doblele
español lengua extranjera

revista de lengua y literatura

Los errores de pronunciación de aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico en la formación de profesores

Pronunciation Errors of Czech Learners in Spanish as a Foreign Language and their Pedagogical Potential in Teacher Training

CRISTINA RODRÍGUEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD MASARYK DE BRNO
cristina.rodriguez@phil.muni.cz

Resumen
Este artículo se ocupa de los errores segmentales y suprasegmentales que cometen los aprendientes checos de ELE. A partir del contraste entre el checo y el español desde el punto de vista fonético-fonológico, se explora hasta qué punto interfiere la lengua materna de los aprendientes en sus errores de pronunciación. Asimismo, se investiga la utilidad del análisis de tales errores en la formación de futuros profesores de ELE checos, dada la importancia de saber reconocer e identificar los errores para su corrección.
Palabras clave: errores, pronunciación, ELE, formación de profesores, lingüística

Abstract
This paper studies segmental and suprasegmental errors made by Czech learners of Spanish as a Foreign Language. By contrasting Czech and Spanish from a phonetic and phonological point of view, the paper explores to what extent the mother tongue of the learners interferes in their errors. It also investigates the usefulness of error analysis in the training of Czech teachers of Spanish, given the importance of knowing how to recognize and identify these errors in order to correct them.
Keywords: errors, pronunciation, Spanish as a foreign language, teacher training, linguistics

CC BY
ISSN: 2462-3733
n.º 8 | Diciembre 2022 | 137-154
DOI: https://doi.org/10.5565/rev/doblele.109

Recibido: 20/10/2022
Aprobado: 14/12/2022

1. Introducción[1]

Este artículo investiga los errores de pronunciación que cometen los aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico a la hora de formar a futuros profesores de español, especialmente aquellos que no son nativos. El contexto de este trabajo se encuentra en la asignatura *Errores en ELE*, que forma parte de los estudios de Máster de Enseñanza de Español que imparte la Universidad Masaryk de Brno, en la República Checa. Dentro del marco de estos estudios universitarios, los estudiantes reciben una formación teórica y práctica para convertirse en profesores de ELE en enseñanza secundaria, por lo que los datos que se presentan en este trabajo surgen de esta experiencia didáctica.

El estudio tiene como objetivo mostrar la utilidad del análisis de errores de pronunciación en la formación de profesores de ELE. Para ello, se reflexiona sobre el papel que ocupa la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de ELE. También, se contrastan el checo y el español desde el punto de vista fonético-fonológico para comprender mejor los errores de pronunciación que se presentan. Además, se muestra cómo se trabajan estos errores a partir de un ejercicio práctico de anotación que combina la audición y la reflexión lingüística, para que los futuros profesores checos sean capaces de reconocer los errores de pronunciación en español, una lengua que tienen que enseñar y que no es la suya. A partir de las conclusiones del estudio, se demuestra el potencial pedagógico de este tipo de análisis para tomar conciencia de la propia pronunciación y de la pronunciación de los aprendientes checos al impartir clases de ELE.

2. Marco teórico

En este apartado se recogen algunas reflexiones genéricas sobre el papel que ocupa la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de ELE, a partir de distintas corrientes metodológicas y de algunas obras de referencia, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCER*, en adelante) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, en adelante). Asimismo, se ofrece un breve análisis contrastivo del checo y del español desde el punto de vista fonético-fonológico para comprender mejor los errores que cometen los aprendientes checos de ELE.

2.1. La enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de ELE

En didáctica de lenguas extranjeras (LE, en adelante), la pronunciación es un término que suele referirse a dos componentes de la producción fónica: por un lado, la articulación de los sonidos vocálicos y consonánticos —el plano segmental—; por otro lado, los elementos prosódicos, como son la acentuación, el ritmo y la entonación —el plano suprasegmental—. Si bien

[1] Una parte de este artículo fue presentada en XXX en XXX, organizadas por XXX, en octubre de 2022.

en la actualidad ambos componentes están integrados en los cursos de idiomas, lo cierto es que el papel que ocupa la enseñanza de la pronunciación en las clases de LE no ha sido estático, sino que ha ido variando en el tiempo al compás de las distintas corrientes metodológicas.

Tal y como expone Igarreta Fernández (2021: 2), que a su vez se apoya en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008), "[…] la pronunciación ha alcanzado gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en determinados momentos, mientras que en otros su papel ha sido meramente anecdótico". En efecto, basta con revisar algunos métodos[2] para comprobar que la pronunciación no siempre ha recibido la misma importancia. Por ejemplo, en el Método gramática-traducción apenas se tiene en cuenta, porque el objetivo del aprendizaje es llegar a dominar la gramática a través de la traducción; mientras que en el Método audiolingüe el aprendiente debe formar hábitos fónicos, por lo que escucha e imita al profesor. En cambio, en enfoques posteriores, como el Enfoque comunicativo y el Enfoque por tareas, la pronunciación se encuentra integrada en los procesos orales, aunque aquí se da mayor prioridad a la fluidez y a la eficacia comunicativa que a la corrección.

Tales métodos y enfoques podrían definirse como generales para todos los aspectos de la lengua, pero existen dos métodos diseñados específicamente para la enseñanza de la pronunciación: el Método verbo-tonal y el Método fono-articulatorio. Estos métodos constituyen un conjunto de técnicas basadas en la adquisición consciente de la pronunciación, con ejercicios para que los aprendientes palpen los movimientos del aparato fonador mientras hablan y practiquen con los ojos cerrados, puesto que la percepción debe ayudar a alcanzar la corrección fonética. Además, también destacan los ejercicios de descripción articulatoria, de repetición o de pares mínimos.

En la época postmétodo de la actualidad, no se sigue ninguna teoría concreta para enseñar la pronunciación; sin embargo, es posible acudir a obras de referencia, como el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006), para consultar algunos aspectos genéricos de la enseñanza de la pronunciación. En el caso del *MCER*, la pronunciación se incluye en las competencias lingüísticas, que a su vez engloban otras competencias, como la fonológica. Esta competencia supone una serie de conocimientos y destrezas, tanto en la percepción como en la producción, de las unidades de sonido de la lengua (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos distintivos (sonoridad, nasalidad, oclusión o labialidad); la composición fonética de la palabra (estructura silábica); la fonética de las oraciones (prosodia); además de los fenómenos de reducción fonética (*MCER*, 2002: 114). En la misma página aparece una tabla con la descripción del dominio de la pronunciación según los niveles A1-A2, B1-

[2] De nuevo, se remite a Igarreta Fernández (2021: 25-26) para una síntesis del tratamiento de la pronunciación en los principales métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

B2, C1-C2, así como varias recomendaciones dirigidas a los usuarios para que, en última instancia, determinen qué les van a pedir a los aprendientes en relación con los sonidos, la prosodia, la corrección y la fluidez fonética.

