

Creencias de estudiantes de ELE universitarios sobre la instrucción con gramática cognitiva

Beliefs of university students of Spanish as a Foreign Language regarding instruction with cognitive grammar

Jorge López Parreño

Universidad de Vilnius, Lituania

jorge.lopez@flf.vu.lt

RESUMEN

Analizar las creencias de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje en general y de la gramática en particular resulta central para la adquisición de segundas lenguas. Por ello, este estudio, que ha sido realizado con 11 estudiantes de ELE en una universidad lituana, busca identificar las creencias de los informantes con respecto a la instrucción gramatical recibida previa (con metodologías de enseñanza variadas) y durante el estudio (con una instrucción de corte cognitivo) y su disposición a seguir utilizando la gramática cognitiva. Los resultados muestran una mejor consideración de la instrucción de corte cognitivo, aunque la prueba estadística realizada sugiere que el efecto de esta no influye de forma significativa en las creencias de los informantes. Asimismo, se evidencia una predisposición de los participantes en el estudio a seguir utilizando la gramática cognitiva para aprender gramática.

Palabras clave: Creencias de los estudiantes, Aprendizaje de la gramática, Enseñanza de ELE, Gramática cognitiva.

ABSTRACT

Analyzing students' beliefs regarding the learning process in general and grammar in particular is central to second language acquisition. Therefore, this study, conducted with 11 Spanish as a Foreign Language (ELE, for its acronym in Spanish) students at a Lithuanian university, seeks to identify the informants' beliefs regarding the grammar instruction they received prior (with various teaching methodologies) and during the study (with a cognitive-based instruction) and their willingness to continue using cognitive grammar. The results show a more favorable view of the cognitive-based instruction, although the statistical test suggests that its effect does not significantly influence the informants' beliefs. Furthermore, the informants show a predisposition to continue using cognitive grammar to learn grammar.

Keywords: Students' beliefs, Grammar learning, Spanish as a Foreign Language learning, Cognitive grammar.

1. INTRODUCCIÓN

Las creencias del profesorado de lenguas extranjeras con respecto a la enseñanza de la gramática han sido ampliamente analizadas gracias a estudios como los de Borg (2003), Phipps y Borg (2009), Underwood (2017), Torres (2021), Comajoan-Colomé (2022), entre otros. Sin embargo, diferentes estudios (Loewen et al., 2009; Incecay y Dollar, 2011; Hrgović, 2012; Rodríguez-Fernández, 2020) destacan la menor atención prestada a las creencias de los estudiantes sobre el estudio de dicha disciplina, algo que no ha ocurrido con las creencias de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en general, puesto que estas sí han recibido una mayor atención por parte de los investigadores en este campo (Loewen et al., 2009; Hrgović, 2012; Rodríguez-Fernández, 2020). No obstante, como se desarrollará más adelante, el análisis de las creencias de los discentes con respecto al proceso de aprendizaje en general y de la gramática en particular resulta central para la adquisición de segundas lenguas (Hrgović, 2012).

La investigación que se presenta en este trabajo ha sido realizada con 11 estudiantes de segundo curso del grado en Filología Hispánica en la Universidad de Vilnius (Lituania). En su estudio, Miskiniene y Otani (2015) alertaron de que los métodos de enseñanza tradicionales, incluido el método de gramática y traducción, seguían presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania, aunque, según el artículo, en rápido declive. Esto diverge de lo que se propone desde las instituciones educativas de este país báltico, ya que favorecen la utilización de un enfoque comunicativo. Por ello, durante el estudio, se buscó introducir una instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva (GC, en adelante), puesto que es compatible con la mayoría de los modelos de instrucción comunicativa (Achard, 2008, citado en Niemeier, 2017).

La instrucción gramatical de corte cognitivo fue introducida a partir de una explicación y de la práctica en el aula del contraste pretérito indefinido/pretérito perfecto de indicativo basadas en la *Gramática básica del estudiante de español (GBE, en adelante)* (Alonso-Raya et al., 2011) y fue precedida y seguida por dos cuestionarios en *Google Forms* (pretest y posttest) en los que se recogieron datos cuantitativos y cualitativos y con los que se buscó determinar qué tipo de instrucción gramatical habían recibido los informantes antes del estudio y sus creencias con respecto a esta y las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta durante el estudio y su disposición para seguir aprendiendo gramática de esta forma.

Tener en cuenta las creencias de los estudiantes es especialmente relevante cuando se introduce una nueva metodología de enseñanza y, sobre todo, cuando se trata de una instrucción basada en GC, puesto que, como apunta Niemeier (2017), la GC supone un cambio de perspectiva no solo para los docentes, sino también para los estudiantes. Asimismo, resulta de interés llamar la atención sobre el hecho de que no se debe encasillar a los estudiantes en una forma de aprendizaje por la tradición de enseñanza que se vincula a la cultura de la que proceden, pues esto resulta demasiado simplista y estático (Ramos, 2010) y, como señala Daloglu (2020), los estudiantes pueden cambiar sus creencias a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje.

2. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Borg (2003) definió las creencias de los docentes como la dimensión inobservable de la enseñanza que abarca lo que los profesores saben, creen y piensan. En cuanto a las

creencias de los estudiantes, Wenden (1999, citado en Loewen et al., 2009) las describió como el conocimiento metacognitivo que poseen sobre la enseñanza y Kalaja y Barcelos (2003, citado en Jean y Simard, 2011) las definen como un área de las diferencias individuales de los estudiantes que puede influir en los procesos y en los resultados del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas creencias se interrelacionan entre sí y son difíciles de medir, aunque a veces se pueden deducir de forma explícita y otras a través de la recogida de datos (Ramos, 2010); pueden influir en las experiencias y acciones de los estudiantes como aprendientes de lenguas (Horwitz, 1999) y en su motivación (Rodríguez-Fernández, 2020); pueden condicionar el esfuerzo que llevan a cabo los estudiantes para adquirir la lengua meta (Boakye, 2007, citado en Rodríguez-Fernández, 2020); y están organizadas en sistemas complejos y cambiantes (Barcelos y Kalaja, 2011).

