

¿Cuánto hay de español en el checo? *El español visto a través de contenidos y metalenguaje gramaticales checos*

Ariel Laurencio Tacoronte
Profesor de ELE. Instituto Cervantes
ariel.laurencio@gmail.com



Ariel Laurencio Tacoronte es licenciado en Filología Hispánica y en Filología Mongola por la Universidad Carolina de Praga, y en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad de La Habana. Ha trabajado como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Praga y como lector en la Universidad Nacional de Mongolia, así como en diversos institutos de segunda enseñanza de Praga. Su tesis “Variación en el español de Cuba” saldrá publicada el año próximo en La Habana, con la Editorial José Martí. Se dedica asimismo a la traducción literaria, con una versión en español de los sonetos de William Shakespeare publicada por la Editorial Arte y Literatura de La Habana en 2005.

Resumen (español)

Este pequeño estudio se propone en primer lugar abordar algunos fenómenos de la gramática española a partir de una óptica contrastiva, marcada por la búsqueda e identificación de fenómenos equivalentes en la lengua checa.

Se espera de tal modo proporcionar una herramienta útil para la tarea de hacer comprender, mediante el análisis gramatical, la razón y función de fenómenos del español que aparentemente no tienen equivalente en checo, lo cual lleva a considerarlos como de difícil adquisición.

Asimismo se presentan dificultades lexicales que pueden ser trabajadas desde la mencionada óptica contrastiva, integrándola en cualquier caso con enfoques didácticos a partir de la L2.

Para finalizar, se tocan algunos aspectos pragmáticos y culturales del entorno checo que puede convenir tener presentes en la enseñanza del español en este país.

Abstract (English)

The aim of this paper is, firstly, to tackle some Spanish grammatical phenomena from a contrastive perspective, marked by the search and identification of equivalent phenomena in the Czech language.

It is thus expected to provide a useful tool for the task of understanding, through grammatical parsing, the reason and function of Spanish phenomena which apparently have no equivalent in Czech, which leads to consider them as difficult to be acquired.

The paper also deals with some lexical difficulties which can be worked out with the mentioned contrastive approach, integrating it in any case with teaching approaches based on the L2.

Finally, there is also mention of some particular pragmatic and cultural aspects of the Czech environment that may be suitable to be considered for the teaching of Spanish in this country.

Palabras clave

adquisición de la lengua, análisis del discurso, interferencias, componente sociocultural, estrategias de comprensión, funciones del lenguaje, lingüística contrastiva, pragmática

Keywords

language acquisition, discourse analysis, interferences, socio-cultural element, comprehension strategies, language functions, contrastive linguistics, pragmatics

Artículo

Introducción

Este artículo nace con la intención de proporcionar herramientas para la comprensión, por parte de docentes de ELE en contexto checo, de ciertos mecanismos de este idioma, cuyo conocimiento puede solventar la tarea de enseñar cuestiones espinosas de la gramática española a estudiantes que provengan de este entorno, o al menos intentar ayudar en esa dirección. En el trabajo me refiero a algunas explicaciones que se les puede dar a fenómenos gramaticales del español desde una perspectiva checa, y aunque no consideremos oportuno utilizarlas en clase, nunca está de más tratar de comprender lo que cree el aprendiente de nuestros mecanismos de exposición, y tratar de adecuarnos un poco a su mentalidad, tratar de ver el español con ojo checo.

Una explicación, por muy bien elaborada y presentada que esté, responde en buena medida a lógicas por lo común ajenas a los parámetros de una lengua que no conoce el fenómeno gramatical dado. Y quien imparte esta explicación, comprende el fenómeno que está explicando, o cree comprenderlo, pero ante todo lo domina. Produce subjuntivos, por poner un ejemplo, con corrección. Por lo que su explicación se produce a posteriori en su sistema cognitivo, además de que no la necesita activamente para la producción e interpretación lingüística.

Para un aprendiente, si el fenómeno tratado no tiene uno correspondiente o equivalente en su lengua, la explicación del docente, o la que él mismo encuentre, va a priori del problema. Además de que depende en cierta medida de ella para la producción e interpretación. Y así nos podemos encontrar con que el alumno nos diga, después de una explicación dada: *Muy bien, he entendido a la perfección lo que has explicado,*

¿pero para qué me sirve eso? No voy a entrar aquí en el detalle de si ha entendido realmente o no, o de si el docente ha explicado realmente bien o no. A lo que me refiero es más bien al hecho de que para el aprendiente resulta difícil muchas veces encontrar sentido en la existencia de un fenómeno que no comprende, o mejor, no utiliza en su lengua. Este mismo alumno, de hecho, nunca reaccionaría así ante un profesor de su propia lengua que le explica la diferencia entre el aspecto perfectivo e imperfectivo en checo, por una parte porque este alumno domina el uso de este fenómeno gramatical, y la explicación de su profesor checo va a posteriori del problema, y probablemente también, cabe suponer, porque en la cultura escolar checa no parece común que un alumno se rebele al profesor, pero eso son ya otras cuestiones.

Volviendo a lo nuestro, muchas de las explicaciones que utilizamos adolecen de un problema ontológico, de un pecado original si se quiere: nacen dentro del sistema que es a la vez el medio natural de vida del fenómeno explicado. Retomando el subjuntivo como ejemplo, las etiquetas explicativas *declarar / no declarar* son muy útiles en la didáctica, pero ¿hasta qué punto en realidad “declaran” algo sobre el uso del subjuntivo a un aprendiente de ELE? O por poner otro caso: la etiqueta *describir* para indicar lo que en algunos casos hace el imperfecto en oposición al indefinido en una narración en tiempo pasado (he oído la objeción, con lógica o sin ella, con propiedad lingüística o no, de que el indefinido también describe, describe acciones, pero al fin y al cabo describe). No estoy criticando el uso de estas herramientas, ni mucho menos, pero es necesario cierto desplazamiento hacia la L1 si realmente queremos alcanzar cierta eficacia en el proceso de enseñanza, y ver y admitir que muchas de nuestras explicaciones les resultan a los estudiantes poco menos que opacas, o al menos no suficientes desde un punto de vista operativo.

Quiero precisar inmediatamente algo, antes de seguir adelante. Parece ser una peculiaridad de algunos estudiantes checos la de prestar más atención a la explicación que a la muestra de cómo funciona un fenómeno gramatical en la práctica. Buscan en la explicación, en la teoría, a la que le dan carácter de oficial, la verdad más profunda, y desvían un tanto su atención del *modus operandi* del fenómeno, y a la hora de la producción propia se encuentran desorientados. Esto revela que la fórmula muestra-explicación-producción puede presentar fisuras. Recargar las tintas sobre la muestra igual no debería ser de mucho provecho, por la tendencia señalada en algunos

estudiantes a fiarse más de la explicación y a menospreciar la muestra o sentirse estresados con ella, tendencia que no debería ser subvalorada.

Una solución podría ser, y aquí “una” es más bien un numeral que un artículo indeterminado, la ya aludida: tratar de penetrar en la mente checa, tratar de ver cómo el estudiante construye su serie de suposiciones sobre el entramado gramatical español, y finalmente, tratar de ver cómo funciona el checo y en qué medida este mismo idioma nos puede proporcionar claves para que un usuario suyo comprenda mejor y aplique con eficacia los conocimientos de lengua que le suministramos.¹

Visto que buena parte de los errores son por transferencia de la L1, o sea, tienen su origen en el checo, no sería descabellado intentar atacar algunos de estos errores en el mismo terreno de donde provienen, en este idioma. Utilizar conocimientos de checo, en casos donde resulte rentable, como un complemento de otros tipos de explicaciones y dinámicas, hacer concientizar ciertos malfuncionamientos utilizando el mismo código que los crea, de esto se trata. Se le podría incluso dedicar cierto tiempo en clase a hablar del checo, momento en el que se podrían compartir adquisiciones, hechas por los discentes o por el docente, de cuestiones en la L1 que perjudican las producciones en español.

En todo caso, si se prefiere, se puede también tomar el presente estudio como un pretexto u oportunidad para hacer un repaso de algunas de las mayores dificultades que presentan los checos a la hora de estudiar el español.

En este trabajo evito presentar explotaciones didácticas de las cuestiones tocadas, al no ser que precise en ocasiones mostrar cómo integrarlas a un enfoque, el contrastivo, que claramente no deberá ser nunca el único a utilizarse. No me limitaré a presentar dificultades sino que les acompañarán soluciones, lo cual limitará de algún modo el número de puntos a tocar, teniendo que dejar fuera, al menos por el momento, cuestiones importantes como el subjuntivo, un contraste exhaustivo de los tiempos pasados, algunas preposiciones, la correlación entre *ir / venir* o *llevar / traer*, la deixis temporal en función de la colocación del hablante, entre otras.

¹ Refiere Liceras (1996: 227, cit. por Dobrowolska 2005: 321) al respecto: *Resulta importante que tanto los que se proponen aprender una lengua segunda, como los instructores que se ocupan de facilitar esta tarea (...) dispongan de gramáticas descriptivo-pedagógicas que reflejen y sistematicen las intuiciones y el conocimiento implícito de los hablantes nativos.*

A través de estas páginas utilizaré diversos conceptos y nociones, como la dicotomía rema / tema (formulada por la Escuela Lingüística de Praga), la teoría de las fases y los operadores lingüísticos (elaborada por Adamczewski y aplicada a la lengua española por Matte Bon), o la pragmática (tratada ampliamente en español por Escandell Vidal).

Vista la dimensión didáctica del trabajo, iré presentado los referidos conceptos y nociones a medida que exponga los fenómenos explicables mediante ellos. Aunque trato temas por separado, en algunos puntos se hace empleo de conceptos presentados en apartados anteriores, por lo que se hará necesario hacer referencia a éstos.

Para una exposición de principios y fenómenos gramaticales básicos del checo remito al artículo de Rodríguez García (2013), aparecido en la revista redELE (nº 25).

Para la realización de este trabajo me he basado en mis propios conocimientos de checo, idioma que comencé a estudiar en 1987 en la facultad preparatoria de la Universidad Carolina en Poděbrady con el profesor Raimund Lorenc, al que quisiera rendirle aquí tributo, en mi experiencia docente, en numerosas conversaciones que he sostenido sobre diferentes temas aquí tratados, en conocimientos contrastivos checoespañoles adquiridos en algunas clases del programa de Hispánicas en la Universidad Carolina de Praga, y finalmente en una encuesta que he hecho a estudiantes, amigos y compañeros checos de la misma universidad.

Doy las gracias a mis profesores y a todos los que de una forma u otra han colaborado en este proyecto. Y un gracias muy especial a la doctoranda Dana Kratochvílová y a Gabriela Pechanová, quienes me han ayudado sobre todo en la tarea de verificar que las informaciones que doy sobre el checo y sus mecanismos lingüísticos sean veraces, funcionales y pertinentes.

1. Cuestiones gramaticales

1.1 El caso de ser / estar

Antes de ver el modo en sí que se podría utilizar para afrontar el problema que representa la selección de *ser* o *estar* (trataremos aquí casos cuyo contenido pertenecen al nivel A1), veamos el ejemplo de una herramienta con la que podríamos contar para ello, tomada de los métodos de enseñanza de gramática propios del checo.

En este idioma, al preguntarse por el caso gramatical que debe aplicarse a un sustantivo en una construcción dada, o al corregirse un empleo incorrecto de un caso usado, se suele utilizar el método, adquirido en la escuela, del uso de los pronombres interrogativos QUIÉN y QUÉ como elemento de verificación. Ambos se enuncian, uno tras otro, al final del sintagma incriminado, en el caso gramatical que debería llevar tal sintagma:

[Se dice] “jde o KOHO / CO”, [no se dice] “jde o KOM / ČEM”.

En esta situación específica el nativo aclara que con el verbo “tratarse de” (función discursiva IDENTIFICAR, B2) no se usa el caso locativo sino el acusativo.² Si aplicáramos este uso al español, veríamos que *ser*, algunas de cuyas etiquetas para el nivel A1 son la función IDENTIFICARSE, o las nociones específicas PROFESIONES Y CARGOS, NACIONALIDADES, CARÁCTER Y PERSONALIDAD, en checo se podría exponer del siguiente modo:

On je KDO (lit. ¿Él es QUIÉN?), para IDENTIFICARSE,
On je ČÍM (lit. ¿Él es [CON] QUÉ?), para PROFESIONES Y CARGOS,
On je ODKUD (lit. ¿Él es DE DÓNDE?), para NACIONALIDADES,
On je JAKÝ (lit. ¿Él es CÓMO?), para CARÁCTER Y PERSONALIDAD.

