

Actitudes de los estudiantes croatas de español hacia el aprendizaje de la gramática española

Čović, Antea

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:334529>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-20**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za hispanistiku i iberske studije
Diplomski sveučilišni studij hispanistike; smjer: opći(dvopredmetni)



Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za hispanistiku i iberske studije

Diplomski sveučilišni studij hispanistike; smjer: opći (dvopredmetni)

Actitudes de los estudiantes croatas de español hacia el aprendizaje de la gramática
española

Diplomski rad

Student/ica:

Antea Čović

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Marko Kapović

Komentor/ica:

doc. dr. sc. Ivana Lončar

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Antea Čović**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Actitudes de los estudiantes croatas de español hacia el aprendizaje de la gramática española** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. listopada 2022.

Índice

Índice	4
1. Introducción	1
2. Métodos y enfoques en el aprendizaje de la gramática	2
3. Actitudes lingüísticas	5
3.1. La definición y el origen.....	5
3.2. Los componentes de actitudes lingüísticas	6
4. Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.....	7
4.1. Terminología de estrategias de aprendizaje.....	7
4.2. Clasificación de estrategias de aprendizaje	8
4.3. Las estrategias para el aprendizaje de la gramática.....	9
5. Antecedentes científicos.....	12
6. Metodología	15
6.1. Objetivo de la investigación	15
6.2. Métodos de la investigación	15
6.2.1. El muestreo	15
6.2.2. El instrumento de la investigación.....	20
6.2.3. Proceso de investigación y recogida de datos.....	20
7. Resultados e interpretación	21
7.1. Percepciones sobre el aprendizaje de la gramática española.....	21
7.1.1. El aprendizaje de la gramática española me da placer.....	21
7.1.2. El aprendizaje de la gramática española me causa frustración.....	22
7.1.3. Estoy muy motivado/a para aprender la gramática española.....	23
7.1.4. Tengo dificultades con el aprendizaje de las reglas gramaticales del español ...	25

7.1.5. Dominar la gramática española es exigente.....	26
7.1.6. Dominar la gramática española es importante para comunicarse en español.....	27
7.1.7. Creo que es importante saber hablar español sin errores gramaticales.....	28
7.1.8. Estoy satisfecho con la forma en que se enseña la gramática en la Universidad	29
7.1.9. En tu opinión, ¿qué elementos lingüísticos son los más difíciles de la gramática española?	31
7.1.10. En tu opinión, ¿a qué elementos lingüísticos no se les presta suficiente atención en las clases de gramática española?	34
7.1.11. En tu opinión, ¿a qué elementos lingüísticos se les presta demasiada atención en las clases de gramática española?.....	36
7.2. Estrategias de aprendizaje de la gramática española	38
7.2.1. La gramática de la lengua materna me ayuda a aprender la gramática española	38
7.2.2. La gramática de la lengua materna me dificulta el aprendizaje de la gramática española	39
7.2.3. La gramática de otros idiomas que hablo me ayuda a aprender la gramática española	40
7.2.4. La gramática de otros idiomas que hablo me dificulta el aprendizaje de la gramática española	41
7.2.5. Estudio la gramática española solo	42
7.2.6. Estudio la gramática española en grupo con otros estudiantes de español	42
7.2.7. En clase de gramática española se utiliza la forma deductiva de enseñanza de gramática, es decir, primero se presentan las reglas gramaticales seguidas por los ejercicios.....	43
7.2.8. En clase de gramática española se utiliza la forma inductiva de la enseñanza de gramática, es decir, mediante los ejercicios gramaticales se llega a las reglas gramaticales.....	44
7.2.9. Me concentro más en memorizar reglas gramaticales que en hacer ejercicios gramaticales.....	44

7.2.10. Creo que en el aprendizaje de la gramática los ejercicios me son más útiles que la teoría	45
7.3. El uso de la gramática en las clases con el lector de español y las clases de lingüística española.....	46
7.3.1. ¿Prefieres más el método comunicativo (las clases con el lector) o el método con el enfoque en la competencia gramatical (las clases de gramática española)? ¿Por qué?.....	46
7.3.2. ¿Crees que un método es más importante del otro? Si crees que lo es, ¿qué método es ese y por qué?.....	49
7.3.3. Durante la clase con el lector de español, ¿hablas español sin pensar o te enfocas en que las oraciones sean cuanto más gramaticalmente correctas?.....	51
7.3.4. ¿Crees que en la clase con el lector de español debería fomentarse más la precisión gramatical o el habla espontánea? Explica la respuesta.	52
8. Conclusión.....	54
9. Bibliografía.....	56
10. Apéndice: el cuestionario	60
11. Resumen.....	64
12. Abstract	65
13. Sažetak	66

1. Introducción

La significación que la gramática mantiene en el proceso de adquisición de una lengua extranjera es incuestionable. Por ello, generalmente provoca sentimientos fuertes entre los aprendices, que a veces recuerdan a la relación de amor-odio. Además, la carga de emociones sobre la gramática extranjera muchas veces depende de su proximidad con la gramática de la lengua materna y asimismo con la gramática de otros idiomas que los estudiantes hablan o conocen. En el caso de la lengua española y la lengua croata, primeramente, se debe destacar que no comparten el mismo origen: mientras el español pertenece a las lenguas romances, el croata proviene de las lenguas eslavas. Esto se refleja claramente en la gramática de dichas lenguas y, por lo tanto, puede presentar un desafío tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

El éxito del aprendizaje de la gramática está afectado en gran medida por las actitudes de los aprendices. Las actitudes positivas pueden llevar a una mayor motivación y, consecuentemente, pueden facilitar el aprendizaje de la gramática y producir mejores resultados. Al contrario, tener actitudes negativas puede ser no solo perjudicial para la adquisición gramatical, sino que también puede causar asco o rechazo hacia la lengua que se aprende.

Además, las estrategias del aprendizaje juegan un papel clave en la adquisición de la gramática. Las estrategias sirven a los estudiantes como una herramienta para tener un mejor control sobre su proceso de aprendizaje. Se pueden manifestar consciente o inconscientemente y en su esencia incluyen varios factores (Ellis, 1994).

A lo largo de las siguientes páginas se realiza el análisis de las actitudes de los estudiantes croatas de español hacia el aprendizaje de la gramática española. Este trabajo está dividido en dos partes. En la primera parte presentamos la base teórica que incluye el análisis de la posición de la gramática en los métodos y enfoques utilizados en el siglo pasado en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, examinamos las actitudes lingüísticas y sus componentes, al igual que las estrategias de aprendizaje y sus clasificaciones. La segunda parte de este trabajo incluye la metodología, el análisis y la interpretación de los resultados de la investigación realizada con los estudiantes croatas de español en dos universidades: la Universidad de Zadar y la Universidad de Zagreb.

2. Métodos y enfoques en el aprendizaje de la gramática

El fundamento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se puede situar, principalmente, en el siglo pasado y se destaca por la manifestación de numerosos métodos y enfoques actualmente utilizados (Ming García, 2012). Tal y como lo explican Brown & Lee (2015), el método se refiere al conjunto de especificaciones de aula utilizados para realizar los objetivos lingüísticos, mientras que el enfoque se refiere a las creencias teóricas sobre la enseñanza, la lengua, el aprendizaje de la lengua, los aprendices, los factores institucionales y sociales, los objetivos del curso y la forma en cómo todos estos elementos se aplican en el contexto educativo. A continuación, se examinará el papel que juega la gramática en los principales métodos y enfoques.

Según Brown & Lee (2015), uno de los primeros métodos predominantemente utilizados desde finales del siglo XIX era el *Método Gramática-Traducción* o *Método Clásico*, debido a la influencia del aprendizaje del latín y el griego. Del nombre de dicho método se extrae que la gramática se observaba como el alma del método. Las características principales del método gramática-traducción, conforme a Agudelo (2011), eran: la memorización de las reglas, la enseñanza del vocabulario a través de listas, la traducción de oraciones, el uso predominante de la lengua materna y ejercicios de lectura y escritura. Tal y como afirma Ming García (2012: 117), “privilegiando la lectura y la escritura, en esos cursos poco se oía y poco se hablaba en la lengua extranjera que se pretendía aprender”. Este método fue muy popular e influyó en los métodos posteriores.

Seguidamente, en el paso del siglo XIX al siglo XX surgió un nuevo método conocido como el *Método Directo* (Brown & Lee, 2015). El método comenzó a difundirse en Alemania y en Francia, mientras que su popularidad en Estados Unidos se debe a Maximilian Berlitz por el cual el método comenzó a ser conocido también como el método Berlitz (Richards & Rodgers, 2001). A diferencia del método gramática-traducción, el método directo daba más importancia a la interacción oral en la lengua estudiada (Bravo Cruz, 1998). Además, Brown & Lee (2015) destacan que el método directo sostenía que el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser como el aprendizaje de la lengua materna. Eso quiere decir que la lengua se usaba de forma espontánea, se enseñaba el vocabulario cotidiano utilizando objetos y dibujos o asociación de ideas, mientras que la nueva materia se presentaba de forma exclusivamente oral (Richards & Rodgers, 2001). En cuanto al uso de la gramática, en el método directo se introducía de forma implícita e inconsciente, o sea, “el alumno debería acostumbrarse a las estructuras de la lengua, mientras era expuesto a ellas mediante ejemplos y la repetición de palabras, enunciados y paradigmas” (Ming García 2012: 118).

El método gramática-traducción tuvo una posición dominante en la educación hasta mediados del siglo XX cuando apareció el *Método Audiolingual*. Se inició como un curso de enseñanza de lenguas destinado solamente al ejército estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial y después se transformó en el método educativo (Bastidas Ruales & Calderón, 2021). La práctica principal del método audiolingual era la repetición de patrones y frases extraídos de diálogos o grabaciones, por lo tanto, el enfoque estaba en las destrezas orales. En cuanto a otras características del método, Brown & Lee (2015) destacan la gran importancia de la pronunciación, la imitación y la memorización con el objetivo de producir oraciones sin errores. Puesto que primeramente se fomentaban las habilidades orales, la gramática en el método audiolingual está bastante desatendida. Según Ming García (2012) y Brown & Lee (2015), la gramática se enseñaba de forma implícita a través del análisis contrastivo y los diálogos. No obstante, el éxito del método audiolingual disminuyó significativamente debido tanto al fastidio que sentían los estudiantes como también a la falta de capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales (Richards & Rogers, 2001).

Por otro lado, varios enfoques nacieron en el mundo de la enseñanza de idiomas. Entre los años treinta y sesenta, lingüistas británicos desarrollaron la práctica conocida como el *Enfoque Oral* o la *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Contrariamente a las prácticas de enseñanza de los métodos previamente mencionados, las prácticas del enfoque oral eran la proporción equitativa de uso tanto de la lengua objeto como de la lengua materna (Richards & Rogers, 2001). La lengua objeto se presentaba primeramente de forma oral seguida por la forma escrita. Además, la denominación ‘enseñanza situacional’ se podía explicar con el uso de nueva materia de la lengua extranjera en situaciones reales. Lo que diferenciaba el enfoque oral de los métodos previos era la mejor organización dentro del plano de enseñanza, o sea, en primer lugar, se desarrollaba el léxico y la gramática y después se introducían la lectura y la escritura. Por lo tanto, tal y como Richards & Rogers (2001) afirman, el papel de la gramática en el enfoque oral subió a un nivel superior donde la gramática era meticulosamente estructurada en los elementos simples y complejos. Esta práctica se implementaba para enseñar la gramática empezando con las formas simples hasta las formas complejas. No obstante, se adoptaba incluso la enseñanza implícita de gramática para animar a los estudiantes a sacar sus propias conclusiones sobre el idioma.

Los años setenta introdujeron un nuevo enfoque denominado *Enfoque Comunicativo*. La base del enfoque comunicativo se encuentra en la llamada competencia comunicativa que, según Brown & Lee (2015), era presentada por Canale and Swain en 1980. Canale & Swain (1980) propusieron 4 componentes principales de la competencia comunicativa: competencia

gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso. Por lo tanto, el objetivo esencial del enfoque comunicativo era implementar e interrelacionar estas cuatro componentes en la enseñanza de lengua. Además, se fomentaba la autonomía de los estudiantes para desarrollar estas competencias, mientras que los docentes tenían la función de ser los guías de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje (Brown & Lee, 2015). Mientras que los primeros métodos de enseñanza promovían más la precisión en la producción de la lengua, el enfoque comunicativo les dio la misma importancia a la precisión y la fluidez (Brown & Lee, 2015).

3. Actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas ocupan una posición significativa en cada proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Normalmente, la rapidez o la cualidad de lo aprendido depende en gran parte de las actitudes positivas o negativas de los aprendices. Considerando el valor que las actitudes conllevan en el aprendizaje, en los próximos párrafos se examinarán sus elementos principales: su origen, su definición y sus componentes.

3.1. La definición y el origen

La palabra ‘actitud’ se puede encontrar en varios ámbitos de la vida y como tal ha sido definida por varios autores. Por ejemplo, Sarnoff (1960: 279) en Blas Arroyo (2004) explica que la actitud es “la disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos”. Unos años después, Baker (1992: 10) en Bayona Martínez (2019) proporciona la definición de que las actitudes se describen como “el constructo hipotético usado para explicar la dirección y la persistencia del comportamiento humano”. A pesar de la existencia de una variedad de definiciones, según Agheyisi & Fishman (1970) existe un argumento común entre todas estas visiones, que es que las actitudes se aprenden de las experiencias y que perduran en el tiempo.

Al abordar la denominación ‘actitudes lingüísticas’, hablamos específicamente sobre “posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo” (Blas Arroyo 2004: 322). Además, Fasold (1984) ofreció una categorización de los objetivos de estudio de las actitudes lingüísticas en tres partes: a) la opinión de los hablantes hacia la lengua o sus variedades; b) la opinión de los hablantes sobre los hablantes de las mismas lenguas; c) la opinión de los hablantes sobre el futuro de las lenguas. Tal y como afirma Blas Arroyo (2004), los estudios sobre las actitudes se pueden observar desde dos puntos de vista: el conductista y el mentalista. La postura conductista se basa en las opiniones que tienen los individuos sobre las lenguas y los hablantes de las mismas lenguas, mientras que en la postura mentalista las actitudes se observan como un estado mental interior, o sea, como una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él (Agheyisi y Fishman 1970).

Acerca del origen de las actitudes lingüísticas, según Blas Arroyo (2004), existen dos hipótesis que lo interpretan. La primera hipótesis denominada la hipótesis del valor inherente, se basa en la preferencia de una lengua o variedad lingüísticas que los hablantes consideran más atractiva. La segunda hipótesis, la hipótesis del valor impuesto, se basa en la preferencia de una

lengua porque se habla dentro del grupo social más prestigioso. Como indica Blas Arroyo (2004), lo que constituye el origen de las actitudes lingüísticas no son las diferencias lingüísticas o estéticas sino estereotipos y prejuicios que los hablantes de una lengua tienen. Esto es, “las actitudes lingüísticas no se heredan, sino que se aprenden” (Blas Arroyo 2004: 325) y, por lo tanto, se pueden moldear y transformar dentro de las mismas instituciones educativas (Baker, 1992). Aunque las actitudes lingüísticas pueden variar entre individuos, tienen un rasgo común que es el origen psicosocial (Bayona Martínez, 2019). Esto implica que las actitudes se pueden diferenciar debido a numerosos factores, tales como “el género, la edad, la formación lingüística y el conocimiento de la lengua en cuestión, el contexto cultural, la cultura popular y el tipo de escuela” (Bayona Martínez, 2019).

3.2. Los componentes de actitudes lingüísticas

Como se puede ver en el párrafo previo, las actitudes lingüísticas parecen bastante estructuradas en su forma. Los autores que investigaron este asunto notaron diferentes componentes en las actitudes lingüísticas (Agheyisi & Fishman, 1970). Conforme a la opinión de Rokeach (1968), el fundamento de las actitudes es el sistema de creencia dentro del cual cada creencia contiene tres componentes: el componente cognitivo, el componente afectivo, y el componente conductual. Sin embargo, Fishbein (1966) entra más profundamente en la esencia de las actitudes y expone la distinción entre actitud y creencia. Más concretamente, Fishbein (1966) afirma que las actitudes comprenden solo el componente afectivo, mientras que las creencias comprenden el componente cognitivo y el conativo. Por otro lado, López Morales (1989) también distingue actitud y creencia, pero el autor destaca que la actitud presupone solo el componente conativo.

En consecuencia, se establecieron tres elementos principales para las actitudes lingüísticas: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual (Agheyisi & Fishman, 1970; Carulla 2006; Bayona Martínez 2019). El elemento cognoscitivo engloba los conceptos, conocimientos y creencias ante el objeto de actitud, el elemento afectivo incluye emociones, sentimientos y preferencias ante el objeto, mientras que el elemento conductual se refiere a las acciones e intenciones y su forma de manifestarse hacia el objeto de actitud (Carulla 2006).

4. Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras

Al aprender una nueva lengua, los estudiantes suelen crear su propio sistema de adquisición de los nuevos elementos lingüísticos. Este sistema se puede denominar estrategias de aprendizaje y, tal como apuntan Vlčková et al. (2013), las estrategias se consideran el componente clave del aprendizaje y de las realizaciones educativas. El aprendizaje de la gramática, normalmente, representa uno de los impedimentos del aprendizaje del nuevo idioma, y como tal, puede ser considerablemente facilitado con el uso de estrategias. Por lo tanto, en los siguientes párrafos se mostrará una breve terminología y clasificación de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras y se terminará con el enfoque en las estrategias para el aprendizaje de la gramática.

4.1. Terminología de estrategias de aprendizaje

Al igual que las actitudes lingüísticas, las estrategias de aprendizaje tampoco tienen una definición uniforme. Al contrario, se pueden encontrar numerosas interpretaciones de este término que, a veces, los autores están inclinados a la utilización de sinónimos de estrategias de aprendizaje, tales como tácticas, recursos, conductas de aprendizaje y destrezas (Griffiths 2008). Una de las primeras definiciones proviene de Weinstein & Mayer (1986: 315) en Rodríguez Ruiz & García-Merás García (2005: 3) que constatan que las estrategias de aprendizaje son “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Para Monereo (1990: 4), las estrategias de aprendizaje se refieren a los “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”. Además, Oxford (1989) percibe las estrategias de aprendizaje como conductas que son autocontroladas, agradables y más exitosas. Por su parte, Beltrán (1993) las describe como operaciones o actividades mentales que emplean los estudiantes para facilitar el aprendizaje escolar. Otro aspecto importante de las estrategias de aprendizaje son aquellos que están relacionados con las diferencias individuales de los estudiantes que, según Ellis (1994), incluyen la edad, la motivación, la aptitud, la personalidad y los estados afectivos. La misma autora (1994) otorga igual importancia a los factores situacionales, constituidos por el tipo de instrucción, las tareas de aprendizaje, la lengua meta y el entorno institucional. A modo de resumen, se puede concluir de todas estas definiciones que las estrategias empleadas por los estudiantes son bastante estructuradas y están orientadas a la mejora de aprendizaje.

4.2. Clasificación de estrategias de aprendizaje

A lo largo de la historia, las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera han pasado por diferentes métodos de clasificación. Esta variación dentro de la clasificación, según Vlčková et al. (2013), dependía de diferentes formas de investigación (por ejemplo, observación, entrevistas, cuestionarios) con diferentes ejercicios de lengua y en varios contextos (por ejemplo, adquisición de una segunda lengua, aprendizaje de una lengua extranjera). Además, las diferencias se podían notar entre las clasificaciones de estrategias empleadas por lingüistas y por psicólogos (O'Malley & Chamot, 1990). Las clasificaciones de los lingüistas no incluían nuevas teorías sobre el proceso de aprendizaje. No obstante, tal y como afirma Liu (2010: 100), las clasificaciones más utilizadas se consideran las de Wenden (1983), Dansereau (1985), Rubin (1987), Oxford (1990), O'Malley & Chamot (1990), y Cohen (2000).

La clasificación de Wenden (1983) proviene del análisis de estudiantes adultos de lengua extranjera y las estrategias que ellos utilizaban para procesar su aprendizaje. Esta clasificación se apoya en las estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley & Chamot (1990) y se pueden dividir en tres categorías:

- 1) El conocimiento de la lengua y lo que está incluido en el proceso de aprendizaje de la lengua
- 2) Planificación relacionada con el 'qué' y el 'cómo' del aprendizaje de idiomas
- 3) Autoevaluación relacionada con el progreso de aprendizaje y la respuesta del aprendiz a la experiencia de aprendizaje

La clasificación de Dansereau (1985) incluye las estrategias conocidas como estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las estrategias primarias se orientan a la administración de los materiales de aprendizaje, mientras que estrategias de apoyo se concentran en moldear las actitudes del aprendizaje y proporcionan un apoyo contra la fatiga, la frustración y la distracción en el aprendizaje.

La clasificación de Rubin (1987) integra tres categorías principales (de aprendiz, de comunicación y estrategias sociales) y varias subcategorías. Las estrategias del aprendiz se dividen en cognitivas y metacognitivas. Las cognitivas abarcan la clarificación, la inferencia inductiva, el razonamiento deductivo, la práctica, la memorización, y la supervisión. Las metacognitivas incluyen la planificación, la estrategia para priorizar, la autogestión y el establecimiento de objetivos. Las estrategias de comunicación no están tan orientadas al proceso de aprendizaje como a la participación del aprendiz en las conversaciones y la

explicación de sus intenciones. Las estrategias sociales son aquellas utilizadas para practicar lo aprendido mediante preguntas a profesores y colegas o generando conversaciones.

La clasificación de Oxford (1990) distingue entre estrategias directas y estrategias indirectas. Las estrategias directas se refieren al uso directo de la lengua e incluyen tres grupos: estrategias de memorización, estrategias cognitivas y estrategias de compensación. Las estrategias indirectas implican el uso indirecto de la lengua y también tienen tres subgrupos: estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

La clasificación de O'Malley & Chamot (1990) es el resultado de las entrevistas con expertos y los análisis sobre la comprensión de lectura y la resolución de problemas. Comprende tres grupos diferentes que son estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias afectivas o sociales. Las metacognitivas se centran en el conocimiento de aprendizaje y el establecimiento del control de aprendizaje. Las cognitivas se responsabilizan de la dirección y transformación de la materia de aprendizaje. Las afectivas o sociales involucran la interacción del aprendiz con otros hablantes.

La clasificación de Cohen (2000) está basada en el argumento de que las estrategias de aprendizaje de una lengua son elegidas conscientemente por los aprendices. De modo similar a la clasificación anterior, incluye las estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

4.3. Las estrategias para el aprendizaje de la gramática

Aunque los estudios sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras aparecieron en los años 80 del siglo pasado, la investigación de las estrategias para el aprendizaje de la gramática se empezó a desarrollar en los últimos 15 años (Božinović & Perić 2015). Por lo tanto, las definiciones de las estrategias de aprendizaje de gramática básicamente provienen de las definiciones de estrategias generales. Cohen y Pinilla-Herrera. (2011: 147) describen las estrategias de aprendizaje de gramática como “pensamientos y acciones deliberadas de los estudiantes que son empleadas conscientemente para aprender y obtener un mejor control sobre el uso de las estructuras gramaticales”¹. Tal y como destaca Griffiths (2008) en Pawlak (2009), los estudiantes con mejores progresos en el aprendizaje de la lengua extranjera emplean frecuentemente estrategias de aprendizaje para ampliar el conocimiento gramatical.