Conocer las creencias de los estudiantes juega un papel crucial en la interpretación de sus experiencias y en la gestión de sus comportamientos y su aprendizaje (Wenden, 1999, citado en Alzahrani, 2024); puede ayudar a los docentes a incrementar su repertorio de estrategias de enseñanza y a desarrollar una mayor flexibilidad en su aplicación (Lightbown y Spada, 2006, citado en Incecay y Dollar, 2011); resulta indispensable a la hora de proponer un cambio en la metodología de enseñanza, pues ayuda a saber cuáles son sus expectativas y cómo pueden reaccionar ante el cambio (Ramos, 2010); facilita la toma de decisiones al docente y le permite saber lo que debe reforzar, modificar o negociar para mejorar la experiencia de aprendizaje (Rodríguez-Fernández, 2020). Asimismo, como señala Ramos (2010), su estudio servirá como herramienta de "reflexión, concienciación y sensibilización" (p. 113) y para reforzar "el papel del alumno dentro del aula" (p. 113). Jean y Simard (2011) afirman que saber cómo cada una de las partes concibe las prácticas de enseñanza y aprendizaje puede ayudar a maximizar la experiencia de aprendizaje de la lengua, puesto que la congruencia entre ambos sistemas de creencias hará que el aprendizaje de la lengua meta sea más eficiente (Jean y Simard, 2011). Además, estas autoras señalan que esto es todavía más relevante cuando se trata de la gramática, ya que esta ha sido señalada como un posible impedimento para la motivación y el aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. Tener en cuenta el sistema de creencias de los estudiantes también servirá a los profesores y editoriales para diseñar materiales a partir de datos científicos y no de los estereotipos que existen sobre estudiantes procedentes de un entorno cultural concreto (Ramos, 2010).

Los estudiantes comienzan a construir sus creencias sobre cómo debe ser el aprendizaje de una lengua extranjera desde las primeras

etapas de su educación (Gabillon, 2005, citado en Torres, 2021). Por lo tanto, cuando llegan a etapas más avanzadas del proceso educativo, como es el caso de la enseñanza a nivel universitario, ya poseen ideas formadas sobre el proceso y la naturaleza del aprendizaje y sobre cómo debería ser (Incecay y Dollar, 2011). Por consiguiente, resulta imprescindible determinar cuáles son sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas, en la búsqueda también de poder superar estereotipos ya existentes. Ramos (2010) apunta que "no podemos conformarnos con estereotipos de aprendices" (p. 109), ya que esto "no sería una visión adecuada de la gran variedad de aprendices que existe y que salta a la vista incluso en un ámbito que se supone homogéneo" (p. 109).

2.1 Estudios previos sobre creencias de los estudiantes y gramática

Los estudios incluidos en este apartado han sido seleccionados por su interés para la investigación que se presenta en este trabajo:

En primer lugar, encontramos dos investigaciones que muestran cambios en los sistemas de creencias de los discentes a lo largo de su período formativo: el trabajo de Golpin (2015, citado en Rodríguez-Fernández, 2020) reveló que la mayoría de los informantes consideraban que la instrucción gramatical formal y explícita resulta muy útil para las fases iniciales del aprendizaje, pero que, conforme se avanza, se debe priorizar el desarrollo de las destrezas comunicativas. Por su parte, el estudio de Daloglu (2020) evidenció que, en función del año de estudios en el que se encontraban sus informantes, la forma de instrucción gramatical preferida variaba (implícita en los tres primeros años y más centrada en el significado en los dos últimos).

Por su parte, Ng (2023) llevó a cabo una investigación con 29 estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera en Hong Kong en la que les propuso una instrucción del sistema de tiempos verbales en inglés basada en la integración del enfoque sistémico (*systemic theoretical instruction*, en inglés) con GC. Los informantes apreciaron la novedad de la experiencia de aprendizaje y, la mayor parte de ellos, registraron sentimientos positivos y encontraron la instrucción propuesta diferente a su experiencia previa de aprendizaje. Sin embargo, también manifestaron una visión negativa y mostraron su preocupación con respecto a la dificultad de los conceptos tratados y a la incongruencia con los exámenes que debían realizar.

Cerramos este apartado con el estudio de Rodríguez-Fernández (2020). En esta investigación, realizada con 98 estudiantes universitarios irlandeses matriculados en el grado de español, los informantes consideraron, por diferentes motivos (uso de reglas aparentemente aleatorias, desconexión entre la gramática que aprenden y lo que ocurre fuera del aula, etc.), la instrucción gramatical que habían recibido como una herramienta auxiliar que no genera nada más allá de frustración y desconcierto. Por ello, la investigadora propone recurrir al enfoque cognitivo, cuya relevancia para la enseñanza de lenguas será destacada en el siguiente punto.

3. POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LA GC PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Langacker (1987, 1990, 1991, 2008) desarrolló un modelo de GC basado en la unión entre la forma y el significado. Por su parte, Llopis-García (2011, p. 113) pone de relieve “la unión imperturbable entre forma y significado y su intervención directa en la comunicación de los hablantes”. Por ello, apunta que “no pueden separarse ambos conceptos porque se perdería la intención comunicativa del hablante y lo que se quiere comunicar” (p. 113).

En cuanto al potencial pedagógico de la GC, es idónea para la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el enfoque comunicativo (Littlemore, 2009; Llopis-García et al., 2012; Castañeda-Castro, 2014; Niemeier, 2017; Ibarretxe-Antuñano et al., 2019). Además, la GC puede conectar profundamente con los estudiantes, ya que servirá para que conecten su L1 con la lengua que estudian (Llopis-García, 2011); proporciona confianza a los discentes al mostrar la lógica existente en la gramática de la lengua que estudian (Llopis-García, 2011, 2024); acerca a los discentes a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos porque los lleva a poder entender los motivos de sus elecciones, lo que hará que seleccionen conscientemente las estructuras que comuniquen exactamente lo que quieren transmitir (Llopis-García, 2011); pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole responsabilidades propias de un hablante nativo y convirtiéndole en cocreador de significado (Niemeier, 2017); y puede ser integrada en modelos de

enseñanza de lenguas extranjeras ya establecidos (Achard, 2004, citado en Niemeier, 2017).