En cuanto al *PCIC*, el capítulo 3 está dedicado a la pronunciación y cuenta con una serie de inventarios en los que los contenidos se organizan según los niveles de referencia del *MCER*. En la introducción a este capítulo aparecen algunas reflexiones acerca de las consecuencias de tener o no una buena pronunciación en una LE, así como la complejidad que implica la enseñanza de la pronunciación en comparación con otros aspectos de la lengua:

> […] la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis (Instituto Cervantes, 2006: capítulo 3).

La experiencia en el aula de ELE corrobora estas palabras, ya que cuando un aprendiente habla una lengua que no es su lengua materna (LM, en adelante) su identidad sociolingüística se expande, de forma que casi se convierte en otra persona. Además, algunos aprendientes de una LE puede que incluso aspiren a llegar a "sonar" como un hablante nativo, dominando las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que caracterizan esa lengua; un hecho que haría esperable su predisposición a mejorar estos aspectos del español. Sin embargo, desde la experiencia práctica en el aula, cuando se trata de corregir la pronunciación o la entonación, algunos aprendientes manifiestan una tolerancia más baja a la corrección que cuando el error afecta a un tiempo verbal mal empleado o a una preposición equivocada, lo cual contribuye a la complejidad mencionada.

Finalmente, los profesores de ELE cuentan con una abundante bibliografía en la que encontrar recursos e inspiración para sus clases. Desde manuales que abordan la corrección fonética, como los de Poch Olivé (1999), Gil Fernández (2007), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2008) y Gil Fernández *et al.* (2012), a trabajos centrados en la didáctica de la prosodia, como el de Cortés Moreno (2002) sobre la acentuación y la entonación en las clases de ELE. Asimismo, es posible consultar numerosos artículos académicos, trabajos finales de máster y tesis doctorales sobre la enseñanza de la pronunciación a estudiantes extranjeros y sus implicaciones didácticas, como los de Llisterri (2003), Gospodarič (2004), Poch Olivé (2004), Bartolí Rigol (2005, 2015), Molina Vidal (2014), Hernández Pierna (2016), Pérez Cano (2019), Strnadová (2019), Lloréns

Lloréns (2020), Igarreta Fernández (2015, 2021) o Čermák y Obstová (2022), entre otros.

2.2. Contraste fonético-fonológico entre el checo y el español

En el momento de formar a futuros profesores de ELE, en este caso checos, es imprescindible proporcionarles las herramientas más adecuadas para enseñar español, sin olvidar la circunstancia de que ellos también han sido, y de algún modo siguen siendo, aprendientes de la lengua que van a enseñar. Para comprender mejor los errores de pronunciación de los aprendientes checos, causados en gran parte por interferencias de su LM, se considera rentable dedicar algunas sesiones de la asignatura *Errores en ELE* a presentar un análisis contrastivo del checo y del español desde el punto de vista fonético-fonológico. Por motivos de espacio, no es posible proporcionar una descripción exhaustiva, por lo que, para cuestiones generales de fonética y fonología españolas se remite a Quilis (2005) y para las características del checo, a Rodríguez García (2013), Laurencio Tacoronte (2014) y Naughton & Von Kunes (2020). A continuación, se ofrecen los aspectos más relevantes del contraste entre el checo y el español en relación con los sistemas vocálicos y consonánticos, además del componente prosódico, teniendo en cuenta la variedad peninsular del español.

2.2.1. Los sistemas vocálicos del checo y del español

El checo es una lengua eslava occidental que cuenta con 10 fonemas vocálicos (/a/ /a:/ /e/ /e:/ /i/ /i:/ /o/ /o:/ /u/ /u:/), frente a los 5 que tiene el español (/a/ /e/ /i/ /o/ /u/). La diferencia principal entre ellos es que en checo las vocales se pueden agrupar en función de su cantidad, con 5 vocales largas (/a:/ /e:/ /i:/ /o:/ /u:/) y 5 vocales breves (/a/ /e/ /i/ /o/ /u/). Los sonidos de las vocales largas duran aproximadamente el doble que los de las vocales breves. Además, desde el punto de vista fonológico, la cantidad vocálica es una característica muy importante en checo, ya que cumple una función distintiva y la palabra puede cambiar de significado o de categoría gramatical a partir de la vocal larga o breve. Por ejemplo, el verbo *plakat*, con vocales breves, significa 'llorar', y el sustantivo *plakát*, con una vocal larga, significa 'póster'. Los fonemas vocálicos del checo se representan con las siguientes grafías:

Tabla 1. Fonemas vocálicos del checo y sus grafías

Vocales largas	Grafía	Vocales breves	Grafía
/a:/	<á>	/a/	<a>
/e:/	<é>	/e/	<e>
/i:/	<í> <ý>	/i/	<i> <y>
/o:/	<ó>	/o/	<o>

/u:/	<ú> <ů>	/u/	<u>

Se comprueba que los fonemas vocálicos largos del checo vienen representados por unas letras marcadas con un diacrítico, como la tilde en <á> o el anillo en <ů>. Si bien los fonemas vocálicos largos no existen en español, algunos aprendientes checos de ELE realizan sus correspondientes sonidos por una confusión con la tilde en algunas palabras en español. Así, en palabras como *teléfono*, en lugar de producir la sílaba -lé- como tónica, a veces ocurre que algunos aprendientes checos alargan la vocal de forma errónea [ɛ:], sobre todo en niveles iniciales e intermedios, como si la grafía <é> del español representara el fonema /e:/ del checo.