Las estrategias para el aprendizaje gramatical poseen algunos rasgos distintivos propuestos por Griffiths (2008) en Pawlak (2009) y son los siguientes:

¹ [traducción propia]

- 1) Acciones de aprendices que demuestran la orientación activa hacia el aprendizaje
- 2) Las estrategias se aplican de manera parcialmente consciente
- 3) Cada aprendiz puede libremente elegir las estrategias que quiere
- 4) Se refieren a una actividad útil que es orientada a su objetivo
- 5) Su objetivo es controlar los procesos de aprendizaje
- 6) Se utilizan para facilitar el aprendizaje

En vista de la falta de una clasificación uniforme de las estrategias gramaticales, Oxford et al. (2007) propusieron un esquema que se puede observar como el punto de partida para las siguientes clasificaciones. Este esquema muestra tres diferentes categorías de estrategias para el aprendizaje de gramática que reflejan tres enfoques principales en la instrucción de las estructuras gramaticales. Las categorías son las siguientes:

- 1) Estrategias reflexivas o implícitas
- 2) Estrategias que facilitan la instrucción explícita inductiva de lengua extranjera
- 3) Estrategias que se pueden aplicar en el aprendizaje explícito deductivo

El primer grupo, esto es, las estrategias reflexivas o implícitas abordan la concentración en la forma lingüística. Por ejemplo, se analizan las estructuras gramaticales que imponen dificultades con el significado y la comunicación, se observa la manera de hablar de los hablantes más competentes y se intenta imitarlos, se presta atención a la corrección de las expresiones erróneas, etc. El segundo grupo, las estrategias inductivas, incluyen la detección de las reglas sobre las que se discute en las clases y que se analizan en varios ejemplos, en particular, en la conversación con los alumnos más competentes se puede analizar la precisión de las reglas. El tercer grupo, las estrategias deductivas, implican la aplicación de las reglas expuestas por el profesor en varias actividades. Esas actividades pueden incluir la identificación de las estructuras gramaticales que se estudiarán en las próximas clases, la memorización de cómo las estructuras cambian su forma, la contemplación de las reglas expuestas en los manuales, etc. (Pawlak 2009).

En general, es imprescindible poder apoyarse en una clasificación cuando se analizan las estrategias para el aprendizaje de la gramática, pero también es necesario observar con moderación esa clasificación. Es decir, no se pueden ignorar sus faltas y limitaciones, tales como el predominio del enfoque en el profesor más que en el estudiante, la ignorancia de las taxonomías de estrategias existentes, el énfasis excesivo en los métodos cognitivos, un mayor

énfasis en los procesos de notar, comprender y recordar las estructuras gramaticales que los procesos de práctica (Pawlak 2009).

En el entorno lingüístico de Croacia destaca la investigadora Božinović que ha analizado en profundidad las estrategias en el aprendizaje de la gramática en sus investigaciones del año 2008, 2010, y 2012. Los resultados de estas investigaciones introdujeron una nueva clasificación en las estrategias con el enfoque en la gramática. Božinović (2012) en Božinović & Perić (2015) presenta cinco categorías de esa clasificación:

- 1) Estrategias para el aprendizaje activo de la gramática
- 2) Estrategias de memorización de la gramática
- 3) Estrategias sociales del aprendizaje de la gramática
- 4) Estrategias visuales del aprendizaje de la gramática
- 5) Estrategias del descubrimiento independiente de la gramática

Las estrategias del aprendizaje activo de la gramática ayudan a los alumnos a desarrollar su motivación intrínseca para el aprendizaje de la gramática, la perseverancia, la autocrítica y la autodisciplina. Las estrategias para la memorización de la gramática incluyen las estrategias de aprendizaje memorístico, las repeticiones de estructuras gramaticales y la práctica de las estructuras gramaticales irregulares. El desarrollo de las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática implica el uso directo de la lengua mediante la interacción del alumno con otros participantes del proceso de aprendizaje (otros alumnos, profesores). Las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática se pueden desarrollar subrayando las estructuras gramaticales, usando marcadores de colores y destacando las estructuras gramaticales importantes. Por último, las estrategias del descubrimiento independiente de la gramática se refieren sobre todo a la relación del alumno con el aprendizaje de la gramática y su motivación para aprenderla de forma consciente y autoiniciada (Božinović & Perić 2015).

5. Antecedentes científicos

Con el fin de optimizar la interpretación de los resultados de nuestra investigación, se mostrarán algunas investigaciones anteriores que tratan los temas analizados en este trabajo. En primer lugar, Gabrielsson (2012) realizó una investigación sobre los métodos óptimos para la enseñanza de la gramática española, con el enfoque en tres métodos: el método deductivo, el método inductivo y el método de aprender haciendo. La investigación se realizó en Suecia con alumnos de español de tercer año (nivel A2) de educación general básica. El objetivo era examinar las actitudes de estudiantes sobre los mencionados tres métodos de enseñanza de gramática mediante el uso de una encuesta y tres pruebas. Los resultados del análisis mostraron que los estudiantes consideraban el método aprender haciendo el más divertido de todos. Además, el análisis de actitudes de estudiantes mostró que el aprendizaje era más eficiente con el método deductivo.

Zaragoza (2017) efectuó el análisis actitudinal hacia la gramática, esto es, el análisis de actitudes y motivaciones de los alumnos hacia la gramática. Los participantes eran alumnos de una escuela secundaria de Cartagena, durante el año escolar 2015/2016, que fueron examinados mediante la mezcla de cuestionario, entrevista e historia de vida. En cuanto a la motivación de los alumnos, la autora descubrió que ellos estaban motivados intrínseca y extrínsecamente para aprender la gramática. Además, los resultados mostraron la falta de estrategias entre los alumnos para el aprendizaje de la gramática. Esto es, los alumnos afirmaron que no prestaban mucha atención a la práctica de la gramática en casa, sino que solo ejecutaban los ejercicios dados por el profesor. Los alumnos reconocieron que las clases habían sido mucho más teóricas que prácticas y que el método deductivo que los profesores empleaban en la enseñanza de la gramática era bastante aburrido y monótono para ellos.

En la investigación de Rodríguez Fernández (2020), el objetivo era analizar las actitudes de aprendientes de español sobre la gramática y descubrir qué es lo que provoca la frustración entre los aprendientes. La autora realizó la investigación en la Universidad Nacional de Irlanda, en Galway, con los estudiantes de español del segundo semestre del año lectivo 2018/2019. El cuestionario empleado en la investigación reveló que la mayoría de los estudiantes pensaba que es parcialmente posible comunicarse en español sin conocer bien la gramática. Sin embargo, la mayoría prestaba más importancia a la precisión gramatical que a la eficacia comunicativa. En cuanto al desarrollo de la competencia gramatical, los resultados mostraron que los participantes consideraban la memorización una parte importante del desarrollo de la misma competencia. Los participantes afirmaron que el conocimiento de la gramática les facilitaba mucho la expresión oral en español, pero que no les gustaba tanto estudiar la gramática porque

lo consideraban difícil y frecuentemente les causaba frustración. Las causas de frustración que los estudiantes destacaron fueron: las dificultades con el uso de los tiempos verbales y las maneras de diferenciarlos, las abundantes excepciones dentro de las reglas gramaticales, el conocimiento momentáneo causado por la memorización de reglas gramaticales y la discrepancia entre la gramática enseñada en las aulas y la gramática utilizada por los hablantes nativos. La investigación de Rodríguez Fernández (2020) también saca a la luz el asunto de cometer errores durante el proceso del aprendizaje, debido a que los participantes no se sentían cómodos al usar la lengua por miedo a cometer errores.

Respecto a las estrategias de aprendizaje de la gramática, Céspedes Arce (2015) presentó un estudio hecho con los estudiantes del primer semestre de la Universidad de Bolivia. La autora utilizó una prueba objetiva como instrumento del estudio para comprobar las estrategias didácticas del aprendizaje de la gramática inglesa. Los participantes afirmaron que el aprendizaje de la gramática inglesa se puede mejorar con el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales, estrategias de memorización y de compensación. Además, la autora enfatizó la importancia de saber seleccionar y aplicar la estrategia adecuada para el tipo de aprendizaje.

Finalmente, como podemos observar en la sección 4.3., Božinović & Perić (2015) se dedicaron a la exploración de las estrategias del aprendizaje de la gramática. En su investigación de 2015, la autora analiza a estudiantes de español y alemán en cuatro instituciones de educación superior: RIT Croatia, la Universidad de Dubrovnik, la Facultad de economía en Split y la Universidad Juraj Dobrila en Pula. La lengua materna de todos los participantes era el croata y los estudiantes estaban en el nivel A2 y B1 del aprendizaje. Los resultados del cuestionario mostraron que los estudiantes de español combinaron varias estrategias en su aprendizaje y las adaptaron a diferentes contextos del aprendizaje. Las estrategias frecuentemente usadas por los participantes fueron las estrategias de descubrimiento independiente de la gramática, las estrategias de memorización de la gramática y las estrategias del aprendizaje activo de la gramática, mientras que las estrategias visuales y las estrategias sociales se utilizaban con menor frecuencia. Asimismo, existía la motivación intrínseca entre los estudiantes que se manifestaba en el uso de las estrategias de automotivación.

Al contrario de las investigaciones de Gabrielsson (2012) y Zaragoza (2017), nuestra investigación incluye solamente los estudiantes universitarios porque creemos que los estudiantes de este nivel ya tienen unas percepciones más o menos formadas y las estrategias de aprendizaje desarrolladas. Así como en casi todos estos estudios, salvo el de Gabrielsson (2012), que se centra más en la enseñanza, nuestro enfoque se centra principalmente en el

proceso de aprendizaje de la gramática española. Al igual que Zaragoza (2017) y Rodríguez Fernández (2020), este trabajo intenta descubrir las percepciones de los estudiantes, incluyendo, entre otras, las preguntas sobre la motivación (Zaragoza 2017), el método deductivo y el método inductivo (Gabrielsson 2012), la frustración, la precisión gramatical y el enfoque comunicativo (Rodríguez Fernández 2020). Además, intentamos seguir el objetivo de Céspedes Arce (2015) y Božinović & Perić (2015) de investigar las estrategias que los estudiantes utilizan en su aprendizaje de la gramática española y con qué frecuencia las utilizan. En definitiva, lo que esta investigación pretende descubrir es no solo cómo los estudiantes perciben y estudian la gramática española, sino también cuáles podrían ser los potenciales cambios en la enseñanza de la gramática española que llevarían a un mejor aprendizaje.

6. Metodología

6.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de este trabajo es examinar las actitudes de los estudiantes croatas de español sobre el aprendizaje de la gramática española. Además, se investigarán las estrategias del aprendizaje de la gramática española que los estudiantes utilizan. Esta investigación intentará responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes croatas hacia el aprendizaje de la gramática española?
2. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes croatas para aprender la gramática española?
3. ¿Qué método de aprendizaje de la gramática encuentran más beneficioso los estudiantes croatas?

6.2. Métodos de la investigación

6.2.1. El muestreo

La investigación ha abarcado 88 estudiantes de español de dos universidades croatas en las que se imparte la titulación de filología hispánica, la Universidad de Zadar y la Universidad de Zagreb. La gran mayoría de los estudiantes eran mujeres (95%), mientras que una pequeña minoría eran hombres (5%).

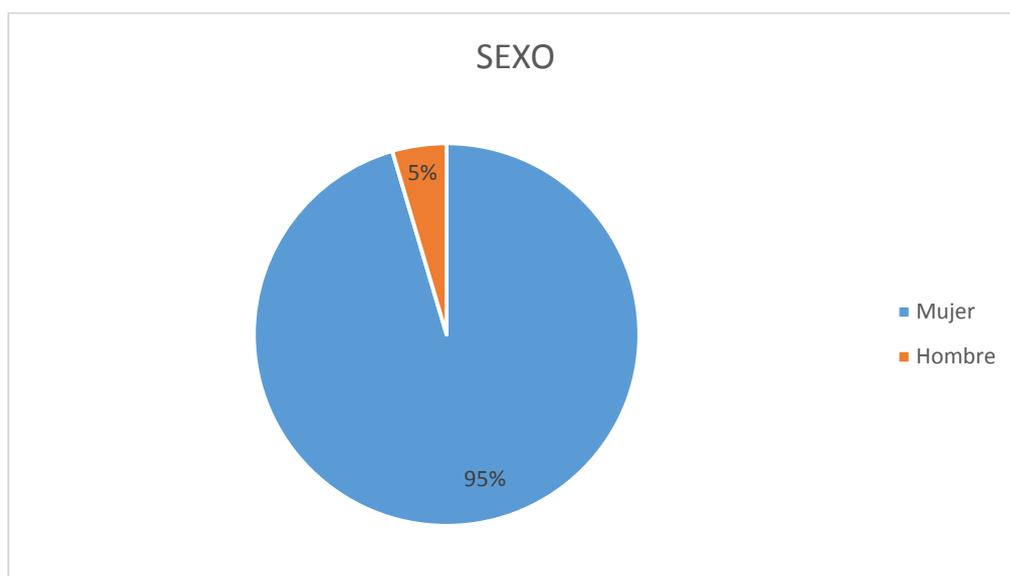


Gráfico 1. El sexo de los participantes

Puesto que la investigación se ha hecho con estudiantes universitarios, la edad de los participantes osciló entre los 18 y los 29 años.

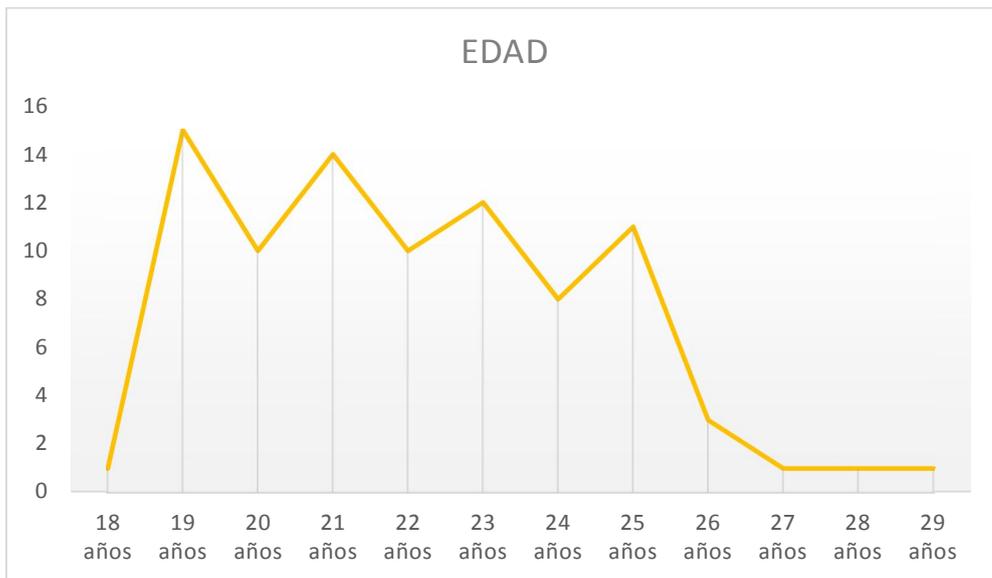


Gráfico 2. La edad de los participantes

La mitad de los encuestados, 44 estudiantes, estudian en la Universidad de Zadar y la otra mitad en la Universidad de Zagreb. Han participado 20 estudiantes del primer curso de grado, 9 estudiantes del segundo curso de grado, 18 estudiantes del tercer curso de grado, 12 estudiantes del primer curso de máster, 28 estudiantes del segundo curso de máster y un participante que ha terminado el grado y el máster².

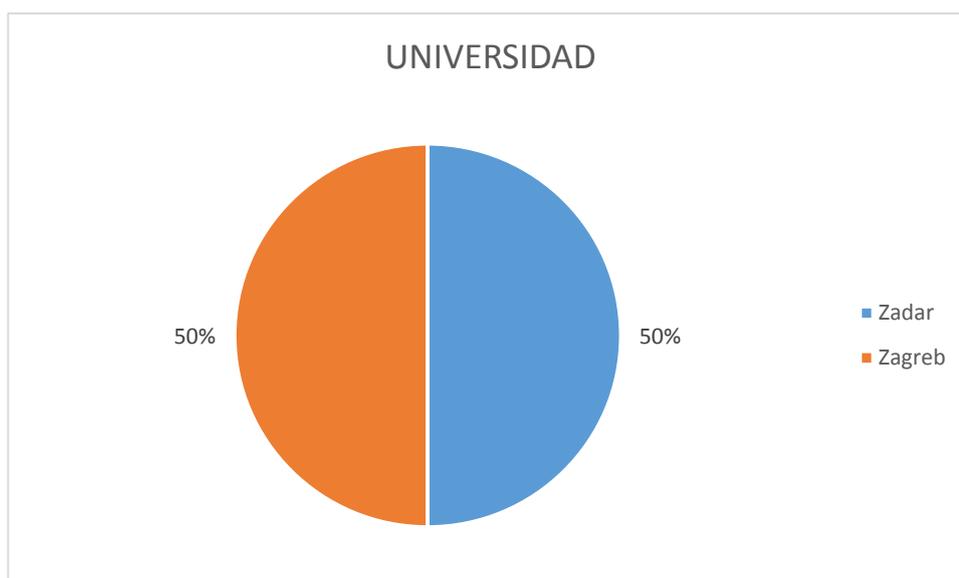


Gráfico 3. La universidad donde los participantes estudian

² En Croacia, en los estudios de español los grados son de tres años y los másteres de dos años de duración.

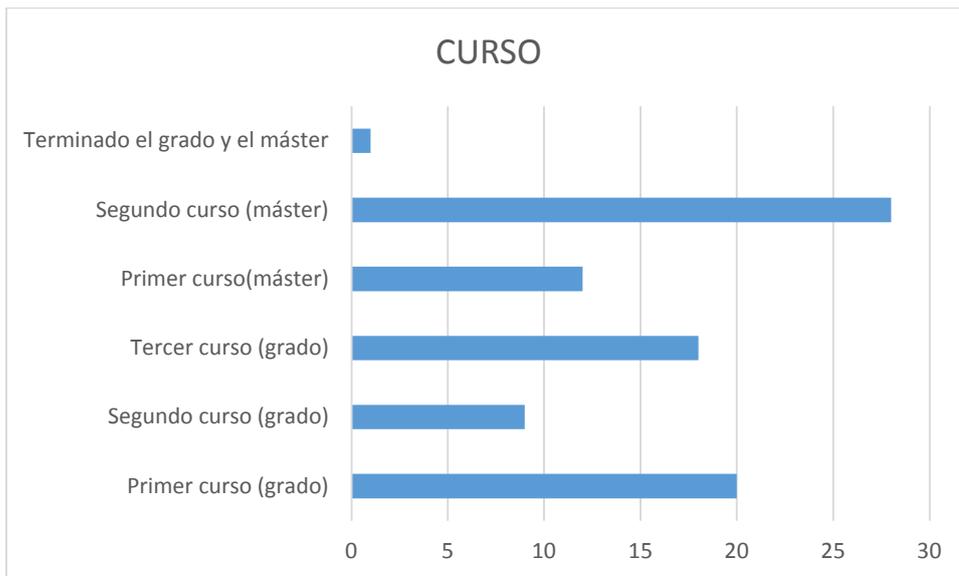


Gráfico 4. Curso de los participantes

Dado que todas las titulaciones filológicas en Croacia son de doble grado, se ha preguntado a los estudiantes por su otra titulación. Para conseguir una mejor visibilidad, los resultados están divididos en dos gráficos (gráfico 5 y gráfico 6).

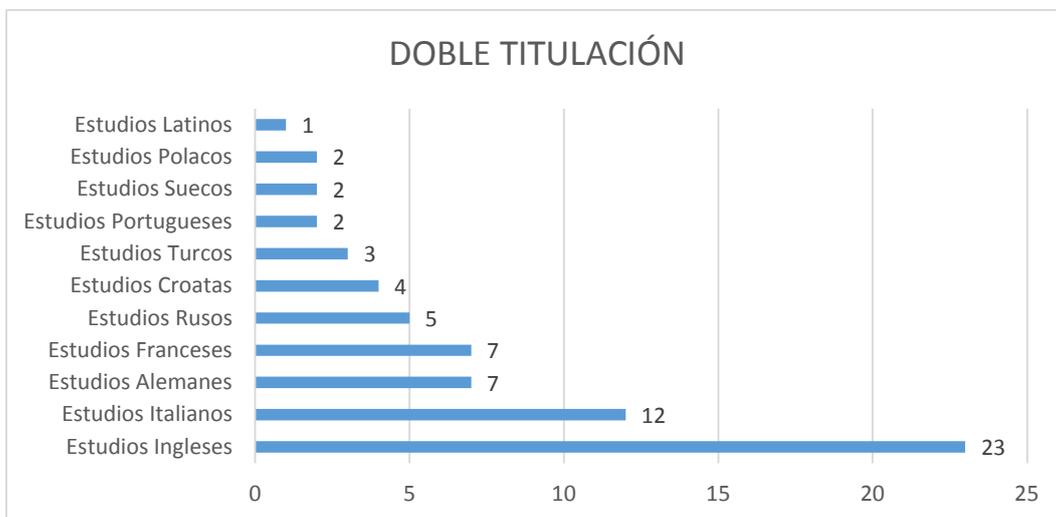


Gráfico 5. Doble titulación de los participantes

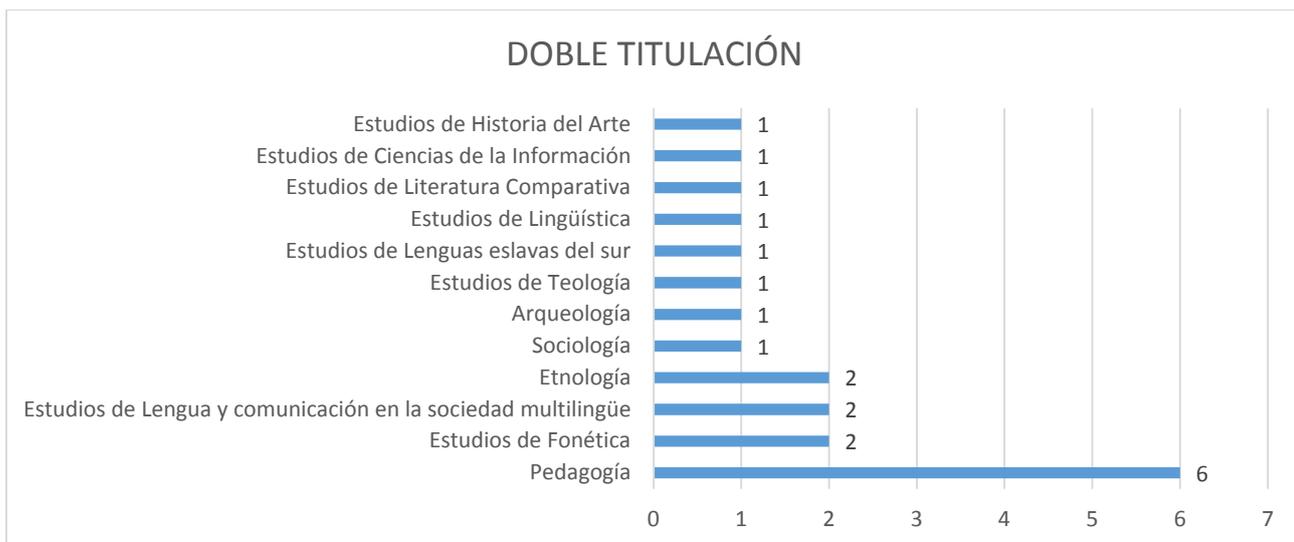


Gráfico 6. Doble titulación de los participantes

La duración del aprendizaje de español de los estudiantes varía entre una duración mínima de 6 meses hasta una duración máxima de 15 años.

