

## Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje

**Miroslava Aurov**

**Profesora de lingüística española**

**Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)**

[aurova@ff.jcu.cz](mailto:aurova@ff.jcu.cz)



*Miroslava Aurov es doctora de lingüística general y tipología por la Universidad Carolina en Praga. Desde 2002 es profesora de lingüística española en el Instituto de Lenguas y Literaturas Romnicas en la Universidad de Bohemia del Sur, donde imparte clases de sintaxis, lingüística textual y didáctica y enseñanza del español. Sus principales intereses de investigación son lingüística contrastiva (checo – español), desde el punto de vista tanto*

*lingüístico como didáctico.*

**María Martínez Córdoba**

**Profesora de español**

**Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)**

[mariamarcor@live.com](mailto:mariamarcor@live.com)



*María Martínez Córdoba es profesora de español para extranjeros. Licenciada en Filología Hispánica (UNEX) y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UIMP). Sus principales intereses de investigación son la gramática contrastiva y la didáctica del español como lengua extranjera. Actualmente es editora de la revista Azulejo, revista de didáctica del español como lengua extranjera de la Consejería de Educación de Portugal.*

*También ha sido correctora de la revista cho des tudes Romanes de la universidad de Bohemia del Sur.*

### **Resumen**

El objeto de la presente contribución consiste en presentar la complejidad subyacente a la categoría gramatical del artículo español en los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo, especialmente en el caso de los aprendientes cuya lengua materna es el checo. Ha sido esta problemática la que nos ha conducido a la creación de una propuesta didáctica de aprendizaje cognitivo.

### **Abstract**

The purpose of this article is to show the complexity underlying the grammatical category of the article in Spanish, in relation to the teaching/learning process of students whose maternal language lacks of this category, specially the Czech language. That fact has lead us to carry out a didactic proposal based on the cognitive approach.

### **Palabras clave**

Español L2, lingüística contrastiva, gramática, semántica, interferencias, errores, actividades didácticas.

### **Keywords**

Spanish/2<sup>nd</sup> Language, contrastive grammar, grammar, semantics, interferences, errors, learning activities.

## **Artículo**

### **1. Introducción**

El uso del artículo en español presenta diversos problemas en el aprendizaje de los estudiantes extranjeros. Dichos problemas se dan en la oposición presencia/ausencia de artículo, siendo el fallo al omitirlo o usándolo innecesariamente, y en la elección entre las formas determinadas e indeterminadas. Este problema está muy extendido entre todos los estudiantes de ELE pero es especialmente significativo en los estudiantes cuya lengua materna no posee estas estructuras y de ahí la dificultad que entraña a la hora de hacer que los estudiantes entiendan y automaticen su funcionamiento.

Atendiendo a esta problemática, hemos diseñado una propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo para ayudar a los estudiantes de niveles iniciales a comprender y automatizar los usos básicos del artículo. La mencionada propuesta pretende que mediante la metaforización y la representación mental los estudiantes puedan aprehender estas categorías de las que carecen en su lengua materna. Por ello vamos a emplear una serie de señales visuales y de palabras clave que se trabajarán con parejas de nociones parciales y de manera sucesiva siguiendo el principio de gradación metodológica.

### **2. Puntos de partida: marco teórico**

Para nuestros objetivos partimos del enfoque cognitivista, propugnado dentro de la lingüística cognitiva, aplicada posteriormente a la enseñanza de lenguas (Lakoff & Johnson 1980, Langacker 1987, Lakoff 1987, Nattinger & Decarrico 1992, Castañeda Castro 1997, Skehan 1998, Talmy 2000, Croft & Cruse 2004). Para definir en términos generales la gramática cognitiva nos serviremos de las palabras de Martín Gavilanes:

"las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototypicalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metamorfización forman parte integrante de la organización lingüística" (1992:221). Sostenemos aquí, pues, que el lenguaje está estrechamente vinculado con la cognición humana en la que interactúan factores psicológicos, sociales y culturales. Lo cultural, por su parte, es decisivo para cómo está conceptualizado y segmentado el *continuum* de la realidad, reflejada en la lengua (conf. Humboldt, Sapir, Whorf, y la etnolingüística en general). Es la conceptualización mediante la cual se aprehenden los significados de las formas lingüísticas, y es aquí donde las lenguas muestran considerables diferencias, especialmente si se trata de lenguas tipológicamente diferenciadas, como es el caso del español y el checo.

Esta base teórica nos ha guiado hacia el presupuesto de que si las lenguas conceptualizan de diferentes maneras, será necesario acudir a tales métodos didácticos que permitan la sensibilización, identificación y aprehensión de categorías conceptuales diferentes. Tal afirmación, sin embargo, no resulta nada fácil a la hora de llevarla a cabo, puesto que desde un fenómeno lingüístico hasta una práctica docente por parte del profesorado y una adquisición por parte del alumno hay, dicho metafóricamente, un largo camino con varios cruces con posibles riesgos y obstáculos; en lo que sigue intentaremos acercarnos a estos puntos cruciales, refiriéndonos a ellos como a "niveles": nivel de la lengua, nivel de la lingüística y nivel de la didáctica.

## **2.1 Nivel de la lengua**

En la adquisición de una lengua, un papel muy importante lo juega la interferencia de la lengua materna. El estudiante, al encontrarse con fenómenos lingüísticos desconocidos, los adquiere construyendo sus hipótesis que se basan en las estructuras de su lengua materna. Este proceso conduce a la llamada interlengua, que se puede producir en todos los planos de la lengua (fonético, léxico, sintáctico, pragmático, etc.) y que causa errores típicos, sistémicos, que pueden correr el peligro de fosilizarse.<sup>1</sup> En nuestro caso, la no existencia de la categoría morfológica del artículo en checo y la consecuente ausencia de la reflexión sobre las cuestiones referentes a la determinación llevan a las equívocas hipótesis internas construidas por los estudiantes al encontrarse con estas categorías.

---

<sup>1</sup> Conf. Selinker & Lamendella (1978), en el ambiente español Muñoz Licerias (1992), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997).