Tanto en checo como en español, los fonemas vocálicos se pueden clasificar según el modo articulatorio en vocales altas, baja, medias; y según el lugar de articulación en vocales anteriores o palatales, posteriores o velares y central, tal y como se refleja en las siguientes tablas:

Tabla 2. Fonemas vocálicos del checo

		Lugar de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Modo	Altas	/i:/ /i/		/u:/ /u/
	Medias	/e:/ /e/		/o:/ /o/
	Baja		/a:/ /a/	

Tabla 3. Fonemas vocálicos del español

		Lugar de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Modo	Altas	/i/		/u/
	Medias	/e/		/o/
	Baja		/a/	

Otras cuestiones relacionadas con los fonemas vocálicos tienen que ver con los diptongos y los triptongos. A diferencia del español, el checo solo cuenta con 3 diptongos (/ou/ /au/ /eu/). El más común es /ou/, mientras que /au/ y /eu/ suelen encontrarse más en interjecciones y en palabras extranjeras. El español, en cambio, cuenta con 14 diptongos fonémicos entre crecientes (/ia/ /ie/ /io/ /ua/ /ue/ /uo/), decrecientes (/ai/ /ei/ /oi/ /ui/ /au/ /eu/) y homogéneos (/iu/ /ui/). Asimismo, en checo no existen los triptongos, unas combinaciones que sí aparecen en español (/iai/ /iei/ /iau/ /uai/ /uei/ /uau/). Desde la experiencia práctica en el aula, la realización de palabras como *buey*, *averiguáis* o *miau* pueden resultar difíciles para los aprendientes checos de niveles iniciales, precisamente por no tener triptongos en su LM.

2.2.2. Los sistemas consonánticos del checo y del español

El checo cuenta con 27 fonemas consonánticos, frente a los 19 del español, todos ellos caracterizados por distintos rasgos fonéticos, como el punto de articulación – bilabiales, labiodentales, interdentales, dentales, alveolares, palatales y velares – y el modo de articulación – oclusivos, fricativos, africados, nasales, laterales y vibrantes. Otros rasgos articulatorios son la acción del velo del paladar – orales y nasales –, además de la vibración o no de las cuerdas vocales – sonoros y sordos. Por motivos de espacio, no es posible explicar todos los fonemas con sus realizaciones fonéticas y sus correspondientes grafías, por lo que el contraste a continuación se centra en aquellos fonemas más problemáticos para los aprendientes checos.

Los fonemas oclusivos sordos (/p/ /t/ /k/) y sonoros (/b/ /d/ /g/) presentan algunas semejanzas y diferencias articulatorias en checo y en español. Dentro de los sordos, el fonema oclusivo bilabial /p/ y el fonema oclusivo velar /k/ comparten realización fonética en ambas lenguas. Dentro de los sonoros, el fonema oclusivo bilabial /b/ y el fonema oclusivo velar /g/ también comparten realización fonética. En cambio, los fonemas oclusivos /t/ y /d/ se diferencian en ambas lenguas por su punto de articulación. Si bien en español se consideran fonemas dentales, en checo se clasifican como alveolares.

Otra diferencia en cuanto a los fonemas oclusivos sonoros es que, en español, desde el punto de vista fonético, se encuentran sus correspondientes alófonos fricativos ([β], [ð], [ɣ]), los cuales no aparecen en checo. Esta ausencia se reconoce en algunos errores de pronunciación, cuando los aprendientes checos no realizan estos alófonos en palabras como *abuela*, *dado* o *agujero*.

Dentro de los fonemas fricativos sordos, ambas lenguas comparten el labiodental /f/, el alveolar /s/ y el velar /x/. Respecto al fonema fricativo interdental /θ/, cuya realización fonética es característica de algunas variedades del español peninsular, este no existe en checo y de ahí que muchos aprendientes con esta LM tengan dificultades para realizar su sonido. En verdad, la ausencia del sonido [θ] no se considera un error, aunque sí una particularidad del español de muchos aprendientes checos. Si bien estos optan por el seseo, porque dicen que prefieren la variedad del español americano, la realidad es que luego no la siguen en otros aspectos de la lengua. De hecho, los aprendientes checos muestran problemas para realizar este sonido en otras lenguas, como en inglés, llegando a sustituirlo por el sonido fricativo labiodental sordo [f]. Esto conlleva a proponer la idea de que la ausencia de [θ] en las clases de ELE no es tanto por una preferencia personal en la variedad del español, sino por la dificultad que supone para muchos aprendientes checos realizar este sonido.

En cambio, en checo existe el fonema fricativo alveolar sonoro /z/, que no se encuentra en español. Puesto que en checo se representa con la grafía <z>, muchos aprendientes cometen errores de pronunciación

cuando encuentran la misma letra en español, como en la palabra *analizar*. En este caso, producen el sonido [z], aunque no exista en español, porque asocian esa grafía al fonema /z/ del checo. Asimismo, en checo se encuentra el fonema fricativo labiodental sonoro /v/, que tampoco existe en español. Si se tiene en cuenta que su grafía en checo es <v>, se comprenden mejor ciertos errores de pronunciación en palabras como *verano* o *vino*. Algunos aprendientes checos, sobre todo en niveles iniciales, aunque también intermedios, producen el sonido [v] cuando se encuentran con la grafía <v>, como si representara el fonema /v/ del checo.

Respecto al fonema fricativo velar sordo /x/, presente en ambas lenguas, la mayor confusión que muestran los aprendientes tiene que ver con la correspondencia entre su realización fonética y sus grafías en español. Si bien en checo la grafía correspondiente al sonido [x] es el dígrafo <ch>, en español se representa con la <j> ante cualquier vocal y la <g> ante <e>, <i>. Esto a veces causa errores en palabras como *chándal* o *charco*, que los aprendientes realizan con el sonido [x].

Todavía dentro de los fonemas fricativos, en checo existe el fonema fricativo glotal sonoro /ɦ/, cuyo sonido [ɦ] se representa con la grafía <h>. Este es el motivo principal por el que algunos aprendientes cometen errores de pronunciación en palabras como *alcohol* o *hotel*, porque asocian la grafía <h> del español al fonema /ɦ/ del checo. Asimismo, el checo cuenta con otros fonemas fricativos que no existen en español. Sería el caso del fonema postalveolar sonoro /ʒ/, cuyo sonido [ʒ] viene representado por la grafía <ž>, así como el fonema postalveolar sordo /ʃ/, con el sonido [ʃ] y la grafía <š>. Si bien estos fonemas no se encuentran en español, es posible reconocerlos en otras lenguas, como el catalán o el inglés.

