

# Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa

JANA ŠKUTOVÁ

Escuela Superior de Turismo de Ostrava, Rep. Checa

FRANCISCO LIMA RAMÍREZ

Profesor de español, Universidad de Ostrava, Rep. Checa

Jana Škutová es licenciada en checo y español por la universidad de Ostrava, Rep. Checa. Actualmente trabaja enseñando español en la Escuela Superior de Turismo de Ostrava. Ha sido profesora de literatura española y literatura latinoamericana en la Universidad de la Universidad de Ostrava y también ha trabajado (y sigue haciéndolo esporádicamente) como traductora español-checo. Tiene varios libros publicados de español para fines específicos y de gramática del español.

Francisco Lima Ramírez es licenciado en Filología Hispánica e Inglesa por la UMA. EXEELE de la Universidad Antonio de Nebrija. Ha trabajado como profesor de literatura española y latinoamericana y de ELE en la Universidad de Olomouc. Profesor de ELE e historia de la literatura española en la Universidad de Ostrava. Ha sido profesor de ELE y de lengua y literatura españolas en las secciones bilingües de los institutos de Olomouc y Cracovia. Actualmente trabaja en España como profesor de EOI.

**Resumen:** El presente artículo va acompañado de una lista de errores que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra labor profesional y que creemos pueden resultar de interés para los profesores de español en la República Checa. Somos conscientes de que las más modernas corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras no penalizan el error, sino que se sirven de él para que el alumno progrese. Éste es el objeto del presente artículo, poder aprovechar los errores detectados para profundizar en el estudio del español y de la metodología utilizada para enseñarlo.

La primera parte del artículo se centra en la metodología y los mecanismos de adquisición de segundas lenguas, especialmente en el caso del español en la Rep. Checa.

La segunda parte es una lista de errores cometidos por alumnos y docentes con explicaciones de los mismos, ya que en muchos casos la confusión tiene lugar por falta de competencia cultural, comunicativa, etc. y no sólo por desconocimiento de reglas de gramática o del significado de las palabras.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas basada en el aprendizaje de reglas de gramática y en la lengua como sistema ha sido la que tradicionalmente ha gozado de más

prestigio como disciplina científica y como método de trabajo de los profesores de lenguas extranjeras hasta que tiene lugar la denominada "revolución cognitiva", y muy especialmente después de que por influencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera el método comunicativo se extendiera mundialmente. Actualmente es necesario tener muy en cuenta el trabajo y las reflexiones de autores como Chomsky, Krashen, etc, a la hora de abordar la problemática concerniente a la adquisición de segundas lenguas. Considerar que es suficiente con aprender los elementos del sistema de la lengua y las reglas que rigen las relaciones entre estos es un error, especialmente en situaciones de no inmersión en las que el aducto es insuficiente y las habilidades de comunicación no se trabajan con la intensidad aconsejable para que se pueda producir la interiorización.

### INPUT I+X

Cuando aprendemos o enseñamos lenguas extranjeras con frecuencia comprobamos que el sujeto que está llevando a cabo su aprendizaje se ve sometido a un *input* de L2 que supera con mucho los conocimientos que tiene de la LO. La hipótesis del input comprensible I+1 formulada por Krashen establecía que el aducto recibido por el aprendiente sólo produciría *intake*, es decir, asimilación o internalización de dicho input, cuando el nivel de dificultad fuera ligeramente superior al nivel del idioma de los estudiantes. Aunque esta fórmula no deja de ser válida, la propia experiencia como aprendientes y docentes de lenguas extranjeras nos ha enseñado que a menudo es útil para desarrollar estrategias comunicativas y habilidades de análisis de comprensión de textos orales y escritos un mayor esfuerzo que nos obligue a enfrentarnos con mensajes de dificultad aparentemente demasiado elevada para nuestro nivel actual de lengua en el momento de decodificarlos. Esto puede ser especialmente cierto en el caso de la destreza auditiva, lo que se llama "hacer oído", o "acostumbrar nuestro oído a una L2", esto es, escuchar radio, TV, nativos expresándose en esa L2, etc. En suma, recibir *input* de la L2 aunque éste supere ampliamente nuestros conocimientos. Si la exposición es lo bastante perseverante y se combina con el aprendizaje formal y con input I+1, proporciona excelentes resultados a largo plazo (recordemos el alto nivel que adquieren aquellos sujetos a una situación de inmersión: excepto los raros casos de *pidginización* producida por rechazo de la L2 y por no estar en una situación de verdadera inmersión, las personas que viven en situación de inmersión lingüística adquieren un alto nivel de dominio y una internalización profunda y eficaz de la L2). En los primeros estadios de recepción de aducto, únicamente se consigue distinguir una mínima parte de la información recibida. Apenas se reconocen con vacilación algunos elementos sueltos de la cadena hablada. Pero si se combina este *input* que podríamos denominar I+X con aprendizaje formal y con el tipo de *input* cuyo nivel de dificultad está mucho más cercano al nivel de competencia que tenemos, la adquisición termina produciéndose con gran eficacia. De hecho, resulta mucho más rentable, en términos de didáctica, que limitarse a un aducto filtrado en exceso que puede acostumbrar al estudiante de L2 a reaccionar positivamente sólo ante enunciados y situaciones demasiado controlados. En los intercambios de lengua reales la multiplicidad de elementos de significación que deben ser decodificados no se reducen exclusivamente a los aspectos formales y a estructuras gramaticales. Es preciso dominar una cierta *semántica* de la cultura 2 que permita interpretar los mensajes con éxito. En el caso del *input* audiovisual, por ejemplo, el lenguaje no verbal, los códigos gestuales o cinéticos de una u otra cultura, proporcionan información fundamental para el receptor.

Puede resultar estresante, especialmente al principio, si el aprendiente no está acostumbrado a las situaciones de inmersión y similares, pero si persevera, los resultados a largo plazo resultan espectaculares. El problema es que demasiado a menudo, por una sacralización de la instrucción formal, y sobre todo, de la enseñanza de la gramática de manera deductiva, éste tipo de actividades

extraescolares de refuerzo son consideradas una pérdida de tiempo por buena parte de la comunidad educativa. Este concepto erróneo de lo que es *realmente útil* a la hora de aprender segundas lenguas, tiene consecuencias muy negativas a la hora de evitar la fosilización de errores. El aprendizaje de una L2, cuando hablamos de adultos o jóvenes con experiencia en el aprendizaje y adquisición con éxito de una L2, no se limita a las cuatro paredes del aula donde el docente imparte sus clases. Esto es especialmente cierto en la era de las telecomunicaciones. Para aprender una L2 es fundamental, aparte de disciplina y la ayuda de un profesor, tener *iniciativa* y ser *activo*. Incluso aquellos manuales más tradicionales basados en la gramática, hacen uso de ejercicios de producción y de actividades que obligan al sujeto de aprendizaje a la toma de decisiones y a producir por sí mismo, aunque sea en prácticas de respuesta si no dirigida, de poca "capacidad de maniobra" a la hora de responder. Los exámenes más modernos y avanzados de lenguas modernas en inglés, alemán, francés... incluyen en sus pruebas para la obtención de diplomas acreditativos de la adquisición de uno u otro nivel de la lengua objeto, ejercicios como la producción espontánea de textos escritos u orales en los cuales no basta el conocimiento del sistema de reglas gramaticales para salir airosos de la prueba.

Recordemos que en muchos casos no existe una regla de gramática formal que explique el porqué la comunidad lingüística ha decidido utilizar una determinada estructura, expresión, palabra, etc. en lugar de otra que se produce en la interlengua del estudiante, o del profesor no nativo, o nativo de no demasiada competencia comunicativa en su propia lengua materna. Éste último caso aunque no muy frecuente, se produce a veces, por tratarse de docentes no especializados en estudios de lengua y literatura o que no leen lo suficiente en su tiempo libre, y que por la falta de aducto han ido perdiendo algo de su dominio lingüístico produciendo enunciados del tipo *algo poco* (en lugar de *un poco*) o *voy* (en lugar de *me voy*, cuando estoy yéndome de un lugar y por tanto el verbo no es transitivo porque no se especifica a dónde me voy). Cuando estos docentes no han adquirido la suficiente sensibilidad y competencia lingüística ya antes de ir a vivir en un país donde los contactos con otros nativos de su L1 van a ser esporádicos, cuando en su vida diaria vivirán en una situación continua de lo que para ellos será L2, acabarán produciendo enunciados como los mencionados por transferencia de la L2 y/o por transferencia de la interlengua de docentes y discentes de español no nativos que han fosilizado estas estructuras incorrectas. Y al fosilizarse este tipo de errores en los docentes, son transmitidos a los discentes y se fosilizan a su vez en la interlengua de éstos.

El desarrollo de las estrategias comunicativas y de decodificación, la agilidad mental necesaria para poder reaccionar adecuadamente en contextos inesperados, se desarrolla no sólo a través del aprendizaje formal y la práctica controlada. El uso de lo que hemos denominado input I+X a través de la audición, acostumbra al receptor a poner en práctica toda una serie de códigos que son los que en última instancia dotan de significación plena a los mensajes recibidos. Códigos gestuales, kinésico-proxémicos, culturales, sociales, información adicional histórica, antropológica, etc... son fundamentales a la hora de interpretar adecuadamente los mensajes recibidos. Si el aprendiente se somete a la suficiente cantidad de *input* auditivo, recibirá mucha información que en la instrucción formal no se enseña o se aprende sólo de manera tangencial y a menudo sin que el aprendiente pueda asimilarla adecuadamente. Información cultural, sobre otros códigos de comunicación, la manera de utilizarlos, etc. Se verá en la necesidad de poner en práctica estrategias de comunicación, se irá acostumbrando a reaccionar sin caer en el desconcierto cuando no comprenda todo o casi todo el discurso. La habilidad decodificadora se potencia de manera geométrica frente al progreso aritmético de *input* I+1. Siempre y cuando la exposición a ambos tipos de aducto se combine y se complemente con instrucción formal.