4. ESTUDIO EMPÍRICO

Este estudio tiene como objetivo principal (1) identificar las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta y averiguar su disposición para seguir aprendiendo la gramática de esta forma. Asimismo, busca determinar (2) qué tipo de instrucción gramatical habían recibido los informantes previa al estudio e (3) identificar sus creencias con respecto a esta para así poder compararlas con las relativas a la instrucción de corte cognitivo.

Este trabajo incluye una hipótesis de investigación:

H0: La instrucción de corte cognitivo propuesta durante el estudio no influirá de forma significativa en las creencias de los informantes.

H1: La instrucción de corte cognitivo propuesta durante el estudio influirá de forma significativa en las creencias de los informantes.

4.1 Participantes

La investigación se ha realizado con 11 estudiantes (10 mujeres y 1 hombre) de segundo curso del grado en Filología Hispánica en la Universidad de Vilnius, en la asignatura de Español III. La muestra fue elegida por conveniencia. La Tabla 1 recoge las características de los informantes:

Nacionalidad	8 lituana, 2 polaca y 1 ucraniana
Lengua materna	7 lituano, 3 polaco y 1 ucraniano
Años estudiando español	8 un año, 1 un año y medio y 2 cuatro años
Lugar en el que han estudiado español	8 universidad, 2 instituto y universidad y 1 clases privadas y universidad
Otras lenguas extranjeras estudiadas	11 inglés, 5 ruso, 5 alemán, 1 polaco, 2 lituano, 1 ucraniano y 1 bielorruso

Tabla 1. Características de los informantes

4.2 Método

Para la recogida de datos, se emplearon dos cuestionarios (pretest y postest) en Google Forms, que fueron pilotados por tres expertos en lingüística aplicada, dos de los cuales son especialistas en lingüística cognitiva. En ellos, se recogen datos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de "dotar al análisis de una mayor validez y fiabilidad" (Rodríguez-Fernández, 2020, p. 106). El pretest está compuesto por cuatro bloques: en el Bloque 1, se recabaron datos demográficos (Tabla 1) y se les preguntó si creían que era necesario aprender gramática o no y por qué. El Bloque 2 instruyó a los participantes para observar pares de imágenes y elegir las opciones que reflejaran mejor la forma en la que habían

aprendido gramática. Se les presentaron cuatro puntos gramaticales (contraste pretérito indefinido/perfecto de indicativo, pretérito imperfecto de indicativo, pretérito pluscuamperfecto de indicativo y contraste pretérito indefinido/imperfecto de indicativo), en los que se incluían fragmentos de la *GBE* (páginas 129, 133, 146 y 138) (Alonso-Raya et al., 2011) y del manual *Campus sur* (páginas 90 y 91, 102, 196 y 115) (Rosales et al., 2017). Los informantes también tenían la opción de indicar que ninguna de las dos opciones representaba la forma en la que habían aprendido gramática hasta ese momento. El Bloque 3 también instruyó a los informantes para observar pares de imágenes, pero en este caso se hacía referencia a las actividades de producción gramatical. Se les presentaron dos grupos de imágenes, uno con una actividad sobre el contraste indicativo/subjuntivo y otro con el contraste pretérito indefinido/imperfecto de indicativo, que incluían dos fragmentos de la *GBE* (páginas 139 y 179) y otros dos sacados de Ruiz-Campillo (2018) (páginas 31 y 43). Como en el Bloque 2, se les dio la opción de señalar que ninguna de las dos opciones reflejaba lo que habían hecho hasta el momento. Es relevante destacar que la *GBE* fue elegida por incluir un enfoque cognitivo y el manual *Campus sur* por la frecuencia de uso entre los docentes de ELE en Lituania. Los fragmentos de Ruiz-Campillo (2018) fueron incluidos con el objetivo de presentar una opción de corte estructural, ya que consideramos que podría reflejar, como así terminó siendo, las actividades de producción gramatical con las que los informantes estarían más familiarizados. La elección de los tiempos verbales del pasado de indicativo y del contraste indicativo/subjuntivo se fundamenta en el hecho de que ya eran conocidos por los informantes, se refuerzan en la asignatura en la que se realizó el estudio y han sido abordados desde la perspectiva cognitiva en diferentes trabajos y obras de referencia: Llopis-García et al. (2012), Ruiz-Campillo (2017), Castañeda-Castro (2014, 2023), Sánchez (2023), entre otros. El Bloque 4 buscó identificar las creencias de los informantes sobre la instrucción gramatical previa al estudio: incluyendo seis frases (Tabla 2), midiendo su nivel de satisfacción con respecto a dicha instrucción y conociendo las razones del mismo.

La forma en la que me han enseñado gramática hasta ahora...
1) Ha prestado atención al significado de las diferentes formas gramaticales
2) Me ha permitido conectar la lengua que estudio con mi lengua materna u otras lenguas que conozco
3) Me ha permitido ver la lógica que existe en la gramática de la lengua que estudio
4) Me ha acercado a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos
5) Me ha permitido transmitir en todo momento lo que quiero decir
6) Me ha puesto, como estudiante, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 2. Frases utilizadas para identificar las creencias de los informantes

Entre la administración del pretest y del postest, se propuso en el aula una instrucción gramatical de corte cognitivo sobre el contraste pretérito indefinido/perfecto de indicativo. Para dicha instrucción, se presentaron y se trabajaron en dos sesiones de 90 minutos las páginas 121 a la 132 de la *GBE*. La instrucción fue llevada a cabo por el autor de este estudio.