En cuanto a los fonemas africados, en ambas lenguas aparece el fonema africado palatal sordo /t͡ʃ/. De nuevo, la confusión en la realización de su correspondiente sonido tiene que ver con las grafías que lo representan en ambas lenguas. En checo presenta la grafía <č>, mientras que en español se corresponde ortográficamente con <ch>. Tal y como se ha expuesto anteriormente, este dígrafo en español resulta confuso para algunos aprendientes checos, que a veces lo relacionan con el sonido fricativo velar sordo [x], como en su LM, y no con el africado palatal sordo [t͡ʃ], como en español.

Los fonemas nasales sonoros son compartidos por ambas lenguas, con el fonema bilabial /m/, el fonema alveolar /n/ y el fonema palatal /ɲ/, por lo que su realización fonética no suele causar dificultades a los aprendientes.

En relación con los fonemas líquidos laterales del español, estos se clasifican en alveolar sonoro /l/, con varios alófonos en distribución complementaria, y palatal sonoro /ʎ/. En checo, además del fonema /l/, también existe el fonema aproximante palatal sonoro /j/, representado ortográficamente por <j>. Esto causa algunas vacilaciones en aprendientes

de niveles iniciales cuando se enfrentan a palabras como *jirafa* o *jamón*, ya que producen el sonido [j], que representa el fonema /j/ del checo.

Por último, los fonemas líquidos vibrantes del español, con el simple alveolar sonoro /ɾ/ y el múltiple alveolar sonoro /r/, resultan más complejos para los aprendientes, de nuevo por las grafías que representan sus correspondientes sonidos. Algunos errores de pronunciación tienen que ver con la realización del sonido múltiple [r] en palabras, como, *pero* o *caro*, con la grafía <r>, por influencia de su LM. En checo, además de encontrarse el fonema vibrante múltiple alveolar sonoro /r/ como en español, también existe el fonema vibrante múltiple alveolar sonoro elevado /r̝/, cuyo sonido [r̝], que se representa con la grafía <ř>, se aproxima a la combinación de [r] + [ʃ] y su correcta pronunciación supone una gran dificultad para los hablantes de checo no nativos.

2.2.4. El componente prosódico en checo y en español

En el nivel suprasegmental, el checo destaca por ser una lengua con acento fijo en la primera sílaba; mientras que el español tiene un acento variable, de modo que la sílaba tónica aparece en distintas posiciones de la palabra. Esta particularidad también merece atención en las clases de ELE con aprendientes checos, ya que les cuesta bastante entender este sistema, unido además a las reglas de acentuación gráfica.

Además, en checo existe la oclusiva glotal (OG, en adelante), un fenómeno llamado *ráz* en checo y reconocido en el AFI con el símbolo [ʔ], resultado de una interrupción del flujo pulmonar del aire en la glotis. En checo, la OG representa el principio de la fonación y sirve para segmentar antes de una vocal o al principio de una palabra.

Por ejemplo, si en español la combinación de consonante + vocal, C+V, se encuentra dentro de una unidad rítmica, la C se une a la V siguiente creando una sílaba, como en el sintagma *mis amigas*, que se pronuncia [‘mi.sa.’mi.ɣas]. En cambio, esto no ocurre en checo, ya que la OG se da en ese límite entre palabras. Así, la probable realización de un aprendiente checo de ELE sería [‘misʔa.’mi.ɣas], con la consiguiente pausa antes de la palabra *amigas*.

Strnadová (2019) y Čermák y Obstová (2022) investigan este fenómeno en las producciones orales de aprendientes checos de ELE, ya que la producción de la OG afecta a la prosodia de determinados enunciados, que luego no resultan naturales en español. Como consecuencia, los errores por la OG contribuyen a caracterizar el acento checo de los aprendientes de ELE.

3. El estudio

El objetivo del estudio es mostrar el potencial pedagógico de los errores de pronunciación de los aprendientes checos en la formación de futuros

profesores de ELE, en este caso checos también. Para ello, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Qué errores segmentales y suprasegmentales cometen los aprendientes checos de ELE?
- ¿Cuáles son las causas de esos errores y hasta qué punto influye la LM de los aprendientes?
- ¿Cómo se pueden trabajar tales errores en la formación de profesores de ELE checos para que tomen conciencia de su pronunciación?

4. Metodología

El presente estudio recoge una investigación cualitativa que describe una experiencia didáctica con profesores de ELE en formación. Los participantes en la investigación son los estudiantes de 1º del Máster de Enseñanza de Español de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. En concreto, se ha elegido al grupo matriculado en la asignatura *Errores en ELE*, compuesto por 11 estudiantes: 9 checas y 2 eslovacas. Las estudiantes del Máster cuentan con un nivel de español C1 según el *MCER* y han cursado la asignatura de *Errores en ELE* de forma presencial durante el curso académico 2021-2022.

En cuanto a la recogida de datos y la metodología de trabajo, se detallan las distintas etapas. Primero, las estudiantes del Máster se han familiarizado con algunos aspectos genéricos de la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE a partir de obras de referencia como el *MCER* y el *PCIC*, así como de otras fuentes bibliográficas. Segundo, la profesora ha presentado un análisis contrastivo del checo y del español abordando cuestiones fonológicas, fonéticas y ortográficas, con énfasis en las diferencias. Tercero, las estudiantes y la profesora han elaborado una lista conjunta de los errores de pronunciación más típicos por parte de aprendientes checos de ELE, basada en el análisis contrastivo de ambas lenguas, en su experiencia docente y en las prácticas del Máster. Cuarto, la profesora ha preparado una actividad de toma de conciencia para que las estudiantes practiquen el reconocimiento y la identificación de los errores de la lista. La actividad consistía en escuchar la lectura en voz alta de un texto breve, *Drácula y los niños* de Juan José Millás, a partir de la grabación de un aprendiente checo de español. La razón para escoger el texto en cuestión se debe a que incluye la mayoría de las palabras que podrían causar dificultades en su pronunciación. La audición pertenece a una estudiante de 1º del Grado de Lengua y Literatura españolas de la misma universidad y del mismo curso académico, que ha participado voluntariamente junto a otros estudiantes en la recogida de muestras orales y escritas de su español para la asignatura *Errores en ELE.* Quinto, las estudiantes han recibido el texto y la audición en formato m4a, y como práctica para realizar en casa, han escuchado la grabación y han marcado

los errores de pronunciación en el texto. Por último, en clase se han puesto en común sus resultados para compararlos y comprobar la efectividad de la actividad. También, se han comentado las principales dificultades para identificar estos errores, así como la utilidad de esta actividad en su formación como futuras profesoras de ELE.