A este punto, pasamos al verbo *estar*, noción espacial de LOCALIZACIÓN (nivel A1). La pregunta de verificación que podría hacer un checo sería:

On je KDE (lit. ¿Él *es DÓNDE?), para la LOCALIZACIÓN.

² A los casos gramaticales se suele hacer referencia en checo del modo visto o también designándolo mediante el número que ocupan unos tras otros:

- 1er caso - KDO / CO (nominativo),
- 2do caso - KOHO / ČEHO (genitivo),
- 3er caso - KOMU / ČEMU (dativo),
- 4to caso - KOHO / CO (acusativo),
- 5to caso - OSLOVUJEME, VOLÁME (vocativo),
- 6to caso - KOM / ČEM (locativo),
- 7mo caso - KÝM / ČÍM (instrumental).

Es interesante observar que no se suele usar el pronombre demostrativo (jde o TOHO / TO), como podría parecer más normal desde nuestra óptica, debido probablemente al uso privilegiado como referencial que tiene el deíctico ESO / ESE / ESA en español.

Creo que puede servir de orientación a un estudiante checo hacerle ver que su propio idioma posee esta diferenciación, aunque a otro nivel, en este caso, sintáctico. Así, se podría decir que *ser* se utiliza para identificar a una persona y que en checo significa “být KDO, CO”, no meramente “být”, y que *estar* se utiliza para la localización o ubicación en el espacio y que en checo significa “být KDE”, no meramente “být”. Con esta operación obtenemos dos “být” distintos, uno para *ser* y otro para *estar*, y no sólo uno, que es lo que produce buena parte de confusión en el aprendiente. Quedaría así:

<i>ser</i>	být KDO / CO	(lit. ser QUIÉN, QUÉ) ³
<i>estar</i>	být KDE	(lit. *ser DÓNDE)

1.2 El caso de haber / estar

La cuestión parece más complicada a la hora de enfocar del mismo modo el par mínimo sucesivo: *haber* / *estar*, pues ambos parecen responder a la fórmula “být KDE” (lit. *ser DÓNDE).

Tomemos como ejemplo operativo la tarea que debe realizar el alumno en el ejercicio 5 (inciso D, unidad 3, pág. 28) del manual Aula Internacional (2005). Se le pide que escriba frases con estas construcciones:

En mi país hay

Mi país es

Mi país está

La estructura interpretable de estas frases, desde el punto de vista de un hablante de checo, podría ser:

1. KDE je KDO / CO (lit. ¿DÓNDE *es QUIÉN, QUÉ?)
2. KDO / CO je JAKÝ (lit. ¿QUIÉN, QUÉ es CÓMO?)
3. KDO / CO je KDE (lit. ¿QUIÉN, QUÉ *es DÓNDE?)

³ Descomponible si se quiere en “být KDO” (es QUIÉN – es Juan) y “být CO” (es QUÉ – es un libro). Una pequeña observación de forma, empleo aquí el orden *ser* + QUIÉN / QUÉ por como suele usarse en checo en este tipo de preguntas con finalidad gramatical. Tal vez sería más lógico, al presentar esta problemática y si decidimos usar este tipo de explicación, pasar al orden normal del enunciado de identificación, igual para el checo y el español: CO + být / QUÉ + ser: ¿Qué es esto? Aunque esto podría comportar el peligro de que el estudiante no perciba de qué se le está hablando exactamente, al poseer la estructura de verificación gramatical en checo el primer orden señalado, por lo que puede no resultar conveniente.

De aquí colegimos que la diferencia entre *haber*, nociones existenciales de EXISTENCIA Y PRESENCIA (A1), y *estar*, noción espacial de LOCALIZACIÓN (A1), pueden exponerse a un público checo como:

KDE je KDO / CO (lit. ¿DÓNDE *es QUIÉN, QUÉ?) para *haber*
KDO / CO je KDE (lit. ¿QUIÉN, QUÉ *es DÓNDE?) para *estar*

Aquí la diferencia puede ser percibida como mínima, pues a nivel superficial es sólo de orden. Entramos aquí en cuestiones más complejas como los procedimientos de rematicación / tematización (en el caso de *haber* estamos introduciendo una información sin referente anterior y que suele colocarse hacia el final de la frase, mientras que en el de *estar* hay un referente anterior o un conocimiento adquirido o supuesto de él y que suele colocarse hacia el inicio de la frase), provenientes precisamente de la Escuela Lingüística de Praga, y que tienen mucho que ver con el uso de los artículos (en español) y con el orden del enunciado (en checo, pero también en español). Nos detendremos más pormenorizadamente en esto en el apartado siguiente sobre los artículos. Nótese, por lo pronto, que en la misma actividad señalada se le pide al alumno en el inciso C que se fije en las palabras que aparecen después de *hay*, como método de concientizar la diferencia. Una de estas palabras u operadores lingüísticos es precisamente el artículo.

1.3 El caso de los artículos

Esta problemática se suele enfocar, por una parte, en la presentación de dos tipos de artículos: el indeterminado y el determinado. Por la otra, el aprendiente checo parece partir, digo “parece” para dejar cierto margen a la posibilidad contraria, de que el estado natural de las cosas es la ausencia de artículo. Y buena parte del rechazo psicológico que le va creando al uso de los artículos viene de ahí, de visualizar los dos artículos mencionados como una cosa superpuesta a un orden natural de ausencia de artículo, según la conciencia lingüística checa media. Otra parte del rechazo provendrá de su sentimiento de frustración al ver que no acierta en su uso. Hasta aquí ya tenemos dos puntos cuasifilosóficos sobre los cuales basar la discusión de lo que sigue:

- número de artículos gramaticales existentes,

· noción de estado natural de las cosas.

Si observamos que en numerosas ocasiones el artículo cero se encuentra en distribución complementaria con los otros dos, habría que plantearse la articulación de una didáctica tridimensional del artículo. Dos pequeños ejemplos de la distribución complementaria de los artículos, no de la superposición de dos de ellos a un supuesto estado natural de ausencia, son los siguientes:

SUSTANTIVOS CONTABLES

*Tengo Ø coche / Tengo **un** coche / Tengo **el** coche*

SUSTANTIVOS NO CONTABLES

*Dame Ø tiempo / Dame **un** tiempo / Dame **el** tiempo*

Esta realidad produce el efecto colateral de que muchos estudiantes comienzan a tener la impresión de que lo mismo da utilizar el artículo o no, al parecerles que se transmite el mismo mensaje, o más bien, que no son capaces de percibir implicaturas sustancialmente diferentes.

Sin entrar a precisar las diferencias entre cada ejemplo, que sería más bien tema para un artículo dedicado, además de que entrañaría la propuesta de un modelo teórico que las englobe, baste observar que cada enunciado tiene un sentido propio y completo, posible según un contexto determinado y una intención ilocutiva dada. Y tanta autonomía o vida propia tiene un uso del artículo como el otro. Aquí por lo pronto nos concentraremos en los medios con los que puede contar el checo para llevar a cabo una distinción que en español se suele realizar con los artículos.

Pasemos para esto a la segunda cuestión, la del estado natural de las cosas, al menos según la visión checa. Esta cuestión la podríamos parafrasear con una pregunta retórica: *¿Realmente no existen en checo medios para expresar lo que expresan los artículos en español?*

Es interesante, y hasta cierto punto paradójico, que fue en la misma Praga donde se gestó una teoría que puede lanzar luz sobre esto: el principio de *rema / tema*. Al menos en la universidad parece ser de dominio público; he oído a un profesor de idioma chino explicar que tal variante léxica aparece en tal posición porque es un sujeto temático y no remático, y los alumnos tan campantes, como si les hablaran de casos de declinación (algo que en checo es obvio), parecían entenderlo a la perfección.

¿Podemos llevar este conocimiento al aula de ELE? No estoy muy seguro, pero por otra parte creo que no estaría de más, aunque fuera mínimamente, hacerle ver al usuario de checo que en su lengua hay un principio que responde a la misma lógica que el uso de los artículos en español. Así al menos se evitaría el rechazo psicológico hacia éstos.

Hagamos un poco de historia. Aunque ya se habían producido con anterioridad algunos acercamientos a la distinción entre sujeto psicológico (equiparable a la noción de tema) y objeto psicológico (equiparable a la noción de rema), fue Vilém Mathesius, uno de los fundadores de la Escuela Lingüística de Praga, quien primero habló de *estructuración funcional del enunciado*, llamándole *tema* al significado que se introduce como primero y *rema* a lo que se dice del *tema*. Esta relación de *tema* - *rema* se realizaría dentro del enunciado. Esto significa que dentro de lo comunicado hay una incorporación contextual de significado (Zavadil, Čermák 2010: 309-311).

El mismo Mathesius pone como ejemplo una secuencia de frases, inicio de un cuento, donde distingue entre información nueva o *rema* y esta misma información que se va convirtiendo en *tema* de la frase sucesiva (Mathesius 1947: 91):

Byl jednou jeden král a ten měl tři syny. Nejstaršího z nich napadlo, že si půjde do světa hledat nevěstu.

Había una vez un rey y éste tenía tres hijos. Al mayor se le ocurrió salir al mundo a buscar novia.

ANÁLISIS:

1. Byl jednou jeden král ^{REMA (UN REY, HACIA EL FINAL)}
2. A ten ^{TEMA (ÉSTE, HACIA EL INICIO)} měl tři syny ^{REMA (TRES HIJOS, HACIA EL FINAL)}
3. Nejstaršího z nich ^{TEMA (AL MAYOR DE ELLOS, HACIA EL INICIO)} napadlo, že si půjde do světa hledat nevěstu ^{REMA (UNA NOVIA, HACIA EL FINAL)}

El español funcionaría de forma parecida:

1. *Había una vez un rey* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}
2. *Y éste* ^{TEMA (HACIA EL INICIO)} *tenía tres hijos* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}
3. *Al mayor* ^{TEMA (HACIA EL INICIO)} *se le ocurrió salir al mundo a buscar novia* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}

Una primera observación es que casi se podría hablar de posiciones remáticas y de posiciones temáticas, o sea, que la información nueva tiende a ir hacia el final del enunciado mientras que la información ya establecida, hacia el inicio. Esta suposición, la de que la posición tiene una implicación semántica ineludible, tema del cual se ocupa la sintaxis funcional, se ha visto confirmada por numerosos estudios.⁴

En español, el artículo indeterminado caracteriza o ayuda a caracterizar el *rema*. El artículo determinado caracteriza el *tema*. Como los artículos ayudan en esto, el orden de la información puede tener más libertad en español respecto al checo, donde debido a la ausencia de artículos que suplan esta función, el orden *rema - tema* tiene que ser más rígido (Zavadil, Čermák 2010: 311).

Si echamos una mirada a los corpus checos, podremos ver esto en funcionamiento:

Má strach jezdit autobusem a když kolem projede moc rychle auto, udělá se jí špatně.

[AD Speciál, č. 4/2007] ⁵

Le da miedo ir en ómnibus y cuando un auto le pasa muy rápido por el lado, le da algo.

Aquí vemos que en la frase *a když kolem projede moc rychle **auto** / y cuando **un auto** le pasa muy rápido por el lado* la palabra “auto” se encuentra en checo hacia el final de la cadena enunciativa, lo cual la marca como información aportada (además de una cierta focalización como dato nuevo sorprendente),⁶ mientras que en español, gracias al artículo indeterminado, el sintagma “un auto” puede permanecer en la periferia izquierda, en el orden no marcado SVO.

Por el contrario, cuando el referente ya ha aparecido en el enunciado, o cuando se presupone por el contexto, o cuando se trata de una información compartida, tenderá a desplazarse hacia la periferia derecha:⁷

⁴ Sobre estructura informativa en español puede verse Escandell Vidal (1996), Reyes (1985), Pinuer (2000).

⁵ Corpus sincrónico representativo Syn2010. <<http://www.korpus.cz/syn2010.php>> [Consulta: 6.11.2013].

⁶ El uso aquí de la noción de “aportar” está tomado de la nomenclatura propuesta por Gutiérrez Ordóñez 1997: 20, cit. por Pinuer 2000: 155) para distinguir en español entre *tema* (soporte) y *rema* (aporte).

⁷ Estas son consideraciones de principio, pues en realidad un sintagma puede quedar desplazado hacia la derecha o hacia la izquierda del enunciado por múltiples factores, semánticos y pragmáticos, por lo que habría que analizar cada nuevo caso por separado.

Tak na čem to tady všechno pracuje, když ty dovezeš nějaké techničák někomu a to auto nikdo ani nevidí.