## LITERATURA, GRAMÁTICA Y ADQUISICIÓN DE ELE

Un ejemplo de la utilidad de este tipo de input I+X lo tenemos en el caso de la literatura. A excepción de las representaciones dramáticas y lecturas poéticas (que no constituyen generalmente la mayor parte del *input* que reciben los estudiantes de L2, a no ser que cursen determinados estudios muy específicos, como Filología y similares), este tipo de aducto pone en juego exclusivamente las habilidades propias de la comprensión lectora. Pero estas habilidades no se reducen a la interpretación de signos y de las relaciones entre dichos signos. No podemos olvidar el componente simbólico y las asociaciones de ideas que se producen en la mente del receptor. Y lo que es más importante, la intertextualidad, la capacidad de poner en relación el texto que se está interpretando con lecturas anteriores que complementan y condicionan el significado de lo que se lee. En lo que se refiere a la decodificación del mensaje a nivel personal, la interpretación que cada individuo haga del texto va a diferir de la de otros en función de las lecturas anteriores, el conocimiento previo del campo sobre el que versa la lectura, la experiencia personal, opiniones, etc. Pero como sabemos no es solamente una cuestión de las diferentes impresiones que la lectura pueda proporcionarnos a nivel personal. Es que hay otros códigos aparte del significado más directo, denotativo, de lo leído. El significado connotativo aporta significación a menudo vital para interpretar el mensaje. Y cuando hablamos de connotaciones es fundamental tener muy claro que no nos estamos limitando a la simbología más o menos poética del texto. Hablamos de todo el universo significativo que una sola palabra puede llevar asociada, que trasciende el mero significado lineal que dicho término tiene según podemos encontrar en el diccionario. Aquí el receptor necesita echar mano, según los casos, de conocimientos de actualidad informativa, historia, sociología, antropología, pragmática, proxémica, códigos de lenguaje no verbal y de la *Cultura*, *cultura* o *kultura*, de la cultura objeto. Aclaremos brevemente a qué nos referimos con estos tres últimos términos:

Cuando decimos *Cultura* con mayúscula nos referimos a lo que está sacralizado o considerado como conocimientos que proporcionan prestigio social a quien los tiene. Por ejemplo la Literatura, especialmente aquella que goza del reconocimiento de la élite intelectual frente a la más comercial. Lo mismo podríamos decir del arte en general, la música, el cine, etc...

Cuando hacemos uso de la palabra en minúscula nos referimos a aquella parte de la cultura menos complicada que identifica a la comunidad: actualidad, gastronomía, interpretación del mundo, estilos de vida, etc...que definen la idiosincrasia de una *cultura* determinada. Por ejemplo, la importancia que tiene el silencio o el no alzar la voz en ciertas culturas, el gesticular... Existen grandes diferencias entre checos y españoles en estos aspectos, por ejemplo.

Cuando hablamos de *kultura* con *k* nos referimos a esa cultura transgresora en mayor o menor medida, no oficial, a menudo parte del ideario de grupos sociales más o menos al margen de lo establecido, o que al menos en determinados momentos adoptan comportamientos, códigos de interpretación del mundo, valores, actitudes, etc que están al margen de lo que se considera no ya de prestigio, sino *normal* respecto a las convenciones sociales. Podemos encontrar un amplio espectro de elementos kulturales en manifestaciones artísticas contemporáneas como el *cómic* (por ejemplo, *el jueves*), parte de la música *rock*, y obras literarias de actualidad, como por ejemplo, *Bajarse al moro*, que proporciona amplia información sobre la *kultura* objeto.

La importancia que tiene el manejo de los tres niveles de cultura, así como el hecho indiscutible de que aprender una lengua es mucho más que la mera memorización para su posterior aplicación de las reglas que rigen el sistema desde el punto de vista mecánico, se pone de manifiesto en el frecuentemente citado ejemplo de los dos trabajadores (inmigrantes), que se dirigen al jefe o al responsable de una empresa para solicitar un aumento de sueldo:

Uno dice: *¡Jefe, súbeme el sueldo!*

El otro lo expresa:

*¡Yo hambre, necesitar más dinero, familia mucha, por favor!*

El primero utiliza correctamente las normas gramaticales, pero no así otra serie de códigos que pueden tener la misma o más importancia que la gramática a la hora de poder comunicar con éxito. En cambio, el segundo, a pesar de producir un enunciado tan poco correcto desde el punto de vista gramatical, tiene en principio muchas más posibilidades de éxito debido a que ha sabido expresarse mejor, no en lo que se refiere a la gramática sino en cuanto a la cultura objeto, pragmática, convenciones sociales, etc. En la realidad son incontables y frecuentes (en todos los registros, formal, informal...) las situaciones en las que se producen ejemplos similares en los que el conocimiento exhaustivo de las reglas que rigen las relaciones de los elementos del sistema no es suficiente para poder comunicarse con éxito. La competencia comunicativa no está compuesta únicamente por la competencia lingüística y es preciso manejar mucho más que las reglas de gramática para poder mantener intercambios comunicativos en los que la información sea transmitida y decodificada de manera eficaz.

Es un hecho que por motivos históricos obvios en la República Checa se tienen motivos para estar orgullosos de la herencia del estructuralismo. No vamos a insistir aquí en los méritos indiscutibles de lingüistas como Vilém Mathesius, B Trnka, J. Mukařovsky, B. Havránek y otros, por no ser ése el objeto de este artículo. La contribución del Círculo Lingüístico de Praga ha sido fundamental como todos sabemos para la historia de la lingüística. Es comprensible que los postulados estructuralistas ejerzan gran influencia en el sistema educativo checo en lo que se refiere a los idiomas. Entre las ventajas que proporciona este enfoque a la didáctica de lenguas en la Rep. Checa una de las principales es que los estudiantes reciben una sólida formación en cuanto a las reglas de gramática de la LO. El problema surge cuando la virtud se convierte en vicio: un exceso de gramaticalismo, una instrucción que a veces cae en el error de pretender explicarlo absolutamente todo en virtud de una regla gramatical, no es la más rentable, en términos pedagógicos, a la hora de dar clases de ELE o de cualquier otra lengua moderna. A menudo la comunidad lingüística que habla una lengua utiliza unas determinadas formas, expresiones, etc. no por motivos gramaticales, sino por causas relacionadas con la evolución más o menos caprichosa de dicha lengua, por influencias de otras lenguas, razones de prestigio social, economía lingüística, eufonía y tantos otros motivos que no permiten formular un sistema de normas que sirva al aprendiente de L2 para aplicarlo en cada intercambio comunicativo. Saber hablar una lengua es una cuestión no únicamente de conocimientos, sino de habilidades, y memorizar o internalizar un conjunto de reglas no es ni remotamente suficiente para darnos la competencia comunicativa que necesitamos. Es, salvando las distancias, como si para aprender a montar en bicicleta nos limitásemos a estudiar minuciosamente cada uno de los elementos que componen la bicicleta, sus características, dimensiones, de qué manera están relacionados con el resto de las piezas de la máquina, etc... pero apenas nos montásemos a lo largo de un estudio teórico sobre la bicicleta que se prolongara por un largo período de tiempo. Tras varios años de estudio podríamos dejar en evidencia a los mejores campeones del ciclismo con nuestros profundos conocimientos sobre la máquina, dimensiones, y relaciones entre las piezas que la componen. Sabríamos la longitud de los radios, el diámetro de éstos, la presión por centímetro cuadrado que reciben las llantas y otras piezas, la presión de los neumáticos, la temperatura que pueden alcanzar los dientes de la cadena, el peso que soporta cada sección del cuadro... Pero esto no evitaría que nuestra conducción del vehículo fuera insegura, ineficaz e incluso desastrosa hasta que no hubiésemos adquirido la práctica necesaria para acostumbrarnos a *usar* ese sistema, no sólo a estudiar sus elementos.

La experiencia nos demuestra que la falta de práctica de los idiomas que se pretende aprender puede provocar que la competencia lingüística del estudiante sea nula o casi nula a pesar de tener sólidos conocimientos gramaticales. Es un problema que se repite en las facultades donde se estudian disciplinas relacionadas con los idiomas, como filología o traducción en muchos países. Desde la llamada *revolución cognitiva*, cuando los sistemas tradicionales de enseñanza de idiomas fueron puestos en cuestión están obsoletos aquellos planteamientos didácticos en los que el estudio de la teoría acapara casi todos los esfuerzos de los docentes, dejando la práctica de los idiomas "para cuando se terminen los estudios y se viaje al país de la L2, o se vaya a vivir allí o..." Esto tal vez podría valer en tiempos pasados cuando por motivos históricos y políticos (la Guerra Fría, el aislamiento, la falta de libertad y/o oportunidad para estudiar ciertas lenguas extranjeras) limitar la enseñanza de lenguas extranjeras casi exclusivamente al estudio de la gramática podía parecer lo más apropiado o lo más factible dadas las circunstancias. Pero en el siglo XXI, en la era de la globalización, cuando los intercambios de información y el contacto con la LO puede ser masivo, este tipo de enfoque basado en reglas gramaticales no es eficaz. El sentimiento de frustración de estudiantes que sacan las mejores notas en sus estudios pero que, según sus propias palabras "no eran capaces de articular ni una frase en español de manera espontánea sin cometer errores después de graduarse", puede alcanzar niveles intolerables. Evidentemente la gramática es muy importante, pero por herencia del pasado su estudio se enfoca de forma deductiva, es decir, se explica la teoría sobre las reglas gramaticales en la lengua materna de los estudiantes y luego se espera que éstos sean capaces de aplicarlas con éxito a la hora de interpretar y producir mensajes escritos u orales. Esto choca directamente con la didáctica actual de lenguas modernas y las consecuencias se notan excepto en aquellos casos en los que los estudiantes han tenido la ocasión de recibir el suficiente aducto de L2 para corregir los errores fosilizados y desarrollar habilidades de comunicación que no han sido desarrolladas por una instrucción formal centrada en el estudio teórico de la L2 en detrimento de su uso.