También, obviamente, hay que tener en cuenta la posible interferencia de una primera lengua extranjera en la segunda; en el caso de los estudiantes checos, interfiere sobre todo el inglés<sup>2</sup> (*I am a student > soy \*un estudiante*). En suma, los típicos errores suelen ser la ausencia del artículo (cuando se sobrepone el sistema lingüístico checo (1)), o su presencia redundante (2), o la confusión en el uso (cuando el alumno siente por una parte que hay que poner un artículo pero se equivoca (3)):

- (1) a. Španělština se mi líbí. > \*\_\_ Español me gusta.  
español REFL me gusta  
b. \*Tengo \_\_ pelo castaño y \_\_ ojos verdes.  
c. \*Estudí en \_\_ instituto en Praga.
- (2) a. \*Mi número *del* teléfono es.....  
b. \*Mi hermano sabe *el* ruso.  
c. \*Voy a tomar *la* cerveza.
- (3) a. \*Estudí el español en *el* instituto de turismo.  
b. \*Ahora vivo en *el* piso.  
c. \*Tenemos *el* perrito.

En general, este tipo de errores se puede observar en los estudiantes cuya lengua materna típicamente carece del artículo: las lenguas eslavas, el coreano, el japonés, etc. En este respecto, Sung-Hye Yang 1999:749 remite al análisis de errores típicos según grupos de L1, realizado por Fernández López 1991, y se fija en "el porcentaje de errores sobre el artículo que es del 20% en el grupo japonés, y en los demás de un 3,4%". El mismo resultado lo supone para el grupo coreano, puesto que el coreano, igual que el japonés, carece de una categoría equivalente al artículo. Sin embargo, el que en una lengua no haya artículo no quiere decir que no se disponga de otros recursos para expresar los diferentes aspectos de la determinación, fenómeno considerado por algunos lingüistas como universal; en el caso del checo (y otras lenguas eslavas) se utiliza el orden de palabras, entonación, y, sobre todo, toda índole de demostrativos, indefinidos y numerales (Sung-Hye Yang 1999:750 menciona los mismos recursos para el coreano).

En fin, comparando los sistemas lingüísticos checo y español, estamos ante una no-equivalencia<sup>3</sup> completa: ya no se trata de **asimetría**, sino de **ausencia** – ausencia de marcas lingüísticas con las que se expresaría abiertamente una categoría cognitiva. Esto es un reto para cualquier actividad docente: facilitar sobre todo la sensibilización de las

---

<sup>2</sup> En el currículo escolar checo en inglés es la primera lengua extranjera obligatoria.

<sup>3</sup> Para la cuestión de las (no)equivalencias remitimos al estudio de Rabadán 1991, que enfoca este aspecto desde el punto de vista traductológico, pero, en nuestra opinión, es muy inspirador para el campo didáctico.

condiciones de la lengua meta que contiene una categoría no diferente, sino no existente en la lengua materna. Para concluir esta parte nos permitiremos citar a Wilk-Racięska 2008:45: “el uso del artículo en español le puede parecer [al alumno] un capricho incomprensible de un idioma extranjero, creado exclusivamente para dificultarle la vida al pobre aprendiz“.

## **2.2 Nivel de la lingüística**

En este respecto se plantea una pregunta clave: ¿cómo aprovechar la lingüística para fines didácticos? La dificultad que presentan las descripciones lingüísticas reside, en primer lugar, en la disparidad de enfoques lingüísticos. Además, casi siempre se trata de descripciones del sistema que, por estar descontextualizadas, su aplicación a la práctica docente se ve bastante obstaculizada. Lo cual sería un segundo reto: la transposición de lo lingüístico (en el sentido de la *lingüística*) a lo didáctico.

Ahora bien, sobre la determinación se ha producido una inmensa cantidad de estudios, pero, desde la perspectiva didáctica, desgraciadamente, el fenómeno de la determinación en general y el uso de los artículos en particular no goza de la atención merecida. Sobre todo si los profesores de ELE se encuentran, como afirman Guzmán Tirado & Herrador Del Pino 2002:415, "con serios problemas para diagnosticar, clasificar y resolver los problemas específicos a los que se enfrentan los estudiantes de estas nacionalidades [eslavas] durante el proceso de enseñanza del español, al desconocer las particularidades fónicas, morfológicas, léxicas, pragmáticas, etc. de su lengua materna, que interfieren y dificultan el aprendizaje del español". Los estudios existentes se dedican sobre todo a un resumen panorámico de los usos (p.ej. Garachana Camarero 2008, que enriquece el tema con las perspectivas pragmática y discursiva). También existen numerosos estudios sobre el español e inglés (p. ej., entre muchos, Badía & Ramírez 1993, Martinell Gifre 1992). No es casualidad que los estudios contrastivos procedan de lenguas carentes de artículos (conf. Fernández López 1991, Guzmán Tirado & Herrador Del Pino 2002, Sung-Hye Yang 1999, Hui-Chuan 1998). Una contribución inspiradora al tema son los artículos sobre (in)determinación en checo y español de Sanz 2005.

## **2.3 Nivel de la didáctica**

En el nivel didáctico nos encontramos con dos problemas básicos: el *quid* y el *quomodo* de la tarea docente. En cuanto al contenido – QUID, las reglas gramaticales derivan de

las descripciones lingüísticas, lo cual puede conllevar, ya por principio, varias imprecisiones. Primero porque la descripción lingüística, por holística que sea, nunca es capaz de captar el fenómeno en su complejidad; por tanto la necesidad de generalizar conduce a simplificaciones y formulaciones aproximadoras. Segundo, con vistas a fines didácticos continúa y se aumenta dicho proceso generalizador y simplificante en cada uno de los siguientes pasos:

- (4) Reglas de la lengua (conf. Aurová 2011)
  - > Descripción lingüística de las reglas
  - > Selección didáctica de las reglas
  - > Presentación didáctica de las reglas

Concluamos, pues, que entre el sistema de la lengua y las formulaciones de reglas gramaticales<sup>4</sup> para fines didácticos yacen considerables diferencias debidas a la necesidad de generalizar comportamientos gramaticales, y que las personas docentes deberíamos tener en cuenta todo esto a la hora de concebir los contenidos gramaticales. Además, en lo que se refiere a los artículos, creemos que en la práctica escolar checa hay un *debitum* ejemplar: ocurre muy a menudo que cualquier tema relacionado con los artículos se suspende en las clases *ad infinitum*, ya que "es cosa difícil", "no hay quien lo entienda", "lo veremos más adelante", "da igual como lo uses, te van a entender de todas formas", etc. Creemos que incluso los alumnos de lenguas maternas sin artículos pueden llegar a un uso correcto, pero siempre que se acuda ya desde la fase inicial a la sensibilización hacia los contextos que exijan diferentes tipos de la (in)determinación, teniendo en cuenta, lógicamente, todas las posibles variables que puedan intervenir: las interferencias de la lengua materna o de la primera lengua extranjera estudiada, la fase del aprendizaje y el grado del dominio, y las características específicas de los alumnos (edad, motivos, etc.). En otras palabras, se trata de extraer lo fundamental y transponer lo lingüístico a lo didáctico, ajustándolo a los parámetros de los alumnos.