El postest incluye dos secciones: el Bloque 1 interrogaba a los informantes por la instrucción recibida, preguntándoles si, tras ella, cambiarían algo en sus respuestas a las frases incluidas en el Bloque 4 del pretest. En caso de que respondieran de forma afirmativa, se les demandaba qué cambiarían y por qué. El Bloque 2 buscó identificar sus creencias con respecto a la instrucción gramatical de corte cognitivo. Las frases incluidas son las mismas

que en el Bloque 4 del pretest (Tabla 2), simplemente se modificó el encabezado: la forma en la que me han enseñado gramática en este curso... A continuación, se les interrogó por el nivel de satisfacción con respecto a la instrucción puesta en práctica en el aula y por las razones del mismo. Por último, se les pidió que indicaran si querían seguir estudiando gramática con un enfoque cognitivo o no y que indicaran por qué.

Tres informantes fueron descartados del estudio por no haber completado todo el proceso, es decir, responder el pretest, participar en la instrucción y responder el postest.

5. RESULTADOS

Para empezar, cabe señalar que, a la pregunta sobre si creían que era necesario aprender gramática, 10 de los 11 informantes responden que sí lo es. En la Tabla 3, se recogen sus respuestas y justificaciones:

Sí	"Para saber cómo hablar y escribir correctamente"
Sí	"Es importante para hablar más fluido"
Sí	"Porque la lengua se construye con la gramática"
Sí	"Porque sin saber gramática no es posible hablar claramente y entender [a] la gente ni tampoco trabajar con [el] idioma"
Sí	"Porque así se aprende a hablar correctamente"
Sí	"Esto va a ayudar [a] hablar con más fluidez y claridad"
Sí	"La gente puede entenderme, el idioma suena mejor"
Sí	"[La] gramática es una disciplina que necesitamos para aprender toda [la] lengua"
Sí	"Para tener fluidez y no cometer errores [...]"
No	"Porque la gramática es la base de la lengua"
Sí	"Porque esto es muy importante cómo tú hablas y aprendes la estructura"

Tabla 3. Respuestas y justificaciones sobre si es necesario o no aprender gramática

Los informantes, incluso el que señala que no es necesario aprender gramática, consideran la gramática como un elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua, ya que la relacionan con aspectos como lo que es correcto, la fluidez, la base de la lengua, entre otros.

5.1 Instrucción gramatical previa al estudio

En este apartado, se presentan los resultados recogidos en la búsqueda de determinar la instrucción gramatical previa al estudio recibida por los informantes, tanto en las explicaciones como en las actividades de producción gramatical, y sus creencias y nivel de satisfacción sobre esta. Asimismo, se expondrán las razones aportadas para justificar dicho nivel de satisfacción.

En la parte relativa a las explicaciones, con el propósito de facilitar la interpretación de los datos, se asignó el valor numérico 1 a la *GBE*, el 2 a *Campus sur* y el 3 a "ninguna de las dos opciones". En la parte sobre actividades de producción gramatical, se asignó, de

nuevo, el 1 a la *GBE*, el 2 a los fragmentos extraídos de Ruiz-Campillo (2018) y el 3 a “ninguna de las dos opciones”. Los resultados han sido analizados con el programa *JASP*.

	Contraste indefinido perfecto	Imperfecto	Pluscuamperfecto	Contraste indefinido imperfecto
Moda	2	2	2	1

Tabla 4. Instrucción gramatical (explicaciones) previa al estudio

	Contraste indicativo subjuntivo	Contraste indefinido imperfecto
Moda	2	2

Tabla 5. Instrucción gramatical (actividades de producción) previa al estudio

En la mayoría de los casos (excepto para el contraste indefinido/perfecto), se aprecia una tendencia a elegir las explicaciones y actividades de producción gramaticales de corte no cognitivo, aunque la preferencia por una de las dos opciones es, en casi todos los casos, más abultada en la parte de producción que en las explicaciones. Para la explicación del contraste indefinido/perfecto, 7 informantes eligen *Campus sur* y 4 la *GBE*. Para el imperfecto y el pluscuamperfecto, 6 a 5 para *Campus sur*. Para el contraste indefinido/imperfecto, se encuentra una clara tendencia hacia la elección de la *GBE* (10 a 1). En cuanto a la producción, para el contraste indicativo/subjuntivo, 8 informantes seleccionan el fragmento extraído de Ruiz-Campillo (2018) y 3 la *GBE*. Con respecto al contraste indefinido/imperfecto, 7 eligen la actividad sacada de Ruiz-Campillo (2018), 3 la *GBE* y 1 ninguna de las dos opciones. La tendencia a elegir una opción de corte estructural es especialmente llamativa en este último contraste, ya que, en la sección de explicaciones, la inmensa mayoría de los informantes selecciona la opción de corte cognitivo. Estos resultados muestran que la instrucción gramatical recibida por los informantes previa al estudio incluyó metodologías de enseñanza variadas, pero que tienden hacia una perspectiva no cognitiva, especialmente en las actividades de producción.

5.2 Creencias sobre la instrucción gramatical previa al estudio

En primer lugar, se presentan las respuestas obtenidas para las frases incluidas en la Tabla 2. Se incluyó una escala de Likert en la que el 1 representaba “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”. Los datos han sido analizados con el programa *JASP*.

	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6
Media	4.182	3.364	3.909	3.273	2.636	3.818
Desviación típica	0.982	1.286	0.944	1.191	0.924	0.751

Tabla 6. Creencias sobre la instrucción gramatical recibida previa al estudio

A partir de los resultados, se puede afirmar que los participantes consideran que la instrucción gramatical recibida previa al estudio prestaba atención al significado de las diferentes formas gramaticales, les permitía ver la lógica existente en la gramática de la

lengua meta y les ponía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, aunque en menor grado, también presentan acuerdo con el hecho de que la instrucción recibida les permitía conectar la lengua meta con su lengua materna u otras lenguas que conocen y de que les acercaba a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos. Por otro lado, señalan no estar de acuerdo con la frase que indica que les permitía transmitir en todo momento lo que quieren decir. Pese a que este desacuerdo se contradice con su percepción de que la instrucción previa prestaba atención al significado y les acercaba a la forma de hacer de los hablantes nativos, se puede aseverar que los informantes tienen una concepción positiva de la forma en la que les habían enseñado gramática y que esta compartía y llevaba al aula características propias del enfoque cognitivo.

