregunta 8 (diapositiva 3 y 4), pregunta 9 (diapositiva 5 y 6). Consultar aquí: <https://bit.ly/396WcXG>

Anexo C. Entrevista 2

Profile: What languages do you teach? What is your experience as an English teacher? How long have you been teaching English? What is your academic background?

1. What does grammar mean for you as a teacher? What is the use of teaching grammar to your students in your English class?
2. Do you think that grammar helps your students to improve in English? How? How important or useful is it for your students that you teach them the grammar rules in English?
3. Do you think that your students like learning grammar? Why? Do you like teaching grammar? Why?
4. Do you involve your students in grammar explanations? Why? Do you teach grammar explicitly or implicitly? Why?
5. When and how frequently do you correct the grammar of your students when speaking or writing in English? Why?
6. Do you give any importance in class to the forms and/or the meanings of the grammar structures? How?
7. How do you prefer to explain grammar in class? Why?
8. What tools do you prefer to teach grammar in class? Why?
9. What kind of exercises do you make your students develop in class to practice grammar?
10. Are you familiarised with cognitive grammar? What do you know about it?

Anexo D. Observaciones de aula

Observación	Enlace a documento
Nivel A2 - Docente M. G.	https://bit.ly/2XheWBK
Nivel B1+ - Docente N. P.	https://bit.ly/3l13D3q
Nivel A1+ - Docente L. K.	https://bit.ly/3k5pdcB
Nivel B1 - Docente E. S.	https://bit.ly/3nxvPTs

Anexo E. Formato de consentimiento informado

TITLE OF STUDY

Beliefs and perceptions of a group of A2 Spanish students about the process of teaching and learning grammar in the L2 class.

PRINCIPAL INVESTIGATOR

Olga Mercedes Torres Pisara

3102447464

omtorresp@unal.edu.co

PURPOSE OF STUDY

You are being asked to take part in a research study conceived as the thesis for a master's programme in Teaching Spanish as a Foreign Language at University of Barcelona. It is important that you understand why the research is being done and what it will involve. Please read the following information carefully. Please ask the researcher if there is anything that is not clear or if you need more information.

The purpose of this study is to analyse and contrast the beliefs, perceptions, and representations of a group of A2 Spanish students who are also EFL teachers about the process of learning and teaching grammar in the L2 class.

STUDY PROCEDURES

Two different interviews will be conducted on different dates. The length of these interviews is around 30-35 minutes each. The interviews will be videorecorded, and the information provided will be used just with academic purposes. This information will be included in the final research paper. The participation in this research does not imply any risks and all the information provided will be treated anonymously and confidentially. In order to preserve your confidentiality, code names/numbers will be used for participants that will be used on all research notes and documents.

CONTACT INFORMATION

If you have questions at any time about this study, do not hesitate to contact the researcher via email, phone, or WhatsApp.

CONSENT

I have read, I understand the provided information and have had the opportunity to ask questions. I understand that my participation does not imply any risks. I understand that I will be given a copy of this consent form. I voluntarily agree to take part in this study.

Participant's signature _____ Date _____

Anexo F. Consentimientos informados de los participantes

Participante	Enlace a documento
M.G.	https://bit.ly/3AcYC2T
N.P.	https://bit.ly/3hrLeAL
L.K.	https://bit.ly/2YKSUYb
E.S.	https://bit.ly/3k6PirU

Anexo G. Entrevistas

Participante	Entrevista	Enlace a video	Enlace a transcripción
M.G.	1	https://bit.ly/3nCrCOI	https://bit.ly/3hxfESa
	2	https://bit.ly/3tHODjz	https://bit.ly/3tHIO6Q
N.P.	1	https://bit.ly/3Ekn4li	https://bit.ly/2YMKAXU
	2	https://bit.ly/3lqA3t8	https://bit.ly/393aVDb
L.K.	1	https://bit.ly/2XlciKw	https://bit.ly/3nvnOy2
	2	https://bit.ly/3lqVIRU	https://bit.ly/3EbaNQL
E.S.	1	https://bit.ly/3k9xnRd	https://bit.ly/3Ap8Ptr
	2	https://bit.ly/3EcYbs1	https://bit.ly/3nxGIK8