[doc.id: 02A013N] ⁸

*Bueno y a ver cómo es que funcionan las cosas, si coges y le llevas la ficha técnica a alguien y ese coche nadie ni lo ve.*⁹

En este caso puede observarse que en la frase *a to auto nikdo ani nevidí* / y *ese coche nadie ni lo ve* el sintagma “to auto” se encuentra en checo hacia el inicio de la cadena enunciativa, en posición anteverbal a pesar de ser COD (o acusativo), lo cual lo marca como información adquirida o presupuesta, y en español otro tanto.

Una primera consecuencia de lo expuesto es que en checo existe “algo” que equivale al uso de los artículos en español. Les he comentado esto a los estudiantes, y la reacción psicológica que he podido percibir en primera instancia es la de una mayor motivación para la adquisición de este operador lingüístico. Lo cual no es poco.

Pasemos a examinar este “algo”, o sea, el orden de lo enunciado, el orden de lo rematizado o lo tematizado. Como habíamos aludido y un poco que dejado entrever en el acápite anterior sobre *haber / estar*, el orden es un elemento fundamental en la creación de sentido, aunque se le concede aún poca importancia en las clases de ELE, a esta dimensión pragmática de la focalización del enunciado.

En lenguas sin artículo como el checo, adquiere una importancia tal vez aún mayor, si no en el nivel pragmático del valor de lo enunciado (donde tiene tanta importancia como en cualquier otra lengua), al menos en el nivel formal sintáctico, pues el orden, al tener mayores implicaciones focalizadoras, resulta más rígido en lo que respecta a la emisión de significado remático / temático.

Así, si estamos presentando un referente por primera vez en el discurso, en checo este referente iría hacia el final o hacia la derecha de la cadena enunciativa. Si el referente en cuestión ya ha sido aludido (o se sobreentiende, se presupone o se conoce

⁸ Corpus hablado checo Oral2006. <<http://www.korpus.cz/ORAL2006.php>> [Consulta: 6.11.2013].

⁹ Respecto al uso del artículo con el referente “ficha técnica”, aquí cabrían dos posibilidades de interpretación: le llevas UNA ficha técnica / le llevas LA ficha técnica. La primera solución quedaría sugerida por la posición en la periferia derecha del enunciado, lo que le da en checo, como ya hemos visto, un carácter de información nueva. La segunda solución podría estar dictada por consideraciones de tipo semántico y de conocimiento metalingüístico, por ejemplo, el que una ficha técnica es atribuible a una persona; en tal caso se establecería una relación asociativa que quedaría reflejada en el uso del artículo determinado: **la** ficha técnica (**de** la persona a quien se la llevan; véase también § 1.5).

de antemano), se colocaría hacia el inicio o hacia la izquierda, como hemos visto en los ejemplos anteriores de Mathesius y de los corpus sincrónico y oral checos.

Una de las consecuencias sintácticas que tiene, por lo pronto, el hecho de constituir tema un referente al haber ya sido presentado como rema, es la posibilidad de no tener que volver a mencionarse, razón por la cual puede elidirse en la cadena discursiva. Ya esto se puede observar parcialmente en las frases de Mathesius presentadas:

Había una vez un rey y éste tenía tres hijos.

Se puede ir incluso más allá en la elisión de los sintagmas temáticos:

Había una vez un rey. Ø Tenía tres hijos.

En checo sería igualmente posible:¹⁰

Byl jednou jeden král. Měl tři syny.

Pues bien, entonces podemos sacar como conclusión que en todos aquellos casos donde el artículo determinado sirve para aportar o añadir una información sobre un rema ya presentado, en español se puede elidir el sintagma que comprende tal artículo. Ésta es una consecuencia del uso del artículo determinado, en su función tematizadora, que puede ser explotada en su didáctica. Un elemento que es rema hay que pronunciarlo, uno que sea tema, no necesariamente. Esto es un indicador para lograr una conciencia sobre qué artículo es el que se debe emplear (nos mantenemos aún en un nivel A1/A2 respecto a las funciones del artículo analizadas).

Siguiendo con el mismo ejemplo anterior, si nos fijamos, en la primera frase hay que decir algo obligatoriamente, sería la posición remática, mientras que en el tercero puede elidirse o utilizar un deíctico, posición temática (nótese que en un caso así no se suele usar el pronombre personal en español):

1. Había una vez **un rey** ^{REMA}
2. Ø ^{(ÉSTE, EL REY, ÉL) TEMA} Tenía tres hijos

De esto se deriva cierto potencial didáctico, pues podríamos pedirles a los alumnos que se fijaran mejor en lo que producen, y que allí donde pudieran elidir el sustantivo

¹⁰ Téngase en cuenta que este tipo de operación puede tener en ocasiones algunas limitaciones en checo.

que funciona como referente, pues ese sustantivo sería tema y llevaría artículo determinado. En caso contrario, si fuera obligatorio decirlo (obligatorio no por motivos pragmáticos, sino semánticos, habría que aclarar), entonces se trataría de una posición remática y llevaría artículo indeterminado o cero. De esta manera, se puede ver que el eje de la guerra de los artículos se desplaza del clásico dos contra ninguno a un todos contra todos.

Retomemos aquí la cuestión dejada abierta en el acápite anterior sobre el par mínimo *haber / estar*. Con *haber* expresamos las nociones existenciales de EXISTENCIA Y PRESENCIA (A1) y suele aparecer acompañado del artículo indeterminado o del artículo cero (además de otros operadores lingüísticos), y la visualización de esto es uno de los objetivos de la tarea propuesta en el ejercicio 5 (inciso D, unidad 3, pág. 28) del manual Aula Internacional (2005) antes aludida. Esto sucede porque *haber* es un verbo remático, suele aparecer en los mismos contextos remáticos, de presentación de información nueva, que estos dos artículos.¹¹

Tomemos este ejemplo que aparece en el ejercicio 3, inciso A, unidad 3, pág. 28, del Aula Internacional (2005):

Hay unas playas de arena negra maravillosas, están en el Pacífico y son increíbles.

La secuencia remática / temática de las dos primeras oraciones (las que contienen *haber* y *estar*) podría quedar expuesta así:

1. Hay unas playas de arena negra maravillosas^{REMA (EXISTENCIA DE PLAYAS)}
2. Ø^{TEMA (LAS PLAYAS ALUDIDAS, BASE PARA OTRAS INFORMACIONES)} están en el Pacífico
3. y Ø^{TEMA (LAS PLAYAS ALUDIDAS, BASE PARA OTRAS INFORMACIONES)} son increíbles

Como podemos observar una vez más, la información temática puede elidirse con toda tranquilidad, atributo inequívoco de los sintagmas tematizados o en fase II.

Introduzco aquí el concepto de fases (fase I / fase II), con el cual proseguiré, porque da mejor cuenta del fenómeno presentado, al contener su dimensión pragmática. Este

¹¹ A veces, en estructuras más complejas, por ejemplo cuando el sustantivo aparece adjetivado o con la noción existencial de DISPONIBILIDAD (B2), puede aparecer el artículo determinado, pero la función debería ser la misma.

concepto puede considerarse en un inicio una variante, aunque mucho más amplia, del sistema *rema / tema*. Se encuadra en la gramática desde la enunciación, elaborada por Adamczewski (1970, 1978, 1991, 2002), según el cual debería existir un sistema profundo y no consciente que subyace a las lenguas, cuyas operaciones invisibles quedan marcadas en la superficie gracias a los llamados operadores lingüísticos. Según este postulado lingüístico de carácter metaoperacional, desarrollado y aplicado a la lengua española por Matte Bon (1992, 1997, 2008), la comunicación giraría sobre tres ejes: la información, el enunciador y el grado de referencia a lo extralingüístico.

El eje información se dividiría entonces en fase I y fase II, las cuales constituirían el modo de vincularse de este eje o parámetro con los otros dos, o sea, el modo en el que el enunciador se refiere a lo extralingüístico.

Presento a continuación un resumen de las características principales de cada fase, en lo que respecta al eje de las informaciones, tomado de Matte Bon (1998: 71-72).

FASE I

- Información de primera mano, nueva.
- Se hace más hincapié en el hecho de informar.
- Este es el nivel en el que se negocian las informaciones.

FASE II

- Información adquirida (compartida o presupuesta).
- No interesa tanto presentar las informaciones o negociar sobre ellas, como utilizarlas para otras cosas: como base para otras informaciones nuevas, o para valorarlas, comentarlas, etc.

Basándonos en estos principios, intentemos aplicarlos a una frase checa para ver qué elementos contiene que puedan ayudarnos a mostrarle a un estudiante que su lengua presenta ciertos mecanismos, al igual que el español, para la referencia en una de las fases a entidades extralingüísticas. En el siguiente ejemplo, trataré de demostrar que el checo posee varios operadores en fase II, que corresponden al uso del artículo determinado en español.

Se trata de un cuento infantil en el cual un demonio malvado de la jungla intenta comerse al rey de los peces, pero éste se le atraganta en la garganta. Para lograr que el pez consienta en salir, el demonio le promete regalarle un anillo de oro, pero el demonio tarda un poco, y el pez le dice:

Tak tedy mi ten prsten dej! ¹²

¡Entonces acaba de darme el anillo!

Aquí hay varios operadores de fase II. Su uso puede parecer redundante, mas sirven para poner mayor énfasis en el enunciado, para focalizar el referente de manera que el acto enunciativo ilocutorio de SOLICITUD u ORDEN sea inapelable. Veamos cuáles son:

· elementos en fase II (en checo): *tak tedy*, *ten*, posición anteverbal de *prsten* (hacia la periferia izquierda) ¹³

· elementos en fase II (en español): *entonces*, *acaba de + inf.*, *el* ¹⁴

1.4 El caso del artículo inexistente

Aquí como a lo largo de este trabajo echo mano de la expresión “artículo cero”, pues incluye la noción de un artículo, aunque ausente. Es un modo de tener presente que este operador lingüístico, visible a través de su no visibilidad, entra en distribución complementaria con los otros dos que sí son visibles, el determinado y el indeterminado.

Una de los empleos del artículo cero es al hablar de conceptos abstractos, generalmente en construcciones preposicionales que funcionan como complementos de un grupo nominal. Éstas son sustituibles, al menos en principio, con adjetivos de carácter abstracto, o en cualquier caso, constituyen atributos análogos a los adjetivos. Este tipo de construcción preposicional podría alternar con una con presencia de artículo, lo cual puede provocar errores en su uso.

¹² Tomado de *O strašidlech*, Albatros, Praga, 1997 (p. 30).

¹³ Aquí *tak tedy* forma una unidad léxica con el sentido de “entonces” o “así que entonces”, la lexía *prsten* o “anillo” no puede ir más adelante o a la izquierda en la cadena enunciativa pues el pronombre COI *mi* o “me” debe ocupar el segundo lugar debido a leyes sintácticas checas. El déictico *ten* o “ese” focaliza aún más el referente “anillo”.

Una observación funcional sobre *tak tedy*: ambas palabras pueden interpretarse aquí como unidad léxica que ocupa el primer lugar en la frase, pero pueden también aparecer dislocadas en checo, aunque el pronombre COI *mi* seguiría claramente ocupando el segundo puesto en la frase. Las variantes serían las siguientes: *Tak mi tedy ten prsten dej* / *Tak mi ten prsten tedy dej*.

¹⁴ Al traducir la frase he escogido la forma perifrástica “acabar de + inf.”, operador en fase II (pues sólo podemos usar esta perífrasis cuando la acción referida ya se encuentra mencionada o supuesta en el discurso), como recurso específico español para enfatizar aún más el enunciado.

Veamos un ejemplo como *gafas de sol*. En este grupo nominal el sustantivo “sol” posee un carácter abstracto debido a la ausencia de artículo y junto con la preposición forma una construcción que podríamos llamar de UTILIDAD. Otros ejemplos análogos pueden ser *ropa de deporte*, *pasta de dientes* o *tarjeta de crédito*. Una de las condiciones establecidas, la de constituir el sintagma preposicional atributos análogos a los adjetivos se cumple bastante fácilmente para todos los casos excepto el último (mas esto debido a insuficiencias morfoderivacionales del español): *gafas solares*, *ropa deportiva*, *pasta dental*.

Por otra parte, la construcción preposicional con la que alternaría, con presencia de artículo, tiene un carácter asociativo¹⁵ y entraña una relación de posesión o de dependencia. Así, el grupo *gafas del Sol* significaría unas gafas que el Sol posee (puede dibujarse en pizarra un sol con gafas puestas), mientras que *gafas de sol* se refiere a unas gafas utilizadas para protegernos la vista del sol.

