El papel de gramática en la enseñanza de ELE y el método holístico

Abeer Hussein Abid
Universidad de Bagdad
abirabd@yahoo.es

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es el resultado de la investigación llevada a cabo en el curso académico 2017-2018 con alumnos de primero de español como lengua extranjera (ELE) en la Facultad de Lenguas Universidad de Bagdad. Con los que se ha utilizado el *método holístico* surgido de nuestra teoría del significado o el signo lingüístico tal y como se expone más ampliamente en *El esquema básico de la referencia*, conforme al que se mantiene que, en la adquisición y el aprendizaje de una LE intervienen cinco componentes principales: la percepción, la imaginación, la comprensión, la simbolización y resimbolización, es decir, la traducción implícita.

El objetivo de este estudio es la verificación de nuestra hipótesis de trabajo que consiste en examinar el importante papel de la gramática y en considerar que la traducción de las reglas gramaticales a la lengua nativa es una destreza cognitiva, inevitable en el proceso de aprendizaje, porque el alumno principiante va a imaginar los significados en las dos lenguas que surgen —las dos imágenes esquemáticas en los dos idiomas— de la misma imagen esquemática más simple. Así, la traducción se considera una actividad didáctica.

Hemos señalado los presupuestos generales y teóricos del *método holístico* que surge del ámbito de lingüística cognitiva, es decir, como modelo cognitivo pedagógico; y sin hacer de él una propuesta única, lo hemos aplicado a la enseñanza de la gramática ELE.

En último lugar, hemos inscrito los papeles principales para la aplicación del método al contorno de la didáctica lingüística, por ejemplo, el papel del profesor, el papel del alumno y el diseño curricular de los materiales.

2. EL MÉTODO HOLÍSTICO

Nuestro método consiste en un intento de combinación de objetivos tradicionales y modernos, tomados de diferentes procedimientos metodológicos, y de incorporación de lo más positivo de los diferentes métodos de enseñanza de ELE. Todo ello partiendo de una teoría del significado distinta a las teorías tradicionales: el esquema básico de la referencia.

En nuestra teoría hemos demostrado que la referencia del significado se basa en la interacción de cuatro componentes: la percepción, la imaginación, la comprensión y el signo lingüístico o la simbolización, que están íntimamente ligados y son complementarios; es decir, que hay una interacción holística entre los cuatro componentes, porque estos se reúnen en *la consciencia,* النفس *al-nafs* (el alma), que pertenece al mundo real e inmóvil, donde no existe percepción del tiempo. Esto podemos visualizarlo en la siguiente figura:



Figura 1. El esquema básico de la referencia

Podemos imaginarlo como un círculo o un eslabón holístico donde, si se pierde un componente, deja de existir la referencia.

Así, en la adquisición y el aprendizaje de una LE intervienen cinco componentes principales: la percepción, la imaginación, la comprensión, la simbolización y resimbolización, es decir, la traducción interiorizada, ya que es un proceso mental natural e inevitable en el proceso del aprendizaje.

Respecto a la percepción, afirmamos que las personas reciben estímulos del entorno a través de los cinco sentidos: tacto, olfato, gusto, vista y oído. La percepción, esencialmente mediante el sentido de la vista y el oído, es uno de los principios fundamentales dentro del esquema básico de la referencia (Hussein Abid, 2012: 13). De la misma manera afirma López García:

> Como es sabido, la lingüística cognitiva parte de nociones básicas heredadas de la Gestalt e indaga en el modo del conocimiento humano y en la información

> que nos llega a través de nuestros sentidos en la representación del mundo. Para la lingüística cognitiva la gramática está ligada a nociones estáticas y dinámicas que entendemos y dominamos mediante la representación mental de objetos, acciones, cualidades, etc. (Luque Durán, 2005: 212).

La imaginación es un sentido interior, son los mecanismos que permiten *ver* un objeto que se había visualizado previamente pero que ya no se encuentra presente en el exterior. Según Ibarretxe-Antuñano (2013: 252): «La imaginación es el punto de partida de donde surgen dos de los mecanismos cognitivos básicos, la metáfora conceptual y la metonimia conceptual».

Acerca de la comprensión que es imaginativa, afirmamos que esta desempeña un papel principal en la racionalidad humana y en los patrones de pensamiento. Y, sin embargo, en las teorías contemporáneas del signo lingüístico se nota la ausencia de una explicación apropiada de estos dos principios imprescindibles de la cognición humana que son la imaginación y la comprensión imaginativa.