Debemos insistir en que este mal uso de la gramática a la hora de enseñar lenguas modernas está muy extendido en numerosos países y que parece ser uno de los mayores defectos que amenazan con dejar obsoletos los planes de estudio de las facultades de filología.

La literatura puede ayudar, y mucho, a proporcionar abundante y adecuado *input* a los aprendientes de L2. Es cierto que la conveniencia de leer y descifrar algunas obras maestras de la literatura en L2 puede resultar poco práctico para la adquisición cuando no descorazonador, dependiendo de los intereses y necesidades del estudiante: en el caso de dos estudiantes de nivel intermedio alto o superior una comedia del siglo de oro puede ser un valioso documento para el estudio de la situación de la mujer en la sociedad de la época para un estudiante interesado en la historia o la sociología, pero el mismo texto puede suponer una tortura para otro estudiante que sólo se estrellará ante la dificultad del código a decodificar, aunque manejen una edición comentada con notas explicativas al margen. Pero el hecho de que muchos de los monumentos escritos en L2 sean de difícil lectura y su contenido resulte tal vez demasiado poco actual para nuestros estudiantes no quiere decir que la literatura sea un instrumento útil sólo en el caso de facultades de filología. Si las lecturas escogidas son de autores actuales, cuyo lenguaje no tiene por qué ser diferente del utilizado por la comunidad lingüística de la L2 en esta época, el estudiante no se ve sometido a la presión de interpretar un texto cuya lengua y contenido no guardan apenas relación con la realidad de la lengua y la cultura objeto en la actualidad. Además del código, al ser literatura actual suele tratar de situaciones propias de la vida cotidiana en un tiempo y una sociedad que se corresponden con lo que el aprendiente va a encontrar cuando viaje o se enfrente a muestras de lengua reales de la L2. Es cierto que no todos los autores hispanos ni todas las obras que se escriben en español actualmente son igual de adecuados para los estudiantes de ELE. Las obras de autores como Juan Marsé o José

Caballero Bonald, por ejemplo, pueden ser muy adecuadas en general, pero del genial Manuel Vázquez Montalbán no será lo más recomendable, en la mayoría de los casos, la lectura de algunos de sus ensayos, no por su excelente contenido, sino por la dificultad del código para muchos estudiantes. Ya hemos señalado que las diferentes actitudes y necesidades de éstos serán las que aconsejen el uso de uno u otro texto. La selección de materiales de lectura es tan necesaria como la selección de actividades y tareas en general, y sabiendo seleccionar los adecuados, la literatura es una excelente herramienta para la práctica y el *input* de lengua y cultura objeto. Aquellos que como estudiantes hemos aprendido otras lenguas y hemos leído muchas obras en L2 hemos ido adquiriendo una competencia lingüística y comunicativa muy superior a quienes pasan por la facultad o estudian esa misma L2 sin leer apenas textos en ese idioma, aunque puedan estudiar mucha gramática, a no ser que reciban una cantidad de *input* auditivo y práctica conversacional en cantidad suficiente para poder superar ese *handicap*. Una vez que pasamos a ser docentes, comprobamos en la práctica la utilidad de la literatura, bien utilizada, para la adquisición de L2. Es patente la diferencia, tanto en lo que se refiere al uso de la L2, como en lo relativo al conocimiento de la cultura objeto, entre quienes leen bastante en LO y quienes no leen nada o se limitan a lo imprescindible para aprobar los exámenes. El esfuerzo necesario para leer una novela en L2 comprendiendo y asimilando de manera satisfactoria su contenido requiere del aprendiente un nivel determinado de competencia comunicativa y cultural y al mismo tiempo ayuda a elevarlo de manera notable. La internalización de reglas de gramática a través de un verdadero bombardeo de ejemplos prácticos es, en general, mucho más elevada y productiva que con unos ejercicios tradicionales de prácticas gramaticales. Esfuerzo y resultados son superiores, como superior es el aducto de lengua y cultura objeto.

El potencial que tiene la literatura como instrumento de aprendizaje, práctica y adquisición de L2 es a menudo infravalorado e infrautilizado en el aula de ELE. En nuestro sistema educativo en España, se observa claramente la diferencia entre el nivel de competencia lingüística que los mismos nativos han adquirido al comparar aquellos que estudiaron asignaturas en las que debían hacer uso del comentario de textos y quienes no lo hicieron. En el caso de la República Checa y otros países del este, se observa cómo la ausencia de este tipo de tareas influye también en la adquisición. Por motivos históricos y políticos no ocurre como en sistemas educativos del mundo anglosajón, por ejemplo, en los que se potencia la discusión y la exposición y desarrollo de ideas propias por parte de los estudiantes. Durante el llamado socialismo real (y anteriormente por no existir una tradición semejante en el imperio austrohúngaro) no era común llevar a cabo actividades del tipo de comentario de textos. Cuando en nuestra práctica docente hemos intentado llevar al aula de literatura o teoría literaria este tipo de tareas, los resultados han dejado mucho que desear: un alumnado no acostumbrado a tener la iniciativa suficiente como para pensar por sí mismo y expresar opiniones haciendo uso de la argumentación, a la hora de ejecutar una tarea que exige esto mismo sobre un texto literario, se muestra excesivamente pasivo y se esfuerza en decir aquello que cree que el profesor desea que sus alumnos repitan. A veces esto sucede aun en facultades de humanidades y otros centros de enseñanza en la península, donde el desarrollo histórico ha provocado situaciones similares por ideologías diferentes. Una enseñanza tradicionalmente dominada por una determinada interpretación de la religión (aun en nuestros días gran parte de la oferta educativa no es cubierta por el estado, y de la que está en manos privadas, una buena parte pertenece a la Iglesia) ha basado a menudo el estudio de humanidades en el aprendizaje memorístico positivista de fechas y datos, restando importancia o negándosela completamente, a las causas y consecuencias (en historia), a la capacidad de comprensión, asimilación y relación de lo aprendido, y sobre todo, no se ha caracterizado por incentivar el desarrollo de un sentido analítico y crítico en el alumnado. En el caso de algunas facultades de humanidades en España, el fenómeno del *apuntismo* sigue siendo una realidad que parece heredera de la

memorización de letanías, credos y similares. Así pues, en ambos países, por distintos condicionantes históricos, sea por la ideología católica mediterránea, del imperio austrohúngaro, o del socialismo real, no se ha potenciado adecuadamente la utilización de tareas como el comentario de textos, que precisan capacidad analítica y desarrollan el sentido crítico en el alumnado, si bien es obvio que en la península el comentario de texto sí lleva ya bastante tiempo afianzado en la enseñanza de humanidades, aunque la importancia del papel que cumple varía de unos centros a otros. Dado que el alumnado checo no está habituado a este tipo de tareas, no se puede sacar tanto partido de éstas en la clase de literatura o de ELE. La producción espontánea, la realización de la tarea como un medio y como un fin en sí misma, para desarrollar determinadas habilidades, es considerablemente más difícil, y los resultados obtenidos más modestos.

En las secciones bilingües en institutos de secundaria este tipo de actividades se van introduciendo en la práctica real de la asignatura a medida que la sección se va desarrollando y tanto el alumnado como el profesorado no nativo van habituándose y aceptando este tipo de tareas, que pueden resultar conflictivas, sobre todo al principio.

### **MATERIALES ELE, ASPECTOS CULTURALES Y ADQUISICIÓN**

El tipo de materiales utilizado también ejerce una poderosa influencia en la adquisición de la L2. La situación en la Rep. Checa a este respecto es similar a la de otros países de su entorno con la salvedad de que el acceso a nuevas tecnologías, como internet está en general más extendido que en otros países del antiguo bloque socialista y que en gran parte de la península. Tanto a nivel particular, como en las universidades, en general el ciudadano checo tiene mejor acceso y está más familiarizado con el uso de internet.

En lo que respecta a manuales, la situación es similar a la de otros países de su entorno o de España hace unas décadas, es decir, aun se utilizan materiales que siguen métodos tradicionales de enseñanza de segundas lenguas. Métodos centrados en la explicación teórica de contenidos gramaticales y su aplicación posterior en actividades mediante las que se pretende conseguir la internalización de las citadas reglas de forma deductiva. Unidades o lecciones en las que se incluyen listas de vocabulario para ser memorizado, con su correspondiente traducción de los términos a la lengua nativa de los aprendientes a quienes va dirigido. Cuando una palabra tiene más de un significado sólo aparece en la traducción aquel que es aplicable en el contexto de la unidad. Las explicaciones de gramática o de contenido sociocultural (generalmente en los manuales más modernos, cuando aparecen en manuales más antiguos suelen ceñirse a los tópicos y estereotipos que ya conocemos) están no en la LO, sino en la lengua materna de los estudiantes. Se trata de manuales concebidos para que la clase de L2 no se imparta en L2, sino en L1 y se haga amplio uso de la traducción a la lengua materna de los estudiantes, como ocurre en centros educativos alemanes.

En cuanto a los materiales audiovisuales, muchos de los métodos carecen de ellos (especialmente lo más antiguos), o hacen un uso bastante reducido de este tipo de aducto. Solamente en el caso de en los métodos más modernos es posible adquirirlos en formato CD y no solamente en cassette.

El problema que se deriva de impartir las clases y usar materiales en los cuales los aprendientes no dejan de usar la L1 como vehículo de comunicación es similar al que existía (y aun existe en determinados contextos con los resultados que ya conocemos) en la península hace unos años, cuando para el aprendizaje de lenguas extranjeras todavía se usaban manuales en los que la L2 no era el vehículo de comunicación, las explicaciones gramaticales estaban en español, el vocabulario traducido... El nivel de adquisición de los estudiantes es mucho más bajo y después del curso siguen teniendo una gran inseguridad y padeciendo altas dosis de estrés a la hora de intentar mantener intercambios comunicativos en la LO, exceptuando aquellos casos en los que el aprendiente ha tenido la suerte de haber recibido una cantidad de *input* de L2 muy superior a la del curso debido a relaciones personales o laborales con nativos, estancias en el país, motivos familiares, etc.