Esta explotación lúdica debería bastar para aclarar las implicaciones entre la ausencia y la presencia de artículo en este tipo de sintagma preposicional. Pero podemos encontrar en el checo una herramienta complementaria si hiciese falta. Hemos mencionado y ejemplificado la equivalencia de este sintagma sin artículo a adjetivos de carácter abstracto. Pues bien, la lengua checa dispone de un sufijo altamente específico para la formación de adjetivos abstractos, el sufijo *-ní*. Si lo aplicamos a los ejemplos presentados, obtenemos:

gafas de sol	<i>sluneční brýle</i>
ropa de deporte	<i>sportovní šaty</i>
pasta de dientes	<i>zubní pasta</i>
tarjeta de crédito	<i>kreditní karta</i>

En cambio, la relación de posesión o dependencia que se establece con el uso del artículo entre la preposición y el sustantivo equivaldría en checo al llamado segundo caso, o genitivo (véase nota 2 en § 1.1). Esto daría *brýle slunce* para *gafas del Sol* (véase también § 1.5).

Esta problemática tiene implicaciones que no siempre saltan a la vista. Ya hablábamos en § 1.3 de la poca importancia, a un nivel psicológico profundo, que

¹⁵ Para el concepto de *asociatividad* puede verse Heim (1988).

conceden los hablantes de checo a la presencia o ausencia de los artículos, incluso si los dominan, debido primariamente a que no existen en su propia lengua.

Para confirmar esto, he realizado un pequeño test de carácter cuantitativo entre estudiantes de español de nivel C1/C2, o sea, estudiantes con un altísimo nivel de dominio del uso del artículo, y no sólo, claramente. Consistía en leer la frase *para una solicitud muy importante de trabajo que estoy haciendo en Madrid* y responder a las preguntas de dónde podía estar el enunciador de la frase y qué hacía exactamente esa persona en Madrid. La gran mayoría respondió que esa persona seguramente estaba trabajando allí.

Una serie de factores de variada naturaleza, y que pueden actuar por separado o conjuntamente, coadyuvan a este resultado negativo. Paso a enumerarlos:

- en el orden sintáctico, no se visualiza que “trabajo” no es un referente autónomo, mientras que “solicitud” sí lo es, gracias a su aparición con artículo,

- esto produce que tanta importancia sintáctica y por ende semántica se le concede a “trabajo” como a “solicitud”; dicho de otro modo, se produce o subsiste una indiferencia a la jerarquía sintáctica,

- una variante de lo anterior es que a “trabajo” se le concede mayor importancia sintáctica que a “solicitud”, con lo que se produciría, si no una inversión, al menos una opacidad de la mayor jerarquía sintáctica de “solicitud”,

- debido al hecho de que los atributos adjetivos suelen ir en español detrás del sustantivo, la cadena de atributos se hace aquí demasiado larga para un checo, de modo que cuando llega al final de la frase ya no asocia “solicitud” con “en Madrid”,¹⁶

- en el plano psicológico, el hecho sintáctico anterior produce un cierto efecto de cansancio en el hablante checo, lo cual puede que atenúe su capacidad de concentración y sucesiva interpretación,

- en el plano de la enunciación, al ser el checo una lengua con mayor rigidez en la colocación de los argumentos en fase I hacia la periferia derecha del enunciado (véase § 1.3), al ver un checo la palabra “trabajo” en esa posición, tendrá una fuerte tendencia a concederle un valor de información remática o aportada, sin notar que la información

¹⁶ Si vemos una posible traducción de esta frase al checo: *velmi důležitou pracovní žádost, kterou podávám v Madridu*, nos podemos percatar de que el modo de decir esto en checo obliga al sustantivo *žádost* (solicitud) a caer mucho más cerca del sintagma preposicional *v Madridu* (en Madrid), además de la conservación de los rasgos FEMENINO / ACUSATIVO del pronombre relativo *kteřou* (en contraposición al ambiguo *que* del español), todo lo cual haría la frase más transparente.

rematizada, por medio del uso del artículo indeterminado, es “UNA solicitud (de trabajo)”.

Paso aquí a esbozar algunas conclusiones operativas que ayuden a delinear los campos sobre los cuales trabajar respecto a esta cuestión:

- una cosa es aprender a usar los artículos y otra es aprender a interpretarlos,
- para la interpretación de fenómenos gramaticales es necesario tener en cuenta otras dimensiones, como aquí la sintáctica o la enunciativa,
- respecto a la dimensión sintáctica, los sintagmas nominales con desarrollo muy largo, algo característico del español, pueden resultar muy confusos para los hablantes de checo,
- respecto a la enunciativa, el checo, siendo una lengua con mayor rigidez en la colocación de los argumentos, en ocasiones los focaliza de distinto modo que en español; en el caso específico, la posición de una palabra en la periferia derecha del enunciado puede tener una importancia crucial para la interpretación del sentido final.

Una posible solución, con apoyo en el enfoque contrastivo que nos interesa aquí, es hacer visualizar la fuente de conflicto en este caso señalando la equivalencia entre “de trabajo” y su correspondiente adjetivo de carácter abstracto en checo, *pracovní*.¹⁷

1.5 El caso del artículo posesivo

Existen contextos sintácticos en español en los cuales los artículos determinado e indeterminado adquiere semas posesivos, gracias a su carácter asociativo, los cuales pueden ser utilizados para esclarecer al menos el uso de éstos en contraposición al artículo cero. Ya hemos visto la relación de posesión o dependencia que se establece con el uso del artículo entre la preposición y el sustantivo, equivalente en checo al llamado segundo caso, o genitivo (§ 1.4).

¹⁷ También, a partir de un enfoque transformacional, se le puede pedir al estudiante que coloque un artículo delante de “trabajo” y valore las posibles consecuencias semánticas: *para una solicitud muy importante del / de un trabajo que estoy haciendo en Madrid*. Todo esto se puede claramente integrar en una explotación didáctica de carácter comunicativo, con una tarea final donde se represente un diálogo en el que uno de los dialogantes pronuncia esta frase y el otro lo corrige desde el error: *–Ay pero no, no tengo ningún trabajo en Madrid, eso es precisamente lo que estoy buscando*.

Esta relación de posesión del referente extralingüístico, o al menos de dependencia al nivel sintáctico, se puede observar asimismo con la noción específica RELACIONES FAMILIARES (A1).

Si vamos al ejercicio 4, unidad 4, pág. 44, del manual Aula Internacional (2005), donde se presentan frases para completar el árbol genealógico de una familia española, y tomamos una de ellas, podemos observar las siguientes propiedades:

- que el artículo determinado (y también el indeterminado) aparece en concomitancia con la preposición “de”

Marta es LA hermana DE Abel.

- que en la pregunta con la que se obtendría esta respuesta los nombres de los dos familiares se hallan enlazados precisamente por medio de esta preposición

¿Qué es Marta DE Abel?

- que en la respuesta a esta pregunta puede elidirse el elemento “de + nombre del familiar”, además del sujeto

Es LA hermana.

Esto último declara que el artículo determinado contiene en sí la relación de posesión que entraña el uso de “de” además de la referencia deíctica al familiar (aquí Abel). El artículo aquí representa y hace referencia al segmento “de + nombre del familiar”, inferior jerárquicamente. El eventual uso del indeterminado, en cambio, apuntaría a una focalización sobre el hecho de que Marta tiene más hermanos,¹⁸ pero no apuntaría necesariamente al familiar sino que cumpliría más bien una función cuantificadora.

El checo tiene dos estructuras que dan cuenta de esta noción, el 2do caso (o genitivo) y los adjetivos posesivos derivados de nombres propios:

bratr Marty / Martin bratr

De la misma manera, se puede proceder a presentar una estructura donde los dos referentes se encuentran al mismo nivel jerárquico, y sintáctico (reflejado en el uso de la conjunción “y”), de donde se elucida que la ausencia de artículo responde al carácter no posesivo de la expresión:

¹⁸ Cfr. Alonso Raya et al. (2006: 31). Téngase en cuenta que aun en caso de tener más hermanos una persona también cabe utilizar el artículo determinado.

Marta Y Abel son Ø hermanos.

1.6 El caso del artículo identificador

El artículo determinado tiene la propiedad de realizar una selección de un referente entre varios de su mismo entorno. Se presenta un tema, como el color que preferimos, o la comida, y la respuesta, si utilizamos en ella un verbo que cumpla la función de EXPRESAR GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS, aparecerá con artículo determinado (véase también § 2.5).¹⁹

Algo parecido sucede con los números utilizados como identificativos de un medio de transporte, realizamos a través del uso combinado del artículo determinado y un número una selección del ejemplar al que nos referimos. En la siguiente minidinámica, que aprovecha la capacidad del artículo determinado de seleccionar entre elementos extralingüísticos ya conocidos o supuestos, podemos observar un frecuente error entre el alumnado checo:

–¿Cómo se llama la parada de tranvías que está aquí cerca?

–Štěpánská.

–¿Qué tranvías pasan por esa parada?

–Veintidós.

–¿Veintidós tranvías o el veintidós?

Nótese que en checo existe asimismo un mecanismo para diferenciar entre el numeral y el número o cantidad, consistente en la adición del sufijo *-ka* a una base numérica. Mostrarles a los estudiantes la conexión entre ambos procedimientos sustantivadores, morfológico uno y sintáctico el otro, les ayuda en la percepción de la necesidad de usar en tales contextos el artículo determinado:

el tres	<i>trojka</i>
el once	<i>jedenáctka</i>
el veintidós	<i>dvaadvacítká</i>

¹⁹ Se trata de preguntas como *¿Qué color te gusta más?* o *¿Qué deporte prefieres?* donde la respuesta invariablemente contiene un referente acompañado de artículo determinado siempre que se realice una selección. Hacerle observar al alumno la relación que existe entre la aparición de QUÉ delante de sustantivo en la pregunta y su correspondencia con el artículo determinado es por otra parte uno de los objetivos de la actividad 4, unidad 3, pág. 28, Aula Internacional 1 (2005).

Este número sustantivado se emplea además en checo para referirse a otras cuestiones, como por ejemplo la nota en los exámenes. Obsérvese que en este caso es común en español el uso del artículo indeterminado:

un uno	<i>jednička</i>
un cinco	<i>pětka</i>

1.7 El caso del artículo consabido

Existen varios casos en español donde es normal pasar directamente a la fase II, al resultar la información sobre el referente consabida, compartida, presupuesta, o en cualquier caso, ya adquirida. Uno de ellos es la expresión de una función que se puede etiquetar como SITIOS, ENTIDADES o SERVICIOS:

Voy a la escuela.
¿Vienes del teatro?

De hecho, cuando nos referimos a un lugar y a una acción desarrollada en relación con tal lugar (lo cual constituiría un contexto prototípico) mediante una construcción preposicional, lo más habitual es el empleo de la modulación asociativa definida, o sea, con artículo determinado.

Constituyen excepción, con solución artículo cero, algunas lexías como *casa* o *clase*,²⁰ los grupos nominales que denotan departamentos o servicios internos de una institución, como *secretaría*, o también la referencia a un sitio no por su nombre genérico sino por el servicio que en él se presta (servicio cuyo nombre aparece normalmente en la inscripción o letrero que lo designa), como *urgencias*. Por otra parte, las lexías *museo* o *bar* suelen aparecer con artículo indeterminado.²¹

En checo sucede algo curioso con construcciones equivalentes que contienen la lexía *casa*, pues por un lado tenemos *domů* (a casa), y por otro *do domu* (a una / la

²⁰ Téngase en cuenta que en casos como éstos, el español de América opera una especie de corrección del sistema, al seleccionar las más de las veces la modalidad asociativa definida tras preposición: *a la casa*, *en la clase*.

²¹ El uso aquí del artículo indeterminado parece responder al hecho de que estos sitios no se sienten como prototípicos, como que hay algo no muy natural en lo de ir a ellos, lo cual, si fuera realmente así, se debería a cuestiones psicoculturales de los usuarios de la lengua española. Probablemente, si se vieran como lo más natural del mundo, los usaríamos en fase II, con el artículo determinado.

casa). La segunda forma suele aparecer en contextos asociativos, cuando al desarrollarse el sintagma se establece una referencia a una relación entre el sitio y su poseedor, o en el plano semántico, cuando no se habla de la casa propia.²²

1.8 El caso del perfectivo presente

Aquí, como en el apartado siguiente (§ 1.8), trataré dos fenómenos que pueden ayudar, si no a eliminar los problemas con el contraste imperfecto / indefinido, al menos a reducirlos, mediante una operación de descarte, o a intentar comprenderlos mejor.