Según nuestra teoría del significado:

> El nivel de la comprensión desempeña un papel esencial en la imaginación, en la percepción y, por supuesto, en la simbolización, ya que concreta todas estas cosas. Todo conocimiento se debe medir por el nivel de comprensión. Conocer equivale a comprender de una determinada manera, que tiene dos aspectos. Por una parte, se basa en nuestra experiencia, la cual se inserta en nuestra cultura, costumbres, religión, clima, etc. Como resultado de esto surge una comprensión compartida entre los hablantes de una comunidad de habla, lo que llamamos *comprensión colectiva*. Por otra parte, la comprensión se basa en la experiencia individual, que depende de la interacción entre *al- nafs* y el cuerpo, su sistema perceptivo y su sistema nervioso, estados de ánimo, humor, especificidad, nivel de estudios, clase social etc. De todo esto surge una *comprensión individual*, según la cual cada individuo comprende o capta el mundo. La comprensión supone la totalidad de nuestro ser (Hussein Abid, 2012: 18).

Así mismo ocurre en el aprendizaje de LE, ya que no se puede usar esta en una situación de comunicación real si no se comprende. Es decir, que hay que desarrollar las habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita. La adquisición de nuevos conocimientos, sean o no en una segunda lengua, no ocurre si la comprensión no tiene lugar (Cheikh-Khamis Cases, 2013: 28).

Según nuestro modelo de la referencia:

> Los significados no son lingüísticos, mientras que la referencia a ellos —la simbolización— sí que es lingüística. Los significados, con independencia de las lenguas, son iguales; son las realidades ilimitadas y abstraídas del tiempo, lugar,

> sentidos y emociones. La simbolización estriba en llamar la atención sobre una parte de un significado e intentar ponerlo de relieve por medio de la lengua, es decir, por medio del símbolo o la palabra, dependiendo del nivel de comprensión imaginativa (Hussein Abid, 2008: 360).

Actualmente, sabemos que la memoria retiene aproximadamente un 20% de lo que una persona oye, un 35% de lo que ve, un 50% de lo que escucha y ve, un 75% de lo que oye, mira, escribe y lee, y cerca de un 95% de lo que oye, ve, escribe, lee y comunica, es decir, comprende; porque si no comprendemos, no podemos comunicarnos. Así, como dice un proverbio campesino recogido por Lazo y Zachary (2007: 171):

> Lo que escucho, lo olvido...
> lo que veo, lo recuerdo...
> lo que hago, lo sé...

De esta manera, el *aprendizaje electrónico* se convierte en una técnica destacada dentro del método holístico, en el cual se utiliza el Internet para mejorar el aprendizaje, ya que el contenido digital puede incluir herramientas y tecnologías muy variadas: ordenador, vídeos, audios –música y voz–, laboratorios, películas, periódicos, revistas y libros, así como servicios de redes sociales, como por ejemplo: WhatsApp, Viber, Facebook, etc.; diferentes herramientas informáticas que facilitan el aprendizaje.

3. APLICACIÓN DEL MÉTODO HOLÍSTICO A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE ELE

Hemos notado, al enseñar gramática a nuestros alumnos de español, que se insiste mucho en la enseñanza de conjugaciones, de listas de reglas arbitrarias, etc., incluyendo en estas el aprendizaje exhaustivo de los verbos irregulares, y se presta poca atención a usar estas formas en contextos reales. Esto se debe a que no hay una adecuada coordinación entre los profesores de diferentes asignaturas, como conversación, comprensión, lectura, etc., razón por la cual la gramática era una de las asignaturas que provocaba más antipatía entre nuestros estudiantes, de ahí que hayamos optado por aplicar nuestro método holístico a su estudio.

Según nuestra teoría *El esquema básico de la referencia:* «Los aspece tos metafóricos e imaginativos cubren todos los aspectos del lenguaje. La primera función del lenguaje es significar. Así, la gramática no constituye solamente un nivel formal y autónomo de representación, sino también un nivel imaginativo y significativo» (Hussein Abid, 2008: 360), tal como

podemos ver en algunos de los casos que normalmente se plantea en la gramática de primer curso de ELE, como por ejemplo *complemento del nombre* que equivale a الاضافة *al-iḍāfa*, en la lengua árabe.