En cuanto al método - QUO MODO -, partimos de la idea de que el aprender y usar una lengua extranjera supone un dominio de todo un conjunto de destrezas muy variado y entrelazado, cuyas piezas, en la producción, tienen que activarse con rapidez para llevar a cabo un discurso eficaz y, sobre todo, fluido. Preferimos que en los momentos problemáticos, es decir cuando chocan contra sí los sistemas lingüísticos

---

<sup>4</sup> Por „reglas gramaticales“ entendemos aquí no solo las que se refieren al contenido gramatical, sino a toda índole de funciones de la lengua, en sentido pragmático, funcional, situacional, etc.

diferentes, se acuda a tales actividades de enseñanza/aprendizaje que prometan una sensibilización hacia las conceptualizaciones diferentes. Suponemos que para aprehender categorías muy diferentes o incluso ausentes será necesario aprovechar métodos que conduzcan a la metaforización y representación mental del fenómeno, como prometen, a nuestro modo de ver, los enfoques cognitivistas. De ahí que nuestra propuesta didáctica se construya a partir de los principios de la gramática cognitiva, basada precisamente en técnicas de imágenes mentales y representaciones metafóricas. Por ello nuestra propuesta cuenta con una serie de representaciones metafóricas de los conceptos de determinación subyacentes a los diferentes usos de los artículos. La técnica que utilizamos aprovecha recursos como SEÑALES VISUALES (técnica que viene a ser muy propugnada en la tradición checa)<sup>5</sup> y PALABRAS CLAVE<sup>6</sup>. Defendemos estas técnicas por varias razones:

- (i) partiendo de la base cognitivista, ayudan a aprehender conceptos completamente diferentes o incluso ausentes en la lengua materna,
- (ii) una señal visual facilita tal conceptualización,
- (iii) la señal visual completada por una palabra clave da pistas de cómo llegar al conocimiento almacenado.

### **3. Propuesta didáctica**

Ya se ha dicho que el tema de los artículos es muy complejo. Por lo tanto no aspiramos a presentar todos los conceptos concernientes a la determinación, sino sólo los que están relacionados con las situaciones comunicativas con las que se trabaja en la fase inicial de aprendizaje. Aun sabiendo que el método cognitivo tiene su mérito especialmente si se maneja simultáneamente con conceptos parciales dentro de un fenómeno, proponemos trabajar sólo con parejas de nociones parciales y de manera sucesiva, aprovechando los aspectos una vez ya aprendidos. Primero, porque nos estamos moviendo en la fase inicial del aprendizaje, por lo cual no podemos contar con conocimientos previos a discernir, comparar y sistematizar. Segundo, porque los usos del artículo se van introduciendo (casi) uno por uno en las unidades de los

---

<sup>5</sup> En el ambiente de didáctica checa se conoce este enfoque como *la gramática de señales (signální gramatika)*; conf. Podrápská (2004), Škodová & Štindlová (2008), Štindlová & Škodová (2008), Škodová (2009).

<sup>6</sup> Las *palabras clave* sirven, en general, como señales para hacer referencia al contenido ya explicado; su objetivo es alcanzar una rápida activación de los conocimientos almacenados en la memoria; conf. "frases clave" en Petty (2004:124).

métodos/libros más utilizados (véase la lista) y están ligados a situaciones comunicativas sobre las que las unidades están edificadas. Insistimos, no basta con sistematizar una materia, sino lo que será necesario – pero más complicado – es aplicar el sistema a las actividades en el aula. Será preferible, en nuestra opinión, que no se proceda a una exposición y explicación detallada del sistema, sino que, al contrario, se vaya introduciendo concepto por concepto según vayan apareciendo conforme a los contenidos y a las situaciones comunicativas presentadas en los manuales que se utilicen en las clases.

Veamos, pues, primero qué conocimientos sobre el uso/función de los artículos en español se supone que deberían dominar los alumnos de niveles iniciales (A1 y A2 según el *Marco común*<sup>7</sup>). Para ello hemos acudido al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC),<sup>8</sup> cuyos comentarios resumimos de forma muy telegráfica en lo que sigue.<sup>9</sup> Así, para el NIVEL A1 se suponen conocimientos de que sin artículo se usan nombres de pila y apellidos, y sintagmas nominales en construcciones con el verbo *haber* impersonal (*Hay árboles en la plaza. No hay leche en el nevera*). El artículo definido se usa en formas de tratamiento (*el señor Fernández*), aparece obligatoriamente con sustantivo en construcciones con el verbo *gustar* (*Me gusta la paella*); al contrario, es incompatible con el verbo *haber* (*Aquí hay la mesa*), con el verbo *saber* (*sabe \*el ruso, \*la filosofía*). El significado básico del artículo indefinido es la indefinición en la primera mención (referentes nuevos: *Tengo un libro*). El PCIC menciona también otras funciones del uso del artículo: el definido para expresar gustos e intereses (*No me gustan las discotecas*), para tematizar en construcciones de relativo (*La chica que lleva gafas es mi prima*). Para la rematización se mencionan usos del indefinido en construcciones que introducen información nueva (*Hay un libro en la mesa*) y como primera mención (*Es una película muy interesante*).

Para el NIVEL A2 se mencionan usos del definido en su función anafórica y segunda mención (*El curso es interesante.*), uso deíctico basado en la situación extralingüística (*¿Puedes cerrar la puerta, por favor?*), posesión inalienable (*Me duele*

---

<sup>7</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

<sup>8</sup> Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva, Madrid. Versión en línea:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

<sup>9</sup> El tema de los artículos se plantea en varios apartados: *Gramática, Funciones y Tácticas y estrategias*. Dejamos aparte informaciones sobre la distribución sintáctica – restricciones debidas al tipo de sustantivo, restricciones por la presencia de otros determinativos, etc., ya que, según nuestra opinión, no se relacionan con aspectos de determinación general que nos interesa en este esbozo.



la cabeza), valor genérico (*Leo el periódico*), la incompatibilidad con modificadores de gradación (*\*la película muy buena*), la incompatibilidad con estructuras posesivas (*\*Tiene el perro*), y la segunda mención (*El comienzo del curso ha sido difícil*). Al artículo indefinido le representan significados de indefinición como: imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos (*¿Me das una hoja?*), o la anáfora sin correferencia estricta de identidad de sentido (*Voy a una clase de español y luego a una de francés*), de relación anafórica asociativa (*En la clase hace frío, una ventana está rota*), posesión inalienable (*Me duele un dedo*), de atributo clasificador (*Es un amigo*) y la incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas (*\*una madre de Juan*). La ausencia de determinación se relaciona con nombres no contables en singular, en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica (*Bebe agua. Escribe cartas*) y con las construcciones del verbo *tener* cuando corresponden a un cierto estereotipo social (*Tiene casa./\*Tiene palacio. Tiene perro/\*Tiene serpiente*).