Entre las razones que condicionan esta realidad de los materiales de ELE se encuentran aquellas que tienen que ver con aspectos económicos, y con aspectos culturales. Por motivos económicos ya que es una realidad que los materiales de editoriales checos resultan más baratos que los manuales de importación de editoriales españolas. Por motivos culturales, porque el checo es un pueblo bastante nacionalista, no excluyente, pero sí muy orgulloso de lo propio, y esto incluye la didáctica de lenguas. Recordemos a Comenius, el Círculo Lingüístico de Praga, etc. El hecho de que existan materiales para aprender otras lenguas hechos por especialistas checos que conocen perfectamente su idioma hace que este tipo de materiales sean preferidos frente a manuales hechos en el extranjero donde nada está traducido y el aprendiente se ve obligado a pensar en LO si quiere avanzar en sus clases. Existe un temor a la pérdida de identidad como pueblo si se aceptan métodos extranjeros para enseñar lenguas que también son extranjeras, hechos por extranjeros y no por checos. No es preciso insistir en el peso de la tradición a la hora de elaborar materiales y planificar actividades para la clase. Éstas suelen centrarse en aspectos determinados de la gramática (flexión verbal, morfología, léxico, etc). En los manuales de la península, además del contenido gramatical explícito, las actividades a desarrollar suelen estar de centradas en el significado, en contenidos nociofuncionales, ponen en práctica a la vez conocimiento implícito y explícito y estimulan la producción espontánea.

En general en los países de la antigua URSS y sus satélites la disciplina, sobre todo en educación secundaria no suele ser un problema, como sí está ocurriendo cada vez más en España. Los estudiantes de la Rep. Checa son en este sentido muy disciplinados y respetuosos. La figura del profesor es muy respetada por los estudiantes y por la sociedad en general. Hay quienes afirman que esto es una compensación por los exiguos salarios de los docentes. A falta de sueldos que permitan vivir con un mínimo de desahogo los docentes se ven obligados muy a menudo a pluriemplearse y a padecer una jornada laboral excesivamente prolongada en lo que se refiere a las clases, con menos tiempo para prepararlas, por lo que en general las innovaciones en cuanto a materiales y metodología no son bien acogidas por un profesorado no nativo que no puede emplear mucho tiempo en adaptarse a otros sistemas de enseñanza que no casan bien con los patrones didácticos a los que está acostumbrado. El profesor está considerado no como un trabajador cualificado que ejerce su profesión pero exige sus derechos laborales a cambio, sino que está muy mal visto que el profesorado plantee reivindicaciones en cuanto a sus condiciones de trabajo. En cinco años trabajando en la Rep Checa, después de dar clases en dos institutos y dos universidades, no hemos tenido conocimiento de la existencia de sindicato alguno, de nada relacionado con actividades sindicales o similares a pesar de que la mayoría de los profesores se quejaban en privado de unos salarios que en la mayoría de los casos no permiten al trabajador de la enseñanza vivir modesta pero dignamente. Por condicionamiento cultural el docente parece ser una especie de misionero del saber, la cultura, los valores cívicos y debe dedicar su vida entera, laboral y personal, a la transmisión de estos, y como los misioneros, parece que deben alimentarse de esta satisfacción y está fuera de lugar cualquier reivindicación que pretenda mejorar su situación material.

A cambio, el profesor goza de la consideración de ser no ya transmisor de conocimientos y valores sino también de constituir un ejemplo para la comunidad y una autoridad tan indiscutible en clase que la disciplina en las aulas a menudo les choca a los españoles recién llegados al país: en primaria y secundaria los estudiantes se levantan cuando entra el profesor y sólo se sientan cuando éste da su consentimiento. Esta disciplina es juzgada muy positiva por algunos, aunque otros nativos critican la falta de iniciativa que en general demuestran en las clases sus alumnos. Al haber sido condicionados para ser figuras pasivas en clase que sólo responderán o actuarán cuando sean requeridos para ello y previo establecimiento de la respuesta o conducta que se espera de ellos, estos estudiantes tienen dificultades con los enfoques que exigen autonomía e iniciativa de los aprendientes.

Habituados a un enfoque reproductivo, en ocasiones se produce un rechazo de los materiales y actividades que exigen una actitud muy activa, con grandes dosis de iniciativa. Es entonces cuando podemos observar el fenómeno de la resistencia pasiva en clase. Mucho antes de Ghandi, ya los checos como nación se vieron obligados a ponerla en práctica, rodeados de imperios expansionistas a lo largo de una larga existencia de nación conquistada por la fuerza a la que se ha negado hasta bien entrado el siglo XX la misma existencia como país independiente. Esto incluía la prohibición de usar su propia lengua o el menosprecio de ésta, siendo el alemán la lengua de prestigio, imponiéndose la asignatura de ruso como obligatoria en la enseñanza... Los materiales que siguen las técnicas modernas que han demostrado sobradamente la eficacia de usar la L2 como vehículo de comunicación en el aula pueden ser vistos como una imposición que buscara un aculturación forzosa con la consiguiente pérdida de identidad por parte del pueblo checo. Recordemos el principio de reciprocidad de Feuerstein, la necesaria correspondencia que debe haber para que la clase sea fructífera: que el alumno colabore con el docente y sea activo en clase, que acepte la tarea y tenga voluntad de llevarla a cabo, de seguir las directrices del profesor. Dado que para que la tarea no tenga éxito, basta con no actuar de manera eficaz, la resistencia pasiva puede llevarse a cabo disimulada bajo la apariencia de una falta de comprensión de lo que se espera de ellos, o de una supuesta falta de habilidad para llevarla a cabo. El alumnado checo, como en general los pueblos eslavos, está muy bien capacitado para aprender lenguas extranjeras (De hecho existe un precioso refrán checo sobre mucho que nos enriquece aprender otros idiomas y con ello otras culturas: *kolik jazyků umíš tolikrát jsi člověkem*, que podríamos traducir por algo así como "cuantos más idiomas conoces, más humano eres"). Esto no significa que en muchos casos no haya una verdadera ignorancia de lo que la tarea pretende de ellos por no haberse enfrentado antes a este tipo de actividades. Pero las mayores dificultades tienen su origen en que las posibilidades y capacidades de los estudiantes son infrautilizadas y no se potencian por unos métodos anclados en una tradición de enfoques reproductivos.

A continuación se adjunta una lista con algunos de los errores que nos ha parecido más interesante destacar.

#### Lista de errores de interlenguaje español-checo

Debemos dejar claro que no todos estos errores se limitan a los aprendientes checos, alumnos de otras nacionalidades pueden cometer también este tipo de errores. Asimismo, hemos de aclarar que hemos elaborado esta lista tomando como modelo el español peninsular estándar:

#### **Errores que también cometen los alumnos alemanes:**

- Uso del plural, "**Por cientos**", en vez de "por ciento. Por transferencia del checo, idioma en que es plural.
- Uso pleonástico de la preposición "**de**"
- **Concurrencia/concurencia**-----**competencia**
- **Investición**-----**inversión (en checo "investice")**
- **Cualidad**-----**calidad**
- **Demostración**-----**manifestación**
- **Progresivo**-----**progresista**
- **Conservativa/o**-----**conservadora/or**. (Tal vez por ser aprendientes de una L3, del inglés *conservative, conservacionista en castellano*, otra palabra.)
- **Realizar**-----**darse cuenta** Por transferencia de la L1, del checo *realizovat*
- **Teorética/o**-----**teórica/o** También por transferencia del checo, así como los términos que siguen:
- **Profitable**-----**provechoso**
- **Isolado**-----**aislado**

- **Sadista**-----**sádica**
- **Reflectar**-----**reflejar**
- **contraproduktivo** -----**contraproduktente**
- **Cuando** como condicional, en lugar de **si**.

## Verbos

Como tantos otros aprendientes de español no nativos, una de las mayores dificultades radica, aparte de en el uso de los tiempos pasados, en la distinción y uso del subjuntivo y el condicional. Así no es extraño encontrarse con enunciados como:

- *si tendré tiempo, lo haré*-----*por si tuviera tiempo...lo haría*
- *cuando lo sabía, le avisé*-----*cuando lo supe, le avisé*

- **Acordar**-----quedar con alguien, o su empleo con el pronombre personal redundante:

- *Nos acordamos* para las cuatro.
- Confusión en el uso de los verbos **averiguar-indagar**, que en checo sólo tienen una forma: **Zjistit**

- Confusión **comportarse con-** manejar

*Algunos gobiernos manejan con su propia gente muy brutal* Por traducción literal del checo, aparece también en prestigiosos diccionarios, por lo que, debido al prestigio de la fuente del error, es más complicado de erradicar; traducción literal del verbo *manipulovat*

(*Se comportan de manera brutal con su propia gente*)

- **Creer. No te lo creo** en lugar de *no me lo creo*

**Dar:**

- *Dar algo a un lugar*-----colocarlo, poner en un lugar, sobre un lugar Por traducción literal del checo "dát", "dár", que se utiliza más en checo que el verbo **poner**, "položít"

- *Dar algo a la mesa*-----poner algo sobre la mesa

- **Dar una inyección**-----poner una inyección. Como en el caso anterior, por transferencia del checo. ("dát injekci")

- **Dar miedo**-----temer (ver el apartado sobre fosilización en la interlengua de los docentes de ELE)

- *Dar una multa*-----poner una multa

- **Dar placer** algo a alguien-----gustar mucho, encantar. Parece ser que en el español de Cuba se usa así, pero no en la variedad peninsular. Muchos docentes lo aprendieron de la variedad caribeña y lo aplican a la peninsular

- *Me da mucho placer que me ayudes*-----me encanta que me ayudes

- **Dar una vuelta**-----No significa lo mismo que el checo *otočit se*, girarse, volverse. *Dar una vuelta* es también dar un paseo. Además hay que tener en cuenta el uso del artículo y la transitividad o intransitividad: *dar la vuelta (devolver el dinero sobrante al pagar algo), dar la vuelta a algo, dar una vuelta (pasear, salir a tomar el aire...)*

- **Encantar** (gustarle algo a alguien en grado máximo). Este verbo, como algunos sustantivos que por semántica ya tienen un significado superlativo, de grado máximo, aparece con marcadores de intensidad innecesarios.