En total, se han empleado tres sesiones de 100 minutos cada una.

5. Resultados

En este apartado se comentan los resultados obtenidos con la elaboración de la lista de errores de pronunciación y la actividad de toma de conciencia.

En primer lugar, la lista de errores de pronunciación está basada en el contraste entre el checo y el español, además de la experiencia práctica de enseñar español a estos aprendientes. Así, estos son los errores segmentales y suprasegmentales más comunes en aprendientes checos de ELE:

- Realización de los sonidos que corresponden a las vocales largas del checo por confusión con la tilde en español: *pájaro* – [‘pa:xaro][3].
- Reducción de algunos diptongos, como [au̯]: *aunque* – [‘aŋke].
- Ausencia de las realizaciones aproximantes [β], [ð], [ɣ]: *abuela* – [a’bwela], *dado* – [‘dado], *agujero* – [agu’xero].
- Realización del sonido fricativo alveolar sonoro [z] por confusión con la grafía <z> en español: *azul* – [a’zul].
- Realización del sonido fricativo labiodental sonoro [v] por confusión con la grafía <v> en español: *vacaciones* – [vaka’sjones]. También, con el dígrafo <qu> en español: *equivalente* – [ekviva’lente].
- Realización del sonido fricativo velar sordo [x] por confusión con el dígrafo <ch> en español: *cuchara* – [ku’xara].
- Realización del sonido fricativo glotal sonoro [ɦ] por confusión con la grafía <h> en español: *hotel* – [ɦo’tel].
- Realización del sonido aproximante palatal sonoro [j] por confusión con la grafía <j> en español: *masaje* – [ma’saje].
- Realización del sonido vibrante múltiple alveolar sonoro [r] en lugar del simple [ɾ] con la grafía <r> entre vocales en español: *pero* – [‘pero].
- Realización de la OG [ʔ]: *el autor* – [‘elʔaw’tor].

En segundo lugar, la actividad de toma de conciencia ha servido para que las estudiantes practiquen el reconocimiento y la identificación de algunos de los errores de la lista. Al tratarse de una actividad para hacer en casa,

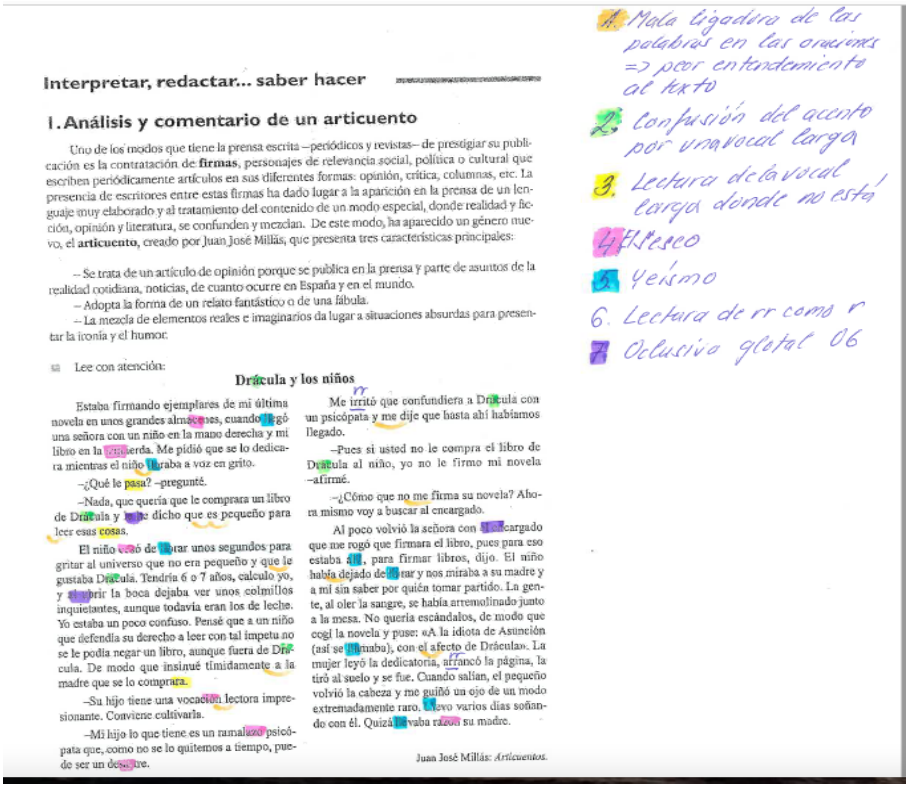
[3] La transcripción fonética representa las producciones erróneas.

podían consultar sus apuntes y escuchar la grabación[4] tantas veces como fuera necesario, lo cual les ha permitido practicar el reconocimiento.

EJERCICIO PRÁCTICO DE TOMA DE CONCIENCIA
Escucha la audición grabada por un aprendiente checo y marca en el texto *Drácula y los niños*, de Juan José Millás, los errores de pronunciación que detectes.

En cuanto a la anotación de los errores, a continuación, se ofrecen algunas respuestas por parte de las estudiantes.

Texto 1:



Interpretar, redactar... saber hacer

1. Análisis y comentario de un articuento

Uno de los modos que tiene la prensa escrita –periódicos y revistas– de prestigiar su publicación es la contratación de **firmas**, personajes de relevancia social, política o cultural que escriben periódicamente artículos en sus diferentes formas: opinión, crítica, columnas, etc. La presencia de escritores entre estas firmas ha dado lugar a la aparición en la prensa de un lenguaje muy elaborado y al tratamiento del contenido de un modo especial, donde realidad y ficción, opinión y literatura, se confunden y mezclan. De este modo, ha aparecido un género nuevo, el **articuento**, creado por Juan José Millás, que presenta tres características principales:

– Se trata de un artículo de opinión porque se publica en la prensa y parte de asuntos de la realidad cotidiana, noticias, de cuanto ocurre en España y en el mundo.
– Adopta la forma de un relato fantástico o de una fábula.
– La mezcla de elementos reales e imaginarios da lugar a situaciones absurdas para presentar la ironía y el humor.

Lee con atención:

Drácula y los niños

Estaba firmando ejemplares de mi última novela en unos grandes almacenes, cuando llegó una señora con un niño en la mano derecha y mi libro en la izquierda. Me pidió que se lo dedicara mientras el niño lloraba a voz en grito.

–¿Qué le pasa? –pregunté.