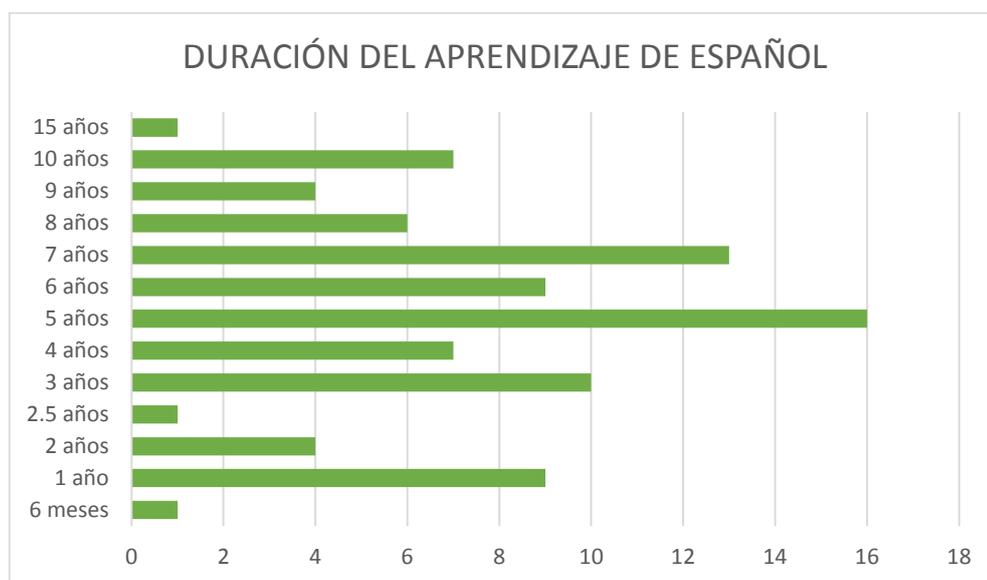


Gráfico 7. La duración del aprendizaje de español de los participantes

Además, se ha pedido a los estudiantes que nombren otros idiomas que han aprendido y que indiquen el número de años de estudio de estos idiomas. Los idiomas que los participantes enumeraron se pueden observar en el gráfico 8.

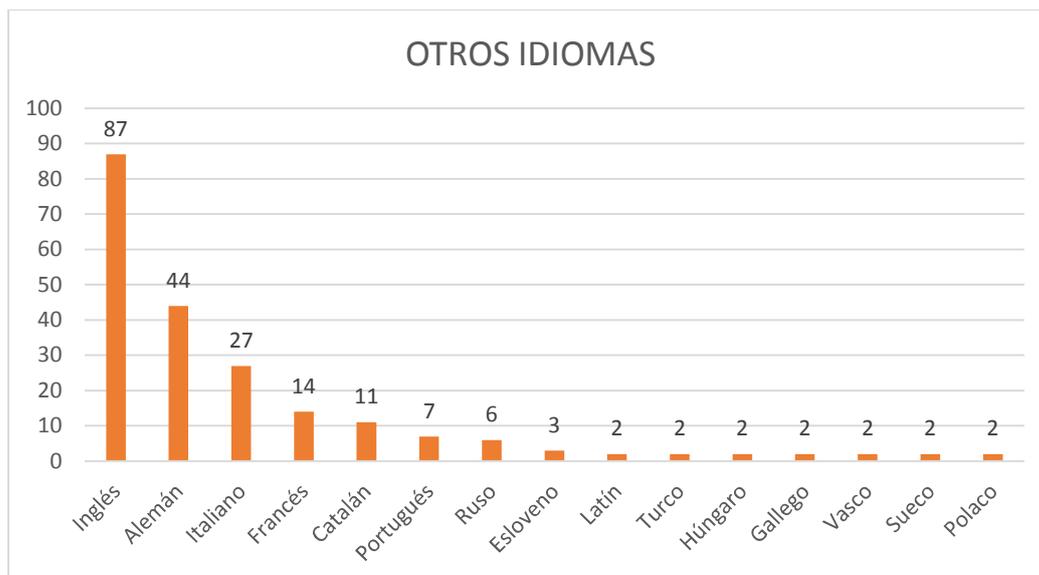


Gráfico 8. Otros idiomas que hablan los participantes

Además, se quería examinar durante cuánto tiempo estudiaron los participantes estos idiomas. No obstante, los datos obtenidos no están completos porque algunos participantes solo enumeraron los idiomas sin la duración del aprendizaje de estos idiomas.

Todos los estudiantes declararon haber estado aprendiendo **inglés**. La mínima duración del aprendizaje de inglés es de 8 años y la máxima de 20 años. El segundo idioma más hablado entre los participantes era el **alemán**, con una duración entre 1 año y 16 años. El tercer idioma más estudiado por los participantes era el **italiano**, con una duración mínima de 1 año y máxima de 13 años. De los 88 participantes, 15 de ellos estudiaron **francés** con una duración entre 1 y 9 años de aprendizaje. El siguiente idioma indicado por los participantes fue el **catalán**, con un mínimo de 1 año y un máximo de 7 años de aprendizaje. Ocho estudiantes hicieron **portugués** durante 2, 3 o 5 años, mientras que siete estudiantes estudiaron **ruso**, de mínima duración de 1 año y la máxima de 6 años.

Los siguientes idiomas, el **esloveno**, el **latín**, el **turco**, el **húngaro**, el **gallego**, el **vasco**, el **sueco** y el **polaco** fueron mencionados por solo 2 participantes cada uno, con la excepción de esloveno que fue mencionado por 3 participantes.

6.2.2. El instrumento de la investigación

Debido a la potencial falta de fluidez en español entre los estudiantes del primer y segundo año de español, el cuestionario utilizado en esta investigación se ha realizado en croata. Dicho cuestionario contenía 25 preguntas, divididas en cuatro secciones. La primera sección incluye preguntas personales sobre los participantes: edad, sexo, la universidad, nivel de estudios, otra titulación, duración del aprendizaje de español, otros idiomas que los participantes aprendían y la duración de ese aprendizaje. La segunda sección consiste en 8 preguntas de escala Likert de nivel de concordancia/discordancia que va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo) y 3 preguntas abiertas. Optamos por este tipo de escala Likert con el fin de examinar las actitudes de los participantes sobre el aprendizaje de la gramática española. Las respuestas mostrarán en qué medida los participantes son afines o reacios a las diferentes afirmaciones presentadas en la escala. La tercera sección intenta analizar las estrategias que los participantes implementaban para el aprendizaje de la gramática española utilizando la escala Likert de nivel de frecuencia que va desde el 1 (nunca) hasta el 5 (siempre). Este tipo de escala nos mostrará qué estrategias utilizan los participantes más frecuentemente y cuáles utilizan con menos frecuencia. La cuarta sección contiene 4 preguntas de respuesta abierta planteadas para analizar el uso de la gramática española durante las clases de español con el profesor nativo de español y durante las clases de lengua española con el foco en los ejercicios de gramática.

6.2.3. Proceso de investigación y recogida de datos

El cuestionario fue distribuido durante enero de 2022 en forma de Google Form. Se pretendía administrar la investigación al final del primer semestre para asegurarse de que los participantes del primer año tuvieran una experiencia suficiente con el aprendizaje de la gramática española para la realización del cuestionario. Los participantes fueron informados de forma clara sobre los objetivos de la investigación, así como sobre su anonimato.

7. Resultados e interpretación

En esta parte, se analizarán los resultados de la segunda, tercera y cuarta sección del cuestionario. Se mostrarán los resultados de las preguntas de la escala Likert y de las preguntas abiertas junto con su interpretación.

7.1. Percepciones sobre el aprendizaje de la gramática española

Esta sección mostrará los resultados que abordan las percepciones de los participantes sobre el aprendizaje de la gramática española. Además de los resultados de la muestra general, esto es, las respuestas de todos los participantes, se examinarán los resultados de diferentes niveles del curso de los participantes.

7.1.1. El aprendizaje de la gramática española me da placer

La primera pregunta intentaba investigar las percepciones de los estudiantes sobre el potencial placer que el aprendizaje de la gramática española podía provocar. La mayoría de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo que el aprendizaje de la gramática les da placer. El 23% de estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, mientras el 15% de estudiantes están en desacuerdo. Dichos resultados se pueden observar en el gráfico 9.

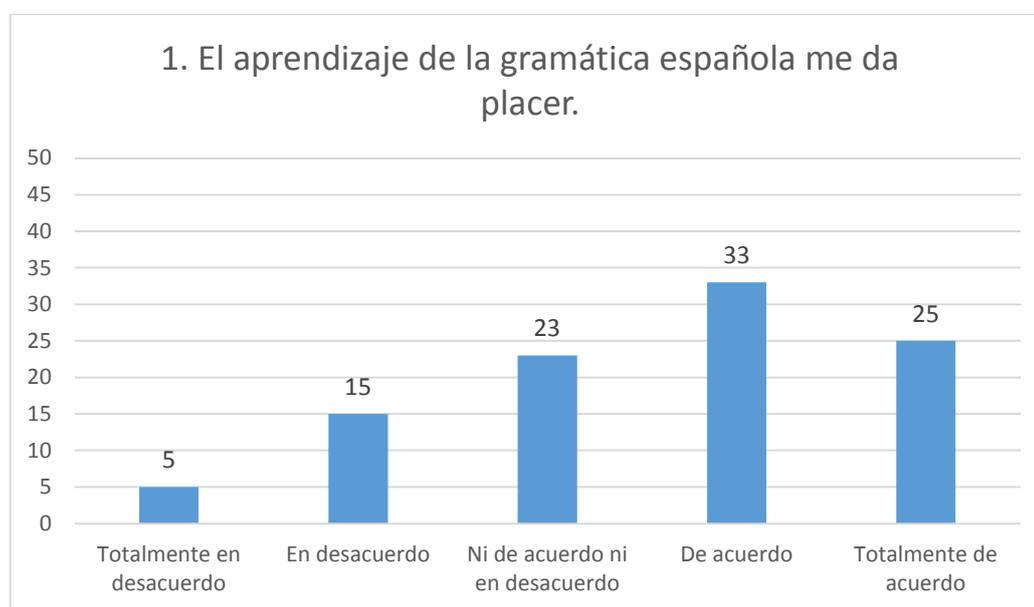


Gráfico 9. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

En el siguiente gráfico se puede observar que en cada curso la mayoría siente placer cuando aprende la gramática española. Cabe destacar que en el primer curso de máster ningún estudiante tiene percepciones negativas, mientras que, en el primer año de grado, el porcentaje de los estudiantes que eligen ‘en desacuerdo’ y ‘totalmente de acuerdo’ es el mismo (20%).

También, es interesante notar que los estudiantes del segundo curso de grado o están satisfechos o insatisfechos, esto es nadie eligió la respuesta ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’. En los restantes cursos todavía existe una significativa cantidad de estudiantes con las percepciones negativas por lo que no podemos extraer una clara conclusión.

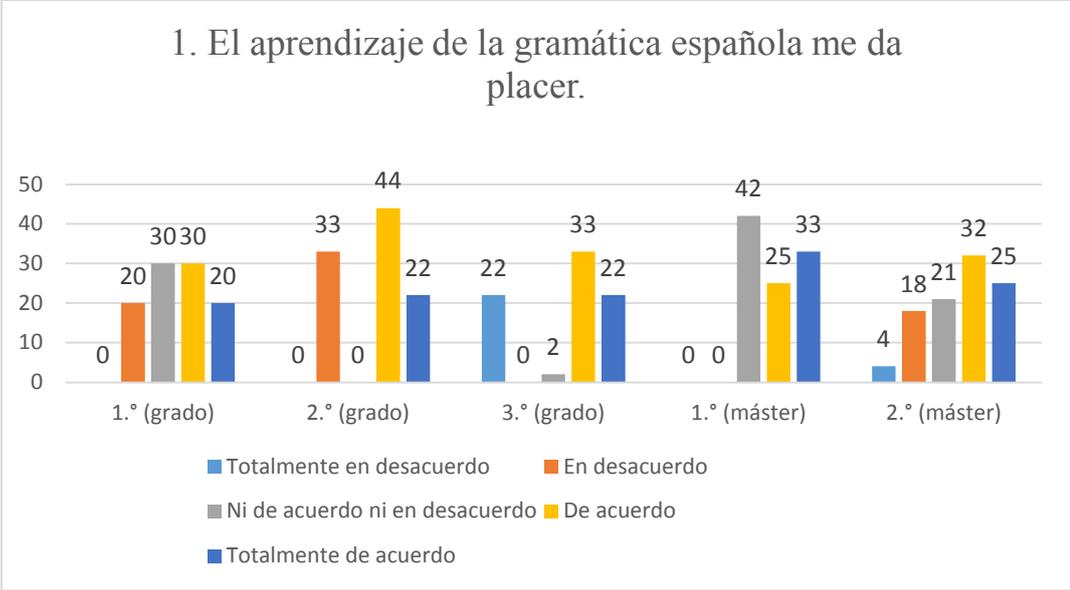


Gráfico 10. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.2. El aprendizaje de la gramática española me causa frustración

La segunda pregunta analiza si la gramática española les causa frustración a los estudiantes. El gráfico 11 muestra que hay variación en las respuestas. Lo que se puede observar es que casi el mismo número de los estudiantes optó por las respuestas ‘de acuerdo’ y ‘en desacuerdo’. La minoría de los estudiantes está totalmente de acuerdo, mientras que el 16% de participantes está totalmente en desacuerdo. La opción 'ni de acuerdo ni en desacuerdo' es elegida por el 18% de participantes.

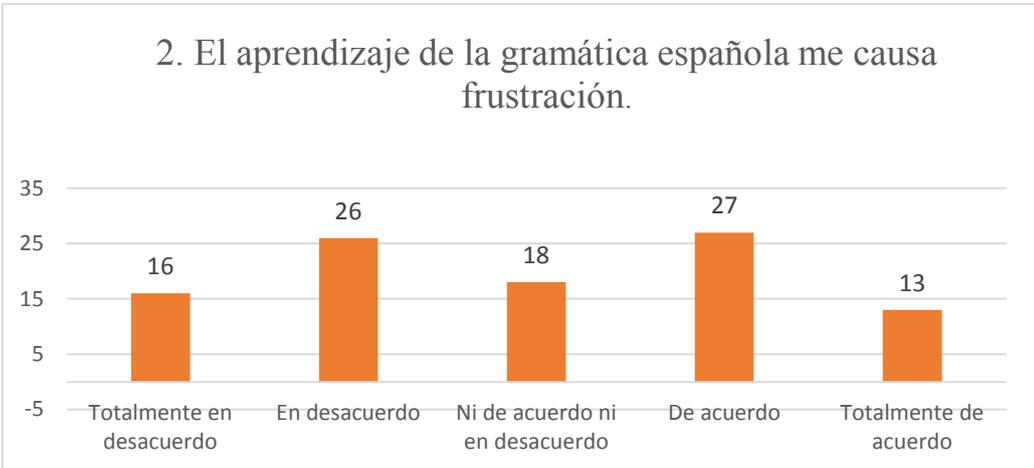


Gráfico 11. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

El significativo grado de frustración se puede observar en el segundo curso de grado, que corresponde a los resultados del gráfico 10 en que podemos ver que el 33% de los estudiantes del segundo curso de grado no siente placer al aprender la gramática española. No obstante, es importante mencionar que solo 9 estudiantes del segundo curso de grado participaron en esta investigación, por lo tanto, estos resultados no son completamente representativos. En el primer curso de grado casi la misma cantidad de los estudiantes está en desacuerdo y de acuerdo, mientras que en el tercer curso de grado la mayoría dice que no se siente frustrada. En el nivel de máster, el gran porcentaje del primer curso está de acuerdo, aunque el mismo porcentaje - 25%- está en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo. El segundo curso de máster muestra equilibrio entre concordancia y discordancia.

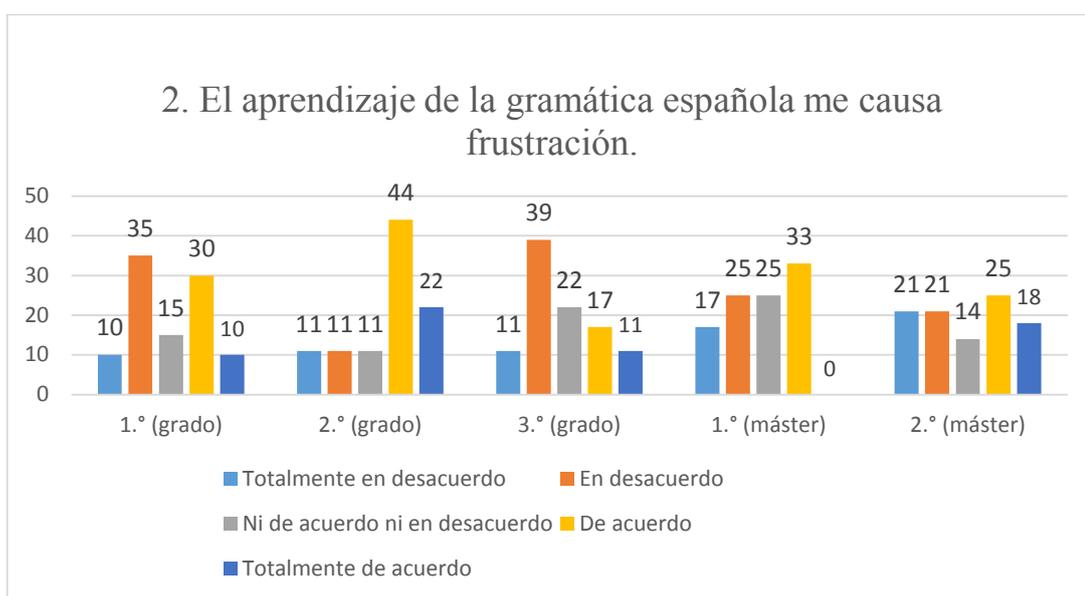


Gráfico 12. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.3. Estoy muy motivado/a para aprender la gramática española

En cuanto a la motivación de los estudiantes para aprender la gramática española, los resultados indican que la mayoría de los participantes se siente motivada, o sea, el 31% de participantes está totalmente de acuerdo y el 30% de participantes está de acuerdo con la afirmación. Además, un gran número de los participantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Se puede apreciar que el 18% de participantes no se siente motivado para aprender la gramática española.

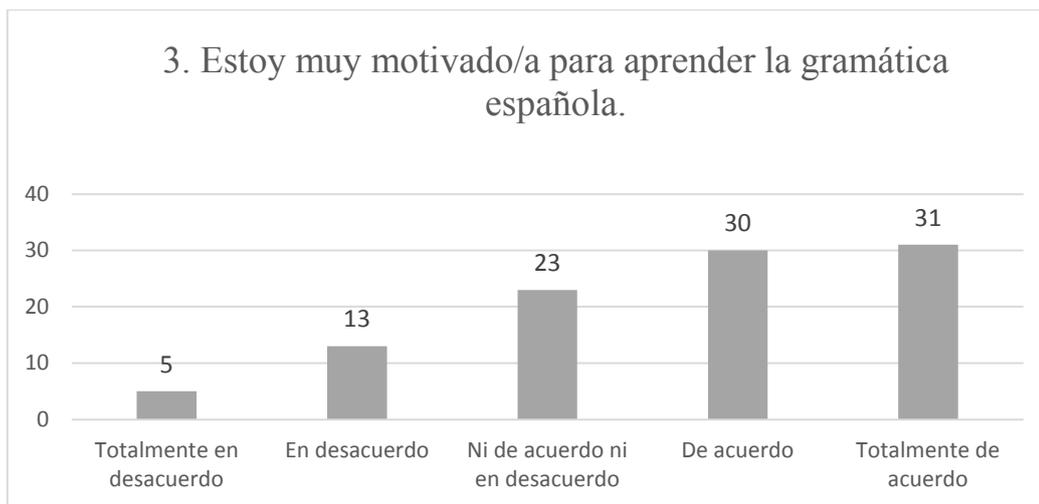


Gráfico 13. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

El gráfico 14 revela que los estudiantes de todos niveles se sienten motivados para aprender la gramática española. Sin embargo, cabe notar que la misma cantidad de los participantes del segundo curso de máster (36%) optó tanto por ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’ como por ‘totalmente de acuerdo’. Este resultado puede significar que los estudiantes del último curso sienten que ya alcanzaron un alto nivel de conocimiento de gramática y que no tienen mucho más que aprender. Además, un 25% del primer curso de grado no se siente motivado, lo que podría explicar el fenómeno de los estudiantes que dejan los estudios de español en el primer año.

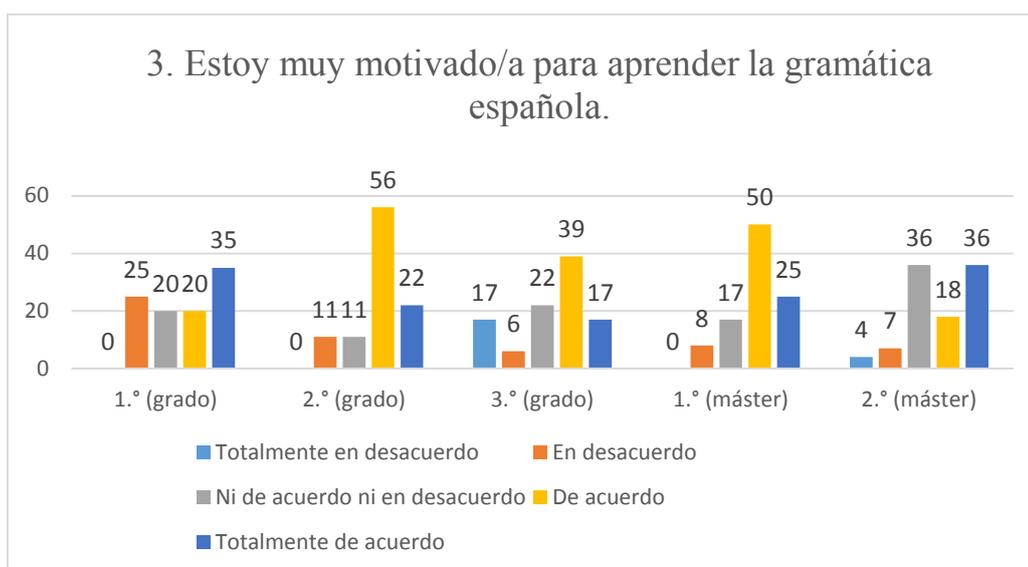


Gráfico 14. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.4. Tengo dificultades con el aprendizaje de las reglas gramaticales del español

La cuarta pregunta pretendía examinar si los estudiantes tenían dificultades con el aprendizaje de las reglas gramaticales del español. Los resultados del gráfico 15 muestran que un tercio no experimenta dificultades en el aprendizaje de las reglas gramaticales del español. No obstante, un número considerable de participantes (22%) está de acuerdo en que es difícil aprender las reglas gramaticales del español. Un 24% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

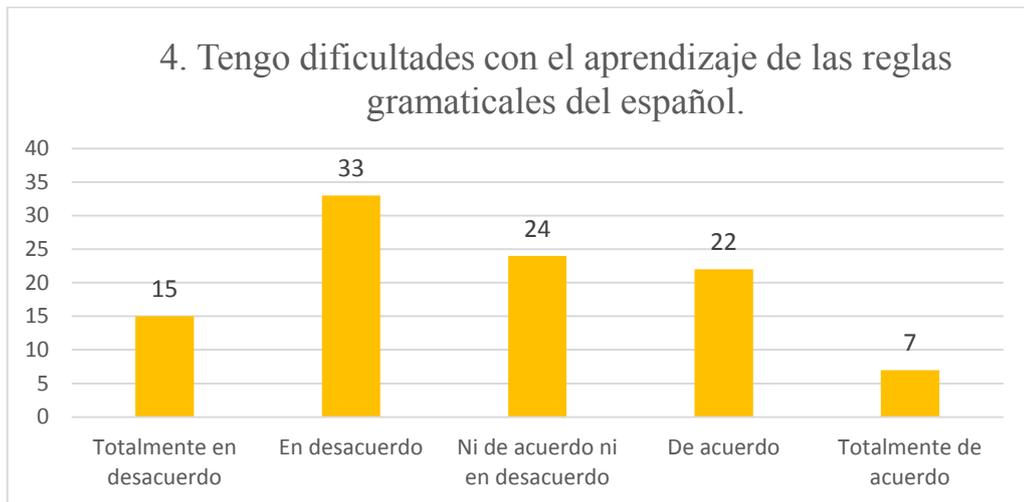


Gráfico 15. Los porcentajes de la muestra total N=88)

En cuanto a los resultados de los cursos, se puede notar que la mayoría de los estudiantes del primer curso de grado -55%- tiene dificultades con el aprendizaje de las reglas gramaticales. Un significativo número (56%) de los estudiantes del segundo curso de grado no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, mientras que los estudiantes de los restantes cursos afirman no tener muchas dificultades cuando aprenden las reglas gramaticales del español. Así, los resultados siguen la lógica del progreso del aprendizaje en que con cada curso la dificultad baja.