Sobre la simbolización de este significado intuitivo, que es *único* fuera de las dos lenguas, porque el significado como hemos señalado no es lingüístico, es la realidad, que es abstracta, es la potencia que nos da modelos imaginativos para determinar, orientar y dirigir nuestra percepción. Entonces ¿cómo imaginan nuestros estudiantes esta realidad? La perciben como un nombre añadido o atribuido a otro, por eso, la simbolizan الاضافة *al-iḍāfa* como «añadidura, anexión o atribución», este lazo se dibuja en el espacio mental según nuestra comprensión imaginativa de la siguiente manera (Hussein Abid, 2008: 139):

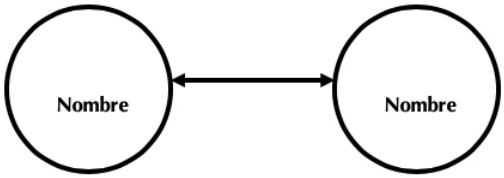


Figura 2. Perfil esquemático del significado simple o superordinado de añadidura

Ya que el nombre, como imaginan los filólogos árabes, es un ente atemporal que existe en sí mismo y para sí mismo y no necesita un lugar para existir en él, es imperioso e infinito respecto a sus categorías y usos; así si decimos *facultad,* evoca en la mente numerosas preguntas: ¿facultad de qué?, ¿para qué?, etc. Según el esquema convencional, en árabe se le añade otro nombre para determinarla y especificarla; así se puede decir كلية الاداب «facultad de letras», كلية اللغات «facultad de lenguas», etc. (ibídem).

Los españoles perciben el significado de añadir un sustantivo a otro como un tipo de *complementación*, por eso lo simbolizan como *complemento del nombre*. Y *complementar* tiene relación con *suplementar, añadir* y está vinculado con *atribuir,* es un tipo de semejanza de familia:

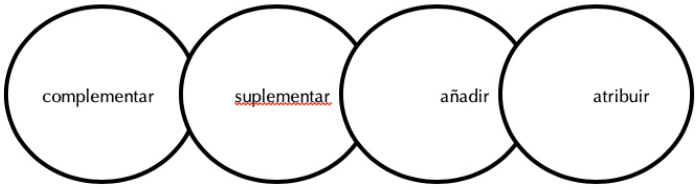


Figura 3. La semejanza de familia entre los conceptos de suplementar, añadir, complementar, atribuir

Es decir, hay semejanza entre la comprensión española y la árabe basada en la semejanza de familia y los prototipos (Cifuentes Honrubia, 2007: 30; Hussein Abid, 2008: 139).

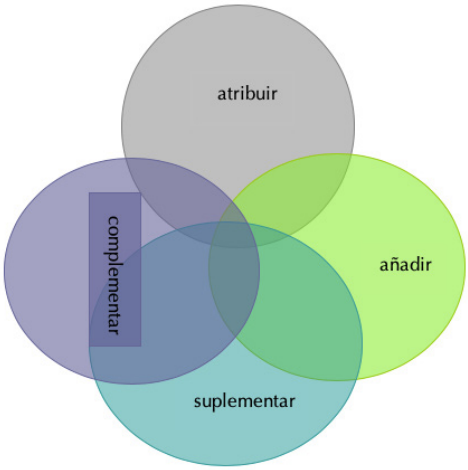


Figura 4. La semejanza de familia entre los conceptos de *suplementar, añadir, complementar atribuir*

Donde las categorías se establecen por la intersección de uno o diversos dominios cognitivos que se inclinan a coincidir, aunque dicha coincidencia no sea inflexiblemente ineludible (Cuenca Josep y Hilferty, 1999: 39; Hussein Abid, 2008: 140).

Para representar y agrupar este significado complejo sintácticamente en la lengua española se usa la preposición *de* que simboliza «origen o punto de partida»; se trata de un uso metonímico de la preposición *de*: «la parte por el todo», por ejemplo, *facultad* parte de cualquier *facultad* puede ser de *lenguas, letras, etc*. Podemos percibir como quitar la parte que tiene su origen en el todo. Este movimiento se proyecta en el espacio mental como en la figura (Hussein Abid, 2008: 141):

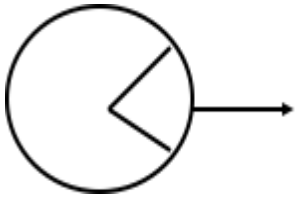


Figura 5. Imagen esquemática del uso metonímico de la preposición *de*: «la parte por el todo»

Percibimos las cosas como si existieran según nuestra comprensión imaginativa, pero en realidad no es así, es decir, ver una verdad desde distintos niveles de comprensión imaginativa tanto en una misma lengua como en ambas —árabe y española— cuando se traducen, y por consiguiente, aumentar las dimensiones de nuestra comprensión de una misma verdad ilimitada y continua (ibídem: 177).