Ahora bien, si aceptamos lo dicho sobre la trayectoria LENGUA > LINGÜÍSTICA > DIDÁCTICA, tenemos que reconsiderar la idoneidad de la terminología lingüística en la práctica en el aula. De este modo, la indefinición, determinación, anáfora, deixis, tematización, rematización, genericidad, correferencia, etc. no son, en absoluto, nociones aplicables en la enseñanza en los grados primario y secundario. Lo que ahora intentaremos es resumir y sistematizar los conceptos lingüísticos (semánticos, lógicos) referentes a la in/determinación, y "traducirlos" a un lenguaje didáctico comprensible.

De lo expuesto en el PCIC se puede resumir que el uso del artículo en español se ve condicionado (a) por la posición sintáctica del nombre precedido por el artículo (p.ej. los sujetos en *me gusta la paella*), (b) por características semánticas del predicado (verbos de gusto, *tener*, *haber*), y (c) por conceptos generales (y universales) de la determinación, relacionados con la deixis, anáfora, correferencia, información nueva/conocida, gradación, indeterminación, unicidad, etc.<sup>10</sup> Dado que los casos (a) y (b) son, en gran parte, idiosincráticos y, por tanto, relativamente fácilmente aprehensibles (sobre todo a través de la lexicalización), nos centraremos exclusivamente en el caso (c), más delicado y difícil de transmitir a los alumnos. A continuación

---

<sup>10</sup> En cuanto a los contenidos lingüísticos, nos hemos apoyado y remitimos al lector a R.A.E.: *Nueva gramática de la lengua española* 2010, capítulo en la *Gramática descriptiva de la lengua española* por Leonetti 1999, Coseriu 1962, Krámský 1972.

ofrecemos los conceptos lingüísticos transformados a una lengua de facilitación didáctica, utilizando las PALABRAS CLAVE relacionadas con los ICONOS.

Hemos acudido a las palabras clave como a elementos didácticos tal como han sido introducidos ya en los años setenta, vinculados con el linguodidáctico alemán Günter Zimmermann (p.ej. Zimmermann 1985), que dentro del enfoque audiooral, sirviéndose de las técnicas de *pattern drill* ha elaborado la mencionada gramática de señales cuyo concepto central son las palabras-señales. Su función es evocar en los alumnos la referencia a cierta regla gramatical sin que se tenga que acudir a explicaciones; sirve todo esto, pues, para facilitarle al estudiante el proceso de adquisición. Esta técnica ha sido elaborada dentro del paradigma conductivista, y aunque aquí nos apoyamos sobre todo en el enfoque cognitivista, nos serviremos de ella: la utilizaremos como una SEÑAL VERBAL de apoyo para que se combinen y refuercen las metáforas mentales, representadas aquí con los iconos - SEÑALES VISUALES, sobre los que afirma Martínez Agudo 2002:185, presentando un análisis de los estilos cognitivos, que "probablemente el aprendizaje visual requiere un menor esfuerzo mental que el aprendizaje auditivo, el cual parece exigir un mayor estado de concentración y además un cierto entrenamiento"). Similarmente, un estudio realizado por Suchánková 2004 confirma que es sobre todo la combinación de los canales de la percepción (verbales, auditivos, visuales, emocionales, etc.) lo que hace que lo percibido se "grave" con más éxito.

### **3.1 Sistema de presentación y explicación**

En base a lo expuesto proponemos un sistema de presentación del fenómeno de la determinación que consiste en la introducción de dos fenómenos relacionados sobre todo por contraste. El trabajo en el aula consistiría en tres fases:

1. Presentación del fenómeno (introducción del concepto determinado mediante la materia ya aprendida en la unidad al respecto)
2. Sensibilización del fenómeno (serie de actividades, sobre todo receptivas, para que el alumno se sensibilice ante tales conceptos)
3. Asimilación del concepto (serie de actividades sobre todo productivas, para que el alumno desarraigue el uso erróneo de los artículos y automatice el uso correcto)

La presentación del fenómeno se desarrolla con una pareja de conceptos (o en grupos de tres) en relación de contraste o complementariedad. No será necesario introducir siempre dos conceptos nuevos; al contrario, siguiendo el principio de gradación metodológica, será preferible aprovechar un concepto ya dominado por los estudiantes e ir añadiendo otros.

Somos conscientes de que el sistema de trabajo con los artículos puede parecer, a primera vista, demasiado simplificado, centrado en métodos paradigmáticos (casi en el sentido de *pattern-drill*), sin embargo lo consideramos necesario, insistimos, especialmente para los alumnos principiantes. Imaginémosnos la siguiente situación en la que al alumno se le presentan los siguientes textos:

(5) a. *¡Hola, chicos!*

*Me llamo Tina, soy \_\_\_<sup>11</sup> española y tengo veinte años. Soy de Santander, **una** ciudad muy bonita del norte de \_\_\_ España. Soy \_\_\_ estudiante de \_\_\_ Medicina en **la** universidad de Valladolid. Estudio para ser \_\_\_ médica porque yo creo que es **una** profesión muy interesante. También estudio \_\_\_ alemán e italiano para hablar con mis amigos. Tengo dos amigos italianos: Paolo y Luigi; ellos son de Nápoles. También tengo **una** buena amiga alemana que se llama Birgit. Es del sur de Alemania. Mis amigos tienen veintidós años **los** tres y estudian \_\_\_ Medicina y español.*

*Un beso y hasta pronto,*

*Tina*

*(Prisma comienza, A1, pág. 16)*

b. (actividad para completar, *Pasaporte A1*, pág. 22)

*Un biólogo investiga en **un** laboratorio.*

*Las camareras trabajan en **un** restaurante o en **un** bar.*

*Una médica cura \_\_\_ enfermos*

frente a (actividad para completar, *nuevo VEN I*, pág. 25)

*El taxista conduce **un** taxi.*

*La enfermera cuida a **los** enfermos.*

*La arquitecta diseña \_\_\_ edificios.*

Es obvio que en estos textos se emplean diferentes artículos por diferentes motivos (p.ej. la indefinitud, definitud, unicidad, pertenencia a una clase, etc.). El estudiante checo no es capaz, por lo general, de explicarse las razones del uso y los conceptos a los que remite la presencia/ausencia de un artículo u otro, por lo cual se plantean dos posibles consecuencias: en las actividades productivas el aprendiz bien emplea los artículos memorizando las estructuras, esperando que lo haga bien aunque no lo entienda, bien los utiliza según sus hipótesis internas – en consecuencia no se llega a un

---

<sup>11</sup> Utilizamos este signo para señalar sintagmas escuetos – la ausencia del artículo.

uso consciente sino que parece que los artículos se utilizan simplemente al azar (véanse los errores en las redacciones al final del presente).