–Nada, que quería que le comprara un libro de Drácula y le he dicho que es pequeño para leer esas cosas.

El niño cesó de llorar unos segundos para gritar al universo que no era pequeño y que le gustaba Drácula. Tendría 6 o 7 años, calculo yo, y al abrir la boca dejaba ver unos colmillos inquietantes, aunque todavía eran los de leche. Yo estaba un poco confuso. Pensé que a un niño que defendía su derecho a leer con tal ímpetu no se le podía negar un libro, aunque fuera de Drácula. De modo que insinué tímidamente a la madre que se lo comprara.

–Su hijo tiene una vocación lectora impresionante. Conviene cultivarla.

–Mi hijo lo que tiene es un ramalazo psicópata que, como no se lo quitemos a tiempo, puede ser un desastre.

Me irritó que confundiera a Drácula con un psicópata y me dije que hasta ahí habíamos llegado.

–Pues si usted no le compra el libro de Drácula al niño, yo no le firmo mi novela –afirmé.

–¿Cómo que no me firma su novela? Ahora mismo voy a buscar al encargado.

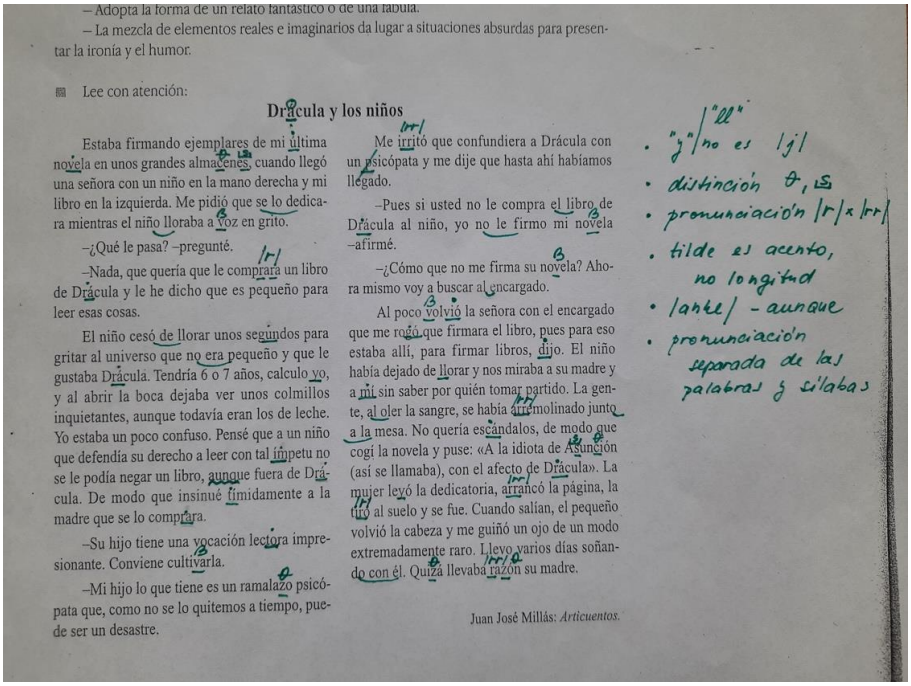
Al poco volvió la señora con el encargado que me rogó que firmara el libro, pues para eso estaba allí, para firmar libros, dijo. El niño había dejado de llorar y nos miraba a su madre y a mí sin saber por quién tomar partido. La gente, al oler la sangre, se había arremolinado junto a la mesa. No quería escándalos, de modo que cogí la novela y puse: «A la idiota de Asunción (así se llamaba), con el afecto de Drácula». La mujer leyó la dedicatoria, arrancó la página, la tiró al suelo y se fue. Cuando salían, el pequeño volvió la cabeza y me guiñó un ojo de un modo extremadamente raro. Llevo varios días soñando con él. Quizá llevaba razón su madre.

Juan José Millás: *Articuentos*.

1. Mala ligadura de las palabras en las oraciones => peor entendimiento al texto
2. Confusión del acento por una vocal larga
3. Lectura de la vocal larga donde no está
4. Yeísmo
5. Yeísmo
6. Lectura de rr como r
7. Oclusiva glotal 06

[4] Archivo de audio disponible en https://www.dropbox.com/s/jy22i7q901mk0ix/Dr%C3%A1cula%20y%20los%20ni%C3%B1os.m4a?dl=0

Texto 2:



– Adopta la forma de un relato fantástico o de una fábula.
– La mezcla de elementos reales e imaginarios da lugar a situaciones absurdas para presentar la ironía y el humor.

Lee con atención:

Drácula y los niños

Estaba firmando ejemplares de mi última novela en unos grandes almacenes, cuando llegó una señora con un niño en la mano derecha y mi libro en la izquierda. Me pidió que se lo dedicara mientras el niño lloraba a voz en grito.

–¿Qué le pasa? –pregunté.

–Nada, que quería que le comprara un libro de Drácula y le he dicho que es pequeño para leer esas cosas.

El niño cesó de llorar unos segundos para gritar al universo que no era pequeño y que le gustaba Drácula. Tendría 6 o 7 años, calculo yo, y al abrir la boca dejaba ver unos colmillos inquietantes, aunque todavía eran los de leche. Yo estaba un poco confuso. Pensé que a un niño que defendía su derecho a leer con tal ímpetu no se le podía negar un libro, aunque fuera de Drácula. De modo que insinué tímidamente a la madre que se lo comprara.

–Su hijo tiene una vocación lectora impresionante. Conviene cultivarla.

–Mi hijo lo que tiene es un ramalazo psicópata que, como no se lo quitemos a tiempo, puede ser un desastre.

Me irritó que confundiera a Drácula con un psicópata y me dije que hasta ahí habíamos llegado.

–Pues si usted no le compra el libro de Drácula al niño, yo no le firmo mi novela –afirmé.

–¿Cómo que no me firma su novela? Ahora mismo voy a buscar al encargado.

Al poco volvió la señora con el encargado que me rogó que firmara el libro, pues para eso estaba allí, para firmar libros, dijo. El niño había dejado de llorar y nos miraba a su madre y a mí sin saber por quién tomar partido. La gente, al oler la sangre, se había arremolinado junto a la mesa. No quería escándalos, de modo que cogí la novela y puse: «A la idiota de Asunción (así se llamaba), con el afecto de Drácula». La mujer leyó la dedicatoria, arrancó la página, la tiró al suelo y se fue. Cuando salían, el pequeño volvió la cabeza y me guiñó un ojo de un modo extremadamente raro. Llevo varios días soñando con él. Quizá llevaba razón su madre.