De este modo, se desarrolla el sentido del signo lingüístico hasta incluir el signo funcional, además del signo léxico, y abarca el signo estructural o complejo, además del signo simple. (ibídem: 360). La traducción según nuestra teoría:

> es un tipo de resimbolización, es decir, llamar la atención sobre otra parte de una realidad —imagen esquemática superordinada o significado fuera de lengua— que comparten las dos lenguas y que se intenta poner de relieve, dependiendo del nivel de la comprensión imaginativa, tanto colectiva como individual (ibídem: 362).

De la misma manera la diferencia entre la oración nominal en árabe y los verbos *ser* y *estar* en español.

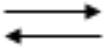
Como, por ejemplo, en la oración البيت نظيف *la casa está limpia*.

Esta oración tiene tres objetos, primero, *la casa*; segundo, el adjetivo *limpia*; y tercero, la relación, la atribución o *la nisba* del adjetivo *limpia* a la *casa*.

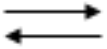
En la lengua árabe la palabra نسبة *nisba* surge de la raíz semántica نسب *atribuir* o *referir*. Conecta con la palabra *vínculo*, *atribución*,معنى نسبي *significado relacional* como en las preposiciones, es decir, tiene نسبه *porción o parte* de significado que se realiza por la relación de otras dos partes. Así *la nisba* son los enlaces o relaciones que no podemos advertir o percibir en las lenguas porque, en realidad, «*la nisba* no se pronuncia y no hay frente a ella una letra o palabra, pero esto no quiere decir que no se pueda percibir, porque de cualquier modo es percibida por sus partes. Según los filólogos es algo real, es decir, pertenece al mundo real inmóvil y no visto cuya existencia depende de dos partes» (ibídem: 129).

Muḥammad Ṣādiq arguye que aunque en algunas lenguas como la persa o inglesa —también en la lengua española— existe el verbo *ser* o *estar,* esto no niega la relación de atribución de *la nisba* sino que la confirma (Al-ṣadir, 1997: 187).

Esto puede representar por la imagen esquemática de la oración en español:

La casa  está limpia

Si excluimos el adjetivo *limpia* se elimina la *nisba* o la relación y entonces se elimina el significado de la oración:

La casa  está

Si se suprime una parte de la *nisba,* se elimina la existencia parcial de la *nisba* y entonces desaparece la existencia total de *la nisba* (Hussein Abid, 2008: 130).

Cuando terminamos de explicar los usos de *ser* y *estar* en español, y su equivalente en lengua árabe, en la clase siguiente les pedimos a los estudiantes traducir, por ejemplo, una oración: من هو؟ «*Man hua*?». La mayoría de los estudiantes asociaban directamente: «¿Quién él?». En aquel momene to volvimos a dibujar en la pizarra las imágenes esquemáticas simples de *ser* y *estar* en español y en árabe, que culminan con imágenes mentales más ricas. Esto los ayudaba a concentrar su atención. Así corregían la oración: «¿Quién es él?».

Luego empezamos usar las reglas gramaticales en un contexto comunicativo real, dejando que los estudiantes se preguntaran los unos a los otros sobre su origen, sus nombres, etc. De este modo, la gramática se convierte en un *objeto lingüístico* que alcanza su culminación en la comunicación, pero al mismo tiempo en un *objeto de aprendizaje*.

Una vez asimilada correctamente la regla por el hablante, intentamos que las otras asignaturas permitan al alumno comunicarse coherentemente con fluidez y corrección con los significados sintácticos que tiene en mente y acceda de forma fácil a ellos. Esta estrategia favorece la percepción de las reglas para que el alumno pueda prestarles atención. Es una perspectiva alternativa del tradicional método arbitrario (Cheikh-Khamis Cases, 2013: 7, 31).