Dado que trabajamos con niveles iniciales, propugnamos que se presenten conceptos según vayan apareciendo en las unidades didácticas. Estas suelen ser prototípicas en la fase inicial y, lógicamente, suelen ser compartidas por la mayoría de los métodos/manuales modernos (los que hemos analizado con fines de nuestra propuesta son *Nuevo Ven 1*, *Prisma comienza A1*, *Club Prisma A1*, *Gente 1*, *joven.es A1*, *Pasaporte A1*.) De hecho, las unidades de estos libros son similares, puesto que, por principio, reflejan la lógica de las situaciones comunicativas prototípicas, y más frecuentes desde el punto de vista de la rentabilidad; es decir, se relacionan con la presentación de las personas, la descripción de los objetos, lugares, etc. Por ello opinamos que nuestra propuesta podría resultar aplicable en la mayoría de las aulas sin que importe con qué método/libro se trabaje.

### **3.2 Situaciones comunicativas y la determinación**

#### **3.2.1 Presentación de las personas: tipo y anáfora**

Por "tipo" entendemos la función predicativa de los sintagmas nominales; estos típicamente aparecen sin artículo (6a); por usos "anafóricos" del artículo entendemos lo que se puede etiquetar también como segunda mención de lo dicho o lo consabido (6b). Para estos dos conceptos proponemos palabras claves "*es igual a*" (o "*tipo*") y "*claqueta 2*", respectivamente, representados con los iconos en (7). La expresión de "*es igual a*" está motivada por el tipo de los enunciados *Soy abogado*, *Es mexicana*, *Son nuestros amigos*, etc., que representan sintácticamente oraciones copulativas y semánticamente atributivas cuyos sintagmas nominales en función de atributo no llevan artículo.<sup>12</sup> Por su parte, la expresión de "*claqueta dos*", que representa el concepto de segunda mención, está motivada por la metáfora del rodaje de una película,<sup>13</sup> y, lógicamente, se opondrá a "*claqueta 1*" que representaría la primera mención (véase más adelante).<sup>14</sup> En

---

<sup>12</sup> Además, la noción de "tipo" se relaciona también con sintagmas escuetos en cualquier función sintáctica: *Acudieron personas desconocidas...*, *No faltaron jóvenes que...* etc.

<sup>13</sup> En nuestra práctica docente la metáfora del rodaje suele repetirse en diferentes conceptos. A través de ella explicamos la diferencia básica de imperfecto/indefinido, de estado/acción (*\*mi profesora fue guapa*, *\*la película era aburrida*), etc.

<sup>14</sup> Puede parecer ilógico que primero se presente la "*claqueta 2*" antes de la "*claqueta 1*". Creemos que en realidad no importa mucho si se empieza con uno u otro grupo de los conceptos. Por otra parte, el orden de los conceptos, debido a que esta propuesta intenta seguir las situaciones comunicativas, está determinado por las mismas. En este respecto, la mayoría de los métodos empieza ofreciendo estas situaciones que equivalen a la "*claqueta 2*" de nuestra propuesta. No obstante, es interesante mencionar un manual de producción checa (tándem de autores español-checo), *Aventura 1*, que introduce en las

la situación comunicativa de "presentar a las personas" está representada por enunciados de tipo *Juan es el médico*, con artículo definido.

- (6) a. Luis es profesor.  
b. Luis es **el** profesor.

(7)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1		" <i>es igual a</i> " "tipo" = tipo ( <i>kinds</i> ) = atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2		" <i>claqueta 2</i> " "segunda mención" = inform. conocida = anáfora	artículo definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Este es <b>el</b> profesor. Mari es <b>la</b> secretaria.</i>

Un estudiante cuya lengua materna carece de artículos, al ver los enunciados en (6), se encuentra en una confusión total ya que cualquier explicación lingüística no le evoca ninguna experiencia con tales conceptos, completamente desconocidos, por lo cual sus hipótesis sobre el uso del artículo pueden formarse como equívocas. Por eso proponemos presentar primero el concepto de "tipo". El profesor pide a los alumnos que con una serie de dibujos con banderas y profesiones y una serie de nombres y expresiones (*Uwe, Carmen, Bill, mi padre* etc.) formen frases como en (8) y que las escriban en la pizarra debajo del esquema, como está indicado:

- (8)  =   
*Juana es \_\_\_\_ enfermera.*  
*Miguel es \_\_\_\_ profesor.*  
*Uwe es \_\_\_\_ alemán.*  
*Bill y Paul son \_\_\_\_ abogados.*

Nos permitimos hacer una digresión aquí: hemos pretendido con este sistema de iconos y palabras claves reducir la necesidad de explicaciones y comentarios al respecto por parte de los profesores; la idea principal es que se proporcione una técnica aprovechable incluso para el profesorado no nativo checo.

---

primeras unidades el verbo *hay* (= "*claqueta 1*") antes de los verbos *ser* y *estar*, lo cual no es orden habitual. Podemos afirmar, por nuestra experiencia docente, que tal seguimiento ha conducido a un menor número de errores del grupo de estudiantes al que hemos enseñado trabajando con dicho manual.



Vy jste profesor? x  
 (preguntando por su profesión)  
 = tipo



Vy jste **ten** profesor?  
 Vy jste **náš** profesor?  
 (preguntando por si es él)  
 = o segunda mención  
 = o deíctico



### 3.2.2 Presentación de las personas: "claqueta 1", "éste" y "único"

Dentro de la situación comunicativa de presentarse se ofrecen los siguientes conceptos que proponemos presentar en conjunto: la primera mención, la deíxis y la unicidad, típicamente representadas en las frases en (11), respectivamente. Para el primer concepto hemos elegido el icono y la palabra clave de "**claqueta 1**" ya que metafórica la primera mención de un entidad como una introducción a la escena (la mencionada metáfora del rodaje). El concepto de la deíxis está representada con la palabra clave de "**éste**" y una imagen del dedo que apunta, mientras que la unicidad se simboliza con la palabra "**único**" y el pulgar:

- (11) a. Te presento a **una** amiga.  
 b. Mire, este es **el** señor Torres.  
 c. **La** madre de Juan trabaja en **el** Instituto Cervantes.