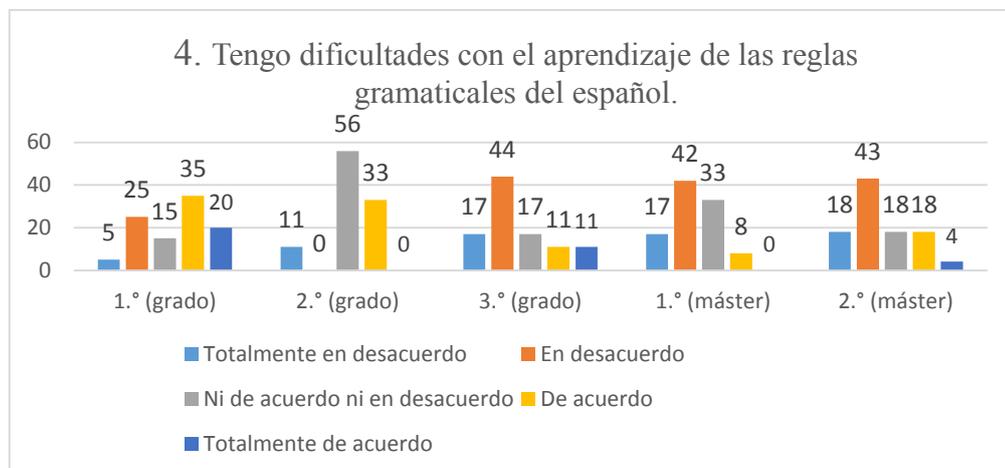


Gráfico 16. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.5. Dominar la gramática española es exigente

La siguiente pregunta del cuestionario intentaba determinar si es exigente dominar la gramática española para los participantes. Las respuestas de los participantes revelan que es bastante exigente, o sea, un 23% está totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% está de acuerdo. El 30% de los participantes optó por la opción 'ni de acuerdo ni en desacuerdo'. Un número reducido de los participantes no considera exigente dominar la gramática española.

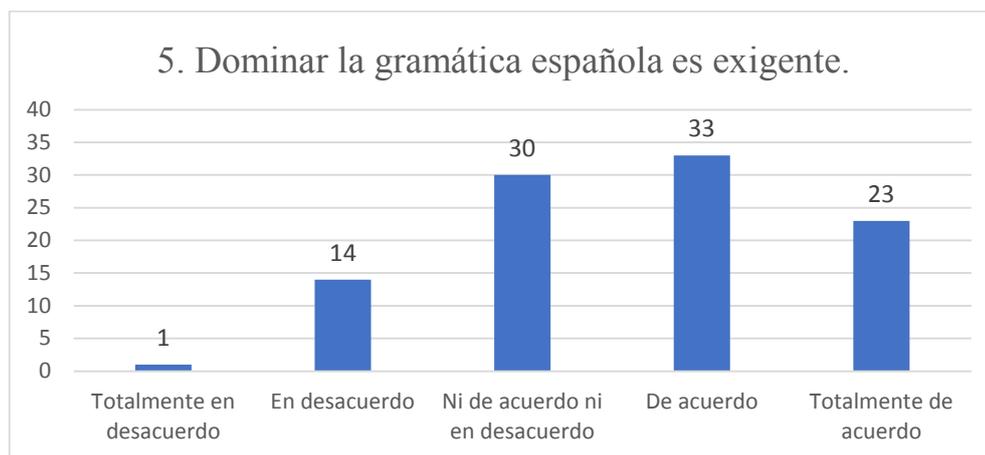


Gráfico 17. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

El mayor porcentaje de los estudiantes del primer y tercer curso de grado no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el porcentaje de aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo es más bajo. La excepción es el segundo curso de grado donde la mayoría considera exigente la gramática. No obstante, la situación resulta ser contraria en el máster donde el 58% del primer curso y el 71% en el segundo curso muestra concordancia con la afirmación. Por eso, podemos decir que los estudiantes del máster concuerdan más que aquellos del grado que la gramática es exigente. Teniendo en cuenta que la gramática se estudia principalmente en el nivel de grado, estos resultados son un poco imprevistos. Puede ser que, en el nivel de máster, los estudiantes sientan que la gramática es exigente porque tienen que aplicar todo lo que han aprendido durante el grado en las asignaturas del máster, que se centran más en otros aspectos de lengua, como la traducción, la pragmática, la sociolingüística, etc. Asimismo, en las clases de máster, el enfoque no es tanto en la gramática, por lo que los estudiantes pueden auto-reflexionar sobre su conocimiento gramatical y, tal vez, ellos reconocen la verdadera dificultad de la gramática española.

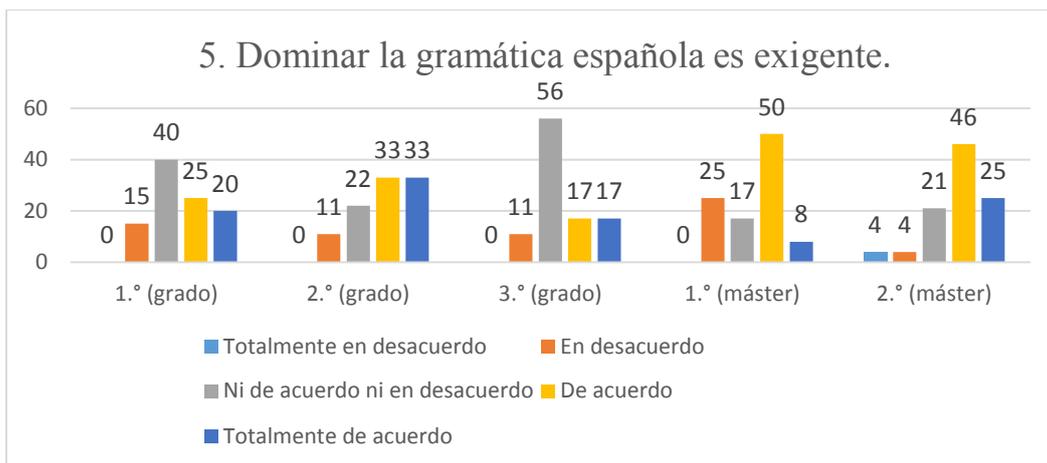


Gráfico 18. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.6. Dominar la gramática española es importante para comunicarse en español

A continuación, se analizará si los encuestados creen que dominar la gramática española es importante para comunicarse en español. Como se puede apreciar en el gráfico 19, la gran mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo (50%) o de acuerdo (32%) con la afirmación. Por otra parte, solo un 3 % de estudiantes no cree que sea importante dominar la gramática española para comunicarse en español.

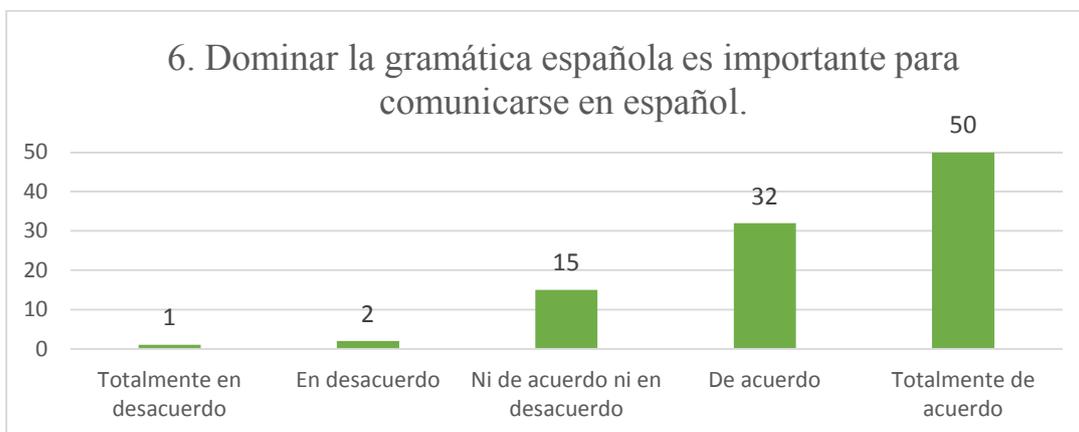


Gráfico 19. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

El gráfico 20 no revela significantes oscilaciones de los resultados en los diferentes cursos. Tanto los estudiantes del grado como del máster opinan que es importante dominar la gramática española para comunicarse en español.

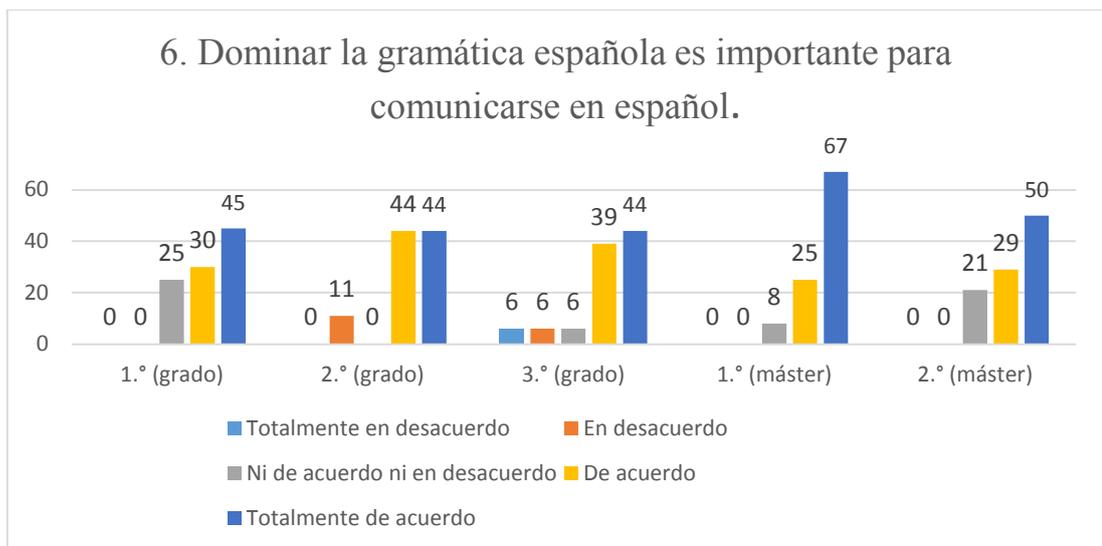


Gráfico 20. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.7. Creo que es importante saber hablar español sin errores gramaticales

El gráfico 21 revela las respuestas de los participantes en cuanto a sus opiniones sobre la importancia de saber hablar español sin errores gramaticales. Casi un igual número de los participantes ha elegido las opciones ‘totalmente de acuerdo’ (32%) y ‘de acuerdo’ (31%). Un 23% está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras una minoría de los participantes (15%) no cree que sea importante saber hablar español sin errores.



Gráfico 21. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

Como se puede ver en el gráfico 22, los participantes de casi todos los niveles creen que es importante saber hablar español sin errores gramaticales. La excepción son los estudiantes del primer curso de grado que muestran indecisión (40%), mientras que un 35% no considera importante saber hablar español sin errores gramaticales. Estos resultados pueden significar que, aunque el conocimiento de la gramática en el primer curso de grado es mínimo, los estudiantes todavía están motivados por sus profesores y lectores a utilizar la lengua. Por eso,

tal vez, existe esta creencia entre ellos de que es importante hablar, incluso con errores gramaticales.

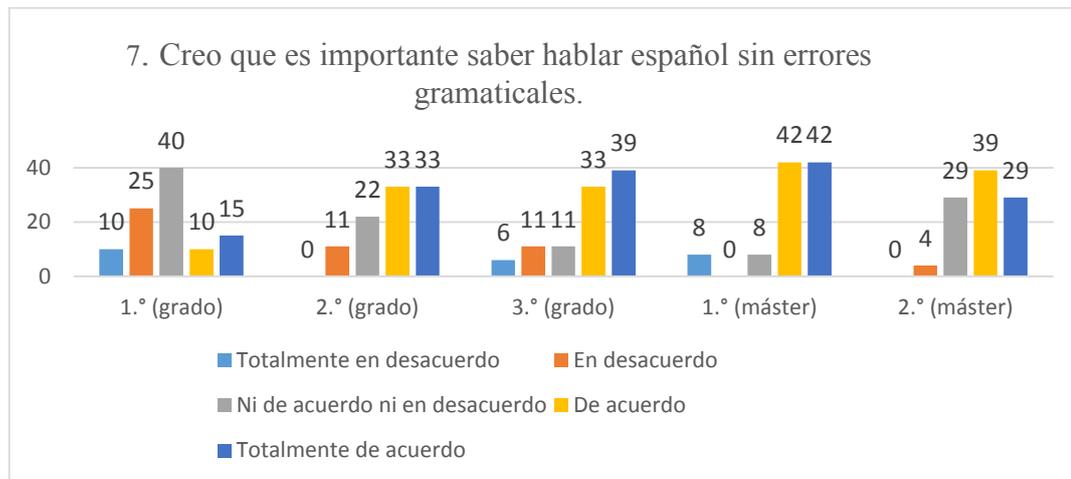


Gráfico 22. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.1.8. Estoy satisfecho con la forma en que se enseña la gramática en la Universidad

En la última pregunta de la escala Likert de la segunda parte, se buscaba determinar las percepciones de los estudiantes sobre su satisfacción con la forma en que se enseña la gramática en la universidad. Al lado de los resultados de la muestra general, se presentan los resultados en cuanto a las diferentes universidades de los participantes. Respecto a la muestra total, las respuestas claramente varían. Los participantes han optado mayoritariamente por la respuesta ‘de acuerdo’ (26%) y ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’ (24%). No obstante, un considerable número de los participantes -20%- está en desacuerdo con la afirmación.

Por otro lado, hay diferencias en las opiniones de los estudiantes de Zadar y los estudiantes de Zagreb. Se puede notar con claridad que los estudiantes de Zadar se sienten más insatisfechos con la forma de la enseñanza de la gramática que los estudiantes de Zagreb.

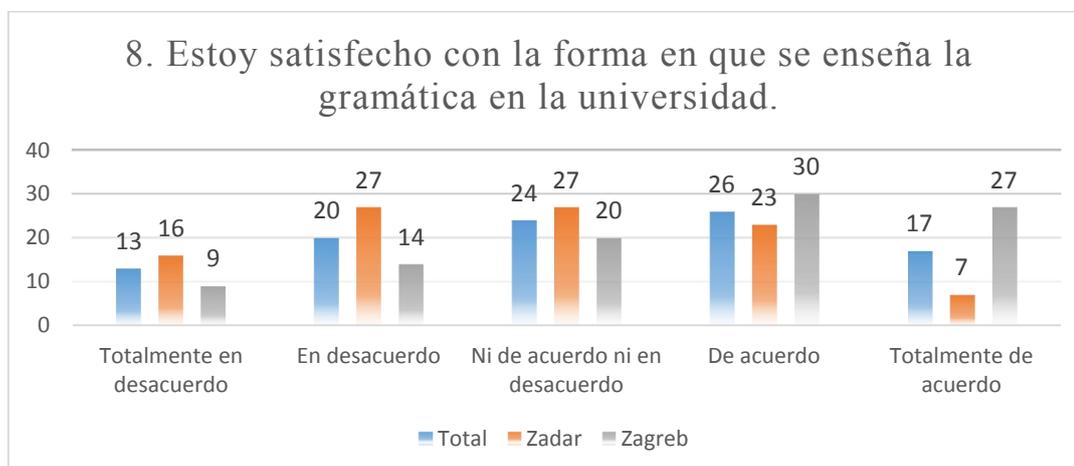


Gráfico 23. Los porcentajes de la muestra total y de las diferentes universidades (N=88)

Notamos que los resultados según los cursos también varían considerablemente. En el primer curso de grado, la mayoría (65%) de los estudiantes está satisfecha con la forma de enseñanza de la gramática en la universidad. Al contrario, casi la mitad de los estudiantes del segundo curso de grado (55%) muestra su desacuerdo con la afirmación. En el tercer curso de grado, el mismo porcentaje (22%) optó por ‘en desacuerdo’, ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’ y ‘de acuerdo’. Un tercio del primer curso de máster no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, un gran número (42%) está de acuerdo, mientras que un 25% están en desacuerdo. Finalmente, el mismo porcentaje -32%- de los estudiantes del último curso tiene percepciones positivas y las negativas, mientras que un 36% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Con todo ello, podemos observar que la mayor insatisfacción existe en el segundo curso de grado, tal vez debido al contenido que se enseña en este nivel de español. Aun así, no se puede ignorar que el número de participantes de este nivel no era tan alto para ser completamente representativo.

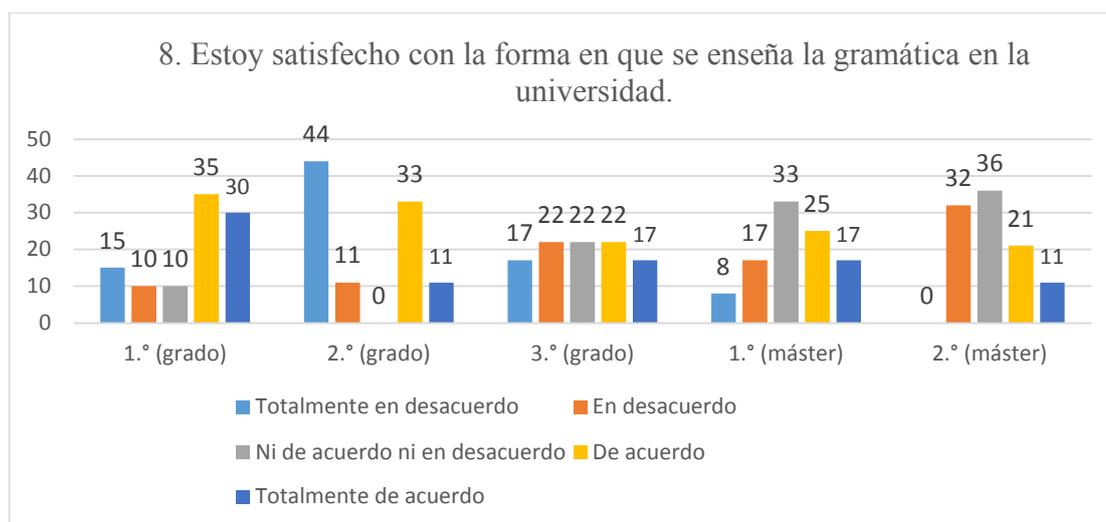


Gráfico 24. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

Una vez más, hemos dividido los resultados de la misma pregunta según los cursos, pero en este caso examinamos los resultados de cada curso según las universidades de los participantes. Puesto que en el gráfico 23 los resultados muestran mayor insatisfacción entre los estudiantes de Zadar, el gráfico 25 revela que esos estudiantes están principalmente en el segundo curso de grado (57%) y el segundo curso de máster (39%). Mientras que la insatisfacción en el segundo curso de grado se podría explicar con la materia que se estudia en este nivel, no podemos concluir porqué los estudiantes del segundo curso de máster están insatisfechos, puesto que en este nivel en la Universidad de Zadar, no hay asignaturas de gramática. Por otro lado, en la

Universidad de Zagreb, el mayor grado de satisfacción lo sienten los estudiantes del primer curso de grado y el primer curso de máster.

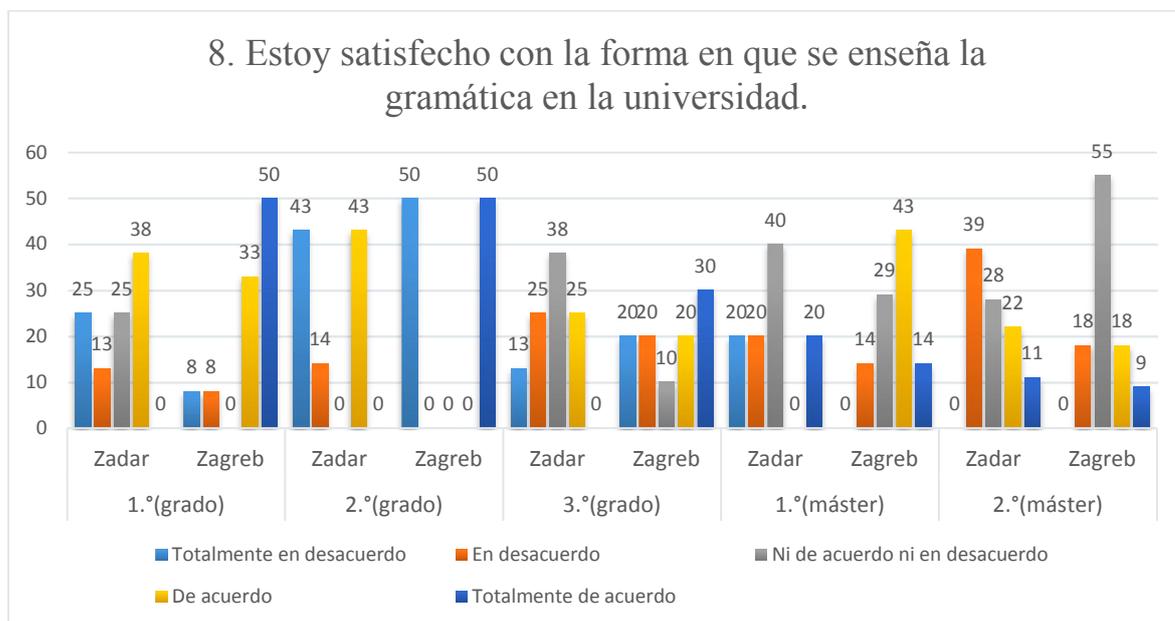


Gráfico 25. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso y las universidades (N=88)

7.1.9. En tu opinión, ¿qué elementos lingüísticos son los más difíciles de la gramática española?

Aparte de un análisis cuantitativo, se realizó un análisis cualitativo para obtener una perspectiva mejor de las actitudes de los estudiantes sobre la gramática española. Cabe destacar que las respuestas similares están agrupadas, mientras que en la opción "otros" se incluyen (todas) las respuestas que solo uno o dos estudiantes han mencionado.