Este método tipológico y contrastivo es necesario porque tanto el profesor como el discípulo de una LE debe saber cuáles son las diferencias entre las dos imágenes mentales en las dos lenguas que salen de la misma imagen esquemática tan simple. Un hablante no nativo tendrá dificultad al usar estructuras gramaticales si no coinciden con las relaciones existentes en su lengua, de modo que se hace necesario proporcionar al alumno una

serie de imágenes mentales de las dos lenguas para comprender cómo se relacionan los significados entre ambas (Luque Durán, 2005: 219; Cheikh-Khamis Cases, 2013: 7).

La clase tiene que ser impartida, fundamentalmente, en la lengua meta (L2), excepto en lo relativo a aclaraciones gramaticales y otras cuestiones de difícil comprensión, ya que hay que traducirlas a la lengua materna. Hemos notado que cuando enseñamos una regla gramatical sin traducirla al árabe, la comprensión se reduce al 10%, incluso entre los alumnos más aventajados. Según sostiene Piedehierro Sáez (2002: 27), la traducción es muy necesaria en la asignatura de gramática de español como lengua extranjera, porque ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis.

El profesor, después de aclarar las diferentes imágenes de la lengua materna y la L2 usa la primera al comienzo para facilitar la comprensión. Luego prepara diferentes contextos de aprendizaje en L2 que activen los distintos tipos de memoria y la comprensión, que ayuden a programar o plantear labores interesantes para la adquisición de lenguas (Cheikh-Khamis Cases, 2013: 18).

Este método de enseñanza es apto para nuestra situación en la facultad, en la que se dispone de poco tiempo. Por otra parte, genera un ambiente de aprendizaje oportuno para el trabajo colaborativo y la comunicación, toda vez que estimula un aprendizaje activo, desarrolla la autonomía (aprender a aprender), promueve la diversidad de experiencias de aprendizaje y fomenta la comprensión intercultural.

Las actividades que se realizan en el aula deben responder a las necesidades reales de los estudiantes para comunicarse en español, bien con la utilización de canciones, juegos, etc., que sirvan como instrumento para vincular la gramática con las actividades de comunicación (Piedehierro Sáez, 2002: 18).

4. EL PAPEL DE PROFESOR

La figura del profesor es esencial. Investigaciones recientes muestran su papel fundamental por ser el responsable de poner en práctica, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes (Martín Sánchez, 2008: 30-31).

Los profesores de ELE saben muy bien la importancia de la gramática

en enseñanza- aprendizaje de la L2 y así lo demuestran cada día en sus aulas. Sin embargo, en numerosas ocasiones se produce una arbitrariedad y un mal uso de la gramática, porque no solo se necesita una formación lingüística para ser profesor de ELE, sino también una formación didáctica y pedagógica, para saber explicar las nociones lingüísticas a los estudiantes (ibídem).

La formación pedagógica del profesor de LE es muy necesaria, pues debe conocer el estado psicológico y social de sus alumnos, especialmente en países que se han visto inmersos en guerras, como es el caso de Irak. Como todo el mundo sabe, a consecuencia de la guerra de 2003 con EE.UU., los ciudadanos iraquíes se vieron envueltos en una dramática situación de violencia generalizada, donde los atentados terroristas y los ataques del ejército estadounidense provocaron la muerte de miles de inocentes. Estos hechos han afectado negativamente los procesos mentales y psíquicos de los iraquíes, de manera que son frecuentes las enfermedades mentales como la ansiedad, la psicosis, la depresión, el temor al futuro, etc. Todo ello ha provocado un enorme problema de adaptación que afecta especialmente a los jóvenes.

He notado que, tras un atentado, en el que es frecuente que se pierda a un familiar o a un colega, los estudiantes han estado distraídos, han tenido temor del futuro, y no se han mostrado interesados por estudiar.

En estos casos, el profesor debe, según mi experiencia, usar la enseñanza contemplativa y reflexiva guiada, que fomente y ayude a ampliar la habilidad de consciencia, de concentración e inteligencia. Para conseguir esta labor, utilizamos herramientas como música, poesía, conferencias, meditación, etc. (Berges-Puyó, 2013: 74).

En estos casos, el profesor no debe limitarse a dar una *lección magistral*, fría y distante, sino que tiene que actuar con empatía, haciendo incluso de psicólogo, para relajar la tensión y crear una corriente comunicativa con los alumnos. El docente pondrá en marcha un encadenamiento de medidas con el fin de sembrar la consciencia, la concentración y La reflexión meditativa que resulta específicamente útil y complementa la metodología tradicional de tipo más racional (ibídem).