(12)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>claqueta 1</b> " " <b>primera mención</b> "  =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva:  <i>Te presento a <b>una</b> amiga.</i> <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i>
2.		" <b>¡éste!</b> "  =deíxis	definido	- puede señalarse directamente: <i>Esta es <b>la</b> señora Gómez.</i> <i>¡Mira <b>la</b> niña! ¡Cómo baila!</i> <i>¿Puedes cerrar <b>la</b> ventana?</i>
3.		" <b>único</b> "  = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <i><b>La</b> madre de Juan trabaja en <b>el</b> Instituto Cervantes.</i>

La sensibilización de estos conceptos se puede ejercitar con una serie de actividades repetitivas describiendo por ejemplo dibujos, respondiendo a la pregunta *¿quién es?* → *Es un profesor, es una azafata, es un arquitecto*, o reproduciendo el siguiente diálogo, inspirado en *Nuevo VEN 1*, pág. 9:

- (13) A: (*nombre de B*), te presento a **una** amiga/**un** amigo. Se llama ..... (*nombre de C*)  
 B: Hola, ..... (*nombre de C*)... ¿Qué tal?  
 C: Hola, ... (*nombre de B*)...

Para contrastar el concepto de primera mención y el de la deíxis, dentro de la misma situación comunicativa, servirá otra actividad de interacción oral a base de diálogos (p.ej. *nuevo VEN I*, págs. 20 y 23, *Prisma comienza A1*, pág. 20):

- (14) a. Este es Miguel. Estas son Sandra y Alejandro.  
 b. Esta es **la** señora Navarro.  
 c. Mire, es **el** señor Torres.

En cuanto al concepto de la unicidad, acompañado por el uso del artículo definido, nos ha resultado efectivo presentarlo con entidades únicas, unívocamente comprendidas y - por ser generales - generalmente comprensibles. Para la sensibilización del concepto trabajamos con actividades como la de *joven.es A1*, pág. 31, ya que gira sobre fechas y fiestas, fenómenos únicos (15). Igualmente recomendamos actividades relacionadas con la familia como la de *Pasaporte A1*, págs. 34-35 (16):

- (15) *El día de los Reyes Magos, El Día del Padre, La Semana Santa, El doce de octubre...*  
 (16) *El marido de mi madre es mi..., Los padres de mi padre son mis..., Felipe es hijo del rey Juan Carlos.*

### 3.2.3 Presentación de las personas: "único", "cualquiera" y "todo el mundo"

Este grupo de conceptos de la unicidad, indeterminación y genericidad sirven para que el alumno entienda los diferentes usos del artículo en los enunciados de los tipos siguientes:

- (17) a. **La** madre de Juan es \_\_\_\_\_ profesora. Trabaja en **la** Universidad.



= unicidad



= "es igual a"  
"tipo"



= "único"

- b. La madre de Juan es \_\_\_\_\_ profesora. Trabaja en **un** colegio.  
 Juana es \_\_\_\_\_ enfermera y trabaja en **un** hospital.  
 Miguel es \_\_\_\_\_ profesor y trabaja en **un** colegio.




"es igual a"



"cualquiera"






c. La azafata atiende a los pasajeros en un avión.  = genericidad  
 En los museos vemos cuadros de pintores famosos.  
La enfermera cuida a los enfermos. "todo el mundo"

d. Un biólogo investiga en un laboratorio.  
 frente a La azafata atiende a los pasajeros.



Creemos que estos conceptos y el método de explicación son bien comprensibles, así que nos limitaremos a presentar la tabla y remitir a actividades típicas en *Gente 1*, pág. 24 y *nuevo VEN 1*, pág. 25.

(18)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>único</b> " = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <b>La madre de Juan trabaja en el Instituto Cervantes.</b>
2.		" <b>cualquiera</b> " = indefinición = inespecificidad	indefinido	- no especificamos el objeto, las personas: <b>Trabaja en un banco</b> <b>¿Me das una hoja?</b> <b>¿Tienes un bolígrafo?</b>
3.		" <b>todo el mundo</b> " "todos" = genericidad	definido	- todo el mundo, todos, todos de la misma clase: <b>La enfermera cuida a los enfermos.</b> <b>El perro es el mejor amigo del hombre.</b>

### 3.2.4 Presentación de las cosas: "claqueta 1" y " claqueta 2"

En este campo volvemos a trabajar con la metáfora del rodaje: la primera mención corresponderá a la "**claqueta 1**", con la cual se introducen entidades, tanto personas como cosas, en la escena (discurso), acompañadas con el artículo indefinido. Su segunda mención, i.e. función anafórica, se representará con el icono y palabra clave de "**claqueta 2**"; en plan lingüístico se corresponde con el uso del artículo definido. Este método lo hemos aprovechado sobre todo para explicar la diferencia de las construcciones con los verbos *hay* y *estar*, que típicamente aparecen en las primeras unidades de los manuales relacionados con situaciones comunicativas de descripción de los lugares, etc. Los siguientes ejemplos son bastante ilustrativos:

(19) a. En este pueblo hay una discoteca. **La** discoteca está en la plaza.

b. En mi habitación hay una cama.





**La** cama está al lado del armario.



La aprehensión de estos conceptos por parte del estudiante servirá, más adelante, para entender mejor los usos del artículo en los siguientes contextos:

(20) a. Ayer vi una película americana. **La** película no me gustó nada.