El español posee el conocido contraste imperfecto / indefinido que tantos problemas da a usuarios de lenguas donde no aparece algo así. Curiosamente, este contraste aparece al hablar en tiempo pasado, mas no al utilizar el presente. Curiosamente desde un punto de vista no español, claro está. El checo en cambio sí realiza este contraste en presente, alternando entre el aspecto imperfectivo y el perfectivo. Veamos este fragmento de la novela *Amor, curiosidad, prozac y dudas* de Lucia Etxebarria (1997), así como una traducción suya al checo:

Dentro hay un banco, y sobre el banco, un negro. Entro y me siento a su lado. El banco resulta bastante incómodo. El negro tiene los ojos muy bonitos. –Hola– saludo. –Hola– responde el negro, con una blanquísima sonrisa.

*Vevnitř je lavička a na lavičce černoch. Vstoupím a sednu si vedle něho. Lavička je pěkně nepohodlná. Černoch má moc hezké oči. „Ahoj,“ pozdravím. „Ahoj,“ odpoví černoch s bělostným úsměvem.*²³

Si hacemos el análisis funcional de cada verbo, podemos obtener el siguiente resultado:

<i>hay</i>	DESCRIPCIÓN (noción existencial de PRESENCIA, A1)
<i>entro</i>	ACCIÓN
<i>me siento</i>	ACCIÓN

²² Obsérvese que *do domu* (a una / la casa) se utiliza cuando este referente aparece ulteriormente desarrollado, al focalizarse como una casa con ciertas y determinadas características, más o menos como funciona en el español estándar: *Volví a la casa donde vivía de pequeño / Vrátil jsem se do domu, kde jsem vyrůstal*. Por otra parte, obsérvese también que en algunos sistemas de habla del español se dice “ir a la casa” y no “ir a casa”, con lo que se lleva a cabo a nivel coloquial una regularización de este paradigma.

²³ Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 13.11.2013].

resulta DESCRIPCIÓN (noción evaluativa de EVALUACIÓN GENERAL, C1)

tiene DESCRIPCIÓN (noción cualitativa de VISIBILIDAD y noción evaluativa de ATRACTIVO, A1)

saludo ACCIÓN

responde ACCIÓN

Si nos fijamos entonces en el aspecto gramatical de cada verbo checo, veremos que allí donde aparece el perfectivo, corresponderá a un verbo que denota acción:

je

vstoupím ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *vstupuju*)

sednu si ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *sedám si*)

je

má

pozdravím ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *pozdravuju*)

odpoví ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *odpovídám*)

De esto se puede colegir que muchas veces poner una frase en presente en checo puede ayudar al estudiante a ver mejor cuáles son los verbos que hacen avanzar la acción y los que meramente describen una situación más o menos estática, preexistente a la acción.²⁴

Luego, se podría realizar la conmutación en sí, donde los perfectivos checos en presente deberían corresponder al pretérito indefinido español (subrayo los imperfectos y pongo en negritas los indefinidos):

*Dentro había un banco, y sobre el banco, un negro. **Entré** y **me senté** a su lado. El banco resultaba bastante incómodo. El negro tenía los ojos muy bonitos. –Hola– **saludé**. –Hola– **respondió** el negro, con una blanquísima sonrisa.*

²⁴ En esto hay que tener su poco de cuidado pues en ocasiones estos verbos de acción pueden aparecer asimismo en imperfectivo en checo (como en el ejemplo a continuación, tomado asimismo del corpus paralelo Intercorp), de lo que se trata es de que sean conmutables al perfectivo en presente, en esto consistiría el test: *Manuela **entra** en casa, con una maleta y un bolso / Manuela **vchází** do bytu s kufrem a taškou* (Todo sobre mi madre, Pedro Almodóvar, Garamond, Praga, 2005).

Como vemos, no siempre la conversión ayuda, pues en el caso de *resultar* hay que analizar las cosas en el marco del español. Aquí este verbo, a diferencia del sinónimo *ser* utilizado en la noción existencial CUALIDAD GENERAL (macrofunción descriptiva: OBJETOS), remite a una experiencia adquirida en el mismo momento de la acción (estaría en fase I), además de contener una valoración, por lo que iría más bien en indefinido.

Veamos un ejemplo checo y apliquemos este principio (con las negritas marco los perfectivos checos, con el subrayado los imperfectivos):

*Jonatán je překvapen, když zjistí že bude mít kamaráda a dědeček **řekne**:
Vsad'te se, že si budou rozumět.²⁵*

*Jonathan está sorprendido cuando ve que tendrá un amigo, y el abuelo dice:
¿Cuánto se apuestan a que se van a entender?*

ANÁLISIS:

<i>je překvapen</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>zjistí</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>bude mít</i>	IMPERFECTIVO FUTURO
<i>řekne</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>budou si rozumět</i>	IMPERFECTIVO FUTURO

Si convertimos entonces estas frases al tiempo pretérito, siguiendo la ecuación PERFECTIVO PRESENTE = INDEFINIDO, obtendremos:

<i>je překvapen</i>	estuvo sorprendido
<i>zjistí</i>	vio
<i>bude mít</i>	tendría / iba a tener
<i>řekne</i>	dijo
<i>budou si rozumět</i>	se entenderían / se iban a entender

Y vemos que el sistema posee un mínimo de funcionalidad para la conversión propuesta, donde a cada perfectivo presente le correspondería en español un indefinido.

²⁵ Tomado del dibujo animado *Mach a Šebestová na prázdninách*. <<http://youtu.be/oyRCdeYuTHg>, 4:35 - 4:43>.

En cualquier caso, esta conversión presenta un serio obstáculo y es que en checo también pueden usarse en este caso imperfectivos en lugar de perfectivos, como hemos ya visto anteriormente (nota 24). La solución a esto sería que el estudiante analizara cuales imperfectivos son convertibles a perfectivos sin que cambie el sentido, y éstos serían los correspondientes a un indefinido en español.

Otra cuestión la representa, ya en el marco del mismo español, la necesidad de transmitir el carácter resultativo de ciertas expresiones, como hemos visto anteriormente con *resultar*. Es lo que sucede con una expresión como “estar sorprendido”, que se encuentra aquí en fase I, por lo que debería emplearse un indefinido y una variante o sinónimo que transmita esta resultatividad, como *se sorprendió* o *se quedó sorprendido*.

Jonathan se quedó sorprendido cuando vio que iba a tener un amigo, y el abuelo preguntó que cuánto se apostaban a que se iban a entender.

1.9 El caso del imperfecto léxico

Algunos verbos españoles cambian de contenido semántico al usarse en imperfecto o en indefinido. Es el caso de *saber* o *tener*:

<i>sabía</i> – conocer	<i>supo</i> – enterarse
<i>tenía</i> – tener, poseer	<i>tuvo</i> – recibir

En checo corresponderían a:

<i>sabía</i>	<i>věděl</i>	/	<i>supo</i>	<i>dozvěděl se</i>
<i>tuvo</i>	<i>dostal</i>	/	<i>tenía</i>	<i>měl</i>

La constatación de este hecho puede revelarse, en casos como éstos, un pequeño método a mano para que el alumno fije las implicaciones entre usar una forma u otra del pretérito.

En algún que otro caso muy limitado puede servir también para atajar vicios con origen en la dependencia del diccionario. Es lo que sucede con el abuso del verbo *obtener* en el sentido de “recibir”, donde en español es usual el indefinido de *tener* o la construcción con roles cambiados con el verbo *dar* (véase también § 2.4).

<i>tuve</i> / me dieron	<i>dostal jsem</i>
-------------------------	--------------------

Téngase en cuenta que *dostat*, traducido aquí como *tener* o *dar*, puede o debe ser traducido con otras lexías según el contexto. Es una cuestión claramente de colocaciones. Así, al hablar por ejemplo de la nota recibida en un examen, pueden resultar más adecuados otros verbos, como *sacar* o *coger*:

Saqué un uno *Dostal jsem jedničku.*

En todo caso es éste un recurso de aplicación realmente muy limitada, que no sirve de mucho al no ser que el aprendiente derive de él un paradigma para comprender la necesidad de hacer la distinción entre las funciones de cada uno de los tiempos del pretérito. Como sucede con el indefinido o el imperfecto de *tener*, donde hay que tener siempre en cuenta el contexto, o sea, tener siempre clara la distinción de las funciones de cada uno de los tiempos, por lo que el equivalente checo no sirve de mucho, al no ser que se recurra a sinónimos, y esto, de manera limitada. Así, al hablar de una acción puntual como *recibir un regalo* o *sufrir un accidente* (empleo de sinónimos), iría en indefinido, mientras que con la expresión de la edad, característica descriptiva que precede y continúa durante la acción (empleo de la función), en imperfecto:

Tuve ^{SUFRI} un accidente	<i>Měl jsem nehodu,</i>
Tuve ^{ME DIERON} un regalo muy lindo	<i>Dostal jsem velmi pěkný dárek,</i>
Tenía ^{TENER (EDAD)} dos años cuando aquello	<i>V té době mi byly dva roky.</i>

1.10 El caso de lo

Una de las confusiones más comunes en los aprendientes de español checos es el uso del pronombre COD *lo* como sujeto. Extirparlo no parece fácil, ni a través de muestras de lengua, ni de explicaciones de gramática española ni de la práctica. El origen de esta confusión echa raíces en el checo, y desde el checo mismo podría resolverse con relativa facilidad.

Al ver que los estudiantes tienen problemas con el *lo*, se puede proponer una dinámica correctiva desde la L1 como la siguiente, con un toque de lúdico para lograr una mejor aceptación de la tarea enseñanza-aprendizaje, diciéndoles: *–Pues bien, chicos, ahora vamos a dar una clase de checo, pero en español.* Y preguntarles, usando el metalenguaje gramatical checo:

P: *–¿Cuál es el primer caso para ELLA en checo?*

R: –*Ona*.

P: –¿*Y el cuarto caso?*

R: –*Ji*.

Y así pasar a ÉL hasta llegar a ESO, exponiendo los resultados en una tabla en la pizarra:

NOMINATIVO (primer caso)	ACUSATIVO (cuarto caso, COD)
<i>on</i>	<i>ho (jeho, jej)</i>
<i>ona</i>	<i>ji</i>
<i>ono</i>	<i>ho (je, jej)</i>
<i>to</i>	<i>to</i>

A este punto, se puede pasar por cada forma y preguntarles: –¿*Cómo se dice “on” en español? ¿Y “ho”?* Al llegar a la parejita *to - to*, ya todo debería quedar claro, que en checo *to* puede funcionar como sujeto y como COD, pero que en español no, como mismo *ona* en checo es sujeto pero el COD correspondiente es *ji*. Para mayor claridad, se puede agregar la tabla de las formas españolas en la pizarra. El siguiente paso será la práctica, pero mientras tanto ya tendrán entendido, no en su lengua, sino a través de su lengua, que están cometiendo un error equivalente a:

**Mám ona rád*

**La me gusta*

1.11 El caso de sino

Desde muy temprano, por predicción errónea, suele emplearse “pero” en casos donde debería ir “sino”. Me refiero aquí concretamente a uno de los valores de *sino*, seguramente el más común, el de ejecutar en frases adversativas la función de CORRECCIÓN de una frase negativa precedente. Precisamente en este uso el checo dispone de una conjunción adversativa dedicada, *nybrž*, que tiene sin embargo la desventaja de pertenecer al registro culto y no emplearse en la lengua hablada, donde la conjunción *ale* cubre los dos roles. Éste, como se ve, constituye un caso de transferencia aunque con solución en el mismo idioma checo.

Advertir al estudiante de que *sino* corresponde a *nýbrž* en su función de corregir un enunciado negativo anterior puede ser complementario a la presentación de distintas estructuras de CORRECCIÓN básicas, de manera que queden sistematizadas. Me baso aquí en un desarrollo de la segunda parte del ejercicio 9 (unidad 3, pág. 22) del libro de trabajo 1 del manual Gente (2004), donde se pide al estudiante que corrija las frases falsas que ha debido señalar con anterioridad:

La farmacia no está en la calle Mayor **SINO** en el parque.

No hay dos farmacias en el pueblo. Hay **SÓLO** una. /... **SINO QUE** hay **SÓLO** una.

La caja de ahorros no está en el parque **PERO** el teatro **SÍ** está en el parque.

2. Cuestiones lexicales

2.1 *El caso del falso amigo*

Como seguramente sucede entre cualquier par de lenguas relacionadas por un fondo común cercano o por el contacto, directo o indirecto, la checa y la española comparten lexías cuyo sentido se encuentra parcial o totalmente desplazado en una respecto a la otra.