5. EL PAPEL DEL ALUMNO

Con los métodos tradicionales, el estudiante asumía una actitud pasiva y sumisa ante la autoridad que ejercía el profesor. Su papel era pasivo, se

limitaba a aprender de memoria ciertas reglas gramaticales y una lista de palabras a modo de mecanismos, repitiendo el uso de limitadas estructuras gramaticales. Frente a este método tradicional, el método holístico potencia la figura del alumno y lo convierte en un elemento imprescindible y activo en el aula y fuera de ella (Cheikh-Khamis Cases, 2013: 32; Blazquez Ortigosa, 2010: 2; Hernández Reinoso, 2000: 142; María Tormo, 2012: 38).

El método holístico permite al alumno hacerse cargo de su propio desarrollo lingüístico, de modo que, una de las reglas que fomento entre mis alumnos, es que entren en contacto con un nativo español.

6. EL DISEÑO CURRICULAR

Los materiales deben presentar la posibilidad de que el *conocimiento lingüístico explícito* pase a convertirse en *conocimiento lingüístico implícito*, rompiendo la separación entre adquisición y aprendizaje. Con el fin de realizar esta tarea y para manejar estrategias de comunicación, hay que capacitar al alumno para hablar, leer, escuchar y escribir en contextos reales (Piedehierro Sáez, 2002: 248). Es necesaria la cooperación entre los profesores de las diferentes asignaturas: gramática, conversación, comprensión, traducción, lectura, etc. Según la ley física de Isaac Newton: «a medida que aumenta la velocidad, decrece el tiempo», y la velocidad es adquirida. Esto lo hemos experimentado con nuestros estudiantes cuando les hemos enseñado una nueva regla gramatical de manera que, antes de construir una oración, se han parado a pensar y, a veces, la han construido por analogía con nuestra lengua porque siguen pensando en lengua árabe, pero con el paso del tiempo y una vez asimilada la regla, en las asignaturas de conversación, comprensión y lectura, y traducción, incluso, en textos comunicativos, hemos observado que, de manera inconsciente, utilizaban la regla aprendida entre los diferentes profesores de gramática, conversación, comprensión, traducción, lectura, etc. (Hussein Abid, 2008: 178).

Los contenidos gramaticales se presentan de manera cíclica, lo que exigirá al profesor de L2 una escala de las materias, enseñándolos, evidentemente, desde los más fáciles a los más difíciles. Es responsabilidad de cada profesor de ELE, ya sea de gramática, conversación, comprensión, lectura, etc., el realizar esta selección y gradación, que se formará en relación con las funciones comunicativas que se quieran adquirir (Martín Sánchez, 2008: 40).

En nuestro tiempo, los alumnos y profesores tienen a su disposición una amplia gradación de materiales audiovisuales y tecnológicos para la adquisición de ELE. Los libros tienen discos compactos de audio y vídeo para conseguir las cuatro destrezas en la enseñanza de una L2: la ortografía, la lectura, la conversación y la comprensión auditiva. Además de los manuales de texto, los diccionarios en formato de papel o electrónico facilitan un apoyo muy eficaz para resolver las dudas de léxico y pronunciación. También en Internet hay muchas páginas web de diversos recursos (Berges-Puyó, 2013: 34).

7. CONCLUSIONES

Una vez puesto en práctica el método holístico con los estudiantes de primero ELE durante el curso académico 2017-2018, hay que subrayar una serie de conclusiones y un conjunto de sugerencias que sirven para plantear una serie de reflexiones sobre el proceso de enseñanza de ELE en la Facultad de Lenguas de Irak:

— Hemos notado que la gramática es una asignatura esencial en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de una L2. Así como afirma Martín Sánchez: «Sin gramática difícilmente podemos hablar y, si lo hacemos, no será de una forma muy correcta y concreta» (Martín Sánchez, 2008: 30). La enseñanza de la gramática en la clase es un propósito esencial para aprender cualquier idioma.

— La gramática, según el método holístico, es una gramática descriptiva, práctica y pedagógica, que está basada en la comparación entre imágenes mentales de las reglas y estructuras en la lengua nativa y la LE, cuyo primordial prepósito es ayudar al discípulo a adquirir un conocimiento de la LE y de su utilización, para que pueda hablar y comunicarse de manera correcta y activa en diferentes contextos. El método holístico facilita un modelo específico de usar una perspectiva, acostumbrando a la mente a ser flexible, ya que ayuda a comprender mejor la propiedad del lenguaje y cómo se configuran y se modifican las lenguas. Hemos observado que nuestros alumnos han alcanzado un nivel superior de competencia gramatical frente a los que estudian la gramática según el método tradicional arbitrario.