(21)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>claqueta 1</b> " "primera mención"  =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva: <sup>17</sup>  <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i> <i>Hay <b>una</b> discoteca en el pueblo.</i>
2.		" <b>claqueta 2</b> " "segunda mención"  =inform. conocida =anáfora	definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva de <u>Almodóvar</u>. <b>La</b> película no me gustó nada.</i> <i><b>La</b> discoteca está en la plaza.</i>

### 3.2.5 Presentación de las cosas: "éste" y "cualquiera"

Los conceptos de "éste" y "cualquiera" sirven para que el alumno se de cuenta de los motivos del uso de los artículos relacionados con funciones deícticas e inespecíficas/indeterminadas, respectivamente. Por lo general, los estudiantes checos no suelen tener problemas de comprender el uso deíctico del artículo definido. Una posible vía de transmitirles este concepto puede ser la utilización de la metalengua, es decir la lengua de las instrucciones en los manuales, que suelen remitir a lo dicho, lo escuchado, lo escrito, etc., o sea algo que se puede señalar con el dedo (i.e. tanto la deíxis discursiva como la *ad oculos*) – de aquí el icono y la palabra clave "este":

(22) a. Pregunta y responde según el esquema.

b. Escucha otra vez **la** cinta.<sup>18</sup>


<sup>17</sup> Hay que advertir, sin embargo, que la noción de primera mención es un poco problemática, ya que, como señalan algunos lingüistas, una información puede aparecer en primera mención aun llevando el artículo definido (*Cuidado con el escalón*); en tal caso se trataría más bien de una información que el emiteente considera como consabida o fácilmente reconocida en el mundo discursivo/real (conf. LEONETTI (1999), RAE, *Nueva Gramática de la lengua española*, (2010)).

<sup>18</sup> En estos casos la deíxis puede alternar con la segunda mención.

Más ilustrativos son, en este respecto, los siguientes ejemplos, ya que se dirigen deícticamente a objetos presentes en el entorno comunicativo, por lo cual, además, suelen ser comprendidos sin dificultades por los checoparlantes:

- (23) a. *Aquí tiene la carta.*  
 b. *¿Puede abrir la ventana, por favor?*  
 c. *Me prestas el periódico?*



Por su parte, la indeterminación o inespecificidad, aquí simbolizadas con la palabra clave "*cualquiera*" y el icono con interrogaciones, además de los contextos ya mencionados (*trabaja en un hotel*), aparece en las siguientes frases, resaltando así el contraste entre las entidades determinadas y las indeterminadas:

- (24) a. *Yo quiero un refresco / una tónica / un mosto.* =   
 b. *¿Me das una hoja?*  
 c. *¿Tienes un bolígrafo?*

Como actividad introductoria al concepto de la indeterminación podría servir la de *Gente 1*, pág. 24, en la cual los estudiantes completan una lista dando ejemplos, como está indicado en (25). Lo que ayuda a los estudiantes checoparlantes en estos contextos es el hecho de que la lengua checa acude al pronombre indefinido *nějaký*:

- (25) *¿Conoces .... una actriz norteamericana*  
*un plato chino*  
*una marca italiana*  
*una película española? etc.*

(26)



	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		"este"  =deixis	definido	- puede señalarse directamente:  <i>¿Puedes cerrar <u>la</u> ventana?</i> <i>¡Mira <u>la</u> niña! ¡Cómo baila!</i>
2.		"cualquiera"  =indefinición =inespecificidad	indefinido o	- no especificamos el objeto, las personas:  <i>¿Me das <u>una</u> hoja?</i> <i>¿Tienes <u>un</u> bolígrafo?</i>

### 3.2.6 Presentación: "es igual a" y "describo"

Estas dos nociones, por más sencillas que sean, conllevan dificultades para los estudiantes checos, que suelen omitir el artículo indefinido en estructuras como las en (27). Por eso les prestamos una atención especial, sobre todo con una serie de actividades relacionadas con la descripción de las personas y de las cosas. La noción de tipo ("*es igual a*") ya es conocida por los estudiantes; la noción representada por la palabra clave de "*describo*" representaría el valor de comparación implícita o el valor evaluativo del artículo indefinido. Es este matiz evaluativo el que nos ha motivado para aprovechar el símbolo gráfico a continuación, ya que lo aprovechamos, más adelante, para explicar las diferencias relacionadas con el verbo *tener* (*tiene los ojos azules :: tiene unos ojos preciosos*).<sup>19</sup> El motivo de relacionar estos dos conceptos es hacer a los alumnos reflexionar sobre esta diferencia que suele serles incomprensible y llevar a los usos incorrectos.

- (27) a. Pedro es un chico simpático.  
 b. Susana es una persona muy buena.  
 c. Chus es un niño travieso.

(28)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1		" <i>es igual a</i> " "tipo" = tipo ( <i>kinds</i> ) = atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2		" <i>describo</i> "  = gradación = comparación implícita	indefinido	- la descripción (a la que añadimos una evaluación) <i>Tiene unos ojos muy bonitos.</i> <i>Pedro es un vago.</i> <i>Es una película buena.</i>

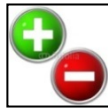
### 3.3 Actividades sintéticas

Una vez presentadas las series básicas del uso del artículo, será conveniente proceder a actividades sintéticas en las que se reúnan varios aspectos de la determinación. Servirán sobre todo para practicar el contraste entre los diferentes usos del artículo. En las actividades se aprovechan series de dibujos con los iconos que los estudiantes relacionan con el texto. Un texto para trabajar en el aula podría ser el siguiente, en el

<sup>19</sup> Dado que el verbo *tener* tiene sus rasgos particulares respecto al uso del artículo, no nos dedicamos aquí a este verbo, sin embargo, en la enseñanza del español para los checoparlantes debería ponerse la atención especial (*Tiene coche, Tiene hijos:: Tiene un avión, Tiene el pelo rizado :: Tiene un pelo muy bonito, etc.*)

que los alumnos relacionan las palabras clave y los iconos con los artículos subrayados (29a) o completan con artículos según indican los iconos (29b):

- (29) a. Me gusta estar con mi familia. Con ella hago muchas cosas. **EL** día de mi cumpleaños o el de mi hermano, hacemos una merienda por la tarde, con  tarta y velas. Los fines de semana, damos un paseo por **EL** centro de Salamanca y los domingos la abuela prepara **UNA** gran paella. (*Joven.es*, pág. 67)



b. Javier tiene  habitación bastante grande y luminosa.  decoración es



muy sencilla, porque a Javier le gustan **los** espacios abiertos. Hay varias plantas junto a



ventana,



cuadro de



amigo pintor y








cartel de






película antigua. No tiene muchos muebles, solo los necesarios.