La pregunta 9 intenta determinar cuáles son las partes más difíciles de la gramática española para los estudiantes. Entre los elementos enumerados por los participantes son: el subjuntivo, los tiempos verbales, los artículos, ser/estar, las preposiciones, los tiempos verbales que indican pasado y otros elementos. Como se ve en el gráfico 26, casi la mitad (40%) destaca el subjuntivo como el elemento más difícil de la gramática española. Cuando consideramos que el subjuntivo es el elemento gramatical que no existe en la lengua croata, que es un elemento bastante estructurado y utilizado en la comunicación, la opinión de los estudiantes no es tan sorprendente. Además, un gran porcentaje de los participantes considera que los tiempos verbales al igual que los artículos son los más difíciles de la gramática española. Los artículos tampoco se encuentran en la lengua croata, mientras que los tiempos verbales pueden presentarse como un problema para los estudiantes croatas por la complejidad de la secuencia de tiempos o por la variedad de tiempos que se encuentra en la conversación. Pocos estudiantes

enumeraron preposiciones, ser/estar y los tiempos verbales que indican pasado. En la respuesta ‘otros’, que fue dada por el 18% de los participantes, encontramos: verbos irregulares, sintaxis, el uso de ‘por’ y ‘para’, la división silábica, pronombres, adverbios, verbos de cambio, oraciones subordinadas, acentuación, determinantes, pronombres demostrativos y la similitud de la gramática española con la gramática inglesa.

En la investigación de Rodríguez Fernández (2020), los participantes destacan también los tiempos verbales entre los elementos gramaticales que les causan frustración debido a su complejidad. Además, también mencionan las abundantes excepciones dentro de las reglas gramaticales, el conocimiento momentáneo causado por la memorización irreflexiva de reglas gramaticales y la discrepancia entre la gramática enseñada en las aulas y la gramática utilizada por los hablantes nativos.

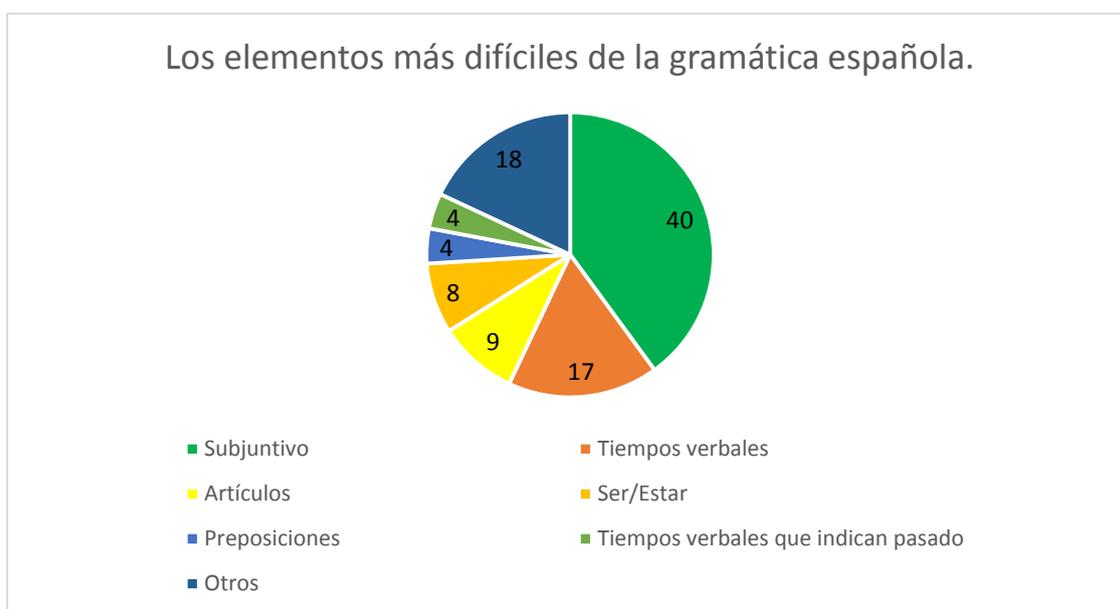


Gráfico 26. Los porcentajes de los participantes de la muestra total

El próximo gráfico muestra los resultados de la misma pregunta respecto a las universidades de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes de ambas universidades eligen el subyuntivo como elemento más difícil. Por otro lado, un mayor número de estudiantes de Zadar que de Zagreb opta por ‘tiempos verbales’, mientras que más estudiantes de Zagreb que de Zadar mencionan los artículos entre los elementos más difíciles.

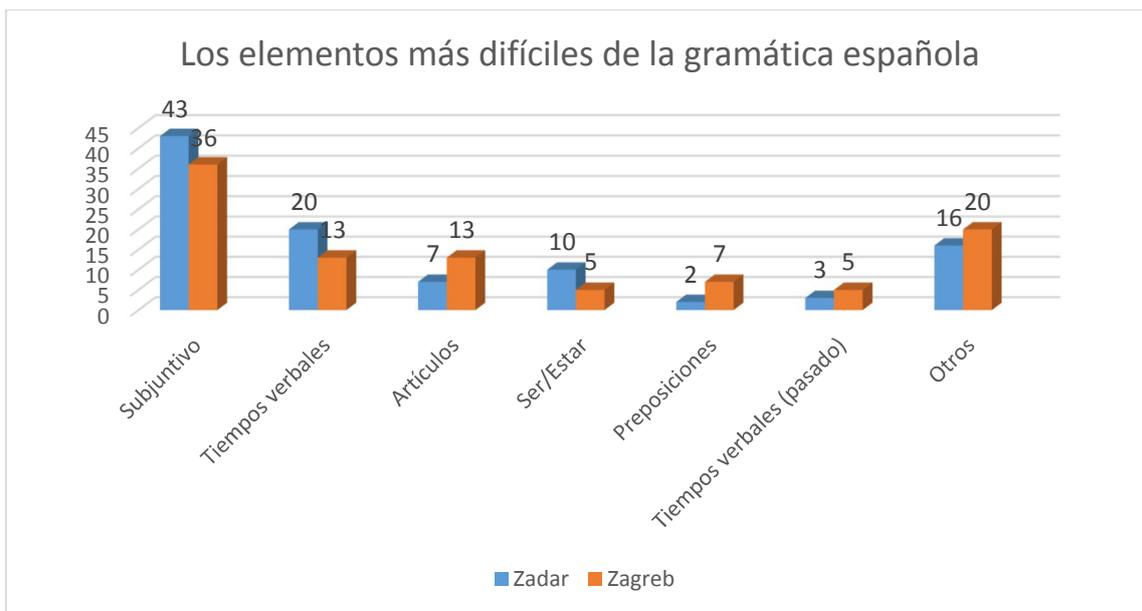


Gráfico 27. Los porcentajes de los participantes en cuanto a la Universidad

En cuanto a los distintos cursos, se nota que el subjuntivo representa la mayor dificultad para los estudiantes del segundo curso de máster. Estos resultados son interesantes si consideramos que en el último curso los estudiantes ya deberían haber adquirido el subjuntivo. Una vez más puede ser que los estudiantes en este nivel tengan que enfrentarse al subjuntivo mientras lo usan en el curso de traducción o, tal vez, mientras escriben el trabajo de fin de máster. Además, los estudiantes de este nivel mencionan también los artículos (18%) y preposiciones (9%) como difíciles. En los restantes curso, los participantes mayoritariamente destacan el subjuntivo como el más difícil.

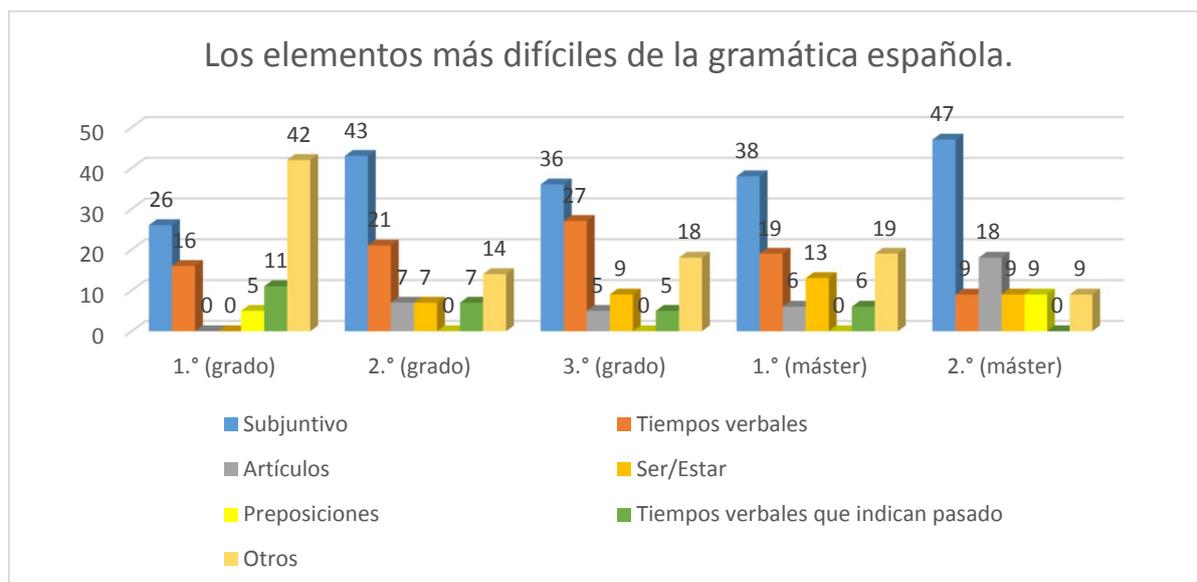


Gráfico 28. Los porcentajes de los participantes en cuanto al nivel del curso

7.1.10. En tu opinión, ¿a qué elementos lingüísticos no se les presta suficiente atención en las clases de gramática española?

Esta pregunta quería examinar la opinión de los estudiantes sobre las partes de la gramática española a las que se presta poca atención en las clases. Del porcentaje total de los participantes, el 5% de ellos ha respondido que no sabe a qué parte de la gramática española no se presta suficiente atención, mientras que el 9% de los participantes considera que las clases están bastante bien equilibradas y no hay nada a que se presta poca atención. Un 9% de los estudiantes no ha respondido a la pregunta.

El gráfico 29 presenta los elementos mencionados por los estudiantes que son: comunicación oral, vocabulario, artículos, traducción y otros elementos. Observamos que la comunicación oral es el elemento que según los alumnos necesita la mayor atención, mientras que un 11% destaca el vocabulario y un 7% los artículos. Un 28% de los estudiantes menciona otros elementos entre los que se encuentran: el uso del modo indicativo y subjuntivo, frases hechas, preposiciones, español conversacional, ortografía, semántica, tiempos verbales, reglas de la lengua, variedades del español, tiempos verbales que indican pasado, verbos irregulares, pronunciación, clases de palabras, acentos y ejercicios de gramática.

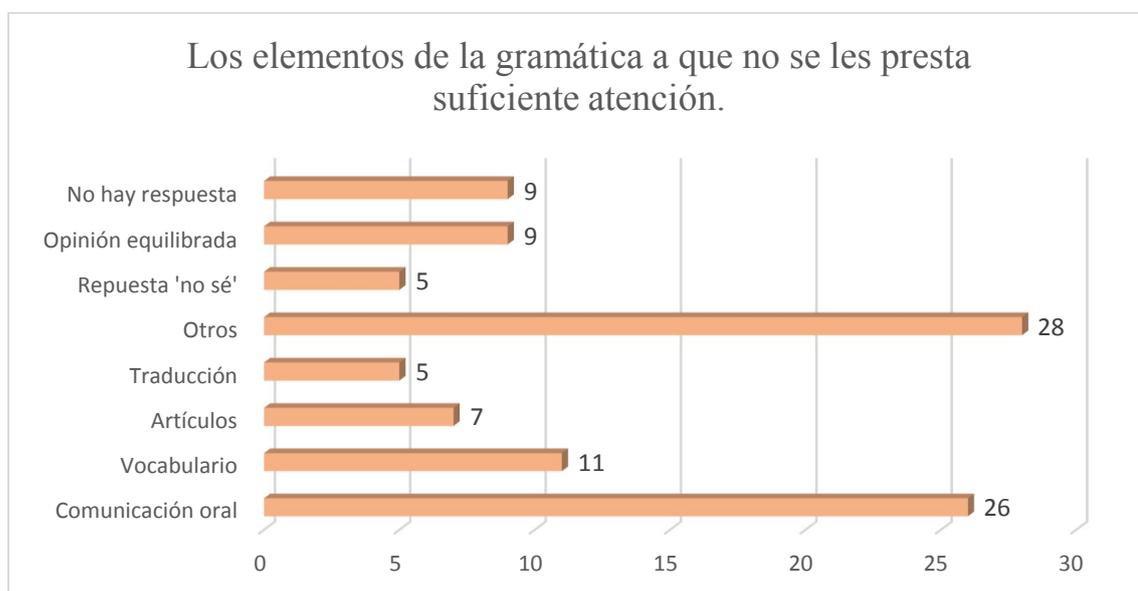


Gráfico 29. Los porcentajes de los participantes de la muestra total

Los resultados son similares en cuanto la diferencia entre las universidades. La comunicación oral aún se considera como el elemento al que se podría prestar más atención en las dos universidades.

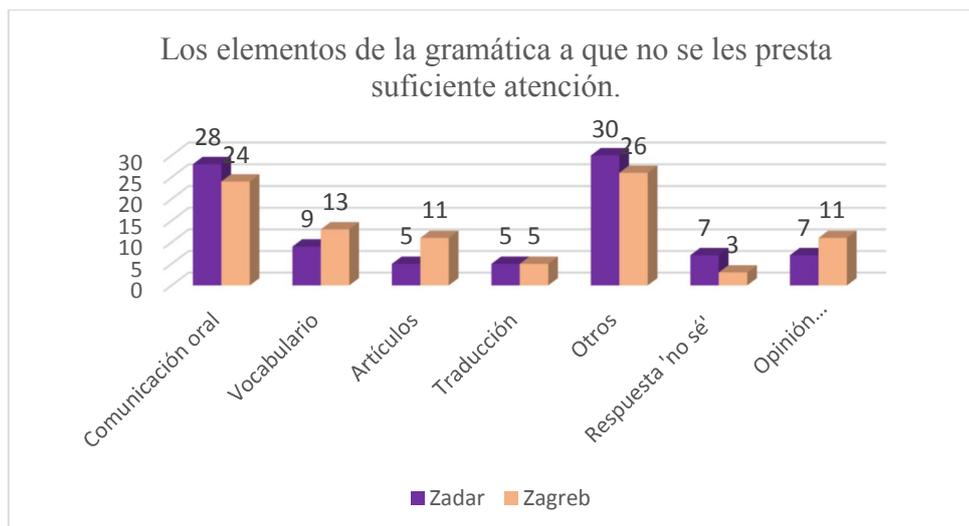


Gráfico 30. Los porcentajes de los participantes en cuanto a la Universidad

La situación no es muy diferente en cuanto a los diferentes cursos. En casi todos los cursos predomina la comunicación oral, excepto en el primer curso de máster en que predominan los artículos. Además, observamos que hay un número significativo de estudiantes del segundo curso de máster que destacan otros elementos, tales como las variedades del español, la acentuación, las frases hechas, la escritura de ensayos, la pronunciación, etc. La explicación de esto podría ser que los estudiantes del último curso notan más los detalles de la gramática que les faltan y que no se habían estudiado lo suficiente en la clase durante la carrera. Es necesario destacar que la mayoría de los participantes que tiene una opinión equilibrada está en el primer curso de grado.

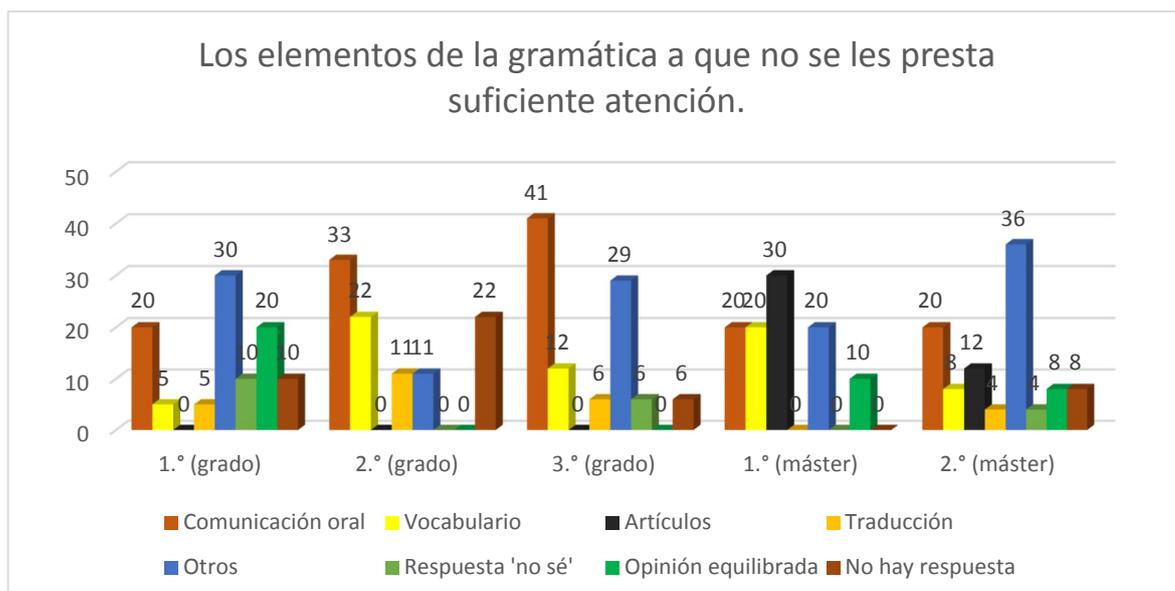


Gráfico 31. Los porcentajes de los participantes en cuanto al nivel del curso

7.1.11. En tu opinión, ¿a qué elementos lingüísticos se les presta demasiada atención en las clases de gramática española?

Por el contrario, la pregunta 11 quería determinar las opiniones de los estudiantes sobre las partes de la gramática española a las cuales se presta demasiada atención. Del número total de los participantes, un 11% de ellos ha respondido que no saben a qué parte de la gramática española se presta demasiada atención, mientras que un 18% considera que las clases están bastante bien equilibradas y no hay nada a lo que se preste poca atención. Un 15% de los estudiantes no ha respondido a la pregunta.

El gráfico 32 presenta los elementos mencionados por los estudiantes que son: reglas gramaticales y definiciones, teoría, tiempos verbales, ejercicios de gramática y otros elementos. Las reglas gramaticales y las definiciones resultan ser el elemento más frecuentemente mencionado por los participantes. Siguen los tiempos verbales y ejercicios de gramática con el 9% de los participantes cada uno. Entre otros elementos a los que se presta demasiada atención se encuentran la gramática en general, el subjuntivo, el uso de sujeto y predicado, tiempos verbales que indican pasado, tipos de oraciones, secuencia de tiempos verbales, género de los sustantivos, morfología, acentos, sintaxis y léxico.

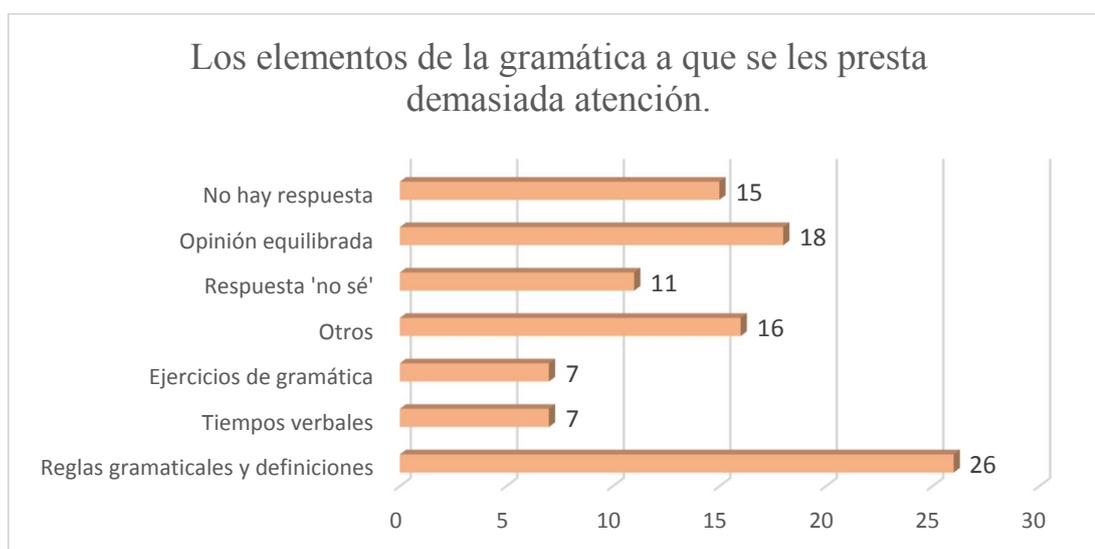


Gráfico 32. Los porcentajes de los participantes de la muestra total

Considerando las respuestas de los estudiantes en cuanto a la universidad, en las dos universidades domina la respuesta 'reglas gramaticales y definiciones'. No obstante, un mayor número de estudiantes de Zagreb que de Zadar menciona los tiempos verbales como el elemento al que se presta demasiada atención.

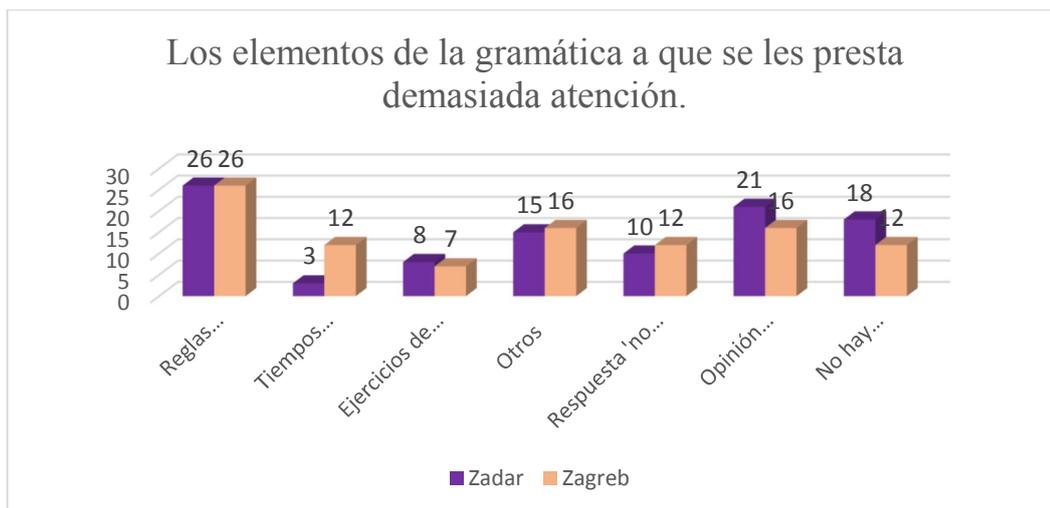


Gráfico 33. Los porcentajes de los participantes en cuanto a la Universidad

Observando los resultados de los niveles de cada curso, el primer curso de grado en la mayoría destaca tanto las reglas y definiciones como los tiempos verbales, esto es, todo lo que normalmente se aprende en este nivel. El segundo curso de grado principalmente destaca las reglas gramaticales y definiciones, mientras el mismo porcentaje (11%) elige los tiempos verbales, ejercicios y otros elementos. Para los estudiantes de tercer curso de grado, se presta demasiada atención a los ejercicios y otros elementos. En el nivel de máster dominan las reglas gramaticales y definiciones, pero también hay muchos estudiantes que tienen una opinión equilibrada. Además, hay bastantes estudiantes el primer curso de grado que no sabían responder a la pregunta, mientras que la opinión equilibrada la encontramos mayoritariamente entre los estudiantes del máster.