A continuación, se presentan los resultados sobre el nivel de satisfacción. De nuevo, se incluyó una Escala de Likert del 1 al 5: el 1 correspondía a "nada" y el 5 a "muy". Para analizar las respuestas dadas por los informantes a la pregunta abierta en la que se les interrogaba sobre el porqué de su decisión, se llevó a cabo un análisis de contenido con el programa *ATLAS.ti*.

	Nivel de satisfacción
Media	3.818
Desviación típica	0.603

Tabla 7. Nivel de satisfacción con la instrucción gramatical recibida previa al estudio

La media manifiesta que los informantes están satisfechos con la instrucción gramatical recibida previa al estudio. A continuación, se recogen, en bloques en función del contenido de las respuestas, las razones por las que los informantes se mostraron satisfechos con la instrucción gramatical recibida (entre paréntesis se indica lo que marcaron para el nivel de satisfacción):

-Costumbre: dos informantes (3) señalaron que, aunque la forma en la que habían sido instruidos en gramática "no es muy alegre" o "no es muy productiva", siempre habían estudiado las lenguas de esa forma. Además, uno de ellos apunta que no sabe "cómo puede ser", haciendo referencia al hecho de que no imagina otras formas de aprender gramática.

-Satisfacción con el resultado: dos informantes afirman estar satisfechos, aunque las razones cambian: uno de ellos (4) hace referencia a que, en menos de un año, "puedo hablar y entender [a hablantes] nativos" y "entiendo todo". También señala que en el aula practicaban "diferentes formas de lengua (hablar, escribir, leer...); el otro informante (3) indica que el trabajo es lo que marca la diferencia y no la labor del docente: "todo depende de cuánto trabajo pongas y no de tus profesores".

-Labor docente, trabajo en el aula y materiales: dos informantes se refieren a la labor docente: el primero (4) señala que las explicaciones eran claras, se prestaba "atención a cada estudiante individualmente", se permitía cometer errores y "tenía paciencia"; el segundo (4) hace referencia a las formas de enseñar gramática y apunta que ha tenido "muchos profesores que eligen diferentes formas de explicar la gramática". Tres informantes razonan su nivel de satisfacción aludiendo a lo que ocurre en el aula: uno (4) apunta que "hicimos ejercicios y actividades que ayudan [a] aprender [más] español [...]"; el segundo (5) afirma que no tiene queja, ya que "aprendimos [...] todo [e] intentábamos practicarlo durante las clases"; otro informante (4) relaciona su nivel de satisfacción con el material empleado en el aula de ELE: le parece "claro [e] interesante". Por último, un

informante (4) señala que las “estructura[s] y reglas están bien transmitidas”, sin especificar quién o qué las transmite bien: el docente, los materiales utilizados o ambos.

-Nueva experiencia: un informante (4) destaca que su nivel de satisfacción tiene que ver con el hecho de que se trata de una nueva experiencia de aprendizaje: “es [una] experiencia nueva para mí estudiar el nuevo idioma en inglés y no en mi idioma matern[o]”.

Lo descrito hasta ahora en esta sección de resultados manifiesta que las formas de enseñanza de la gramática utilizadas con los informantes han sido variadas y que, por diferentes razones, estos tienen una concepción positiva de las mismas.

5.3 Creencias sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo

Tras la instrucción gramatical de corte cognitivo que se puso en práctica en el aula, lo primero que se hizo en el postest fue cuestionar a los informantes si cambiarían algo en las respuestas dadas en el Bloque 4 del pretest con respecto a sus creencias sobre la instrucción gramatical recibida previa al estudio. Si la respuesta era “sí”, se les demandaba qué cambiarían y por qué con una pregunta de respuesta abierta.

7 informantes indicaron que sí tenían algo que modificar, lo que invita a pensar que la instrucción gramatical de corte cognitivo les supuso una novedad. En la Tabla 8, se recogen sus respuestas. Antes de la realización del postest, se les entregó un documento que recogía sus respuestas al Bloque 4 del pretest.

“La respuesta a la frase 3 porque ahora es más fácil aprender cuando usamos los tipos diferentes”. Creemos que se refiere a los diferentes tipos de instrucción gramatical
“La respuesta a la frase 2: puedo ver conexiones entre tiempos españoles y tiempos [en] inglés”
“Cambios: la pregunta 3, respuesta 5”. Había marcado 4 en el pretest
“Creo que comencé a ver el lenguaje de otra manera, cómo aprender un idioma y cómo entender la gramática”
“Frase tres cambiaría de 5 a 4, [ya que] ahora se pueden ver situaciones más distintas, cuándo se puede usar el tiempo y por qué, pero no lo dijeron en el comienzo”. Con el comienzo se refiere a su formación gramatical previa al estudio
“Puedo relacionar mejor el español con mi lengua materna debido a cómo se divide el tiempo y el espacio. También puedo distinguir mejor entre los tiempos [del] pasado”
“Cambiaría la respuesta a 4 [en la frase 2], porque ahora veo la lógica”. Había marcado 2 en el pretest

Tabla 8. Respuestas tras la instrucción gramatical de corte cognitivo sobre sus creencias relativas a la instrucción gramatical recibida previa al estudio

Algunas de las respuestas proporcionadas por los informantes llevan a pensar que tienen una visión positiva de la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta y que esta ha supuesto un cambio en su forma de comprender y acercarse a la gramática de la lengua meta. Por ejemplo, se señala que les ha hecho descubrir una nueva forma de aprender gramática, de ver el idioma y de aprender una lengua, que les permite relacionar mejor la lengua meta con su lengua materna, que les resulta más lógica y más fácil, que les ayuda a comprender mejor el punto gramatical estudiado y que complementa su instrucción gramatical previa.