**No me encanta nada**

**Me encanta mucho**

- **Ejercitar** una profesión-----ejercer una profesión

- **Escribir un examen**----- Hacer un examen. Traducción literal del checo

- Verbo **gustar**:

**No me gusta ni un poco** (error en el uso del adverbio: *no me gusta nada*)

**Me gusta** en lugar de **me gusta**. (el hablante quiere decir que algo le gusta, no que se siente satisfecho consigo mismo)

**Hacer:**

- **Hacer un examen**-----aprobar un examen El checo mal traducido

- **Hacer problemas**-----dar, causar, provocar, crear, producir...problemas

- *Este tipo de estructuras sintácticas me hace problemas.....me da problemas, o tengo problemas con este tipo de estructuras sintácticas.* Traducción literal
- **Hacer bromas**-----Gastar bromas Este error aparece también en el diccionario de Internet de seznam.
- **Hacer chistes**-----Contar chistes(los chistes se pueden hacer, pero no es lo mismo que contarlos. Una cosa es que hagan un chiste de/sobre alguien, y otra que le cuenten un chiste a alguien.
- **Implementar** por añadir, incluir  
Implementar en la obra...  
Confusión entre el gerundio de **levantar** y **lavarse**, en la utilización y en la morfología (*me llavo*)
- **Está levantando las manos**, en vez de *está lavándose las manos*. No excesivamente frecuente, parece una simple confusión por el parecido de las formas más que un problema de fossilización, metodología, etc.
- **Meter** en lugar de poner o tirar:  
**Meter** (a) algo al mar-----tirar algo al mar  
**Meter** el libro a la mesa----- ponerlo sobre la mesa
- **nacer** usado en forma reflexiva: *me nací*  
Verbo **ocurrir/le + se** pleonástico
- **Se ocurrían** muchas cosas-----**ocurrían** muchas cosas. Calco del checo *stát se*
- **Se me ocurre**-----me ocurre, me sucede...
- **Se le ocurrían** muchas cosas----- en vez de **le ocurrían** muchas cosas. El significado es muy diferente
- **Ofertar**----ofrecer
- **Perder**- desconocimiento del uso de este verbo con el pasivo-reflexivo *se me ha perdido*
- **Peinar-peinarse**: *Yo peino* (como si peinase a otra persona) por *yo me peino* ( a mí) El uso indebido del reflexivo, por omisión o inclusión inadecuada es un error frecuente y difícil de corregir
- **Pertenecer a** -----Por traducción literal del checo.  
*En España hay muchas comunidades autónomas. Entre estas pertenecen....*  
*El azafrán pertenece a los ingredientes de la paella. (Es uno de, se cuenta entre, se encuentra entre...),* o mejor, construir la oración de otra manera, pero esto es difícil en estudiantes demasiado habituados a pensar en L1 para después traducir a L2. Parece ser también un problema con aprendientes cuya lengua materna es el alemán.
- **Querer mucho** por *tener muchas ganas de, estar deseando*:  
*Yo quiero mucho hacer ese viaje.* Traducción literal de la LO.
- Confusión verbos entre los **sentar** y **sentir**, y entre el uso del gerundio y el participio: Especialmente frecuente en tiempos pasados y subjuntivo.
- Está **sentando** en vez de estar sentado
- Está **sintiendo**-----" " " "
- **Soplarse la nariz** -----sonarse la nariz. Traducción literal del checo.
- En general, la correlación de **tiempos verbales en oraciones condicionales**:  
*Si tendré tiempo...*

#### Verbos que expresan desplazamiento (del hablante o de objetos):

- **Ir**:  
Confusión entre el uso transitivo y el intransitivo, véase el apartado de fossilización en la interlengua de profesores de ELE
- **Fue y fue**-----del *šel a šel* checo. Es difícil encontrar una equivalencia exacta, con sólo una expresión, podríamos traducirlo por algo así como *y anduvo y anduvo*, ya que en checo suele aparecer en contextos de literatura narrativa, en cuentos preferentemente.
- **correr**  
*corrió a su casa*----- fue a su casa corriendo

Confusión ir-venir-llegar (a menudo también llegar)

- **vinimos allí**-----fuimos allí
- Hoy **he ido** a la escuela (y está aquí en la escuela, no es *ir*, sino *venir*)
- Mañana debo **llegar** a la panadería antes de ir a las clases

Este tipo de confusiones espaciales se dan también con los adverbios de lugar, como veremos más adelante

Confusiones en el uso de verbos como **lanzar, echar, arrojar, tirar**... Producidas a menudo por no haberse utilizado muestras de lengua reales en las que se usen estos verbos en su contexto, para que el estudiante pueda apreciar la variedad de matices que los diferencian según cada caso. No es lo mismo *lanzar algo a la basura o a la papelera* que *echarlo* simplemente.

Confusiones en el uso de **traer, llevar**... Como en el caso de ir y venir, la confusión se produce a la hora de asimilar la diferencia que existe entre uno u otro dependiendo de la localización de emisor y receptor, y del cambio de lugar de los objetos transportados o de los sujetos que se desplazan.

### Verbos ser-estar (Problema universal para casi cualquier estudiante de ELE)

Confusión en el uso de uno u otro:

- **Ser contra** la guerra-----*estar* contra la guerra
- **Ser muerto/vivo/casado/divorciado**... ----- *estar* muerto/vivo/casado/divorciado...
- **Ser...claro** que-----**estar claro** que
- *Es claro que*-----*está claro que*...
- La dictadura **estaba** muy horrible-----...*era*...
- **Es bueno**-----**está bueno**.... Y un largo etcétera de errores típicos de cualquier hablante no nativo de español

Utilización incorrecta en lugar de otros verbos:

- **Ser frío-fría** -----tener frío:
- *¿Eres fría?*-----por: *¿Tienes frío?* Traducción literal de la LO
- **Estar caliente**. Aplicado a personas, en lugar de **tener calor**:
- *Hoy estoy muy caliente*-----*Hoy tengo mucho calor*.
- **Estar curioso-a**-----Sentir curiosidad, querer saber algo...
- *Estoy muy curiosa de cuándo llegarán*
- **Estar divertido-a**:
- *Estoy bastante divertida*-----por *me divierto mucho, me estoy divirtiendo, me entretengo*...
- **Estar con sentido durativo**-----llevar
- *Ya está allí tres horas*-----*Ya lleva tres horas allí*.

También con gerundio de otros verbos:

- **Estar viviendo**-----por llevar viviendo.
- *Ya **está viviendo** en esta ciudad (desde hace) tres años*—*Lleva tres años viviendo en esta ciudad*
- **Estar haciendo**-----llevar X tiempo haciendo algo.
- *Ya estoy haciendo esto tres horas*-----*Llevo tres horas haciendo esto* (o, en todo caso, *estoy haciendo esto desde hace tres horas*)
- *Ya está allí 24 horas*-----*Llevo allí 24 horas*.
- **Ser/estar + participio**. Confusión en el uso de ambos

### Verbo tener:

- **Tener la boda** por *casarse*
- *Tuvieron boda/ la boda el día X* en lugar de (*Su boda fue...*, o *se casaron el día X*)
- **Tener (el ) cumpleaños**--- Ser el cumpleaños de alguien
- **Tener verdad**----- tener razón
- **Tener buen tiempo**----- pasárselo bien
- tienen buen tiempo*---.....--- se lo pasan bien
- que tengas un buen tiempo*----- que te lo pases bien

Yo no tengo buen tiempo. Las Islas Canarias, La Costa del Sol... tienen buen tiempo. Una persona nunca puede tener buen tiempo, sí una región, pero significa algo completamente diferente, el tiempo atmosférico no es el mismo que el de las ocasiones de ocio y disfrute.

- **Tener** por *tomar, comer, beber, consumir...*

- *Yo tengo*----- en vez de *yo tomo* (para el almuerzo, cena, etc...)

- *He tenido* aceitunas y después *no he tenido* nada más.

Uso del **gerundio** para expresar lo mismo que con un marcador causal:

- **Conociendo** ésto... Con el mismo que sentido que *puesto que, ya que, dado que sabía esto...* se debe a la confusión de los verbos saber y conocer

Errores en la expresión de la cantidad:

- **Un mil de**-----en lugar de simplemente *mil*. *Un mil* es un error que aparece en numerosos manuales y la preposición se incluye por la colocación "miles de..."

- **Ciento /cien de**----- en vez de *cien*. Como en el caso anterior, la preposición viene por la colocación "cientos de"

- *¿Cuánto dinero te debo?*

- *Me debes cien de/ ciento coronas.*

- confusión **un** (como artículo) – **uno** (como numeral)

### Como/cómo traducción literal del checo **jako**:

En casos como:

- *La que se ve como primero* -----*La que se ve primero, en primer lugar*

- *Voy a comer como primero*-----*Voy a comer primero* (luego haré otra cosa)

- **Como primero** *visitaremos el museo de..*-----*primero visitaremos el museo de...*

- *Ver a alguien como más feo*----- el resultado de verter el término literalmente de L1 a L2 es un uso desviado del lenguaje, ese *como* no significa lo mismo en checo, "jako", uso normal, que en español, lengua en la que tiene un significado comparativo que no posee en el checo original. En español diríamos *Ver a alguien más feo*. De aparecer el adverbio comparativo, el significado sería algo diferente.

- *¿Cómo te parece...?*----- *¿Qué te parece...?*

- *¿Cómo te gusta...?*----- *¿Te gusta...? / ¿Qué te parece...?*

Puede ser por transferencia de la L1 (*Jak se ti libi*) o de una L3, por ejemplo el inglés *How do you like...?*

### Doble negación:

- Nadie **no** quiere venir al cine. Por transferencia del checo

### Preposiciones

#### Preposición más verbo:

- Decidir **de**-----sobra la preposición.

- *Decidir de hacer algo*-----*decidir hacer algo*.