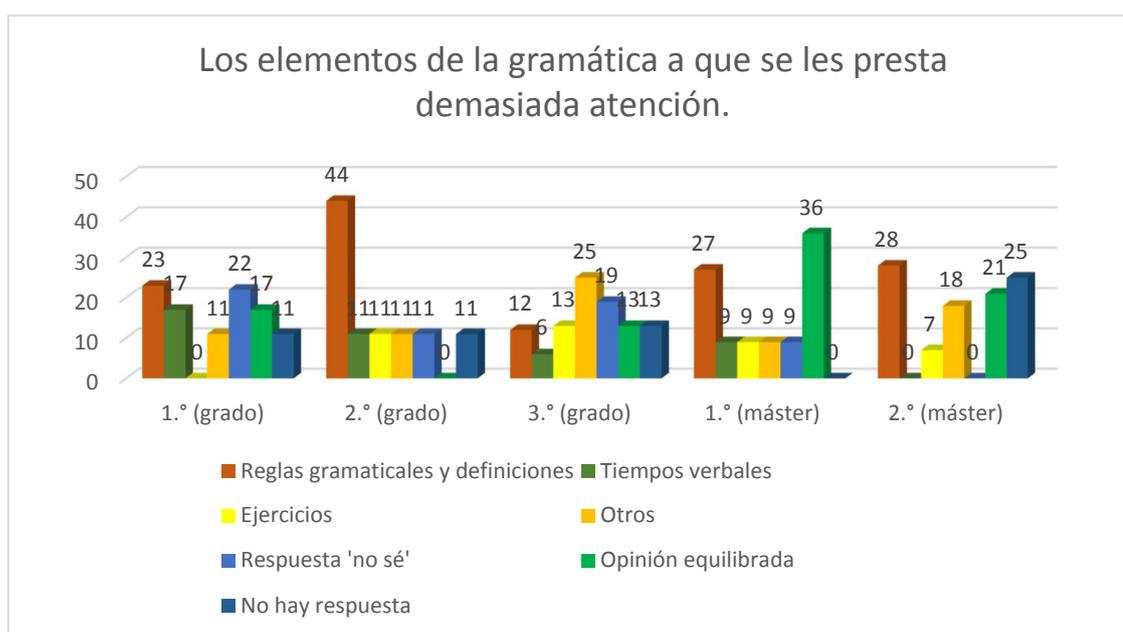


Gráfico 34. Los porcentajes de los participantes en cuanto al nivel del curso

7.2. Estrategias de aprendizaje de la gramática española

7.2.1. La gramática de la lengua materna me ayuda a aprender la gramática española

Con respecto a las estrategias de aprendizaje de la gramática española, la primera pregunta de esta sección intenta analizar si la gramática de la lengua materna les ayuda a aprender la gramática española (gráfico 35). A la mayoría de los encuestados el croata a veces les ayuda con el aprendizaje de la gramática española. Al 32% de los participantes les ayuda frecuentemente, mientras que al 22% les ayuda pocas veces.

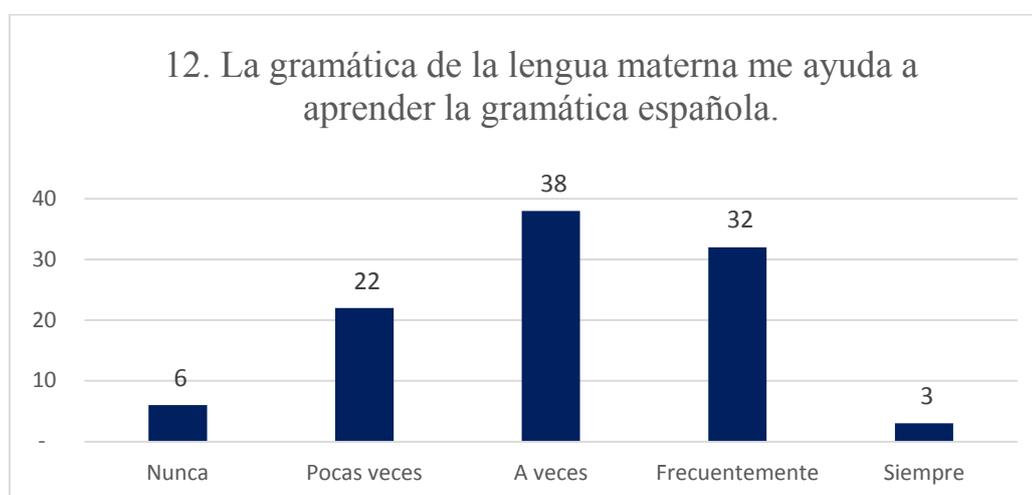


Gráfico 35. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

Si analizamos la misma afirmación en los diferentes niveles del curso, podemos notar iguales porcentajes en el máster – un 42% en el primer curso y un 36% en el segundo curso - para las respuestas ‘frecuentemente’ y ‘a veces’. En el grado, el primer curso mayoritariamente afirma que la gramática de la lengua materna les ayuda a veces. El gran porcentaje de los estudiantes del segundo curso dice que la gramática de la lengua materna les ayuda pocas veces, mientras que el 44% de los estudiantes del tercer curso elige la respuesta ‘a veces’. Si consideramos que el conocimiento de la gramática de los estudiantes se expande a lo largo de los cursos, no es de sorprender que los estudiantes del máster encuentren ayuda en la lengua materna y relacionen más los elementos gramaticales del español con los elementos de su lengua materna. Además, cabe destacar que en el segundo curso de grado el aprendizaje gramatical se enfoca en el subjuntivo, lo que explica el 44% de la opción ‘pocas veces’. Muy pocas respuestas en los polos extremos -nunca y siempre- también se puede considerar razonable y esperado.

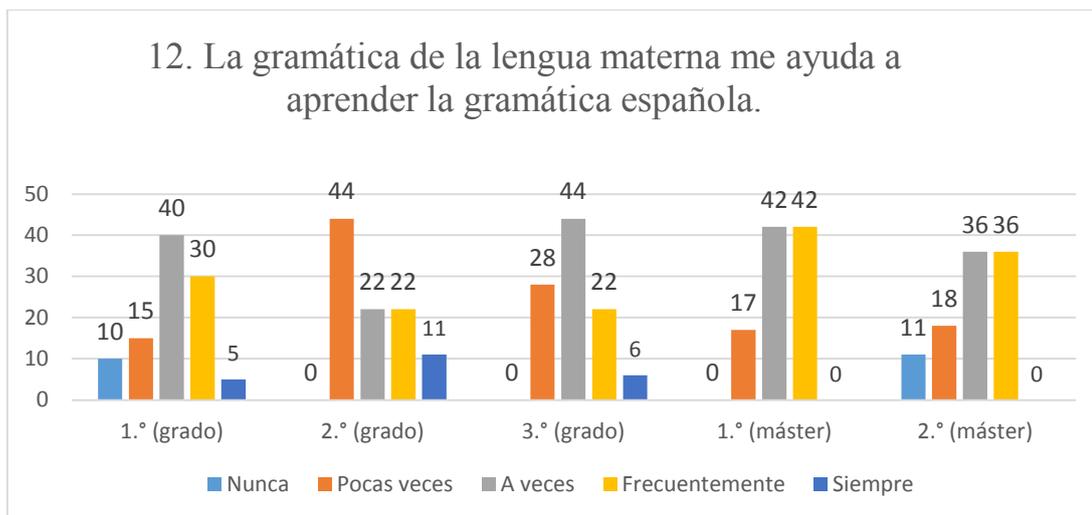


Gráfico 36. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.2.2. La gramática de la lengua materna me dificulta el aprendizaje de la gramática española

Por otro lado, se pretendía examinar en qué medida la gramática de la lengua materna les dificulta a los estudiantes el aprendizaje de la gramática española (gráfico 37). Las repuestas muestran que la gramática de la lengua materna pocas veces les causa dificultades en el aprendizaje de la gramática española (47%). Al 27% de los estudiantes la gramática materna a veces les causa dificultades mientras que un 16% afirma que la gramática materna nunca les dificulta el aprendizaje de la gramática española. Unos pocos estudiantes eligen la opción ‘frecuentemente’ (8%) y la opción ‘siempre’ (2%).

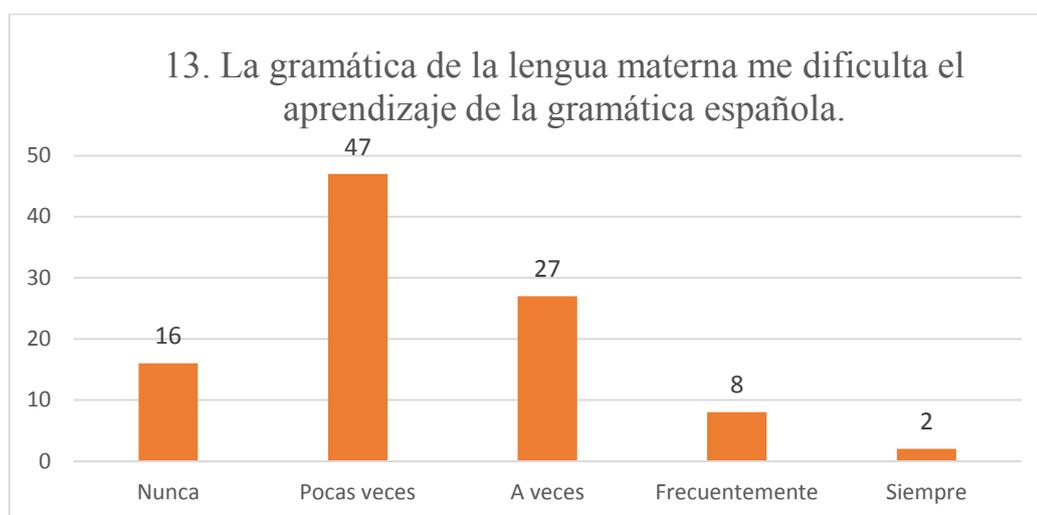


Gráfico 37. Los porcentajes de la muestra total. (N=88)

7.2.3. La gramática de otros idiomas que hablo me ayuda a aprender la gramática española

En la siguiente pregunta los participantes tuvieron que responder si la gramática de otros idiomas que hablan les ayuda a aprender la gramática española. El análisis de la muestra total manifiesta que la gramática de otros idiomas frecuentemente (36%) o a veces (26%) les ayuda a los participantes. Las respuestas son casi iguales para ‘pocas veces’ (14%) y ‘siempre’ (15%), mientras que solo un 9% opta por ‘nunca’.

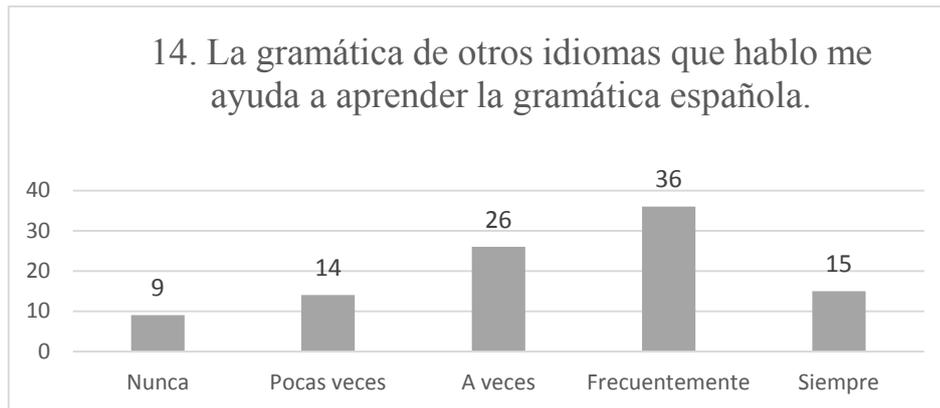


Gráfico 38. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

En el gráfico 39 se examina la misma pregunta para cada idioma que los participantes indicaron en el principio del cuestionario. Los resultados muestran que los idiomas que ayudan más a los estudiantes son el italiano, el francés, el catalán y el portugués. Puesto que estas lenguas pertenecen al mismo grupo de lenguas -lenguas romances- como el español, es lógico que los estudiantes relacionen los elementos gramaticales de estas lenguas con la gramática española. De lenguas no romances, el inglés, que todos los participantes hablan, también les ayuda frecuentemente.

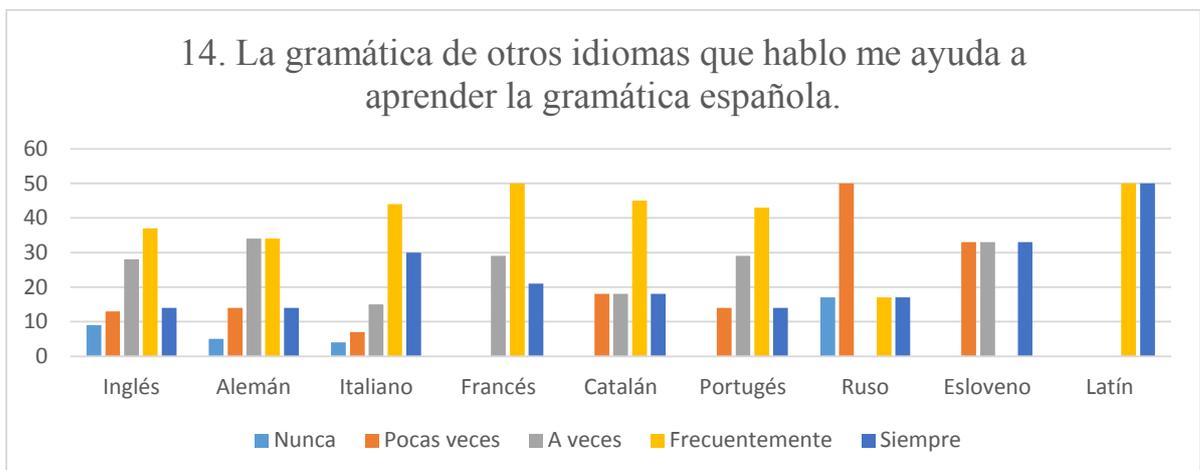


Gráfico 39. Los porcentajes en cuanto a los idiomas que los participantes hablan

7.2.4. La gramática de otros idiomas que hablo me dificulta el aprendizaje de la gramática española

Por el otro lado, los encuestados dicen que la gramática de otros idiomas que hablan pocas veces (39%) o nunca (30%) les dificulta el aprendizaje de la gramática española. Un 24% considera que la gramática de otros idiomas a veces les causa dificultades en el proceso de aprendizaje de la gramática española. Una minoría de los encuestados opta por la respuesta ‘frecuentemente’ mientras que nadie opta por la respuesta ‘siempre’.

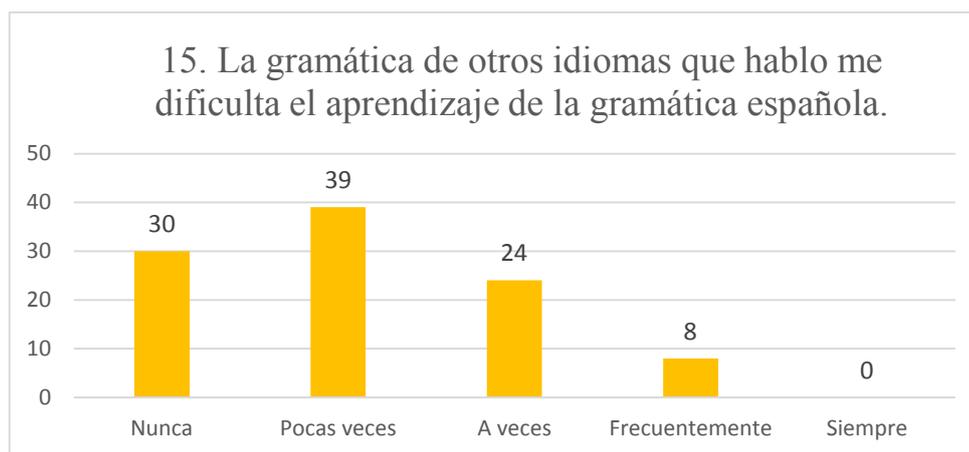


Gráfico 40. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

En cuanto al análisis de cada idioma, se puede notar que la mayoría de los hablantes de inglés, alemán, italiano, francés, catalán y portugués no sienten que la gramática de dichos idiomas les dificulte aprender la gramática española. Aunque dichas lenguas mayoritariamente no dificulten el aprendizaje, en algunas ocasiones pueden interferir. Esto se puede notar claramente en el caso del francés e italiano donde el 32% (francés) y el 26% (italiano) dicen que a veces la gramática de estas lenguas les puede dificultar el aprendizaje de la gramática española. Los resultados de turco, húngaro, vasco, sueco, y polaco muestran que la gramática de dichas lenguas no dificulta tanto el aprendizaje de la gramática española, lo que es lógico, puesto que no pertenecen a las lenguas romances.

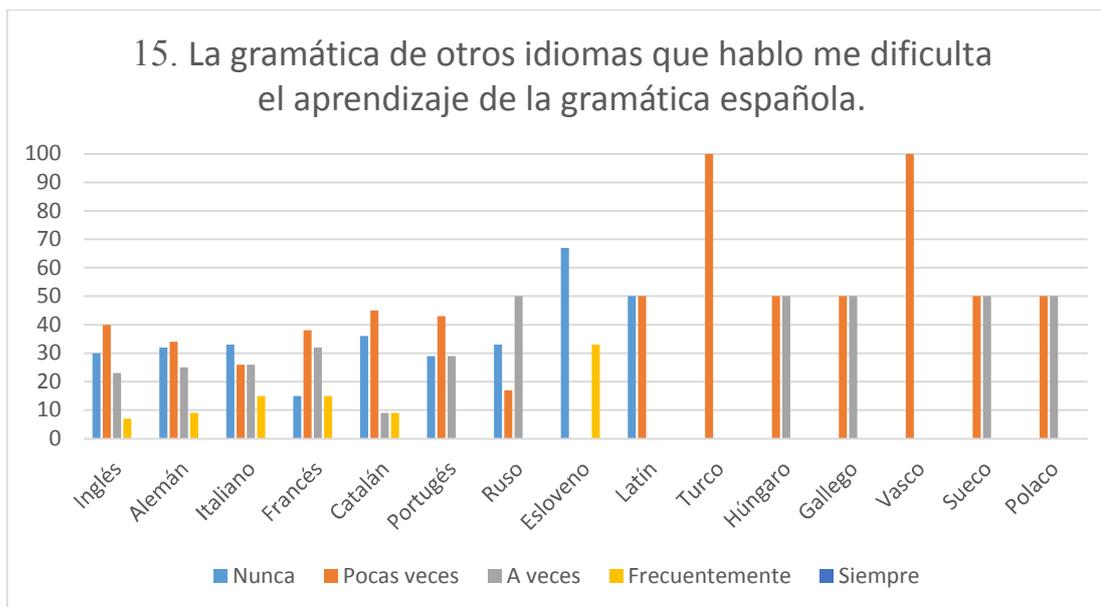


Gráfico 41. Los porcentajes en cuanto a los idiomas que los participantes hablan

7.2.5. Estudio la gramática española solo

El gráfico 42 muestra los resultados de la frecuencia de estudiar la gramática española a solas. Más de la mitad del número total de participantes (56%) frecuentemente estudia la gramática española solos. Una cuarta parte de los participantes siempre estudian la gramática española por su cuenta, un 11% lo hace a veces y un 7% pocas veces.

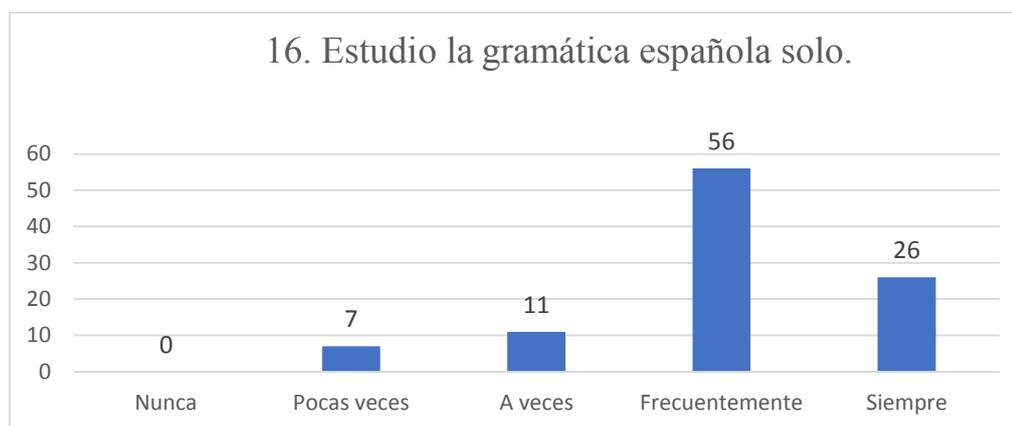


Gráfico 42. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

7.2.6. Estudio la gramática española en grupo con otros estudiantes de español

Los resultados obtenidos en el caso de la pregunta sobre la frecuencia de estudiar la gramática española en grupo con otros estudiantes de español (gráfico 43) revelan que el mayor número de encuestados -33%- a veces estudia la gramática española en grupo mientras que el 27% de estudiantes lo hace pocas veces. Casi la misma cantidad de los encuestados han elegido

las opciones ‘nunca’ y ‘frecuentemente’, mientras que solo un 5% siempre estudia la gramática española con otros estudiantes de español.