Me limitaré aquí a la presentación de tres casos, algo difíciles de extirpar además de llamativos:

RELAXOVAT

Aunque posee el significado de “relajar o distender los músculos” (p. ej. con un calentamiento antes de un ejercicio físico),²⁶ en checo actual tiene una altísima frecuencia de uso con los significados aproximados de “descansar, holgar”, a los que se les añaden semas en la línea de “recrearse, solazarse o explayarse”.

El gran problema de esta palabra es la dificultad para encontrarle un equivalente claro y funcional en español. Digo funcional pues por ejemplo “explayarse” en mi opinión contiene casi los mismos semas que *relaxovat*, cubriendo así buena parte de sus significados, o sea es un equivalente claro, pero por otra parte pertenece a un registro coloquial más limitado que el familiar de su correspondiente checo, lo que impide que pueda ser empleado con la misma facilidad o seguridad, perdiendo así en funcionalidad.

²⁶ Definición según el *Diccionario de la lengua checa literaria* (Havránek et al. 1989: 45, V).

Otra cuestión es su especial sonoridad y su identificabilidad, además de que sin dudas posee fuertes valores connotativos en la cultura social checa, todo lo cual provoca la adherencia a esta palabra.

Veamos los textos de dos estudiantes, aunque primero mostraré un empleo correcto, a partir del cual pasar a definir el malfuncionamiento del segundo:

*Hacía años que no salía con un hombre y estaba nerviosa aunque el hombre, se llamaba Oscar, hacía todo lo posible para que se sintiera bien y **relajada**.*

Aquí *relajada* no sólo está bien usado, sino que con *nerviosa* la autora nos proporciona en el mismo texto un antónimo suyo además del contexto que produce ese nerviosismo. En este sentido, *relajado* constituye el movimiento opuesto a *tenso*, hay entonces una oposición *tensión / no tensión*. Así se entiende, o se puede hacer entender, que en el siguiente texto *relajadas* no funciona bien, pues no hay una *tensión* previa (en subrayado discontinuo otras lexías conflictivas) que justifique su uso:

*El sábado por la mañana fuimos al casco antiguo donde visitamos una catedral. Después recorrimos el parque de María Luisa y la Plaza de España, dimos un almuerzo en La Bodeguita Romero, famosa por su exquisita “pringá”. Las dos ***relajadas** hicimos un paseo más por Triana y luego cenamos en La Alameda, una zona más “chic” de la nueva Sevilla.*

TEST

Tiene dos significados básicos en checo, el de “examen de una asignatura”, y el de “prueba para la medición de ciertos parámetros”, sentido este último que comparte con el español:

<i>psát test z matematiky</i>	hacer un examen de matemáticas
<i>intelligenční test</i>	test de inteligencia

Esto provoca que, al hablar de un *examen*, el aprendiente utilice la palabra #*test* o también #*texto*. Esta última forma se produce, al parecer, por hipercorrección, al añadirle el aprendiente una vocal final a una palabra que sabe que tiene una terminación inusual en español, como para reconducirla a las normas de pronunciación típicas para el español.

*En estos días estoy pasando mucho tiempo en escuela y me estoy preparando para un ***texto** muy difícil.*

PATŘIT

Significa básicamente “pertenece”, pero se usa en una serie de construcciones que en español no admiten el uso de esta palabra, o si lo admiten, poseen un sentido distinto al que denota la lexía checa.

Un primer ejemplo, donde se podría utilizar *pertenecer* pero con un sentido ligeramente distinto, es el siguiente (le siguen dos traducciones realizadas por estudiantes de un curso de traducción checo-española):

Žije u nás dodnes. Tak nějak k nám patří. ²⁷

*Vive con nosotros hasta estos días. De una manera ya **pertenece** a nuestra casa.*

*Está viviendo en nuestra casa hasta hoy. Mal que bien **pertenece** a nosotros.*

En este caso, bastaría con utilizar la construcción española “ser de”, quedando la frase así: *Un poco como que ya es de los nuestros / Ya es casi uno de los nuestros*. Decir *nos pertenece* declararía una posesión que está un tanto fuera de lugar aquí. La primera opción, decir *pertenece a nuestra casa*, un poco que daría la idea de que forma parte de los objetos de la casa, que no estaría mal, pero no es lo expresado en el original. Otra cosa hubiera sido decir *pertenece a nuestra familia*, pero en cualquier caso no está de más presentar o insistir en esta posibilidad, tal vez más común en el lenguaje familiar, de la estructura “ser de”, y traducir consecuentemente *es de la familia / es uno más de la familia*.

Otro caso bastante común es aquel donde a *patřit* le debería corresponder en español la construcción “ir en”, al emplearse en checo con nombres o adverbios de lugar con el sentido de “corresponder a”, no de “formar parte de”, caso en el cual *pertenecer* sí sería correcto (con nombre de lugar).

Ale počkej, to sem nepatří. ²⁸

Oye espera, que esto no va aquí.

2.2 El caso del *necesito*

La estructura “es necesito” se encuentra con bastante frecuencia entre los estudiantes, sin que sea para nada claro de dónde es que realizan tal transferencia, probablemente porque no se trata ni siquiera de una transferencia.

²⁷ Šimek & Grossmann, „Jak jsme vdávali sestru“ (Cómo fue que casamos a mi hermana), en *Povídky*, Šulc a spol., Praha, 1993.

²⁸ Karel Čapek, *Pilátův večer*, Lidové noviny 27. 3. 1932.

Se puede claramente corregir desde la forma, explicando que es la 1ra persona singular del verbo “necesitar” y dando, si se considera oportuno, el paradigma completo o parcial (1ra, 2da y 3ra personas singular).

Se puede también realizar una corrección desde la L1, pidiéndoles a los estudiantes que lo traduzcan literalmente a su idioma. Probablemente respondan que se traduce como *je zapotřebí* o *je potřebné* (es necesario) mientras que su traducción literal real sería **je potřebuju*. Esto les debería hacer ver lo mal que suena de vuelta su “correspondiente” español.

Una de las cuestiones en acto aquí es una cierta confusión entre formas personales e impersonales para expresar la función de NECESIDAD. Por lo que no estaría mal aprovechar la oportunidad para repasarlas, proporcionando algún que otro sinónimo, señalando a la vez diferencias de registros (las correspondencias presentadas a continuación se han hecho en base a un nivel de registro teórico, en la producción real podría haber variaciones):

es preciso	<i>je potřebné</i>	IMPERSONAL, +FORMAL
es necesario	<i>je zapotřebí</i>	IMPERSONAL, –FORMAL
necesito	<i>potřebuju</i>	PERSONAL, NEUTRO
hace falta	<i>je třeba</i>	IMPERSONAL, INFORMAL

2.3 El caso de dar / poner

Un típico ejemplo de confusión léxica es el empleo del verbo *dar* como si significara *poner*, *colocar* o *dejar*, transferencia realizada del propio idioma checo, donde *dát*, lexía etimológicamente emparentada con el *dar* español, posee dos significados básicos para los que se requieren al menos dos verbos diferentes en español, “dar” y “poner”:

***Dio** el libro en la mesita de noche *Dal knížku na noční stolek.*

Un modo de corregir esto es indicarle al alumno que cuando el verbo *dát* pueda ser sustituido en checo por su sinónimo *položít* (colocar) o también *odložit* (dejar, dejar puesto, poner a un lado), según el contexto, entonces no debe usar *dar* en español:

Puso el libro en la mesita de noche *Dal (položil, odložil) knížku na noční stolek.*

En cambio, el uso de *colocar* como sinónimo explicativo no parece ser muy rentable, pues arrastra la misma opacidad que *poner*; se debería aquí insistir en el concepto de SITIO, que puede ser horizontal o también vertical:

Puso el cuadro en la pared *Pověsil obraz na zed'.*

De ahí se puede pasar a ampliaciones del uso de *poner*, o a usos metafóricos derivados, como:

poner un pañal	<i>dát plínku</i>
poner una inyección	<i>dát injekci</i>
poner una multa	<i>dát pokutu</i>

Distinguiéndolos de ampliaciones del uso de *dar* que aparecen en colocaciones como:

dar la palabra	<i>dát slovo</i>
dar un consejo	<i>dát radu</i>
darle / darle un golpe	<i>dát někomu ránu, bít</i>

Sobre esto se puede también realizar una corrección desde el sentido explicando que *dar*, al menos en el nivel de vocabulario requerido en niveles inferiores, es un verbo “humano” en cuanto precisa para su realización semántica que otra persona *coja* lo que le *damos*, algo que puede incluso representarse en clase.

Este enfoque puede desarrollarse y aplicarse a otras parejas de verbos de este entorno semántico cuya diferenciación suele ser asimismo problemática para los checos:

dar	↔	coger / tomar
prestar / dar prestado	↔	tomar / coger / sacar prestado
pagar	↔	cobrar

Obsérvese que si bien el par semántico *prestar / tomar prestado* posee un equivalente en checo: *půjčit / vypůjčit si*, esto no impide que se cometan errores en el uso de estos verbos. Además, las características formales de *vypůjčit si*, verbo transitivo pronominal, suelen ser también fuente de conflicto.

Por otra parte, este esquema puede resultar provechoso para la enseñanza de unidades léxicas como *cobrar*, que no tienen un correspondiente unívoco en checo. La

propuesta se puede ampliar o hacer menos opaca explicando que *pagar* es “dar un dinero” mientras que *cobrar* es “tomar ese dinero”.

En fin, una consideración más, recordar la preferencia que tiene el español en estos casos por construcciones activas, donde el beneficiario de la acción queda como complemento del predicado y el actuante como sujeto (así las dos primeras soluciones presentadas a continuación suelen ser más comunes en un registro informal que la tercera):

Me dieron un regalo muy lindo

Me hicieron un regalo muy lindo

Recibí un regalo muy lindo

Dostal jsem velmi pěkný dárek.

En algunos casos, sin embargo, las dos formas pueden tener significados o implicaciones diferentes (en las dos frases presentadas a continuación se habla de coronas checas y se ofrece una posibilidad interpretativa):

Me prestaron cien mil (efectivamente me las dieron prestadas, me las dieron en la mano o a través de una transferencia bancaria),

Tomé prestadas cien mil (no me las dieron en la mano sino que las tomé o sustraje, y lo comuniqué después).

2.4 El caso de los verbos de cambio

Algunos verbos en checo, etiquetables como de CAMBIO o TRANSFORMACIÓN, son reflexivos: *změnit se*, *zlepšit se*, etc. Esto suele provocar que el estudiante checo haga reflexivos sus equivalentes en español: *cambiar*, *mejorar*:

*cambiarse *změnit se*

*mejorarse *zlepšit se*

Normalmente basta hacer una corrección desde el sentido e indicar al estudiante que los reflexivos *cambiarse*, *mejorarse* tienen otro significado en español. En cualquier caso, apuntarles al hecho gramatical de que el carácter reflexivo del verbo checo no tienen porqué transferirlo al español suele aumentar su concientización del problema.

Otro ejemplo clásico de reflexividad checa transferida al español es el del verbo *nacer*, donde algunos emplean **nacerse*, a partir de la forma checa *narodit se*. Aquí

también la corrección desde el sentido suele funcionar bien, explicando y representando que uno solo no puede realizar el acto de nacer, absurdo transmitido por la forma errónea del verbo.

El verbo *cambiar* tiene aún otra particularidad en español que suele ser problemática. Se trata del régimen preposicional de este verbo. Suelen encontrarse las siguientes formas entre los aprendientes para expresar el concepto “cambiar de trabajo”, donde todas pueden ser correctas (señalado con #), aunque en otros contextos enunciativos y por ende con otro sentido:

#Cambié trabajo

#Cambié mi trabajo *Změnil jsem práci.*

#Cambié el trabajo

Veamos un par de usos básicos de *cambiar*. Por un lado, este verbo aparece en construcciones con la preposición *por* o sin ella, donde se presupone un trueque o un cambio de una cosa por otra:²⁹

cambiar el aire *vyměnit vzduch, provětrat,*

cambiar una rueda *vyměnit kolo,*

cambiar el trabajo *dát novou / jinou práci,*

cambiar dinero *proměnit* (una divisa por otra); *rozměnit* (en moneda fraccionaria).

Por otro lado, un *cambiar* que no requiere ninguna preposición y rige el COD es el que significa “transformar, hacer que algo o alguien cambie, lograr que deje de ser como es, lograr que sea distinto; introducir modificaciones en algo”:

cambiar el carácter de alguien *změnit něčí charakter,*

cambiar el código de trabajo *změnit zákoník práce.*

²⁹ La preposición (junto con su argumento) no suele hacer falta en colocaciones que expresan actos prototípicos, como *cambiar dinero* (al no ser que se requiera especificar el argumento), o cuando *lo cambiado* o *lo por cambiar* está en fase II, o sea, es una información ya adquirida o presupuesta, como cuando le pedimos a un profesor que nos “cambie el trabajo”, o sea, que nos dé un trabajo (tarea) distinto al asignado.