- Casarse **a** alguien-----con alguien.

- Divorciarse **con** \_ alguien (de).

- Enamorarse **a** alguien (de).

Olvidar a + verbo:

*Olvidó a mencionar*-----de nuevo sobra la preposición.

- Comportarse **a** alguien-----comportarse con alguien.

- *Comportarse de manera intolerante a alguien*.

- Ir **en**----- un lugar -----ir a un lugar Es este un error recalcitrante, muy difícil de erradicar. Tal vez sea por influencia de otras lenguas romances, francés, catalán...

- Tener opinión **a** algo-----de/sobre/acerca de algo.

- Matricularse **a** un curso-----en un curso.

- Las naciones europeas lucharon **con**-----**contra** la dictadura. No es lo mismo luchar junto al dictador que contra él.
- Estar **a** por *estar en*, sobre todo en niveles iniciales
- Nadie no está a casa*. Aparte de la doble negación, preposición equivocada.

#### Ausencia de preposición:

- Robar las tiendas----- robar **en** las tiendas traducción literal del checo: **Vykrást obchod**
- Influir los asuntos----- influir **en/ sobre** los asuntos...

#### Preposición redundante:

- Olvidó **a** mencionar.....
- Pienso **a** ir....Especialmente en niveles iniciales
- Quiero a ir, puedo a ir, Como en los casos anteriores, es un error que se da sobre todo en principiantes y falsos principiantes
- **Padecer de** una enfermedad-----Cuidado, no es que sea incorrecto, pero este verbo puede usarse también sin la preposición y es igual de correcto. El problema parece ser que si no figura el uso sin preposición en un diccionario o manual que ha sido sacralizado no se acepta por parte de los aprendientes y docentes de ELE checos

#### Preposición equivocada que no aparece junto al verbo

- *El con la barba*-----el de la barba

#### Preposición equivocada en la comparación:

- *Cobra más que 1000 euros*-----*cobra más de 1000 euros*.
- *Pedro es más alto de Juan*-----...*más alto que Juan*
- *El más alto que todos*

#### Sustantivos y adjetivos:

- **Aniversario**-----por cumpleaños. Casi siempre se entiende por el contexto, pero aun no está reconocido con este significado por el DRAE. Creemos que sí tiene en español latinoamericano.
- **Asuntos interiores**----- asuntos internos de un país.
- **Billete**-----en lugar de *entrada*. Sí es correcto en variedades latinoamericanas.
- Hemos comprado los billetes para el concierto*
- **Biografía**-----por *currículum vitae*
- **Broma**-----chiste
- **Carta de crédito**-----tarjeta de crédito
- Problemas de confusión en el uso del **color marrón, pardo, castaño:**
- **Pelo moreno**-----morena es la persona no la parte del cuerpo
- **Mesa parda**-----mesa marrón, o de color pardo
- Una **cuenta**-----un cuento. Las cuentas se hacen con números, los cuentos con palabras.
- **Documento**-----documental
- **Esqueletos**-----esqueletos.
- **Idioma**-----No es frase hecha, expresión, mala traducción por traducción literal del checo *idiom*
- **Infusión**-----Para referirse a una transfusión de sangre. Como en el caso anterior, en este caso del checo *infúze*.
- **Ensayo**-----redacción.

Nuestros estudiantes suelen escribir redacciones, no ensayos, el tamaño y la profundidad con que se tratan los temas objetos de estudio son muy diferentes en uno u otro tipo de escrito. Del checo *esej*.

- *La guerra de Irak tuvo lugar por la ropa* Típico error (de interlengua), por interferencia de la L1, donde *ropa* significa petróleo. Es un error que comete una minoría de los estudiantes

- **Enterramiento**-----entierro, aunque no es incorrecto según el diccionario, lo más frecuente es *entierro*, no es propiamente un error, sino un *ruido* en la comunicación. En ocasiones se les enseña precisamente la palabra menos utilizada (como ocurre con el caso de *millardo*)

- **Económica**-----confusión entre adjetivo y sustantivo: Economía.

- **Inyección**-----jeringuilla

- **Lámpara**-----por *farola*. Las lámparas de una casa no son lo mismo que las farolas del alumbrado público de una calle.

- **Lejía**-----por *legión*. *Legie* en checo, de ahí la confusión, por transferencia

- **Millardo**-----mil millones. No es que sea propiamente un error, pero es más sencillo y frecuente *mil millones*) En raras ocasiones también *miliardo*.

- **Motorista**-----en checo se refiere al conductor de cualquier tipo de vehículo, en español sólo a quien conduce una motocicleta

- **Optimístico**-----optimista

- **Película**-----por *capítulo*.

- **Populación**-----población

- **Rivales**-----enemigos.

- **Serial**-----serie de televisión (incluyendo los *culebrones*)

- **Socialístico**-----socialista

- **Tanker**-----queriendo decir *petrolero*

- **Té**-----para referirse a una infusión de una o varias yerbas. Es correcto en Latinoamérica, pero mejor no mezclar las variedades usadas: o se habla una o la otra, pero una mezcla no es lo más aconsejable.

- **Terrorístico**-----terrorista.

- **Tesis**-----tesina

Redundancia en el uso de marcadores para el grado absoluto del adjetivo o de adverbio:

- **Más peor**-----más mejor

- **Muy buenísimo**

- **Muy magnífico**

- **Muy pésimo**

- **El más excelente**

- **El más peor**

- **Lo más fundamental**

**FOSILIZACIÓN en la interlengua de los docentes** (algunos de los ejemplos se repiten pero hemos considerado interesante dejarlos aquí) Debemos tener en cuenta que si son errores que pueden aparecer en la interlengua de docentes no nativos (en algunos casos también en nativos), evidentemente será un error que transmitirán a su alumnado, con el consiguiente riesgo de fosilización, avalada por el prestigio de la fuente que suministra el dato erróneo.

-**Uso del imperativo obligatoriamente entre signos de exclamación** No es obligatorio, y de hecho, suele ser lo menos frecuente, que el imperativo se escriba entre signos de exclamación.

- **Algo--Něco**: Por transferencia o traducción literal del checo. Los aprendientes no manejan en su proceso de aprendizaje-adquisición el suficiente número de muestras de lengua reales y de ahí usos del pronombre indefinido o del adverbio de cantidad en casos como los siguientes:

- *No me gusta eso, prefiero comer **algo otro**.....otra cosa* (del checo *něco jineho*)

- *Debes comer algo, aunque sea **algo poco** -----un poco* (del checo *něco málo*)

Es un error observado también en algún docente para el que el español es la L1

- **Amable**-----Agradable. Una cosa, una situación no son amables (a no ser que hagamos un uso desviado, poético, del lenguaje, personificándolos); las personas sí



podemos ser amables. *Přijemny* en checo, se usa tanto para personas como para cosas.

- **Aquí-----allí-----ahí**----Confusión en el uso de estos adverbios

- *La invitó a su casa y aquí.....allí. Aquí* no, porque no estamos en su casa, sino en la clase, por lo tanto su casa es *allí* con respecto a emisor y receptor.

- Entre los platos más típicos checos se encuentran aquellos que tienen como guarnición **bolas de pan/ harina** ----- *knedlíky*.

Desde luego, los españoles que no hayan estado nunca en la Rep. Checa, si oyen hablar de *bolas*, van a pensar en cualquier cosa menos en las *knedlíky* checas. No existe una traducción adecuada en una sola palabra que sirva para transmitir al hablante nativo de español el concepto de *knedlíky* si no lo conoce del checo, alemán o inglés donde sí hay un término y una realidad cultural equivalentes. Tal vez la traducción más aproximada sería decir *rebanadas/rodajas de pan cocido*. Nunca *bolas*, puesto que las bolas son, por definición, esféricas, no una sección rebanada de un cuerpo alargado. Esta definición sólo valdría en algunos casos en los que "knedlíky" se refiere a otras variedades de este tipo de masa cocida que sí son más pequeñas y esféricas (por ejemplo en la sopa y algunas que están rellenas de fruta), pero serían "bolas de masa de pan", no de pan propiamente dicho.

Identificación entre **cierto**-----**seguro**

- *No es cierto que estas viviendas sean ilegales*-----Lo que se pretende comunicar es que *no es seguro*. Dependiendo de lo que queramos decir exactamente, usaremos uno u otro término. Significan cosas muy diferentes. Si decimos que *no es cierto*, negamos con rotundidad, mientras que si decimos *no es seguro*, expresamos falta de certeza.

**Ser seguro por estar seguro**

- **Por cierto**----- no significa *seguro*, sino lo mismo que el checo *mimochodem*

A menudo se utiliza erróneamente para intentar expresar certeza, que no es el significado de esta expresión en castellano.

**Confortable**-----cómodo-a del inglés

- *La persona se siente confortable*-----cómoda

No es un sillón, no puede ser una persona confortable, nadie va a sentarse sobre ella...

- **Convenir**-----venir bien

- *¿A qué hora te conviene?*----- ¿A qué hora te viene bien?

- **Ensayo**-----redacción

# # #

**Expresiones y frases hechas** en checo traducidas literalmente al español:

- **Cada**-----en lugar de (*casi*) *todos-as, la mayoría de*

- *Cada uno ha leído ese libro*-----*todos han leído ese libro*

- *A cada una le gustó esa película*-----*A todas les gustó esa película*

- **Cada segunda palabra**- (*každé druhe slovo*) ---Con el significado de *casi cada palabra, la mayoría de las palabras...*

- **Las más veces**----- *la mayoría de las veces*

- Cada uno lo hace **de otra manera** -----*cada uno lo hace de una manera distinta*

# # #

- **Frecuentar la escuela** Se frecuentan los bares, los restaurantes, las bibliotecas, etc, es decir, aquellos lugares a los que se va cuando se desea, no de manera regular y obligatoria, como es el caso de la enseñanza reglada. Si un estudiante *frecuenta* la escuela, quiere decir que va cuando le apetece, cuando le viene en gana, como algo que hace por pasar el rato.