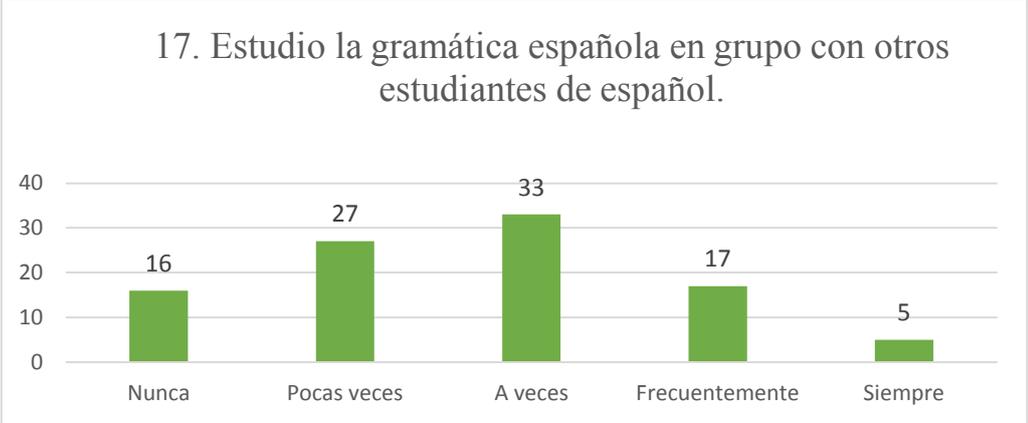


Gráfico 43. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

7.2.7. En clase de gramática española se utiliza la forma deductiva de enseñanza de gramática, es decir, primero se presentan las reglas gramaticales seguidas por los ejercicios

La siguiente pregunta pretendía analizar con qué frecuencia se utiliza la forma deductiva de enseñanza de la gramática en clase de gramática española. Los resultados revelan que la forma deductiva se utiliza en el mayor caso frecuentemente (43%) o siempre (42%). Solo un 8% de los estudiantes ha respondido que se usa a veces, un 6% que se usa pocas veces y solo un 1% ha respondido que la forma deductiva no se usa en la enseñanza de gramática.

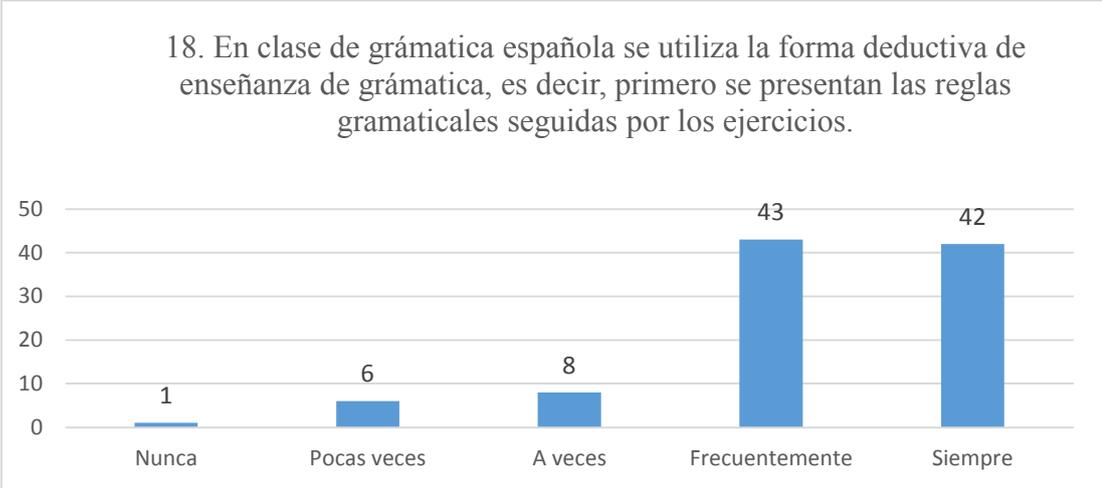


Gráfico 44. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

7.2.8. En clase de gramática española se utiliza la forma inductiva de la enseñanza de gramática, es decir, mediante los ejercicios gramaticales se llega a las reglas gramaticales

Contrario a la pregunta anterior, en esta pregunta (gráfico 45) se intenta examinar con qué frecuencia se utiliza la forma inductiva de la enseñanza de la gramática en clase de gramática española. Las respuestas indican que la mayor parte del tiempo la forma inductiva se utiliza pocas veces (36%) o nunca (27%). La respuesta ‘a veces’ fue elegida por el 19% de los estudiantes, la respuesta ‘frecuentemente’ por el 13% de los estudiantes y la respuesta ‘nunca’ por el 5% de los estudiantes. Respecto a los resultados de los gráficos 44 y 45, podemos concluir que en las clases se practica enseñar la gramática más de forma deductiva que de forma inductiva. Estos resultados se corresponden parcialmente con los resultados de la investigación de Zaragoza (2017) en la que los alumnos afirman que la gramática española se enseña mediante el método deductivo.

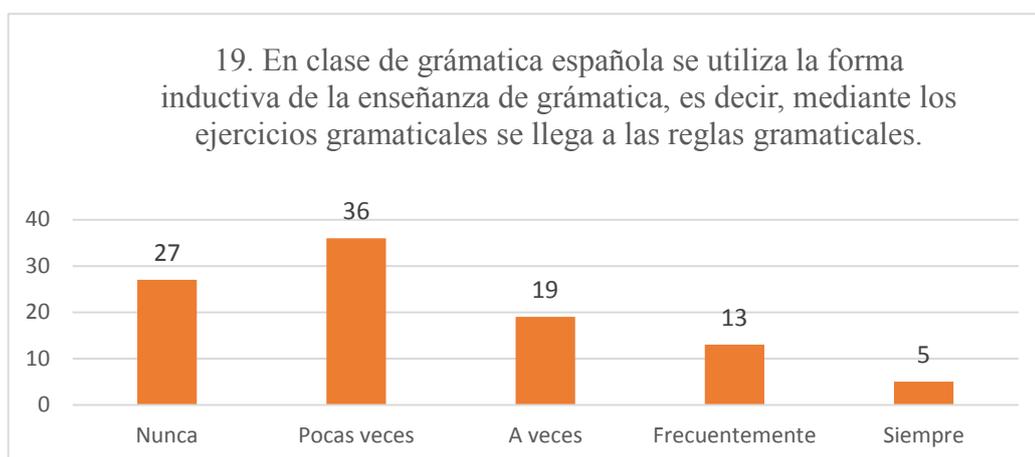


Gráfico 45. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

7.2.9. Me concentro más en memorizar reglas gramaticales que en hacer ejercicios gramaticales

La presente pregunta (gráfico 46) quería determinar si los encuestados se concentraban más en memorizar reglas gramaticales que en hacer ejercicios gramaticales. La mayoría de los encuestados se concentra en memorizar reglas gramaticales pocas veces (32%) o a veces (31%). Además, un número significativo de encuestados eligieron la respuesta ‘frecuentemente’ (22%).

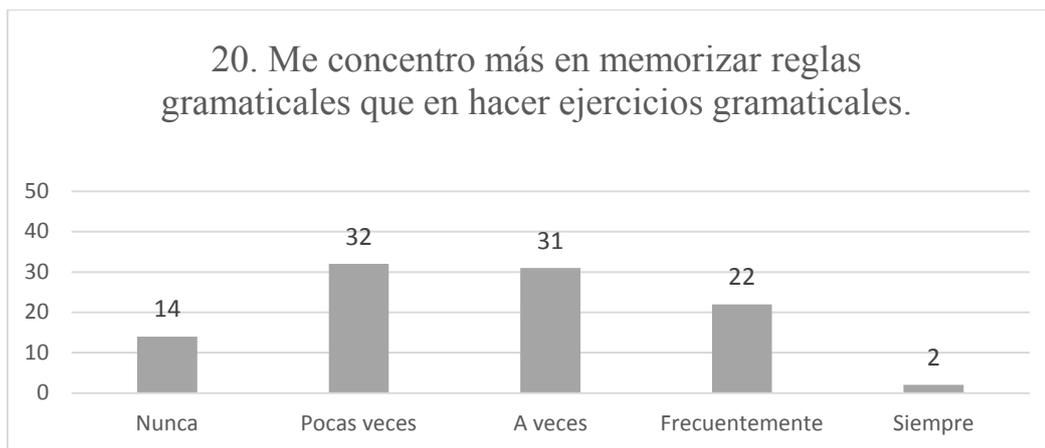


Gráfico 46. Los porcentajes de la muestra total (N=88)

7.2.10. Creo que en el aprendizaje de la gramática los ejercicios me son más útiles que la teoría

La última pregunta de tercera parte del cuestionario se ha centrado en examinar la opinión de los participantes sobre si en el aprendizaje de la gramática los ejercicios les son más útiles que la teoría. Del número total de participantes, más de la mitad cree que los ejercicios siempre son más útiles. Un 28 % ha optado por la opción ‘frecuentemente’ y un 17% ha elegido ‘a veces’.

Además de la muestra total, el gráfico 47 compara las respuestas de los estudiantes en cuanto a la universidad donde estudian. No obstante, los resultados no revelan una significativa discordancia con la muestra total. Es interesante ver que solo un 2% no cree que los ejercicios sean más útiles que la teoría, mientras que, en el gráfico 46 se puede notar que un 22% frecuentemente se concentra más en memorizar las reglas gramaticales que en hacer ejercicios.

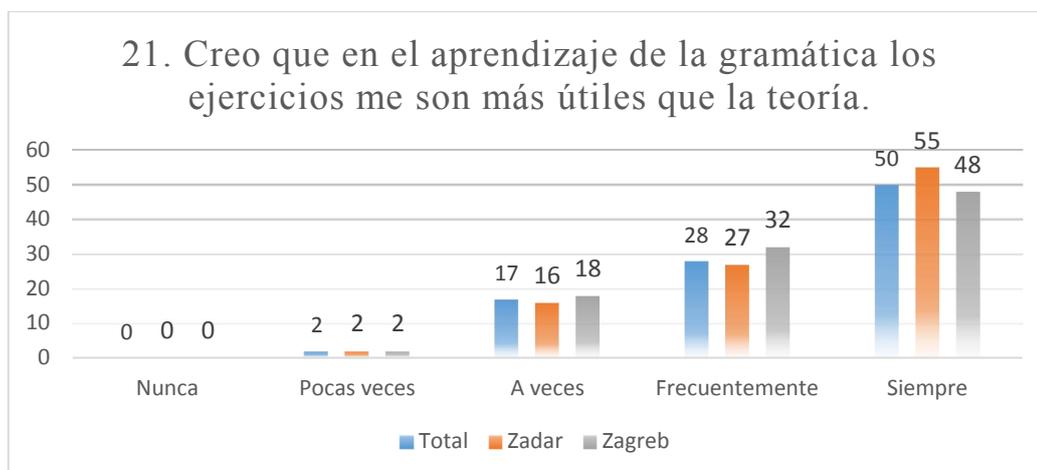


Gráfico 47. Los porcentajes de la muestra total y de las Universidades (N=88)

Al contrario, las respuestas en cuanto a los diferentes cursos muestran algunas diferencias. En el grado, la mayoría de los estudiantes de cada curso consideran que los ejercicios siempre les son más útiles que la teoría. La misma cantidad de los participantes en los dos, el segundo y tercer curso de grado, eligen las respuestas ‘a veces’ y ‘frecuentemente’. En el caso de máster, un tercio de los participantes del primer curso, eligen la respuesta ‘siempre’ y el otro tercio la respuesta ‘frecuentemente’, mientras que los estudiantes del segundo curso de máster optan en su mayoría por la respuesta ‘siempre’.

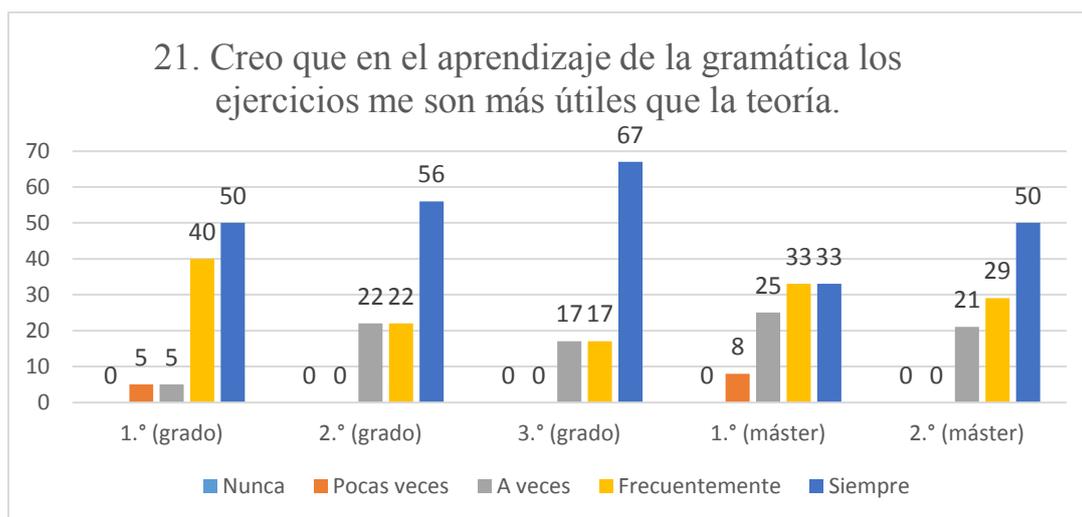


Gráfico 48. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

7.3. El uso de la gramática en las clases con el lector de español y las clases de lingüística española

A continuación, analizamos la cuarta parte del cuestionario que incluye cuatro preguntas abiertas. Las preguntas abordan la opinión de los estudiantes sobre el uso de la gramática en las clases con el lector de español y las clases de gramática española en las cuales se hacen los ejercicios gramaticales.

7.3.1. ¿Prefieres más el método comunicativo (las clases con el lector) o el método con el enfoque en la competencia gramatical (las clases de gramática española)? ¿Por qué?

La mayoría de los participantes (54%) ha respondido que prefiere el método comunicativo que se aplica en las clases con el lector, mientras que un porcentaje significativo (32%) prefiere el método con el enfoque en la competencia gramatical. Un 14% no tiene preferencia entre esos dos métodos.

El siguiente gráfico presenta también las respuestas clasificadas según las universidades de los encuestados. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas entre los estudiantes de Zagreb y de Zadar. La mayoría en ambas universidades prefiere el método comunicativo al método gramatical. También, en las universidades hay algunos estudiantes que no muestran preferencia. Conforme a la perspectiva que normalmente aprendemos las lenguas con el fin de las hablar y que ambas universidades -en Zadar y en Zagreb- tienen lectores de español que son hablantes nativos, no es de extrañar que los estudiantes prefieran el método comunicativo.

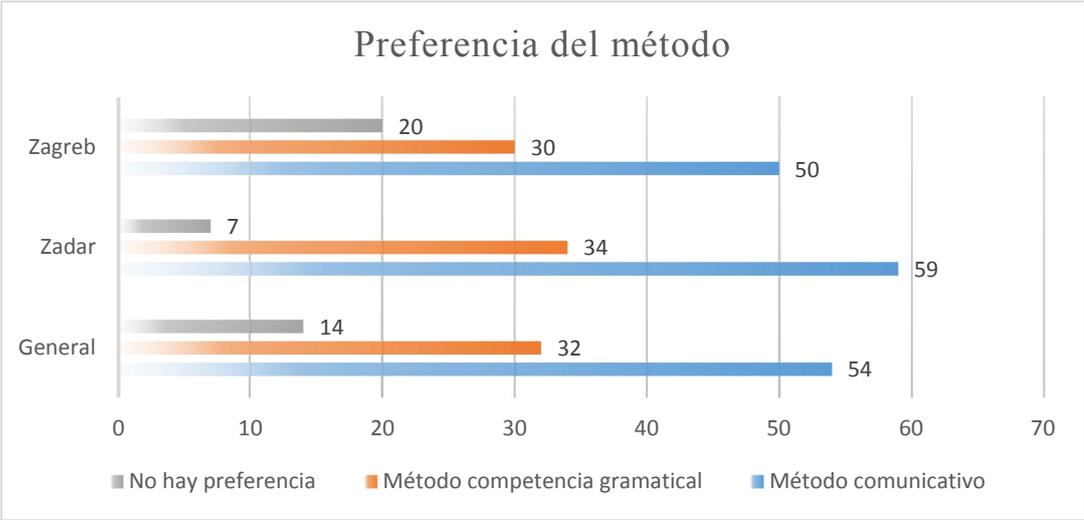


Gráfico 49. Los porcentajes de la muestra total y de las Universidades (N=88)

Respecto a los niveles del curso, los resultados muestran que en casi cada nivel los encuestados en gran medida prefieren el método comunicativo, excepto en el primer curso de máster donde el mismo porcentaje (42%) de los encuestados opta por el método de competencia gramatical o por no tener preferencia.

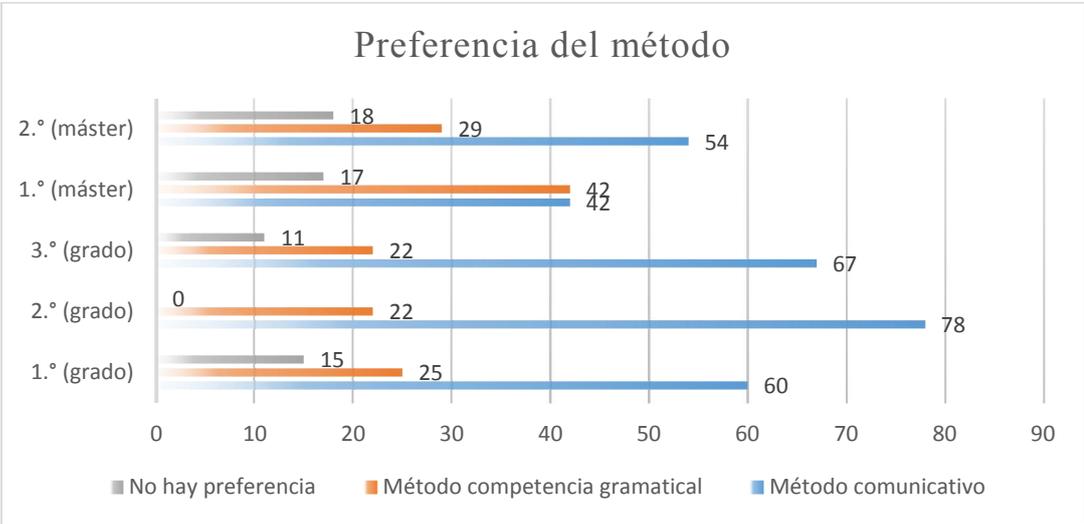


Gráfico 50. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

Aunque se les pidió a los estudiantes que explicaran su elección, siete estudiantes no dieron ninguna explicación.

Entre los argumentos a favor del método comunicativo están los siguientes:

- Comunicarse en español lleva a una mejor dominación del idioma.
- Es más importante hablar y usar el idioma.
- Es más fácil acordarse de las reglas gramaticales a través del uso de la lengua.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de hablar con un hablante nativo.
- En las clases con el lector se pueden practicar diálogos y situaciones diarias.
- En las clases con el lector se pueden aplicar y usar directamente las reglas gramaticales que se aprenden en las clases de lingüística.
- En las clases con el lector se puede enriquecer el vocabulario español.
- Las clases con el lector tienen un ambiente relajado y temas interesantes.
- El lector de español puede explicar mejor las reglas gramaticales de español porque es su lengua materna.

Entre los argumentos a favor del método con el enfoque en la competencia gramatical están los siguientes:

- El aprendizaje de la teoría gramatical lleva a una mejor dominación de la lengua española.
- Es mejor/más importante primeramente memorizar/comprender las reglas para usarlas correctamente después.
- Es más fácil seguir las reglas gramaticales de español que comunicar en español.
- Me gusta más la gramática que la comunicación.
- Me gustan los ejercicios gramaticales porque son interesantes.
- Conocer las reglas gramaticales es la base de la comunicación.
- Las reglas gramaticales son más fáciles de recordar y comprender.
- Los ejercicios gramaticales son más útiles y se aprende más en las clases de gramática española.
- Los problemas de gramática que pueden aparecer se resuelven mejor en las clases de gramática.

Concluimos que todos estos argumentos, a favor de los dos métodos, resultan ser razonables y lógicos.

7.3.2. ¿Crees que un método es más importante del otro? Si crees que lo es, ¿qué método es ese y por qué?

La siguiente pregunta pretendía examinar si uno de los métodos mencionados tiene más importancia para los participantes. Un 72% de participantes ha respondido que ningún método es más importante que el otro, mientras que 3% no ha respondido nada. Sin embargo, un 25% de los estudiantes considera que un método tiene más importancia que el otro. Entre estas respuestas, un 15% están a favor del método comunicativo y un 10% del método con el enfoque en la competencia gramatical. Tenemos que mencionar que los estudiantes perciben el valor que tienen los dos métodos para el proceso del aprendizaje de español. Aunque mostraron preferencia por el método comunicativo, los estudiantes son conscientes de que las clases con el lector serían menos efectivos sin las clases de gramática.

Los resultados clasificados por las universidades muestran que tanto en Zadar (66%) como en Zagreb (84%) los estudiantes piensan que los dos métodos son igualmente importantes. No obstante, en Zadar los alumnos prefieren el método de competencia gramatical al método comunicativo, mientras que en Zagreb la situación es invertida. Esto se podría explicar con la diferencia tanto entre las competencias de los profesores de Zadar y Zagreb como entre los horarios de las asignaturas. Los estudiantes de Zadar, tal vez, no dan tanta importancia a las clases con el lector como a las clases de gramática porque sus lectores no exigen tanto compromiso y trabajo en sus clases y, asimismo, las clases con el lector pueden parecer menos serias que las clases de gramática. Por otro lado, observando el plan de estudios en Zagreb, parece que su Departamento de Lengua Española tiene más lectores y los mismos tienen más responsabilidades y horarios. Por lo tanto, en la Universidad de Zagreb, tal vez, se pone más de relieve la labor de los lectores de español y los estudiantes les consideran más importantes.

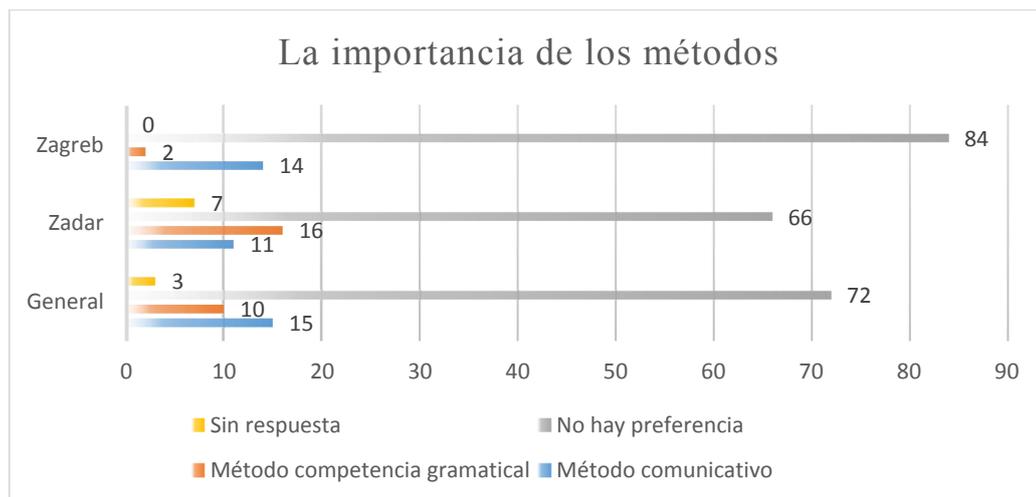


Gráfico 51. Los porcentajes de la muestra total y de las Universidades (N=88)

El gráfico 52 se concentra en los distintos cursos y demuestra que en cada nivel la mayoría considera importantes los dos métodos. En el primer curso de grado y el primer curso de máster, la segunda respuesta más elegida es el método de competencia gramatical, en el segundo y el tercer curso de grado en segundo lugar optan por la competencia comunicativa, mientras que, en el segundo curso de máster, hay un porcentaje igual de estudiantes que eligen el método comunicativo y el método con el enfoque en la competencia gramatical. Podemos concluir que, aunque los estudiantes ven la importancia de los dos métodos, todavía hay algunos que eligen uno de los dos métodos como el más importante – probablemente porque su preferencia de uno u otro método influye en su elección del método más importante, o sea, consideran que el método más importante es el que más les gusta. En el segundo y el tercer curso de grado eligen la competencia comunicativa probablemente porque la gramática en estos niveles es la más difícil.