Juan José Millás: *Articuentos.*

"ll"
- "y"/no es /ǧ/
- distinción θ, s
- pronunciación /r/ x /rr/
- tilde es acento, no longitud
- /ante/ - aunque
- pronunciación separada de las palabras y sílabas

Acerca de las respuestas, cada estudiante podía utilizar su propio sistema de anotación de los errores. Por ejemplo, en el Texto 1 se aprecia un sistema de distintos colores para marcar cada tipo de error, mientras que en el Texto 2 se utiliza el mismo color. Para las estudiantes ha resultado más práctico marcar los errores directamente en el texto, mientras iban escuchando la audición.

Respecto a los resultados del ejercicio, en general, las estudiantes del Máster han señalado los mismos errores: realización de vocales largas, OG, reducción de diptongos, realización del sonido [v], etc. Sin embargo, también han aparecido otros errores que no estaban incluidos en la lista, como el yeísmo, la realización del sonido [p] en el prefijo *psico-*, así como el seseo en lugar del sonido [θ].

La conclusión que han extraído las estudiantes sobre este ejercicio es que les ha ayudado a fijarse más en los errores de pronunciación de los aprendientes checos de ELE. El hecho de que algunos de estos errores sean consecuencia de las diferencias entre su LM y el español a veces ocasiona que no se fijen en ellos o que no se den cuenta. Como han manifestado, fenómenos como la OG o la realización del sonido [v] son totalmente normales en checo, por lo que se producen de forma natural e inconsciente, aunque no formen parte de las características fonéticas del español. Por ello, la actividad les ha resultado útil y efectiva para entrenar el reconocimiento y la identificación de estos errores en una lengua que no es la suya y que tienen que enseñar.

6. Discusión

En este apartado se comentan los resultados de la experiencia didáctica y se ponen en relación con el objetivo y las preguntas del estudio.

El objetivo del artículo era mostrar el potencial pedagógico de los errores de pronunciación de los aprendientes checos en la formación de futuros profesores de ELE, en este caso checos también. A partir de los resultados obtenidos, se comprueba la utilidad del análisis de errores para comprender mejor las dificultades de pronunciación de los aprendientes checos de ELE. Las estudiantes del Máster han adquirido las herramientas necesarias para reconocer e identificar los errores de pronunciación más comunes en aprendientes checos de español. Asimismo, las estudiantes han desarrollado sus conocimientos lingüísticos acerca de las semejanzas y las diferencias fonéticas, fonológicas y ortográficas entre el checo y el español, y han constatado la influencia de la LM en esos errores. Por estas razones, se considera que el objetivo del artículo se ha cumplido.

En cuanto a las preguntas del estudio, en este apartado se recuperan y se responden de manera individual:

- ¿Qué errores segmentales y suprasegmentales cometen los aprendientes checos de ELE?

Los errores de pronunciación de los aprendientes checos de ELE son muy característicos y contribuyen a su acento extranjero. Los de carácter segmental reflejan las vacilaciones de los aprendientes en torno a los fonemas, los sonidos y las grafías del español. En relación a las vocales, el error más destacable es su realización alargada cuando la grafía lleva tilde en español; un aspecto cuya corrección se recomienda desde niveles iniciales para evitar su posterior fosilización[5]. En cuanto a las consonantes, además de los principales errores ya mencionados, se considera necesario trabajar más en las clases de ELE las realizaciones aproximantes de [β], [ð], [ɣ] no solo desde el punto de vista productivo, sino también receptivo. El tratamiento de estos errores debería tener en cuenta la ausencia de estos sonidos en checo, junto con las dificultades de los aprendientes para distinguirlos en la producción de hablantes nativos de español. En el caso de las grafías, si bien la ortografía resulta una convención de cada lengua, no se pueden obviar las dificultades que presentan tantos aprendientes checos por asociar determinadas grafías del español a algunos sonidos de su LM, especialmente en el caso de <h>, <ch>, <j>, <v>, <z>.

Respecto a los errores suprasegmentales, destaca el acento fijo en la primera sílaba de las palabras por interferencia de la LM. También, se

[5] Se entiende por fosilización "el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos" (Instituto Cervantes, 2008). Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm [Consulta: 31/10/2022].

detecta una separación más larga de lo habitual entre sílabas, sin las correspondientes sinalefas típicas del español. Esto se debe, en parte, al fenómeno de la OG.

- ¿Cuáles son las causas de esos errores y hasta qué punto influye la LM de los aprendientes?

En general, las causas de los errores en ELE pueden ser muy diversas, pero en el caso de la pronunciación se reconocen las interferencias de la LM de los aprendientes. Al fin y al cabo, la manera en que se articulan los sonidos en la LM es un hábito que se traslada en el momento de adquirir nuevos hábitos, sobre todo productivos, en otra lengua.

Sin embargo, la LM no es la única causa de los errores de pronunciación. Se deben contemplar otras variables de tipo personal, como la motivación para aprender y mejorar el nivel de lengua, la edad a la que se accede al aprendizaje, así como ciertos rasgos de personalidad (Baralo, 1999: 22-32). Factores como la vergüenza, la timidez o la ansiedad pueden influir a la hora de realizar o no determinados sonidos que no les resultan naturales a los aprendientes.

En cualquier caso, los errores de pronunciación no solo reflejan las interferencias de la LM, sino que dejan entrever las hipótesis que realizan los aprendientes en el desarrollo de su interlengua, especialmente en niveles iniciales e intermedios. Por ello, se recomienda un trabajo de tipo contrastivo para que tomen conciencia no solo de la pronunciación en la lengua meta, sino también en su propia LM.

- ¿Cómo se pueden trabajar tales errores en la formación de profesores de ELE checos para que tomen conciencia de su pronunciación?