(*Prisma comineza AI*, pág. 77)

(30) **Sumario de los iconos:**

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		"es igual a" "tipo" = tipo (kinds) =atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2.		"¡éste!" =deixis	definido	- puede señalarse directamente: <i>Esta es <b>la</b> señora Gómez.</i> <i>¡Mira <b>la</b> niña! ¡Cómo baila!</i> <i>¿Puedes cerrar <b>la</b> ventana?</i>
3.		"claqueta 1" "primera mención" =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva: <i>Te presento a <b>una</b> amiga.</i> <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i>
4.		"claqueta 2" "segunda mención" =inform. conocida =anáfora	definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva de Almodóvar. <b>La</b> película no me gustó nada.</i> <i><b>La</b> discoteca está en la plaza.</i> <i>Este es <b>el</b> profesor. Mari es <b>la</b> secretaria.</i>
5.		"único" = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <i><b>La</b> madre de Juan trabaja en <b>el</b> Instituto Cervantes.</i>

6.		"cualquiera" =indefinición =inespecificidad	indefinido	- no especificamos el objeto, las personas:  <i>Trabaja en <b>un</b> banco.</i> <i>¿Me das <b>una</b> hoja?</i> <i>¿Tienes <b>un</b> bolígrafo?</i>
7.		"todo el mundo" "todos" = genericidad	definido	- todo el mundo, todos, todos de la misma clase:  <i><b>La</b> enfermera cuida a <b>los</b> enfermos.</i> <i><b>El</b> perro es el mejor amigo del hombre.</i>
8.		"describo" = gradación	indefinido	- la descripción (a la que añadimos una evaluación):  <i>Tiene <b>unos</b> ojos muy bonitos.</i> <i>Pedro es <b>un</b> vago.</i> <i>Es <b>una</b> película buena.</i>

#### 4 Conclusión

En el presente artículo hemos intentado esbozar una propuesta didáctica y un acercamiento al tema de los artículos, que, debido a la diferencia tipológica del checo y el español, presenta considerables dificultades a la hora de aprender esta lengua extranjera. Hemos aprovechado el método de palabras clave y símbolos, herramienta de la llamada gramática de señales, con lo cual creemos que los conceptos de la in/determinación se harán más accesibles y comprensibles para los estudiantes, cuyos errores por una parte son sistemáticos (dada la interferencia), pero por otra parte los consideramos eliminables sobre todo si se acude a una serie de actividades para arraigar un uso correcto ya desde los niveles iniciales del aprendizaje.

#### Referencias bibliográficas

- AUROVÁ, Miroslava (2011): El tratamiento del orden de palabras en manuales de ELE. *Iberoamericana Pragensia. Supplementum*, Praga, 27, 181-192.
- BADÍA, Toni & RAMÍREZ, Flora (1993): Contrastes en el uso del artículo en inglés y castellano. Un algoritmo para la traducción automática. *Revista Española de Lingüística*, 23, 2, 253-93.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Granada Lingüística y Método Ediciones.
- COSERIU, Egenio (1962): "Determinación y entorno" en *Teoría del Lenguaje y Lingüística general*. Madrid, Gredos.
- CROFT, William & CRUSE, D. Allan (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2008): Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español en *marcoELE*, revista didáctica *ELE*, 7. [en línea] <<http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b2d0c6c504/garachana.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2012].
- GUZMÁN TIRADO, Rafael & HERRADOR DEL PINO, Manuela (2002): La enseñanza del español y rusohablantes. *ASELE. Actas XIII*, 415-425.
- HUI-CHUAN LU (1998): El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas", en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Kira Alonso, Francisco Moreno Fernández, María Gil Bürmann (dirs.), 519-526.
- KRÁMSKÝ, Jiří (1972): *The article and the concept of definiteness in language*, The Hague, Mouton.
- LAKOFF, George (1987): *Women, fire and dangerous things*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundation of Cognitive Grammar, vols. 1 y 2*, Stanford, California, Stanford University Press.
- LEONETTI, Manuel (1999): El artículo. En BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 787-890.
- MARTINELL GIFRE, Emma (1992), El uso de las formas *un, uno, unos, unas* en español y sus equivalentes en inglés. *Anuario de Letras*, 30, 29-45.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2002): Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didactica (Lengua y Literatura)*, vol. 14, 175-193.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- NATTINGER, James R. & DECARRICO, Jeanette S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- PETTY, Geoffrey (2004): *Moderní vyučování [Teaching today]*, Praha, Odeon.
- PODRÁPSKÁ, Kamila (2004): Poznámky k signální gramatice [Apuntes a la gramática de las señales]. *Cizí jazyky [Foreign languages]*, 47, 4, 128-130.
- R.A.E. (2010): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RABADÁN, Rosa (1991): *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad de León.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

- SANZ, María Jesús (2005a): Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (I). *Cizí jazyky* [Foreign languages], 48, 3, 76-78.
- SANZ, María Jesús (2005b): "Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (II). *Cizí jazyky* [Foreign languages], 48, 4, 116-118.
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J. T. (1978): Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- SKEHAN, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SUNG-HYE Yang (1999): La adquisición del artículo español por parte de los coreanos. *ASELE. Actas X. Vol. 2*, 749-758
- SUCHÁNKOVÁ, Hana (2004): Vnímání a paměť při osvojování slovní zásoby [*Percepción y memoria en la adquisición del vocabulario*]. *Cizí jazyky* [Foreign languages], 47, 4, págs. 131-133.
- ŠTINDLOVÁ, B.; ŠKODOVÁ, S. (2008): Presentace gramatických pravidel v pojetí tzv. signální gramatiky [Presentación de reglas gramaticales según la llamada gramática de señales]. En Šebesta, K.- Hájková, E. (eds.): *Didaktické studie IV. Čeština jako jazyk druhý* [Estudios didácticos IV. Checo como lengua segunda]. Charles University in Prague, Pedagogical Faculty.
- ŠKODOVÁ, S.; ŠTINDLOVÁ, B. (2008): Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnici cizích jazyků. En Uličný, O. (Ed.): *Eurolitteraria & Eurolingua 2007. Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Series Bohemistica*, 307-314.
- TALMY, Leonard (2000): *Towards a cognitive linguistics*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- WILK-RACIŃSKA, Joana (2008): Como enseñar a un extranjero el uso del artículo en español: reglas básicas macro frente a reglas pragmáticas propis del español. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros Nueva España*, vol.11, núm.12-13, 45-60. [En línea] <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art12-3.pdf>> [Consulta 12 diciembre 2012].
- ZIMMERMANN, Günter (1985): Versehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheorischen Status der Signalgrammatik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 32, 3, 292-296.

### **Métodos:**

- Equipo Prisma, *Prisma Comienza A1*, Madrid, Editorial Edinumen, 2007.
- PALOMINO, María Ángeles, *Joven.es A1*, Madrid, Edelsa, 2008.
- CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., ROSA, S, *nuevo Ven 1 A1*, Madrid, Edelsa, 2007.
- MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N., *Gente 1 (A1)*, Barcelona, Difusión, 2004.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó., LLOVET BARQUERO, B., *Pasaporte A1*, Madrid, Edelsa, 2009.