- **Gritar**-----**regañar**. Existe una gran diferencia entre *gritar* a una persona, y *regañarle*, o *criticarle* algo a esa persona.

- *La profesora me ha gritado hoy en clase*-----no es lo mismo que: *...me ha regañado hoy en clase*.

- Decir **¡Hola!** para despedirse: transferencia del checo y fosilización propia de la interlengua de una escasa minoría de docentes, pero que resulta especialmente

*chirriante* al hablante nativo de la L1. Producido porque en checo el saludo informal *ahoj* sirve tanto para saludar al llegar como al despedirse.

- El libro **intitulado**-----titulado, no estamos en la época de Don Quijote. Arcaísmo.

- **Inyección**----- en vez de jeringuilla

- **Ir**.

- *Yo voy*----- por *yo me voy*. Confusión entre el uso transitivo y el intransitivo. En un contexto en el cual lo que realmente quiero decir es que *me voy*, me marché del trabajo al terminar mi jornada laboral, o de donde sea, no que *voy a un lugar* determinado. Fossilización profesoral observada incluso entre algunos hispanoparlantes nativos que llevaban muchos años viviendo fuera de la península dando clases. Podría ser una transmisión del error de un no nativo al nativo, o puede tratarse del idiolecto de algunos docentes de nacionalidad española

# # #

Confusiones en el uso de **marcadores temporales** por influencia del checo:

**Ahora**-----por entonces, en ese momento, después...según el contexto, al que demasiado a menudo no se le da la importancia que tiene en detrimento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, entendidas éstas como algo aparte de la competencia cultural, pragmática, y similares

- *Hace dos años visitó Montreal y **ahora** conoció a su actual esposa...*-----entonces

- Hacer algo, ocurrir algo, **dentro de + sintagma marcador temporal (unas horas, unos días, unos meses, unas semanas...**, si están narrando algo que tuvo lugar en un momento pasado.

- *Metió el agua en el congelador y dentro de unas horas ya se había congelado.*

También ocurre en el futuro.

- **Finalmente**-----para expresar lo mismo que con *al final*.

- **Por primero/como primero**-----*primero, en primer lugar*.

# # #

Errores de sintaxis, del **orden de los elementos** de la frase:

- *En la Rep. Checa se **habitualmente almuerza**.....entre las 11 y las 13 horas*. Por influencia de la L1. En checo el pronombre reflexivo se coloca en segunda posición, y, como el latín y el alemán, se tiende a colocar el verbo al final de la oración.

- **Pensar**-----en lugar de *creer, querer decir*

- *¿Piensas?* del verbo checo *myslít-et*, que significa tanto *pensar* como *querer decir*

*Creo que*-----*myslím...*

- *¿Qué piensas?*-----en lugar de *¿Qué quieres decir?*

- *¿Piensas que es verdad?*----- *¿Crees que es verdad?*

- **Prestar-se**-----por *tomar prestado de alguien*.

- *Quisiera prestarme tu libro de Historia Universal*

Por influencia de la L1, por no estar acostumbrados a pensar en la L1. En checo la persona a quien le prestan algo tiene un carácter gramaticalmente activo, es el sujeto de la oración, mientras que en español es al contrario, el dueño del objeto es la parte activa, el que presta, el sujeto de la oración. Existe en castellano *tomar prestado* algo de alguien, pero apenas se usa en comparación con la otra construcción.

- **Quedarse con alguien** al revés que en checo (*sejít se s někým*) en español este verbo no es reflexivo.

- *¿Nos quedamos a las seis y media?*-----Quedamos a esa hora.

- *¿Nos quedamos esta tarde?*-----¿Quedamos (para) esta tarde?

*Quedar* en el sentido de permanecer en un sitio, en checo no es reflexivo (*zůstat*), al contrario que en español (*me quedaré aquí*)

- **Reparar** un examen-----del checo *opravit*, en español los exámenes no se reparan, se *recuperan*. Igual ocurre con el sustantivo:

- **Reparación** de uno o varios exámenes, no son electrodomésticos, en el sistema educativo hispano no se hacen reparaciones de exámenes, sino recuperaciones.

- **Seguramente**-----erróneamente utilizado para expresar certeza total, al igual que con *seguro* en español. El adverbio *seguramente* se usa prácticamente siempre para expresar posibilidad, probabilidad, ausencia de certeza, es decir, justo lo contrario de lo que se pretende comunicar, la certeza acerca de algo, por paradójico que pueda resultar.

- **Tener miedo de**-----temer

- *Tengo miedo de que va a subir el precio de la vivienda.*-----me temo que...

- *Tengo miedo que no he podido traerte lo que te prometí.*-----me temo que...

## Errores con los artículos

Problemas de omisión o uso redundante del artículo:

- En nombres de países:

- *No me gusta la situación en **el** Irak*

- *Quiero viajar a **la** España*

- *Vive en **la** Francia*

- *Voy a viajar a Países Bajos*

- *Esta tarde voy a **estudiar el español***: Si lo decimos así, el nativo podría interpretar que somos unos superdotados capaces de aprender *todo* el idioma español en una tarde.

- *Ojalá **el Dios** te oiga*-----*Ojalá Dios te oiga*. Si el emisor es politeísta o se refiere al dios del fuego, de la lluvia, de la guerra, etc. sí podríamos usar el artículo (y la primera letra en minúscula, claro, si se trata de un texto escrito). Pero si nos referimos a un solo Dios (aunque no seamos creyentes) no podemos colocar el artículo delante.

- **Me gustan las frutas o compro la fruta, no tengo el dinero** cuando no hablamos de cosas concretas sino en general. Confusión entre el uso genérico y concreto

En otros casos se produce omisión, tal vez por hipercorrección:

- (...) *Chicas de la clase hoy estaban un poco cansadas*-----*Las chicas..*

Los estudiantes del inglés usan enunciados del tipo: *Yo soy el estudiante*, que serían válidos sólo si antes ya nos hemos referido a este estudiante en concreto

Es más frecuente la equivocación por el uso redundante que por omisión. Se debe a la disciplina de aprendizaje utilizada. Resulta muy útil que el alumnado checo esté habituado a memorizar los sustantivos junto al artículo determinado para mejor interiorizar el género, como se hace al aprender alemán, por ejemplo. Lo que ocurre es que luego, a la hora de usar los términos aprendidos en producciones orales o escritas, demasiado a menudo el aprendiente reproduce de manera automática el sustantivo con el artículo delante, independientemente de que sea un uso normal o no.

También como consecuencia de ello se produce la confusión en el uso entre los artículos determinados e indeterminados:

- *Vamos a comprar la botella de vino para celebrar que has aprobado el examen*

- *Tomo el café*

Naturalmente el enunciado, dicho así, fuera de situación, es gramaticalmente correcto. Pero es incorrecto en un determinado contexto que además se da muy a menudo: si no nos hemos referido previamente a la botella de vino o al café, tendremos que usar el indeterminado, por tener un significado genérico. Como consecuencia de la importancia a veces excesiva, que en determinados sistemas de enseñanza de segundas lenguas que se le da a las reglas de sintaxis de la oración separada del resto del texto, se descuidan aspectos tan fundamentales como el contexto, que es el que en casos como éste nos proporciona la clave de lo que es correcto y lo que no.

## Uso redundante del pronombre personal:

- **No me recuerdo**...-----*No recuerdo*...

- **Se me ocurre**-----*me sucede, me ocurre*. No es lo mismo que yo tenga una idea o que a mí me suceda, me ocurra, me pase algo.

Omisión de **tampoco**: Ocurre también por traducción literal del checo *také ne y/o* transferencia de una L3, por ejemplo, el alemán *auch nichts*:

- **También no** me gusta -----*tampoco me gusta*

### Formas arcaizantes o artificialmente elaboradas:

Exageración en la búsqueda de la expresión erróneamente considerada más culta por ser más arcaica, más elaborada, menos frecuente... (De hecho a menudo son tan poco frecuentes o arcaizantes que producen un *ruido* en la comunicación con el hablante nativo):

- Esto es malo, **ante todo** para la garganta. Acaso por creer que siempre el uso más arcaico es el mejor, a veces se exagera hasta caer en expresiones ridículas o casi ridículas, como en este caso.

- Esta "**sentencia**"-----frase

- **Plenilunio**-----luna llena. No es que esté mal pero es demasiado técnico, poco literario, y no tiene las mismas connotaciones poéticas, por ejemplo, aparte de las posibles dificultades de decodificación del mensaje por parte del receptor si no tiene cierto nivel de dominio léxico.

- **Los dineros**-----el dinero. El nativo, al menos en su variedad peninsular, sólo utiliza el plural en caso de hacer un uso literario, desviado de la norma de uso, del lenguaje.

Este tipo de errores de número también se cometen con otros sustantivos. Por ejemplo en el caso de:

- **los / las gentes**----- la gente. El equivalente checo *lidé* es plural. Por supuesto que existe "las gentes" en español, pero no tiene exactamente el mismo significado que "la gente". En el primer caso suena más arcaico y/o literario, no suele usarse para referirse a la comunidad en general (*a la gente le gusta ese tipo de programas*), y se identifica más bien con "los pueblos, las naciones, los grupos humanos", que con la mayoría de los componentes de un país, pueblo, nación...

- El libro **intitulado**-----titulado, no estamos en la época de Don Quijote. Arcaísmo evidente, muestra de uno de los defectos más frecuentes de sistemas de enseñanza anticuados que usan muestras de lengua no reales.