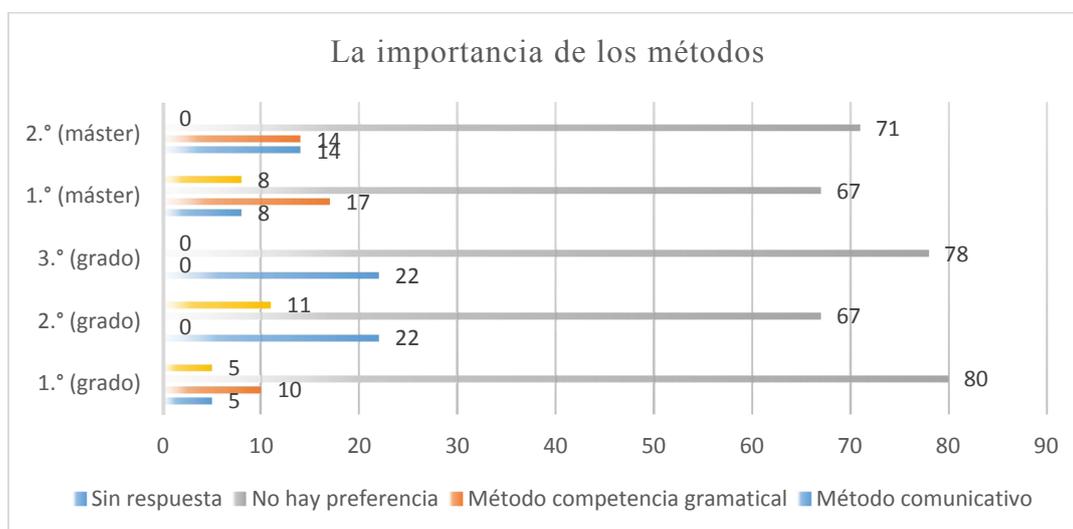


Gráfico 52. Los porcentajes en cuanto a los niveles del curso (N=88)

Entre los argumentos que dan más importancia al método comunicativo están los siguientes:

- El mejor método de aprender la lengua.
- La comunicación es la parte más importante del aprendizaje.
- Se practica la manera de usar la lengua en el futuro.
- Nada puede sustituir la comunicación con el hablante nativo (el lector).
- Se fomenta el habla espontánea y desaparece el miedo a hablar delante de otras personas.
- Está más próximo al habla cotidiana.

Entre los argumentos que dan más importancia al método con el enfoque en la competencia gramatical están los siguientes:

- Es la base para una comunicación fluida.
- No es posible usar la lengua correctamente sin dominar la gramática.
- Es importante primeramente aprender las reglas y comprender la teoría.
- Mediante los ejercicios gramaticales se puede ver en qué situaciones/contextos se aplican ciertas reglas.

Una vez más podemos concluir que los argumentos para los dos métodos son razonables.

7.3.3. Durante la clase con el lector de español, ¿hablas español sin pensar o te enfocas en que las oraciones sean cuanto más gramaticalmente correctas?

A continuación, los estudiantes han sido preguntados sobre hasta qué punto se concentran en la gramática cuando hablan español en la clase con el lector. Un 41% de los estudiantes habla español sin pensar demasiado en las reglas gramaticales, mientras que un 51% de los estudiantes se enfoca en que las oraciones sean lo más gramaticalmente correctas. Un estudiante ha confesado que todavía no consigue hablar español porque estaba en el primer año de grado. Un 7% ha respondido que a veces habla sin pensar y otras veces piensa en la precisión gramatical, dependiendo de qué se quiere decir. Dichos resultados se pueden observar en el gráfico 53.

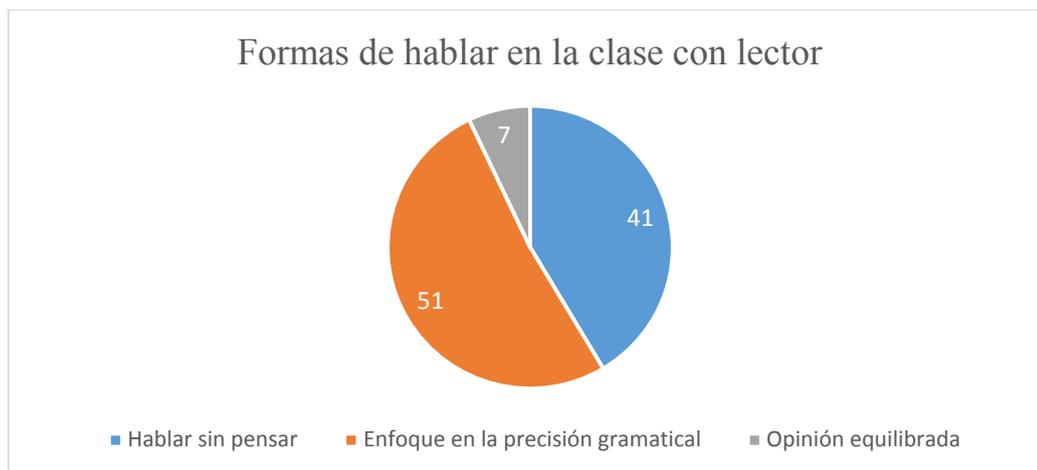


Gráfico 53. El porcentaje de la muestra total (N=88)

7.3.4. ¿Crees que en la clase con el lector de español debería fomentarse más la precisión gramatical o el habla espontánea? Explica la respuesta.

La última pregunta analiza la opinión de los estudiantes sobre la importancia de fomentar más la precisión gramatical o el habla espontánea en las clases con el lector. La gran mayoría de los encuestados (65%) ha optado por el habla espontánea mientras que solo el 14% de los encuestados ha elegido precisión gramatical. Además, un 20% cree que se deberían fomentar las dos formas y un estudiante no ha respondido nada.

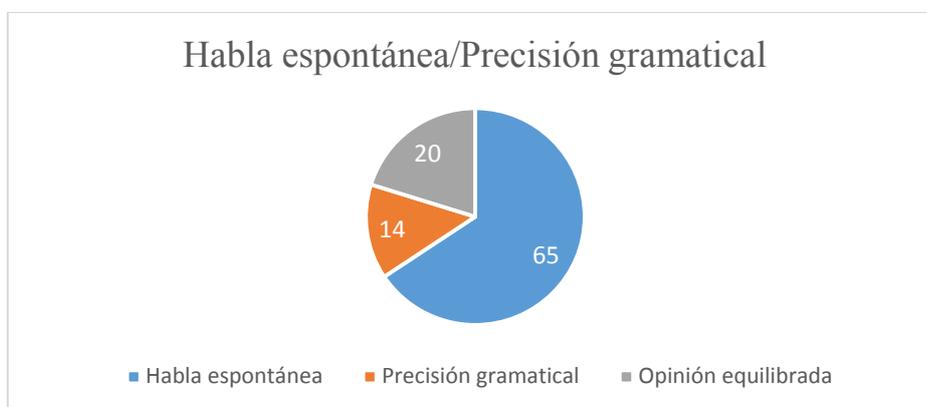


Gráfico 54. El porcentaje de la muestra total (N=88)

Respecto al habla espontánea, los estudiantes dieron los siguientes argumentos:

- Se puede trabajar más en la fluidez.
- Se puede trabajar más en el habla cotidiana y coloquial.
- Tener el habla espontánea con un hablante nativo acelera el proceso de dominación del idioma.
- El habla espontánea puede reducir el miedo a hablar entre los estudiantes.
- El habla espontánea puede aumentar la participación de los estudiantes en la clase.

- El habla espontánea se debería usar para que los estudiantes se relajen.
- Es el método de aprendizaje más efectivo y más rápido.
- Es importante para inculcar la idea de que es normal cometer errores.
- Es importante para dar tu opinión y manejar la lengua.
- Los estudiantes pueden aprender de sus errores y aumentar su confianza.
- Los estudiantes están más motivados.
- Hablar espontáneamente lleva a la precisión gramatical con el tiempo.
- Es más importante transmitir un mensaje que decirlo completamente correctamente.
- Lo más importante es comunicarse y entenderse.

Respecto a la precisión gramatical, los estudiantes dieron los siguientes argumentos:

- La precisión gramatical es la base del aprendizaje de la lengua.
- Hablar el idioma significa usar las reglas gramaticales correctamente, tener un extenso vocabulario y comunicarse con facilidad.
- Aprendemos con los errores gramaticales.

Un 27% de los estudiantes no ha dado ninguna explicación para la opción que han elegido.

8. Conclusión

El objetivo de este trabajo de fin de máster fue analizar las percepciones de los estudiantes croatas de español sobre el aprendizaje de la gramática española, al igual que las estrategias que los estudiantes utilizan en el aprendizaje de la gramática. Asimismo, se examinaron las actitudes hacia el método comunicativo y el método con el enfoque en la competencia gramatical.

Los datos de esta investigación muestran que, en general, el aprendizaje de la gramática española les da placer a los estudiantes croatas, pero también existe cierto grado de frustración con el aprendizaje en cada curso. Notamos que los estudiantes están bastante motivados para aprender la gramática, aunque algunos en el primer curso de grado muestran una falta de motivación que, tal vez, lleva al cambio de los estudios. Asimismo, los estudiantes del primer curso de grado experimentan una mayor dificultad con el aprendizaje de las reglas gramaticales, lo que en los próximos cursos disminuye. Lo interesante es que los estudiantes de máster, especialmente los del segundo curso, sienten que dominar la gramática española es exigente, tal vez, porque en el máster los estudiantes reconocen la verdadera dificultad de la gramática española. A pesar de esto, hay una concordancia común entre los participantes que piensan que para comunicarse en español es importante dominar la gramática española.

Los resultados demuestran que los participantes en casi todos los niveles del curso consideran importante saber hablar español sin errores gramaticales, siendo la excepción el primer curso de grado con bastantes percepciones negativas. Aunque el conocimiento de la gramática en el primer curso de grado es mínimo, los estudiantes todavía están motivados por sus profesores y lectores al utilizar la lengua. Es importantes destacar que los estudiantes de Zadar sienten más insatisfacción con la forma de enseñanza de la gramática española que los estudiantes de Zagreb, especialmente en el segundo curso de grado y el segundo curso de máster. Además, en las preguntas abiertas, los participantes revelan que el elemento gramatical más difícil es el subjuntivo, que se debe prestar más atención a la comunicación oral y menos a las reglas gramaticales y la teoría.

En cuanto a las estrategias empleadas en el aprendizaje de la gramática española, los datos muestran que los participantes utilizan bastante el conocimiento de la gramática de la lengua materna, sobre todo en el máster. Es más, en el caso de otros idiomas que los participantes hablan, notamos que la transferencia positiva es mayor que la transferencia negativa, aunque existen las dos. Según las respuestas, los encuestados estudian la gramática española más frecuentemente por su cuenta que en grupo con otros estudiantes de español. En las clases de gramática española, según los estudiantes, domina el método deductivo de la enseñanza, que coincide con los datos de la investigación de Zaragoza (2017). Mientras que la mayoría se

concentra más en hacer ejercicios gramaticales que en memorizar reglas gramaticales, algunos estudiantes frecuentemente hacen lo contrario. Correspondientemente, los ejercicios resultan ser más útiles a los estudiantes que la teoría.

Con respecto a las preguntas sobre el método comunicativo y el método con el enfoque en la competencia gramatical, los datos muestran la preferencia por el método comunicativo que se implementa en las clases con el lector de español. A pesar de que a los estudiantes les guste más el método comunicativo, ellos mayoritariamente consideran que los dos métodos son importantes para el aprendizaje. Las repuestas de los encuestados también revelan que, en las clases con el lector, suelen prestar casi tanta atención a la precisión gramatical como a hablar de forma espontánea. Lo que no sorprende es que los encuestados crean que en la clase se debería fomentar más el habla espontánea que la precisión gramatical.

Al final, podemos concluir que esta investigación ha mostrado cuáles son las opiniones de los estudiantes croatas de español sobre la gramática española, lo que, en consecuencia, podría ser útil para los profesores en su enseñanza de la gramática española.

9. Bibliografía

- Agheysi, R.; Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 5, 137-157.
- Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Tesis doctoral. Université de Montréal : Faculté des arts et des sciences, Études hispaniques. Disponible en [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo Sandra P aola_2011_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_P_aola_2011_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [consultado el 12/09/2022].
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. United Kingdom: Multilingual Matters LTD.
- Bastidas Ruales, C. A.; Julio Calderón, V. K. (2021). *El método audio lingual como herramienta para la adquisición de bagaje lexical*. Título de licenciatura. Universidad central del Ecuador: Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Disponible en <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24652/1/FIL-PL-BASTIDAS%20CARMEN%20Y%20JULIO%20VANESSA.pdf> [consultado el 12/09/2022].
- Bayona Martínez, C. (2019). *El aprendizaje de lenguas y las actitudes lingüísticas como herramientas para el empoderamiento y la integración de la mujer migrante*. Tesis de máster. Universitat de Lleida, Facultat de Lletres. Disponible en <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/71334/El%20aprendizaje%20de%20lenguas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>[consultado el 14/09/2022].
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Blas Arroyo, J. L. (2004). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Božinović, N. (2008). Razvijanje gramatičke kompetencije uz pomoć adekvatnih strategija učenja gramatike. *Strani jezici*, 3, 267-278.
- Božinović, N. (2010). Poticanje samostalnog učenja kroz implementaciju adekvatnih strategija učenja gramatike. En: J. Vučo; B. Milatović (eds), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, pp. 157-171.
- Božinović, N. (2012). *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Tesis doctoral. Filozofski fakultet Zagreb. [consultado el 21/09/2022].
- Božinović, N.; Perić, B. (2015). Uporaba strategija učenja gramatike kod odraslih učenika u različitim stranim jezicima. En V. Bratić; M. Vuković (eds.), *Word Across Cultures, Riječ na granici kultura. Zbornik radova sa Pete konferencije Instituta za strane jezike –*

- ICIFL5 i Društva za primijenjenu lingvistiku Crne Gore (12-13. jun 2014)*. Podgorica: Institut za strane jezike, pp. 127-138.
- Bravo Cruz, M. L. O. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?. En: M. C. L. Aldrey; J.F. Márquez Caneda; T. E. Jiménez Juliá (coords.), *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia competencia comunicativa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 419-426.
- Brown, H. D.; Lee, H. (2015). *Teaching by principles*. New York: Pearson Education.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüísticos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 117-132.
- Céspedes Arce, N. (2015). Estrategias de aprendizaje adecuadas para lograr un aprendizaje óptimo de la gramática. *Scientia*, 1, 41-55.
- Cohen, A. D. (2000). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Cohen, A. D.; Pinilla-Herrera, A.; Thompson, J. R.; Witzig, L. E. (2011). Communicating grammatically: Evaluating a learner strategy website for Spanish grammar. *Calico Journal*, 1, 145- 172.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En: J. W. Segal, S. F. Chipman, R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*. New York: Routledge, pp. 9-39.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fishbein, M. (1966). The relationship between beliefs, attitudes, and behaviour. En: S. Feldman (ed.), *Cognitive Consistency*. New York: Academic Press, pp. 199-223.
- Gabrielsson, S. (2012). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera: Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. El trabajo estudiantil. Lunds Universitet. Disponible en <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2341608&fileId=2362725> [consultado el 21/09/2022].
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. En: C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners*. New York: Cambridge University Press, pp. 83-98.
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Educational Studies*, 3, 100-104.

- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Ming García, A. (2012). La ubicación de la gramática (explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras?. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 25, 107-124.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-26.
DOI: [10.1080/02103702.1990.10822263](https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822263)
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17, 235-247.
DOI: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Oxford, R. L.; Rang Lee, K.; Park, G. (2007). L2 grammar strategies: the second Cinderella and beyond. En: A.D. Cohen; E. Macaro (eds.), *Language learner strategies: thirty years of research and practice*, Oxford: Oxford University, pp. 117-139.
- Pawlak, M. (2009). Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. *Research in Language*, 1, 43-60.
DOI: [10.2478/v10015-009-0004-7](https://doi.org/10.2478/v10015-009-0004-7)
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Fernández, R. (2020). La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 32, 100-129.
- Rodríguez Ruiz, M.; García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 4, 1-9.
DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3642807>
- Rokeach, M. (1968). The nature of attitudes. *International Encyclopedia of Social Sciences*, 1, 449-458.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En: A. Wenden; J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 15-30.

- Sarnoff, J. (1960). Psychoanalytic theory and social attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 251-279.
- Vlčková, K.; Berger, J.; Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 4, 93-113.
- Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En: M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, pp. 315-327.
- Wenden, A. (1983). A literature review: The process of intervention. *Language Learning*, 33, 103-121.
- Zaragoza, S. I. (2017). *Análisis actitudinal hacia la gramática. Revisión crítica y perspectivas de futuro*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/56339/1/Tesis%20doctoral%20Silvia%20Izquierdo%20Zaragoza.pdf> [consultado el 21/09/2022].

10. Apéndice: el cuestionario

PRVI DIO – OSOBNI PODACI

Dob

Spol

Na kojem sveučilištu studirate?

Trenutna razina studija

Drugi studijski program

Koliko godina učite španjolski jezik?

Navedite koje jezike govorite i koliko godina ste ih učili.

DRUGI DIO – STAVOVI O UČENJU ŠPANJOLSKE GRAMATIKE

U sljedećim navodima označi koliko se određene tvrdnje odnose na tebe

- 1- uopće se ne slažem
- 2- djelomično se slažem
- 3- niti se slažem niti se ne slažem
- 4- prilično se slažem
- 5- potpuno se slažem

	1	2	3	4	5
1. Učenje španjolske gramatike stvara mi zadovoljstvo.					
2. Učenje španjolske gramatike izaziva mi frustracije.					
3. Vrlo sam motiviran/a za učenje španjolske gramatike.					
4. Imam poteškoće pri učenju španjolskih gramatičkih pravila.					
5. Savladavanje španjolske gramatike je zahtjevno.					

6. Savladavanje španjolske gramatike važno je za sporazumijevanje na španjolskom jeziku.					
7. Smatram da je važno znati govoriti španjolski jezik bez gramatičkih grešaka.					
8. Zadovoljan/na sam s načinom na koji se na studiju španjolskog jezika predaje gramatika.					

9. Koji su vam najteži dijelovi španjolske gramatike?

10. Čemu mislite da se pridaje premalo pozornosti na nastavi jezika/lingvistike?

11. Čemu mislite da se pridaje previše pozornosti na nastavi jezika/lingvistike?

TREĆI DIO – STRATEGIJE UČENJA ŠPANJOLSKE GRAMATIKE

U sljedećim navodima označi koliko se određene tvrdnje odnose na tebe

- 1- nikada
- 2- rijetko
- 3- ponekad
- 4- često
- 5- uvijek

	1	2	3	4	5
12. Gramatika materinskog jezika pomaže mi savladati španjolsku gramatiku.					

13. Gramatika materinskog jezika otežava mi savladavanje španjolske gramatike.					
14. Gramatika drugih jezika koje govorim pomaže mi savladati španjolsku gramatiku.					
15. Gramatika drugih jezika koje govorim otežava mi savladavanje španjolske gramatike.					
16. Španjolsku gramatiku učim samostalno.					
17. Španjolsku gramatiku učim u grupi s ostalim studentima španjolskog jezika.					
18. Na satu španjolske gramatike, koristi se deduktivan način podučavanja gramatike, odnosno prvo se predstave gramatička pravila nakon čega slijede zadaci za vježbanje					
19. Na satu španjolske gramatike, koristi se induktivan način podučavanja gramatike, odnosno kroz rješavanje zadataka dolazi se do gramatičkih pravila.					
20. Više se fokusiram na memoriziranje gramatičkih pravila, nego na vježbanje gramatičkih zadataka.					
21. U učenju gramatike korisnije su mi vježbe nego teorija.					

ČETVRTI DIO – GRAMATIČKE I LEKTORSKE VJEŽBE

Na Odjelu za hispanistiku Sveučilišta u Zadru tijekom cijele preddiplomske razine studenti pohađaju kolegij Španjolski jezik koji je podijeljen na dva dijela: gramatičke i lektorske

vježbe. Na gramatičkim vježbama fokus je na metodama savladavanja i vježbanja gramatike, dok je na lektorskim vježbama fokus na komunikacijskoj metodi i direktnom korištenju španjolskog jezika.

22. Koju od ovih dviju metoda preferirate? Zašto?

23. Smatrate li da je jedna metoda važnija od druge? Ako da, koja? Pojasnite odgovor.

24. Tijekom lektorskih vježbi, govorite li španjolski jezik bez pretjeranog razmišljanja ili ste fokusirani da rečenice budu što gramatički točnije?

25. Smatrate li da se na lektorskim vježbama treba više poticati gramatičku točnost ili spontan govor bez pretjeranog razmišljanja? Pojasnite odgovor.

11. Resumen

Actitudes de los estudiantes croatas de español hacia el aprendizaje de la gramática española

El objetivo de este trabajo de fin de máster fue investigar las percepciones de los estudiantes croatas sobre el aprendizaje de la gramática española, las estrategias que utilizan en el proceso del aprendizaje, y las actitudes hacia el método comunicativo y el método con el enfoque en la competencia gramática. La investigación se realizó con los estudiantes del grado y del máster, de la Universidad de Zadar y la Universidad de Zagreb, a través un cuestionario en forma de Google Form. Los resultados mostraron percepciones bastante positivas hacia el aprendizaje de la gramática española, la variedad de las estrategias que se utilizan, y la preferencia por el método comunicativo entre los estudiantes.

Palabras claves: actitudes, estrategias del aprendizaje, gramática española, estudiantes croatas

12. Abstract

Attitudes of Croatian Students of Spanish Language: the Acquisition of the Spanish Grammar

The purpose of this master's thesis was to analyse students' perceptions towards the acquisition of Spanish grammar, the strategies used in the process of acquisition, and the attitudes towards the communicative approach and the approach focused on grammatical competence. The research was conducted with undergraduate and graduate students, at the University of Zadar and the University of Zagreb, by means of questionnaire created in Google Forms. The results showed quite positive perceptions towards the acquisition of Spanish grammar, a variety of strategies that were used, and the preference for the communicative approach among the students.

Key words: attitudes, learning strategies, Spanish grammar, Croatian students

13. Sažetak

Stavovi hrvatskih studenata španjolskog jezika: usvajanje španjolske gramatike

Cilj ovog diplomskog rada bio je analizirati percepcije studenata o učenju španjolske gramatike, strategije koje se koriste u učenju te stavove o komunikacijskoj metodi i gramatičkoj metodi. Istraživanje je provedeno sa studentima s preddiplomske i diplomske razine, sa Sveučilišta u Zadru i Sveučilišta u Zagrebu, putem upitnika u Google Form-u. Rezultati su pokazali vrlo pozitivne stavove o učenju španjolske gramatike, razne strategije koje se koriste u učenju te preferenciju prema komunikacijskoj metodi među studentima.

Ključne riječi: stavovi, strategija učenja, španjolska gramatika, hrvatski studenti