Y finalmente, el *cambiar* por el que ha comenzado la exposición de este tema, el cual significa “sustituir, dejar una cosa por otra, dejar lo viejo y pasar a otra cosa” y lleva la preposición *de*:

cambiar de trabajo	<i>změnit práci,</i>
cambiar de tema / pasar a otro tema	<i>změnit téma,</i>
cambiar de casa / mudarse	<i>změnit byt / přestěhovat se,</i>
cambiar de aire(s)	<i>změnit vzduch,</i>
cambiar de idea	<i>změnit názor,</i>
cambiar de pareja	<i>změnit partnera.</i>

El último caso se presta para una corrección desde el sentido que deja las cosas bastante en claro respecto a las diferencias en los usos de *cambiar*. Se les explica a los estudiantes que no es lo mismo *cambiar a la pareja*, o sea intentar que sea distinta, que *cambiar de pareja*, o sea, descubrir que nunca va a cambiar, por lo que decidimos buscarnos otra.

En algunos casos, las dos últimas teorizaciones pueden coincidir en un uso más o menos indiferente de ambas formas. Muchas veces se da esto cuando la lógica que justifica esta “anomalía” es de naturaleza extralingüística. Un ejemplo puede ser *cambiar el horario / cambiar de horario*. Según la descripción presentada aquí, *cambiar el horario* debería significar “hacerle cambios, retocarlo” mientras que *cambiar de horario* implicaría “abandonar el viejo horario y empezar con otro”. Visto que no es probable, en el plano del referente extralingüístico, que un local cambie completamente de horario, o sea, que si trabajaba sólo por la mañana pase a trabajar sólo por la noche, se ve bien entonces porqué ambas expresiones son normalmente más o menos intercambiables, sin reparar mucho en matices (al no ser que sucede lo catalogado aquí como improbable, lo cual en cualquier caso es perfectamente posible). Otro tanto para *cambiar el carácter / cambiar de carácter*, donde una modificación conduce forzosamente a una sustitución, por lo que las dos expresiones podrían usarse más o menos en el mismo sentido, al no ser que por ejemplo se quiera enfatizar con la segunda forma el hecho de que alguien haya completamente abandonado el antiguo carácter que tenía.

Una sistematización contrastiva de lo visto nos conduce a ver que, al menos en línea de principio, el *cambiar* como TRUEQUE (con o sin preposición *por*) se expresa en

checo con *vyměnit*, el *cambiar* como SUSTITUCIÓN (con la preposición *de*) se expresa con *změnit*, mientras que el *cambiar* como TRANSFORMACIÓN (sin preposición o con la preposición *a* en caso de COD de persona) se expresa también con *změnit*. Estas dos últimas formas pueden ser por lo tanto más conflictivas, al coincidir en checo.

2.5 El caso de gustarle

Éste es el caso de un verbo que en principio no debería ofrecerle mayores dificultades a un aprendiente checo, pero en realidad no sucede así. Concurren en ello una serie de posibles factores, que no tienen porqué darse claramente a la vez, los cuales paso a analizar.

Comencemos viendo los medios con los que cuenta el checo para ejecutar la función EXPRESAR GUSTOS E INTERESES. Por un lado, el verbo reflexivo *líbit se*, con el siguiente paradigma:

<i>líbím se</i>	<i>líbíme se</i>
<i>líbíš se</i>	<i>líbíte se</i>
<i>líbí se</i>	<i>líbí se</i>

Por lo pronto observemos que la tercera persona del singular y del plural coinciden en la forma. Éste es uno de los factores mencionados, que retomaremos más adelante. Por otro lado, el checo posee la construcción *mít rád*, con mucha probabilidad calco sintáctico del alemán *gern haben*, y que se conjuga de la siguiente manera:

<i>mám rád</i>	<i>máme rádi</i>
<i>máš rád</i>	<i>máte rádi</i>
<i>má rád</i>	<i>mají rádi</i> ^{MASC.}
<i>má ráda</i>	<i>mají rády</i> ^{FEM.}
<i>má rádo</i>	<i>mají rády</i> ^{NEUTR.}

La presentación en un inicio de las formas *me gusta*, *te gusta*, sin hacer ver que el verbo pronominal *gustarle* posee un paradigma completo, puede comportar algunas desventajas en el caso de aprendientes checos. El motivo reside en varias cosas, que paso a enumerar:

- dejan de visualizarlo como correspondiente sintácticamente a *líbí se*, lo cual puede reforzar su asociación con la forma *mám rád* o incluso la inglesa *like*

· la presentación sólo de las formas *me gusta, te gusta* los lleva muchas veces a presuponer la forma *#se gusta* para la tercer persona (pues hasta el momento de estudiar *gustarle* han entrado en contacto con el paradigma del verbo pronominal reflexivo *llamarse*)³⁰

· esta forma *#se gusta* puede encontrar en algunos una ulterior justificación existencial respaldada por la falsa correspondencia formal con el reflexivo checo *líbí se*

Otro factor que hace opaca la lógica estructural de *gustarle* es el hecho de que éste es un verbo en fase I, pues presenta información nueva, razón por la cual desplazamos esta información hacia la periferia derecha, tras el verbo (véase § 1.4). Mas como presenta una información sobre la que se actúa una selección (véase también § 1.6), el referente aparece acompañado del artículo determinado (claramente siempre que se realice una selección y no otra operación, como por ejemplo una identificación).

Esta aparente contradicción, información nueva (en posición postverbal) acompañada de artículo determinado, es la que estaría a la raíz de la mencionada opacidad. De hecho, el sustantivo que aparece aquí en posición postverbal se tiende a considerar como COD y no como lo que es, sujeto de la oración. Esto hace que se asocie esta estructura a *mít rád*, que en checo requiere precisamente un COD.

Entonces, una operación que se puede realizar en paralelo con la presentación del paradigma de *gustarle* es desplazar el argumento sujeto hacia el inicio, para que se visualice mejor como tal, en su función de sujeto:

La música me gusta.

De esta manera es más viable manipular el número y hacer ver mejor el porqué de la concordancia del sujeto con el verbo:

Las montañas me gustan.

Seguidamente se pueden ir añadiendo los pronombres personales de COI, y si se considera oportuno indicar que se trata del 3er caso (dativo), metalenguaje más cercano al estudiante checo, como ya hemos visto anteriormente (§ 1.1).

Otra operación que se puede hacer necesaria, para abordar los problemas que presenta este verbo con el uso del plural, es indicar que se rige más bien por el paradigma de un verbo como *zajímat* (interesarle), pues al ser las formas para la 3ra persona singular y plural iguales en *líbit*

³⁰ El checo presenta tan sólo la forma *se* de pronombre reflexivo, contra las formas españolas *me, te, se, nos, os*.

se, esta igualdad formal se transfiere al español. El verbo *zajímat* tiene aquí otra peculiaridad que ayuda a entender el *gustarle*, en caso de asociarlo con él, y es que no es reflexivo como *líbit se*:

zajímá mě zajímají mě

De hecho, ambos, *gustarle* y *zajímat*, funcionan de manera muy parecida (según los parámetros analizados):

<i>Tahle kniha mě zajímá-Ø</i>	Este libro me interesa-Ø. ³¹
<i>Mě zajímají dokumenty.</i>	A mí me interesan los
documentales. ³²	

Otro verbo que se puede utilizar, dentro de la óptica de la explotación contrastiva, si bien pertenece a un registro bajo, es *šmakovat*, préstamo léxico del alemán *schmecken*, variante basolectal de *chutnat*, con el significado de “gustar (referido a comidas o bebidas), apetecer”, y que también presenta formas diferentes para el singular y el plural de la 3ra persona:

Polským podnikatelům šmakuje Hollywood A los empresarios polacos les gusta-
Ø Hollywood.³³

Nanočástice žížalám šmakují A las lombrices les gustan las
nanopartículas.³⁴

2.6 El caso de nosotras

Normalmente se asume que el dúo español *nosotros / nosotras* corresponde al lacónico checo *my*, lo cual conduce a producciones de *nosotros* donde debería ir *nosotras*.

Para atajar esto, se puede probar con un truco de carácter contrastivo, basado en una peculiaridad del checo, que posee una forma masculina y otra femenina para el numeral *dos*, es decir *dva* y *dvě*.

³¹ Bioy Casares, A. (1945). *Plan de evasión*. Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 15.11.2013].

³² Allende, I. (1995). *Eva Luna*. Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 13.11.2013].

³³ Título de un artículo aparecido en la revista en línea de actualidades europeas *Presseurop*. 22.08.2011. [Consulta: 15.11.2013].

³⁴ Título de un artículo aparecido en la revista de divulgación científica *21. století* (Siglo XXI). 28.12.2010. [Consulta: 15.11.2013].

Consistiría en preguntar a una pareja de alumnas, que insisten en usar el *nosotros* a pesar de explicárseles que ambas son chicas, cómo se dice en checo *nosotros dos* y *nosotras dos*. La respuesta, *my dva* y *my dvě*, respectivamente, debería ser suficiente para hacerles concientizar que cuando hablen en primera persona del plural deberían visualizar más bien la forma checa *my dvě* (nosotras dos) y no meramente *my*.

Lo mismo debería valer para el uso de *vosotras* contrapuesto a *vosotros*, en checo *vy dvě* y *vy dva* respectivamente.

2.7 El caso de cada y todos

En español estándar se suele hacer una distinción entre el determinante *todos*, que se encuentra en fase I, y el determinante deíctico *cada*, en fase II.

En checo suele corresponder a ambas formas el adjetivo *každý*, pero algunos usos o formas particulares pueden mostrar que también el checo puede ejecutar la diferencia entre fase I y fase II, si no con recursos léxicos, sí con morfológicos o con sintácticos (como en el caso de *ser / estar / haber*, véanse § 1.1, 1.2), y seguramente con pragmáticos.

En general, se puede decir que si *každý* está en fase I, *každý z* se encuentra ya en fase II. Otra forma con la que muchas veces se ejecuta una focalización es *každíčký*:

<i>každý z nich</i>	cada uno de ellos
<i>každíčký</i>	cada uno en particular, sin exclusión, sin dejar ni uno

3. Cuestiones pragmáticas

3.1 El caso del hipocorístico

Tocaré a continuación, en este apartado y en el siguiente, dos cuestiones de naturaleza pragmática que se encuentran entrelazadas entre sí, el uso de los hipocorísticos por una parte y el de las fórmulas rutinarias discursivas de saludo por otra.

Respecto al español, hay un distinto tratamiento de los nombres propios de persona y de los hipocorísticos en checo. El uso de los primeros puede revestir un carácter formal (suele aparecer

utilizado en contextos donde hay relación de distancia), mientras que los segundos, informal (válido para ser utilizado en relaciones de solidaridad, confianza e intimidad).³⁵

Así, si una chica se llama Kateřina (equivalente al Catalina español), la más de las veces pretenderá que se le llame Katka.³⁶ Esta pretensión se halla reforzada por el hecho de que en la cultura hispanohablante se suele tutear a los alumnos, sabiendo lo cual el aprendiente checo realiza una ecuación que tiene validez en su propio entorno lingüístico-cultural, pero no necesariamente en el hispano:

tuteo = uso del hipocorístico

Dicho de otro modo, puede costarle trabajo a un profesor, allí donde se tutea, llamar a un alumno por su hipocorístico, mientras que ellos muchas veces exigen que sea así, aduciendo a veces razones personales, como que no les gusta la forma entera de su nombre. La estrategia del profesor puede claramente variar: aceptar esto como mecanismo de encontrar mayor acercamiento afectivo a los alumnos, o tratar de reconducir el asunto a aguas más castizas.

3.2 El caso de los buenos días

Otro tema, emparentado con el uso de los hipocorísticos y del tuteo, es el de los saludos. En checo existen dos fórmulas de partida, con formas alternantes y algunas variantes, clasificables según el registro donde aparecen:

<i>ahoj</i>	hola	INFORMAL
<i>dobrý den</i>	buenos días	FORMAL

El *dobrý den*, al igual que el nombre propio, aparece en contextos de distancia, mientras que su contrapartida *ahoj* aparece en contextos de solidaridad, confianza e intimidad, o sea, allí donde se tutea. Esto también valdría para la pareja de fórmulas rutinarias discursivas de despedida *na shledanou / ahoj*. A este punto podríamos ir completando un tanto más la ecuación presentada:

tratamiento de usted=	uso del nombre propio	=	saludo con <i>dobrý den</i>	
tuteo	=	uso del hipocorístico	=	saludo con <i>ahoj</i>

³⁵ Empleo aquí las etiquetas con las que Calderón Campos (2010: 232-233) designa los tres grados de proximidad que llevan a emplear el tú con el interlocutor: *solidaridad* (proximidad mínima), *confianza* (proximidad media) e *intimidad* (proximidad máxima), o el usted: *distancia*.