(Ya mencionado entre los errores más susceptibles de fosilización)

## Calcos del checo:

- **prófito**-----beneficio

- **profitar**----- beneficiarse

- **empleador**-----empresario Error que ya ha dejado de serlo al aceptar la RAE el anglicismo. Es un caso similar al del verbo:

- **Reportar**-----informar, que ya está también aceptado como correcto. Tuvo su origen en una mala traducción literal del inglés del español de América Latina y/o del *Spanglish*. El mal uso en los medios de comunicación a ambos lados del Atlántico ha dado como resultado que ya sea aceptado como correcto y utilizado a menudo en periódicos y televisión peninsulares, por mucho que resulte especialmente chirriante al nativo de la península con cierta formación cultural (*reportar una noticia, vamos a reportar el robo del coche...ya son correctos según el mismo DRAE*)

- Aquí **pertenece**-----a este grupo pertenece----- dentro de este grupo podeos contar...

del checo *patri* (ya mencionado en el apartado de verbos, lo repetimos aquí por la frecuencia con que se da)

- **Miliardos**-----*Miliardy* en checo, mil millones

- **Hacer tonterías** ("dělat blbosti") -----por *hacer el tonto* ("dělat šaška"), aunque similares no son exactamente lo mismo en ninguno de los dos idiomas
- Hacer algo **por la forma de**----- *mediante* tal o cual procedimiento.
- **El celoso**: Uso del adjetivo sustantivado en vez de la expresión "estar celoso", de nuevo por el vicio de querer forzar la L2 a que copie a nuestra lengua materna, traduciendo todo de manera literal. En checo *žárlivý* es adjetivo y se usa como atributo del verbo
- **Gracias a**-----solo tiene un matiz positivo, o en todo caso irónico, en caso negativo usaremos *a causa de-por culpa de* . Este es un error que también comenten algunos checos en su lengua materna.
- No solo **pero también**----- No solo *sino* también. En checo normalmente no se hace la distinción entre *sino* y *pero* La distinción existe, *nýbrž*, pero suena culto y se usa en forma escrita. Habitualmente se utiliza la misma palabra para ambos: *ale*. Por simplificación en la traducción, al no estar familiarizado el no nativo con la agrupación y el uso de términos en la lengua objeto

#### Errores producidos por Interferencia de una L3 (inglés, italiano, francés....)

- **Destinación**-----destino
- **Relativos**----familiares
- **Impresivos** ---impresionantes
- Ellos no **se realizan de**--- no se dan cuenta de
- **Remover**-----en vez de quitar.
- *Tendremos que remover el almanaque, hemos estrenado año.*
- *Tendremos que quitar el almanaque...*

En español no se remueven los almanaques ni los muebles, pero sí las sopas, ensaladas, etc.

- **Trasladar**-----por traducir. Influencia de una L3, el inglés

Errores ortográficos:

**Vacilación en el uso de c-q, b-v, ll-y, g-gu delante de e/i...:**

- *Qualquiera, quando...*
- *Guerra, guitarra, gitano, general...*por influencia de otra L3, el italiano

Hipercorrecciones fonéticas:

Actualmente los hispanoparlantes no hacen diferencias entre la pronunciación de **b-v**. Sin embargo, algunos docentes y aprendientes de ELE en la Rep. Checa quieren establecer una diferencia en la pronunciación de ambas realizaciones ortográficas. Lo mismo ocurre con **ll-y**. En la realidad la inmensa mayoría de la comunidad lingüística en español es lo que algunos todavía se empeñan en llamar *yeísta*.

#### Vacilación en el uso de posesivos:

- *No tenemos tiempo para estar con **su** (nuestra) familia, simplemente no se nos entregamos a los placeres de la vida.*
- *me quito **mís** zapatos.*

Posiblemente por inferencia del inglés. Como en el caso de los adverbios de lugar y los marcadores temporales, se precisa una buena práctica dirigida y que el aprendiente reciba el suficiente *input* o aducto de textos orales y escritos en la LO que sean efectivamente muestras de lengua reales para poder ir subsanando este tipo de errores.

#### Por aplicación errónea de una norma de formación de palabras inferida por el aprendiente:

- **Inaceptación**-----rechazo. En este caso, por medio del prefijo, en otros por el sufijo
- **Corriente**-----su significado nada que tiene que ver con el del verbo correr. Así, si me tomo un *gazpacho corriente*, no significa que éste esté en movimiento, sino

que no es ni de muy alta ni de muy baja calidad, algo que no destaca. Esta confusión semántica no es excesivamente frecuente, aunque a veces se da.

#### Expresiones y frases hechas:

- **Por primera vez**-----en lugar de *a la primera*
- *Conseguí aprobar el examen de química por primera vez*-----... *a la primera*, al primer intento
- Errores en el uso de adverbios de cantidad :
- Hace muy frío**-----*hace mucho frío*
- Tengo gran hambre**-----*tengo mucha hambre*
- **Me falta** en vez de *echo de menos*. Transferencia del checo.
- 

#### Errores de pragmática:

- **De nada**-----en absoluto, para nada Quizá por interferencia del francés?
- *No lo entiendo de nada*
- **Pásalo bien**-----en lugar de *que te lo pases bien, que te diviertas...*
- **Por favor** como respuesta a *gracias* (en checo el intercambio comunicativo habitual es – *díky - prosím*, que traducido literalmente daría este error) en vez de “de nada”
- **no me cae bien** en vez de *me cae mal*
- Uso del saludo **buenos días** todo el día

#### Errores de intercultura:

Por falta de conocimiento sobre la cultura objeto, por ausencia de información, o por tener información poco fiable sobre la misma, basada en mitos y no en realidades (recordemos el caso de la profesora de inglés que creía que los bloques de pisos son una construcción puramente *comunista*, y que en España todo el mundo vive en casas, en chalés...)

- **Almuerzo**-----Según en qué parte de España o en Latinoamérica, puede ser, o bien la comida del mediodía (mayoritario), o bien una comida que se toma por la mañana.
- **Colegio Mayor**- Aparece en algún manual de español checo. No es ni de lejos lo mismo que las **Kolej** Checas, término que podríamos traducir mejor como **Residencia de Estudiantes**. En España sólo una pequeña parte del estudiantado, perteneciente a una élite socio-económica, puede permitirse residir en un Colegio Mayor, que tienen precios prohibitivos para la inmensa mayoría de la población.
- **Escuchar** no es lo mismo que **obedecer** en español, pero en checo sí existe un verbo que tiene ambos significados: *poslouchat*.
- **Voy a la consulta del doctor**-----voy al médico. De nuevo, el barroquismo exagerado resulta chocante para el hablante nativo, por muy culto que sea, especialmente cuando aparece rodeado de numerosas expresiones arcaizantes o tan rebuscadas en su búsqueda de excelencia cultural, que resultan más que artificiales. Lo corriente en el hablante nativo es producir enunciados del tipo:  
-*Voy al médico/ al especialista/ al otorrino*, y no del tipo:  
-*Voy a visitar al especialista otorrinolaringólogo/ Voy a la consulta del especialista otorrinolaringólogo*

Como vemos, lo más frecuente es abreviar la especialización, en aras de la facilidad de comunicación, por economía lingüística. Éste es el uso que la comunidad lingüística hace y el que deberíamos enseñar a nuestros estudiantes para que adquieran una L2 que se corresponda con la que se utiliza en realidad.

.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Baralo, Marta *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. ISBN 84-88957-24-6. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Cerny, Jiri. *Historia de la Lingüística*. ISBN 84-7723-336-5. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, Cáceres 2000
- Cook, Vivian *The nature of the L2 User*, Eurosla 2006  
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EURO2006.htm>
- Córdoba Rodríguez, Félix. *¿Qué corregimos a nuestros alumnos?* Boletín de la AUS-APE <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2002/boletin2002-cordoba.htm>
- Domínguez López *En torno al concepto de interferencia* CLAC 2001 Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación, revista de Filología Universidad Complutense Madrid <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Fernández, Claudia y Moreno de los Ríos, Belén *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*. ISBN 84-88957-23-8. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Fernández, Sonsoles *Tareas y proyectos en clase* ISBN 84-89756-34-1 Edinumen 2001
- Fernández, Sonsoles *Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera* Boletín de la Universidad Complutense de Madrid  
[www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9595110203A.PDF](http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9595110203A.PDF)
- Galiñanes Gallén, Marta. *Proprio/propio.El análisis contrastivo en la clase de español*  
<http://www.mcu.es/roaj/en/consulta/registro.cmd?id=86960>
- García Santa-Cecilia, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. ISBN 84-7711-093-X. EDELSA. Madrid 2000
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California ISBN 0-08-025338-5  
[http://sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)
- Martín del Rey, María Antonia *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes Italianos*. Enciclopedia virtual ELENET  
<http://www.elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/Analisis%5Fde%5Ferrores%5Fen%5Ffla%5Finterlingua%5Fde%5Fespa%C3%B1ol%5Fen%5Festudiantes%5Fitalianos/>
- Mištinova, Anna *Acerca de la renovación didáctica*. Boletín de la AUS-APE  
<http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2001/mistinova.htm>
- Mištinova, Anna *Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos*. REDELE.  
[www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/mistinova.pdf](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/mistinova.pdf)
- Moreno de los Ríos y Sanz, Marta. *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras* ISBN 84-88957-18-1. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Muñoz Licerias, Juana *La adquisición de las lenguas extranjeras*. ISBN 84-7774-864-0. Visor. Madrid 1992
- Pannemann, Maren y Van der Feen, Marieke *Does L-1-grammar affect second language acquisition?* Groningen, 2000  
[home.medewerker.uva.nl/.../bestanden/Does%20L1%20Grammar%20affect%20second%20language%20acquisition.pdf](http://home.medewerker.uva.nl/.../bestanden/Does%20L1%20Grammar%20affect%20second%20language%20acquisition.pdf)
- Pan, Andrews *Analysis of Krashen's theory of second language acquisition as seen through eyes of the american ESL teachers*.  
[www.geocities.com/pan\\_andrew/sla.htm](http://www.geocities.com/pan_andrew/sla.htm)
- Sánchez Lobato, Jesús *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera*. Actas del VI encuentro de profesores de español de Eslovaquia. ISBN 80-968234-9-3. Bratislava 2002
- Vázquez, Graciela *¿Errores? ¡Sin falta!* ISBN 84-7711-242-8 Edelsa Madrid 1999
- VVAA *Common European Framework of Reference for Languages*  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Williams, Mario, y Burden, Robert L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. ISBN 84 8323 051 8. CUP Madrid 1999

- Zanón, Javier (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*.  
ISBN 84-89756-22-8. Edinumen 1999