A continuación, se buscó medir sus creencias con respecto a la instrucción gramatical de corte cognitivo. Estas respuestas tratan sobre las mismas frases que se incluyeron en el Bloque 4 del pretest. En la escala de Likert, el 1 seguía siendo "totalmente en desacuerdo" y el 5 "totalmente de acuerdo".

	1	Frase	2	Frase	3	Frase	4	Frase	5	Frase	6	Frase
Media		4.455		4.000		4.455		3.727		3.364		4.364
Desviación típica		0.688		1.095		0.522		1.009		1.027		0.674

Tabla 9. Creencias sobre la instrucción gramatical de corte cognitivo recibida

Con el objetivo de medir si la introducción de una instrucción gramatical de corte cognitivo había provocado un cambio significativo en las creencias de los informantes, se procede a llevar a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. El nivel crítico se establece en .05 ($\alpha: .05$):

	W	z	p
Frase 1	22.500	-0.510	0.627
Frase 2	9.000	-1.599	0.114
Frase 3	2.000	-1.483	0.170
Frase 4	18.000	-0.968	0.339
Frase 5	13.500	-1.427	0.160
Frase 6	7.000	-1.540	0.124

Tabla 10. Resultados prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Los resultados presentados en la Tabla 9 muestran un incremento en las medias de todas las frases, lo que permite afirmar que los informantes están de acuerdo en que la instrucción de corte cognitivo puesta en práctica en el aula presta más atención al significado de las formas gramaticales, les permite conectar más la lengua que estudian con las otras lenguas que conocen y ver la lógica de la gramática de la lengua meta, les acerca más a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos, les permite transmitir más lo que quieren decir en todo momento y les pone más en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje que la instrucción gramatical previa al estudio. Sin embargo, los resultados de la prueba estadística llevada a cabo (Tabla 10) sugieren que, aunque las medias son más altas, la influencia de la instrucción de corte cognitivo en las creencias de los informantes no ha sido significativa, ya que ninguno de los valores p se encuentra por debajo de .05. Por ello, se acepta la hipótesis nula planteada.

Los resultados con respecto al nivel de satisfacción se recogen en la tabla 11:

	Nivel de satisfacción
Media	4.273
Desviación típica	0.647

Tabla 11. Nivel de satisfacción con la instrucción gramatical de corte cognitivo recibida

El nivel de satisfacción es más alto para la instrucción gramatical de corte cognitivo que para la instrucción gramatical previa al estudio. A continuación, se presentan, en

bloques en función del contenido de las respuestas, las razones por las que los informantes se mostraron satisfechos con la instrucción gramatical recibida. Las respuestas se examinaron llevando a cabo un análisis de contenido con el programa *ATLAS.ti* (entre paréntesis se indica lo que marcaron para el nivel de satisfacción):

-Nueva perspectiva: para uno de los informantes (3), la introducción de la gramática cognitiva en el aula ha supuesto una nueva perspectiva hacia el aprendizaje de la gramática, ya que apunta que su opinión sobre la gramática "cambia".

-Gustos: varios informantes destacan lo que les ha gustado de esta forma de enseñar la gramática: uno de ellos (5) afirma que le ayudó a ver "la lógica del uso de los tiempos" y que se aportaron "ejemplos originales y fáciles de entender"; otro (5) señala que este nuevo enfoque le resulta "un poco difícil", pero que "se puede ver todo muy claro" y "no es imposible aprender"; como este último informante, uno de ellos (5) alude a la claridad con la que la instrucción cognitiva presenta la gramática: "se presenta de forma clara" y, añade, "interesante"; otro informante (5) apunta que le "gusta la forma visual de aprender", puesto que incluye "muchas imágenes y dibujos". Además, deja una idea muy interesante: "no me siento mal si no entiendo algo"; dos de los informantes (4) no elaboran demasiado su respuesta y justifican su elección señalando que les gusta el método de explicación. Asimismo, uno de ellos muestra la motivación que el uso de la GC le supone, ya que afirma que "invertiré más de mi energía y tiempo en él"; un último informante (5) simplemente señala que todo estaba "bien".

-Dudas: varios informantes expresan no tener claro que el enfoque cognitivo se vaya a adaptar a su forma de aprender gramática: uno (4) apunta que le "gusta trabajar más individualmente"; otro (4) señala que no está seguro de si esta forma de aprender gramática le va a permitir "estudiar todo [lo] que yo puedo"; por último, un tercero (4) aporta una respuesta más elaborada, declarando que necesita tiempo para acostumbrarse y saber si le gusta o no el enfoque cognitivo, pero que entiende "de qué hablamos" y piensa "que todo está bien".

Los resultados mostrados en esta última parte del apartado llevan a pensar que la mayoría de los participantes percibe de forma positiva la instrucción basada en GC: por un lado, el nivel de satisfacción supera el 4, lo que indica que están cerca de estar muy satisfechos con la instrucción propuesta; por otro, una parte importante de las justificaciones para ese nivel de satisfacción recoge que ha supuesto un descubrimiento y destaca sus virtudes. En las justificaciones, también se encuentran otras respuestas que invitan a pensar que los informantes necesitan más tiempo para adaptarse a la nueva forma de instrucción o que puede ocurrir que esta no se ajuste a su forma de aprender gramática.

5.4 Disposición a seguir aprendiendo con GC

El 100% de los informantes indicaron querer seguir estudiando gramática con una instrucción de corte cognitivo. A continuación, debían explicar el porqué de su elección. Al igual que se hizo en otros apartados del pretest y del postest, se llevó a cabo un análisis de contenido con *ATLAS.ti* de las razones aportadas para justificar sus respuestas:

-Tiempo: uno de los informantes apuntó que necesitaba tiempo para determinar por qué quería seguir aprendiendo con GC: "pregúntame [dentro de] dos semanas, ahora no puedo decir nada concreto".

-Variedad: un informante destacó las bondades de aprender gramática utilizando diferentes enfoques: "porque es importante estudiar [con] diferentes maneras".