— Es muy importante usar la gramática en contextos de comunicación reales. Al aplicarlo hemos observado en los exámenes la diferencia existente entre nuestros alumnos y los estudiantes que han aprendido

gramática de manera memorística y arbitraria.

— Según nuestra teoría, consideramos que la traducción a la lengua nativa es una destreza cognitiva inevitable en el proceso de aprendizaje, porque el alumno principiante va a imaginar los significados en las dos lenguas que surgen —las dos imágenes en las dos lenguas— de la misma imagen esquemática más simple. Así, la traducción se considera una actividad didáctica.

— Creemos que, a pesar de la importancia que están adquiriendo los nuevos métodos de enseñanza de LE, *el papel del profesor* sigue siendo sumamente relevante. No solo influye en el ambiente de la clase, sino también, y muy directamente, en el aprendizaje de los alumnos. El profesor no debe ser un mero orador impartiendo una lección magistral, sino también un buen pedagogo, y hasta psicólogo, para sus alumnos. Debe tener una visión holística de su entorno. Entiende una serie de mecanismos para fomentar la consciencia, la percepción, la concentración y la inteligencia. La práctica de contemplación favorece a promover modales adicionales de saber (Berges-Puyó, 2013: 74).

— La formación de la clase debe ser flexible, para que permita a los estudiantes participar de manera individual, por parejas o en grupos. Es conveniente trabajar en aula con diferentes tipos de agrupaciones, desarrollando así su capacidad para el trabajo colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arntz, William, Chasse, Betsy y Vicente, Mark. (2006). *¿¡Y Tú qué sabes!?* Traducción de Elisa Gómez-Acebo Príes y Carmen González del Yerro: Madrid: Palmyra-La Esfera.

Blázquez Ortigosa, Antonio. (2010). «Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua». *Innovación y Experiencias Educativas* 30. Documento de Internet disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf [Fecha de consulta 26.07.2014].

Cheikh-Khamis Cases, Fátima. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Cifuentes Honrubia, José Luis. (2007). «La significación». Curso *online* disponible en: https://www.liceus.com/producto/la-significacion/

Berges-Puyó, Jorge Gabriel. (2013). *La enseñanza de la gramática en una segunda lengua*. San Antonio: Universidad de Texas, UNED.

Hussein Abid, Abeer. (2008). *El esquema básico de la referencia. Un modelo del significado esquemático aplicado a las preposiciones españolas y árabes*. Universidad de Alicante. Documento de Internet disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14045/1/tesis_hussein.pdf

Hussein Abid, Abeer. (2012). «El signo lingüístico según la teoría el esquema básico de la referencia». *MEAH* 61: 3-23.

Ibarretxe-Antuñano, Iraide. (2013). «La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística» *RESLA* 26: 245-266. Documento de Internet disponible en: https://www.google.iq/search?q=Ibarretxe-Antuñano. [Fecha de consulta 12.10.2018].

Lazo, Rosa María y Zachary, Monique. (2007). «La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante». *Ono mázein* 17: 173-181.

Hernández Reinoso, Francisco Luis. (2000). «Los métodos de enseñanza de len-

guas y las teorías de aprendizaje». *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idioma,* 11: 141-153.

Luque Durán, Juan de Dios. (2005). «Reseña del libro de Ángel López García: *Gramática cognitiva para profesores de español L2*». *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 7: 212- 219. Documento de Internet disponible en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD7/review_lopez.pdf [Fecha de consulta: 05.09.2018].

Martí Tormo, Vicente. (2012). «Metodología pedagógica e investigación en el campo de la enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua: elementos para un estado de la cuestión». *MEAH* 61: 37-60.

Martín Sánchez, Miguel A. (2008). «El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE». *Revista electrónica de estudios hispánicos* 3: 29-41.

Piedehierro Sáez, Carlota. (2002). *El papel de la gramática en la clase de ELE: Una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Al-Ṣadir, Muḥammad. (1997). *Minhaŷ al- usṣūl*. Edición crítica de Muḥammad Musà al- Ya'qūbī. Iraq, volumen II, 1418 h.