El análisis de errores de pronunciación resulta una herramienta muy provechosa en la formación de profesores de ELE checos, debido a la circunstancia de que ellos también han pasado previamente por distintas etapas de aprendizaje del español, quizás con algunos de los errores que ocupan este estudio. Es imprescindible que estos futuros profesionales tomen conciencia de las diferencias entre la pronunciación del checo y del español, para que sean capaces de reconocer los errores de pronunciación en una lengua que tienen que enseñar y que, a la vez, no es su LM. Existe la posibilidad de que les resulte más difícil identificar aquellos fenómenos que se realizan de forma inconsciente, como la OG, por resultar algo natural en checo. Para que los futuros profesores de ELE checos puedan corregir los errores de pronunciación, como primer paso es necesario que los sepan reconocer y distinguir. Por todo ello, si bien el ejercicio propuesto con la audición y la anotación de errores supone una actividad habitual en la formación de profesores, desde aquí se defiende su

potencial pedagógico para que los futuros profesores no nativos tomen conciencia de su propia pronunciación y de la de sus aprendientes.

7. Conclusiones

En este artículo se ha querido reflexionar sobre los errores de pronunciación de aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico como herramienta en la formación de futuros profesores de ELE, en este caso checos también. Para ello, se ha reflexionado sobre el papel que ocupa la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de ELE y se ha ofrecido un breve análisis contrastivo entre el checo y el español desde el punto de vista fonético-fonológico, con el fin de comprender mejor los errores presentados. El objetivo principal era mostrar la utilidad de este tipo de análisis en la preparación académica y profesional de los estudiantes del Máster de Enseñanza de español de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa.

El artículo ha permitido dar respuesta a cuestiones relacionadas con los errores segmentales y suprasegmentales que cometen los aprendientes checos de ELE, especialmente a partir del contraste de los sistemas vocálicos y consonánticos de las dos lenguas. También, en relación con las causas de estos errores, se ha comprobado hasta qué punto influye la LM de los aprendientes, sin dejar de lado otros factores, como las variables de tipo personal y los procesos normales de formación de hipótesis en la interlengua. Asimismo, se ha mostrado de qué forma se pueden aprovechar los errores de pronunciación de aprendientes checos en la formación de futuros profesores de ELE, sobre todo para entrenar el reconocimiento y la identificación necesarias para cualquier tipo de corrección.

Si bien este trabajo está orientado a los aprendientes checos de ELE y la propuesta podría adaptarse a cualquier grupo de estudiantes monolingües y a sus profesores en formación, como limitaciones del estudio se alude a las particularidades de los grupos multilingües, que no permitirían aplicar la misma propuesta. En esos casos, debería plantearse otro enfoque centrado de forma genérica en las estrategias de realimentación correctiva, independientemente de la LM de los estudiantes. Asimismo, en cuanto a los profesores de ELE que enseñan a aprendientes checos, la realidad es que no todos cuentan con un nivel de checo que les permita analizar los errores de forma contrastiva, por lo que, de nuevo, los esfuerzos deberían dirigirse hacia las estrategias de corrección. Para futuras investigaciones, se sugiere una posible derivación de este trabajo con el diseño de una unidad didáctica para corregir los errores de pronunciación de aprendientes checos centrada en un único tipo de error.

Para terminar, se resalta la importancia de tomar conciencia de la propia pronunciación al impartir clases de ELE, tanto en el caso de profesores nativos como no nativos, ya que los aprendientes los tomarán

como modelos de pronunciación. Los errores tienen un gran potencial pedagógico como fuente de información y como reflexión lingüística para profesores y aprendientes. Así, desde aquí se defiende el análisis de errores como un recurso más en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

8. Bibliografía

Baralo, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera.* Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Bartolí Rigol, Marta (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica*, 1, pp. 1-27.

Bartolí Rigol, Marta (2015): "Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE", *CAUCE*, 38, pp. 17-34.

Centro Virtual Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de E/LE.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación.* Madrid: Edinumen.

Čermák, Petr; Obstová, Zora (2022): "Ráz ve španělštině, italštině a portugalštině českých mluvčích", *Časopis pro moderní filologii*, 104, 2, pp. 159-176. https://doi.org/10.14712/23366591.2022.2.1

Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.* Madrid: Arco Libros.

Gil *et al.*, Juana (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español.* Madrid: Edinumen.

Gospodarič, Katarina (2004): "La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera para eslovenohablantes: punto de partida", *Verba Hispánica*, 12, pp. 187-197. https://doi.org/10.4312/vh.12.1.187-197

Hernández Pierna, Verónica (2016): *Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula.* Trabajo final de Máster. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/37647/TFM_VeronicaHernandezPierna.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Igarreta Fernández, Alba (2015): "La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE", *Foro de Profesores de E/LE*, 11, pp. 189-196.

Igarreta Fernández, Alba (2021): "La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual", *Revista Doblele*, 7, pp. 22-36. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.90

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca nueva.

LAURENCIO TACORONTE, Ariel (2014): "¿Cuánto hay de español en el checo? El español visto a través de contenidos y metalenguaje gramaticales checos", *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 26, pp. 102-149.

LLISTERRI, Joaquim (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, vol. 4, 1, pp. 91-114.

LLORÉNS LLORÉNS, Pablo (2020): "Markéta y las sibilantes. Errores de pronunciación de una estudiante checa de español y algunas posibilidades de corrección", *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 32, pp. 170-189.

MILLÁS, Juan José (2011): *Articuentos completos.* Barcelona: Seix Barral.

MOLINA VIDAL, Isabel (2019): "Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas", *MarcoELE*, 19, pp. 1-21.

NAUGHTON, James; VON KUNES, Karen (2020): *Czech: An Essential Grammar.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003017530

NUÑO ÁLVAREZ, María Pilar; FRANCO RODRÍGUEZ, José Ramón (2008): *Fonética. Nivel avanzado B2.* Madrid: Anaya ELE.

PÉREZ CANO, Isabel (2019): "Las tareas de conciencia fonológica como recurso didáctico de comprensión auditiva en Español Lengua Extranjera (ELE)", *Doblele*, 5, pp. 66-84. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.58

POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación.* Madrid: Edinumen.

POCH OLIVÉ, Dolors (2004): "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 1, pp. 145-152.

QUILIS, Antonio (2005): *Principios de fonología y fonética españolas.* Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco/Libros.

RODRÍGUEZ GARCÍA, CRISTINA (2013): "La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos", *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 25, pp. 1-23.

STRNADOVÁ, Karolína (2019): *La interferencia y el error en la pronunciación de la oclusiva glotal en los alumnos checos de E/LE.* Trabajo final de Máster. Universidad Masaryk de Brno, República Checa. https://is.muni.cz/auth/th/k1ki1/FINAL_FINAL_FINAL_26.11._-_bez_okraju.pdf