-Percepción: el resto de informantes hicieron referencia a lo que habían percibido durante y tras la instrucción gramatical de corte cognitivo propuesta en el aula, destacando que les resultó más fácil de entender, más lógica, más divertida, diferente, entre otras razones: "es más fácil [e] interesante"; "porque es más fácil entender"; "porque es bastante fácil de entender y recordar"; "me parece que todo está estructurado bien y me funciona bien"; "porque la idea es clara y [explicar] los tiempos así ayuda mucho [a] entenderlos mejor"; "porque así [...] entiendo la lógica en la gramática, no solo las reglas"; "es más divertido, podemos usar nuestra imaginación"; "no es tan aburrido"; "es diferente".

Lo recogido hasta ahora confirma una concepción positiva de la instrucción gramatical de corte cognitivo por parte de los informantes y su apertura hacia esta novedosa (para ellos) forma de enseñanza-aprendizaje de la gramática.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de los resultados de este estudio tiene como base dos conceptos que han sido destacados al inicio del punto anterior: la mayoría de los informantes considera que el estudio de la gramática es necesario, algo que está en consonancia con los resultados de investigaciones como las de Incecay y Dollar (2011), Jean y Simard (2011), Hrgović (2012), Alzahrani (2024), entre otras; y la instrucción gramatical recibida por los participantes previa al estudio incluye diferentes metodologías, pero estas tienden hacia una perspectiva no cognitiva, especialmente en las actividades de producción.

Los estudiantes empiezan a construir sus creencias sobre cómo debe ser el aprendizaje de una lengua extranjera desde las primeras etapas de su educación (Gabillon, 2005, citado en Torres, 2021). Este hecho se torna especialmente relevante en este estudio, ya que ha sido llevado a cabo con estudiantes universitarios que iniciaron su aprendizaje de lenguas extranjeras ya en la etapa del colegio. Además, que consideren que el aprendizaje de la gramática es necesario por razones tan de peso como que sirve para hablar y escribir correctamente y fluido, que es la base de la lengua, entre otras, no es baladí, puesto que las creencias de los estudiantes pueden influir en sus experiencias y acciones como aprendientes de lenguas (Horwitz, 1999) y en su motivación (Rodríguez-Fernández, 2020) y pueden condicionar el esfuerzo que llevan a cabo para adquirir la lengua meta (Boakye, 2007, citado en Rodríguez-Fernández, 2020). Por esto, saber que la gramática constituye un pilar importante del aprendizaje de la lengua para los informantes permite inferir que reflexionan sobre la mejor manera de aprenderla y que, aunque hayan recibido diferentes tipos de instrucción gramatical, tienen ideas claras sobre lo que prefieren y les conviene más para su forma de aprender (Incecay y Dollar, 2011).

Los resultados del pretest muestran que los informantes están satisfechos con la forma en la que habían aprendido gramática antes del estudio, ya sea por estar acostumbrados a la metodología, por los buenos resultados conseguidos, por la forma de hacer en el aula o por tratarse de una novedad, y que consideran que dicha instrucción gramatical prestaba atención al significado de las diferentes formas gramaticales, les permitía ver la lógica existente en la gramática de la lengua meta, les ponía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, les permitía conectar la lengua meta con su lengua materna u otras lenguas que conocen y les acercaba a la forma de hacer y comunicar de los hablantes

nativos. Todo ello podría empujarnos al estatismo y la inmovilidad, basándonos en la idea de que esta es la forma en la que han aprendido siempre y de que lo más sencillo, útil e instructivo es que se mantenga. De hecho, Miskiniene y Otani (2015) alertaron de que los métodos de enseñanza tradicionales siguen presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania, lo cual puede llevar a considerar la enseñanza de lenguas extranjeras en este país como conservadora. Sin embargo, oponerse al cambio nos llevaría a "conformarnos con estereotipos de aprendices" (Ramos, 2010, p. 109), algo que Ramos (2010) rechaza, ya que destaca "la gran variedad de aprendices que existe" (p. 109). Asimismo, estudios como los de Golpin (2015, citado en Rodríguez-Fernández, 2020) y Daloglu (2020) demuestran que las creencias de los discentes pueden cambiar a lo largo de su período formativo.

En la búsqueda de ese cambio, se propuso un tipo de instrucción gramatical que se adapta a la enseñanza comunicativa favorecida desde las instituciones educativas lituanas. Así, se introdujo la enseñanza gramatical basada en GC. Los resultados del postest dejan patentes varios hechos con respecto a la instrucción de corte cognitivo: supuso una novedad para los informantes; estos consideran que la instrucción puesta en práctica en el aula presta más atención al significado de las formas gramaticales, les permite conectar más la lengua que estudian con las otras lenguas que conocen y ver la lógica de la gramática de la lengua meta, les acerca más a la forma de hacer y comunicar de los hablantes nativos, les permite transmitir más lo que quieren decir en todo momento y les pone más en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje que la instrucción gramatical que habían recibido previa al estudio; y el nivel de satisfacción también es más alto con la instrucción basada en GC que con la instrucción previa. Asimismo, el 100% de los informantes afirmó querer seguir aprendiendo gramática a través del enfoque cognitivo, aportando razones tan prometedoras como que les proporcionaba una visión más lógica de la gramática, que es más divertida, fácil, interesante, que está mejor estructurada, entre otras. Esto abre una puerta ilusionante hacia el futuro de la enseñanza de la gramática de ELE en Lituania basada en GC. Sin embargo, al igual que en los resultados del estudio de Ng (2023), no todo es completamente positivo, ya que varios informantes mostraron dudas con respecto a si la GC se iba a adaptar a su forma de aprender o solicitaron más tiempo para poder dar una opinión firme sobre esta. Esto demuestra que este tipo de cambios necesitan tiempo y más pruebas. Además, la prueba estadística realizada sugiere que los cambios producidos en las creencias de los informantes tras la instrucción basada en GC no han sido significativos, lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis nula planteada en este estudio. Por consiguiente, futuros estudios deberían ampliar el número de puntos gramaticales que se trabajan desde la perspectiva cognitiva, con el fin de determinar si la visión de los informantes sobre la enseñanza basada en GC es aplicable de forma más general o específica al aspecto gramatical estudiado y de dotar de más tiempo a los informantes para que puedan acostumbrarse y reflexionar sobre la nueva forma de enseñanza de la gramática. En este estudio, la instrucción basada en GC se limitó a un solo punto gramatical, ya que la asistencia a las clases no es obligatoria y esto dificulta la realización de pruebas que requieran un tiempo prolongado y la presencia de los informantes en cada una de las etapas de la investigación.