³⁶ Por poner una posibilidad, pues este nombre en realidad, como tantos otros, posee diferentes variantes hipocorísticas.

Este sistema explica anomalías en el español hablado por checos, como el evitar dar los *buenos días* en contextos de proximidad que el español permite perfectamente, o el de decir *hola* como primer saludo en el día, o el abuso de los hipocorísticos visto anteriormente.

El español a sus ojos se presenta muy probablemente en esto como asimétrico, por lo que producciones como las que siguen pueden sonar a popurrí, creando una resistencia a usarlas:

Buenos días, Conchi, ¿qué tal todo?

4. Cuestiones culturales

4.1 El caso cinematográfico

Finalmente, trataré dos cuestiones específicamente culturales checas, aprovechables en la enseñanza de ELE, y que se hallan las más de las veces indisolublemente ligadas, la literatura y la cinematografía. Me referiré en concreto a tres entidades: las *pohádky*, los dibujos animados, y la poesía.

Las *pohádky* (sing. *pohádka*), toda una institución cultural checa, concepto que suele traducirse en español como “cuento de hadas”, son cuentos populares sobre personajes y situaciones ficticias, en las que actúan fuerzas sobrenaturales, mágicas.³⁷ En la actualidad gozan de muchísima popularidad, entre personas de cualquier edad, sobre todo en su forma televisada o fílmica. Ejemplos de *pohádky* son cuentos clásicos como *La bella durmiente del bosque* (*Štěpánková Růženka*) o de distintiva factura checa como *La princesa de la estrella de oro* (*Princezna se zlatou hvězdou*). Una película memorable fue la adaptación checo-alemana del cuento de Cenicienta *Tres avellanas para Cenicienta* (*Tři oříšky pro Popelku*, 1973).

Téngase en cuenta que el mismo idioma coloquial checo es indescifrable en ocasiones sin una cultura cinematográfica checa, al encontrarse permeado de frases tomadas de películas y seriales televisivos. Esto podría dar pie para una miniexplotación que puede formar parte de una secuencia didáctica más amplia, consistente en pedirles a los alumnos que narren o que actúen alguna escena famosa de algún filme checo donde salga a colación alguna frase que haya entrado a formar parte del habla. O también pedirles que escriban un texto con ciertas restricciones formales, o con alguna clave gramatical o estilística, basándose en un cuento clásico checo.³⁸

³⁷ Definición según el *Diccionario de la lengua checa literaria* (Havránek et al. 1989: 208, IV).

³⁸ Como por ejemplo se hace en la actividad 2, inciso d, pág. 77, del manual *Redes 3* (2003), donde se les pide a los estudiantes que piensen en algún cuento clásico y que escriban una sinopsis incluyendo frases que expresen causa, consecuencia, finalidad, condición y tiempo, analizadas en los incisos anteriores. Una

De modo parecido, la relación afectiva que tienen los checos con los dibujos animados es tan especial que ofrece un enorme potencial para la dinamización de la clase de ELE. Es imposible resistirse a contar, por poner un par de ejemplos, sobre el manófono mágico que cumple deseos (del serial *Mach a Šebestová*), o sobre cómo se hizo bandolero el zapatero Rumcajs (*O loupežníku Rumcajsovi*), o sobre los porqués de Bobek (*Bob a Bobek*, Los conejos del sombrero), o aún, sobre los avatares de Hánsel y Grétel (*O perníkové chaloupce*, La casita de pan de jengibre; obra que si bien es de los hermanos Grimm, se encuentra muy arraigada en la cultura popular checa). Asimismo, intentar ponerles títulos a los dibujos animados resulta interesante además de útil, entre otras cosas para poder referirse a ellos con más facilidad. O también comparar los títulos creados con los ya existentes, como por ejemplo el de *Los chapuceros* para la serie animada *A je to*, también conocida como *Pat a Mat*.

4.2 El caso literario

No solamente son aprovechables los dibujos animados o las *pohádky* (en sus variantes escrita o fílmica), también claramente la literatura, allí donde los checos son una nación lectora por excelencia. Y no sólo con el objetivo de desarrollar habilidades en español para la expresión de especificidades de la propia cultura, sino también con otros objetivos más sutiles, como tratar temas que de otro modo resultarían un poco más difíciles de llevar al aula, temas tabúes o temas que en general los estudiantes puedan ser reacios a tratar en clase, cosas vistas como negativas o no divertidas, como por ejemplo, la muerte.

Que, en cambio, podría serlo. Además de ser una oportunidad como cualquier otra para activar conciencia sobre la propia cultura, como medio privilegiado de acceder a otra.

Una didáctica que vea integrados contenidos culturales de los mundos checo e hispano puede comenzar con la presentación de un video del Día de los Muertos en México,³⁹ seguir con una conversación sobre el tema de la Dama del Mediodía (*Polednice* en checo), personaje mitológico representación de la muerte,⁴⁰ el cual aparece precisamente en una poesía del escritor Karel Hynek Mácha, considerado uno de los poetas nacionales checos, y terminar con el

actividad como ésta da buenos dividendos, desde didácticos hasta emocionales, pidiéndoles a los estudiantes que escojan un cuento clásico checo.

³⁹ Como el siguiente, intitulado precisamente “Día de los Muertos”: <<http://youtu.be/jCQnUuq-TEE>>.

⁴⁰ A este tema de la Dama del Mediodía le dedicó el conocido sociólogo Roger Caillois su tesis de doctorado, *Les spectres de midi dans la démonologie slave: interprétation des faits*, publicada en 1937 en la *Revue des études slaves*.

análisis de un poema como *Ars Moriendi*, de Manuel Machado.⁴¹ De esta manera, se puede viabilizar, con el pretexto de la literatura, la presentación de un tema con las características ya mencionadas para el entorno checo.

Conclusiones

En este trabajo se presentan varios fenómenos de la gramática española y un intento de explicación de éstos mediante la utilización de contenidos y metalenguaje gramaticales del checo.

Aunque no del todo desarrollada en el marco del presente estudio, se establece la posibilidad de explicar realidades del español a través de correspondientes suyas en el checo a partir del principio adamczewskiano de la gramática metaoperacional, según el cual los operadores lingüísticos son la manifestación en la superficie de las operaciones gramaticales que se ejecutan en el fondo, principio universal a todas las lenguas.

Deduciendo de esto que tanto una lengua como la otra cuentan con tales operadores lingüísticos, paso a identificarlos en cada una, procediendo a exponer posteriormente el modo en el que pueden explotarse en una didáctica que incluya un enfoque contrastivo de ambas.

Se presentan asimismo distintas unidades léxicas y mecanismos pragmáticos que presentan dificultad para ser adquiridos por aprendientes checos, complementándose la información con posibles causas y soluciones de estas interferencias. Se ha intentado demostrar que tal vez no baste con exponer una cuestión lingüística en la L2, pues a esta información el aprendiente puede sobreponer elementos de la L1 además de resultarle opaca, por lo que se requeriría también de un análisis de los mecanismos de la L1 de modo que el aprendiente concientice aquellos elementos de su lengua que no debe transferir a la que está adquiriendo.

⁴¹ Se podrían trabajar claramente de diferentes modos los tres elementos presentados, de manera que queden integrados entre sí haciendo uso de distintas destrezas: análisis de elementos simbólicos y alegóricos a la muerte o al mundo de los muertos que se encuentran en el video, comentarios sobre la figura de la Dama del Mediodía (a tema más o menos abierto: impresión que les provoca el personaje, experiencia personal con esa lectura, significado del mito, etc.), y finalmente análisis de cosas en común entre la visión de la muerte en el poema de Machado y la visión que expone el corto, o la poesía de Mácha.

Concluyo con un breve análisis de factores culturales que pueden coadyuvar en el aprendizaje de la L2, cuyo tratamiento en clase puede además dotar al aprendiente de herramientas para la presentación de su propia realidad cultural a hispanohablantes.

Bibliografía

AUROVÁ, Miroslava. “La perspectiva funcional oracional y su relación con la interpretación sintáctica y semántica del enunciado: enfoque contrastivo (español y checo)”. *Cuadernos “Lorenzo Hervás”*. 2011, núm. 20, p. 233-246. Universidad Carlos III de Madrid. ISSN: 1988-8465.

CID ABÁSOLO, Carlos. “Tipología de las cláusulas relativas en las lenguas eslavas: el caso del checo”. *Anuario del Seminario de Filología Vasca “Julio de Urquijo”*. 2002, núm. 44, p. 121-143. Universidad del País Vasco. ISBN: 8483734060.

CLANCY, Steven J. *The Chain of Being and Having in Slavic*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing, 2010. ISBN: 9789027205896.

DOBROWOLSKA, Magdalena. “Aspecto perfectivo en español y en polaco. Enfoque didáctico”. *XL Congreso 400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro*. 2005, p. 319-321. Valladolid. ISBN: 8461115783.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996. ISBN: 9788434482678.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005. ISBN: 9788424927394.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros, 1997. ISBN: 9788476352687.

HAVRÁNEK, Bohuslav / JEDLIČKA, Alois. *Česká mluvnice*. Praga: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

HAVRÁNEK, Bohuslav ET AL. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praga: Academia, 1989.

HEIM, Irene. *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. Nueva York: Garland, 1988. ISBN: 9780824051884.

LICERAS, Juana M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1996. ISBN: 9788477383871.

MATHESIUS, Vilém. *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praga: Melantrich, 1947. ISBN: 3876901693.

MATTE BON, Francisco. *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión, 1992. ISBN: 9788477111047.

MATTE BON, Francisco. *Curso de Lengua Española III*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

MATTE BON, Francisco. “Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera”. *Carabela. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. 1998, vol. 43, p. 53-79. Madrid: SGEL. ISBN: 9788471436962.

MATTE BON, Francisco. “Recherches en grammaire méta-opérationnelle sur l’espagnol: applications et développements”. *Actes du Colloque du 16 juin 2007, Association des Amis du Crelingua*. 2008, p. 70-90. Creil: Éditions EMA.

PINUER, Claudio. “Estructura informativa y atribución”. *Onomázein*. 2000, núm. 5, p. 153-166. ISSN: 0717-1285.

REYES, Graciela. “Orden de palabras y valor informativo en español”. *Philologica Hispaniensia, in Honorem Manuel Alvar*. 1985, II, Lingüística, p. 567-588. Madrid: Editorial Gredos. ISBN: 8424909860.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina. “La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos”. *Revista redELE*. 2013, núm. 25. ISSN: 1571-4667.

SOLÍS GARCÍA, Inmaculada C. *El concepto de referencia y su utilidad en la didáctica del español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, 2011. ISBN: 9788483179192.

ŠKUTOVÁ, Jana / LIMA RAMÍREZ, Francisco. “Adquisición de ELE y fosilización de errores en la República Checa”. *Revista redELE*. 2007, núm. 10. ISSN: 1571-4667.

ZAVADIL, Bohumil / ČERMÁK, Petr. *Sintaxis del español actual*. Praga: Universidad Carolina de Praga, Editorial Karolinum, 2010. ISBN: 9788024618760.

Manuales consultados

ALONSO RAYA, Rosario ET AL. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2006. ISBN: 9788484432258.

CORPAS, Jaime ET AL. *Aula Internacional*. Barcelona: Difusión, 2005. ISBN: 9788484432289.

KRÁLOVÁ, Jana ET AL. *¿Fiesta! Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2000. ISBN: 9788072380855.

MARTIN PERIS, Ernesto / SANS BAULENAS, Neus. *Gente (Nueva Edición)*. Barcelona: Difusión, 2004. ISBN: 9788484431381.

OLIVA, Carmen G. / QUIÑONES, M.^a Jesús. *Redes (Curso de español para extranjeros)*. Madrid: Ediciones SM, 2003. ISBN: 9788434892408.

Recursos de internet

CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL ACTUAL (CREA) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

CORPUS NACIONAL CHECO

<http://www.korpus.cz/index.php>

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/drae/>

DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS (DPD) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/dpd/>

DICCIONARIO DE LA LENGUA CHECA LITERARIA (SSJČ)

<http://ssjc.ujc.cas.cz/>

ONOMÁZEIN (REVISTA DE LINGÜÍSTICA, FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN)

<http://www.onomazein.net/>

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

REVISTA REDELE (RED ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>