Con respecto a las herramientas de recogida de datos, esta investigación incluyó preguntas de diferentes tipos en los cuestionarios con el objetivo de recoger datos cuantitativos y cualitativos e intentar paliar las limitaciones propias de las preguntas con escala de Likert, que, como indica Rodríguez-Fernández (2020, p. 106), "en ocasiones pueden no reflejar con exactitud la visión de los encuestados". Loewen et al. (2009) llaman

la atención sobre el hecho de que algunos informantes reflexionan más a la hora de responder que otros y señalan que los cuestionarios no dan opción a poder clarificar o hacer que amplíen sus respuestas, aunque este estudio intentó resolver esta última problemática con la inclusión de preguntas abiertas. Por ello, apuntan que los cuestionarios deberían complementarse con estudios de caso o con entrevistas individuales. Así, futuras investigaciones deberían complementar los cuestionarios con otras herramientas de recogida de datos, como entrevistas individuales, estudios de caso, entre otras. Futuros estudios también deberían procurarse más informantes, con el objetivo de que los resultados puedan llegar a ser significativos.

7. CONCLUSIONES

Este estudio ofrece un análisis de las creencias de 11 estudiantes de ELE en una universidad en Lituania con respecto a la instrucción gramatical que habían recibido previa al estudio y durante el mismo. De los resultados obtenidos, queremos destacar la predisposición de los informantes a continuar aprendiendo gramática a través de un enfoque cognitivo. Además, las razones dadas para justificar dicha predisposición a seguir utilizándolo constituyen una fuente de optimismo para que, poco a poco, se vayan desterrando algunas metodologías de enseñanza que siguen siendo utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Lituania y que no se adaptan a los presupuestos de la enseñanza comunicativa promovida desde las instituciones educativas de este país báltico, como ya advirtieron Miskiniene y Otani (2015). Los hallazgos de este estudio abren la puerta a un mundo todavía casi sin explorar, ya que, hasta donde sabemos, este es el primer estudio que ha investigado la introducción de una instrucción basada en GC en la enseñanza de ELE en Lituania y las creencias de los estudiantes sobre esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Raya, R. et al. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- Alzahrani, I. H. (2024). Exploring learners' beliefs on grammar learning: importance and preferred methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(5), 1475-1485. <https://doi.org/10.17507/tpls.1405.20>
- Barcelos, A. M. & Kalaja, J. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>

- 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-Castro, A. (Coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. SGEL.
- Castañeda-Castro, A. (2023). A vueltas con la oposición imperfecto/pretérito perfecto simple. Ventajas descriptivas y pedagógicas de un enfoque temporal-epistémico. *ELUA: estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, (40), 33-61. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24813>
- Comajoan-Colomé, L. (2022). Tense-aspect SLA research and Spanish Language Teaching: is there an influence of research on teaching? *System*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102747>
- Daloglu, A. (2020). EFL students' beliefs about how they learn grammar best. *English Language Teaching*, 13(10), 158-165. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p158>
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
- Hrgović, N. (2012). *EFL learners' beliefs about grammar learning* [Trabajo de fin de máster, University of Osijek] Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek. <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1853/datastream/PDF/view>
- Ibarretxe-Antuñano, I. et al. (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Incecay, V. & Dollar, Y. K. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3394-3398. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.307>
- 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>
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar Vol. 2: Descriptive application*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: a volume in honour of René Dirven* (pp. 7-35). Mouton de Gruyter.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Loewen, S. et al. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Llopis-García, R. (2011). La gramática cognitiva, nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba hispánica*, 19, 111-128.
- Llopis-García, R. (2024). *Applied Cognitive Linguistics and L2 Instruction*. Cambridge University Press.
- Llopis-García, R. et al. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Miskiniene, I. & Otani, M. (2015). English language teaching in Lithuania: historical overview and current status, in comparison with Japan. *島根大学教育学部紀要*, 49(37), 37-49.
- Ng, C. W. (2023). Teaching the English tense system through systemic theoretical instruction and cognitive grammar: investigating students' perceptions. *Dilbilim Dergisi. Journal of Linguistics*, 40, 61-88. <https://doi.org/10.26650/jol.2023.1315502>
- Niemeier, S. (2017). *Task-based grammar teaching of English. Where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Narr studienbücher.

- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Ramos, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, (10), 105-116. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf
- Rodríguez-Fernández, R. (2020). La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (32), 1-29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c974d960-cfe6-4778-8321-2def3a341cc2/gramatica-irlandeses.pdf>
- Rosales, R. et al. (2017). *Campus sur*. Difusión.
- Ruiz-Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(22), 31-51. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58cd663d4687a.pdf
- Ruiz-Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En Herrera, F. & Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 26-53). Difusión.
- Sánchez, A. M. (2023). Ha llovido/Llovió mucho en la enseñanza del sistema verbal en español. Atención a las variedades diatópicas desde la óptica de la Gramática Cognitiva. En Zamorano, A. & Atienza, M. (Coords.), *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* (pp. 81-112). Tirant lo Blanch.
- Torres, O. M. (2021). *Creencias de un grupo de estudiantes de ELE/profesores de EFL acerca del aprendizaje/enseñanza de la gramática en clase de L2/LE* [Trabajo de fin de máster, Centro Universitario Internacional de Barcelona] Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/181359>
- Underwood, P. R. (2017). Challenges and change: integrating grammar teaching with communicative work in senior high school EFL classes. *Sage Open*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244017722185>