

Artículo original

Transferencias interlingüísticas en estudiantes checos de español como L3: el inglés como lengua pivote

Cross-linguistic transfer in Czech students of Spanish as an L3: English as a pivot language

Markéta Šmídová, Vendula Klapová

Instituto de Estudios Románicos, Facultad de Letras, Universidad de Bohemia del Sur. Branišovská 1645/31a, (370 05)
České Budějovice, República Checa.

Manuscrito recibido: 01 de marzo de 2026; aceptado para publicación: 30 de marzo de 2026

Autor de Contacto: Dra. Markéta Šmídová. Instituto de Estudios Románicos, Facultad de Letras, Universidad de Bohemia del Sur. Branišovská 1645/31a, (370 05) České Budějovice, República Checa. E-mail: smidova@ff.jcu.cz

Resumen

Este artículo analiza el papel del inglés como lengua mediadora o pivote en la producción escrita de aprendientes checos de español como tercera lengua (L3). El objetivo general es identificar y categorizar los patrones de transferencia interlingüística asociados a la influencia de la primera lengua extranjera (L2 inglés) en estudiantes que adquieren el español en el sistema educativo checo. Específicamente, se busca caracterizar cómo estas transferencias se manifiestan en los niveles fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, evaluando su persistencia y proponiendo reflexiones sobre sus implicaciones didácticas. La investigación se inscribe en el marco del análisis de errores y la lingüística aplicada. Se analizó un corpus compuesto por 105 producciones escritas semi-guiadas de estudiantes de educación secundaria y universitaria en la República Checa ($N = 105$), con niveles entre A2 y B2 según el *MCER*. Se identificaron 200 casos de transferencia negativa mediante la comparación de las estructuras producidas en español con modelos formales del inglés (L2) y del checo (L1). Los casos se distribuyeron en tres niveles: fonológico-ortográfico ($n = 30$), morfosintáctico ($n = 109$) y léxico-semántico ($n = 61$). En el primero, se observaron sustituciones grafemáticas motivadas por la similitud formal, tales como *vacationes*. En el segundo, el fenómeno más recurrente fue la explicitación del pronombre sujeto *yo*, reflejando el carácter *non-pro-drop* del inglés. En el tercero, predominaron los calcos de estructuras verbonominales inglesas, como *tener desayuno*. Los resultados confirman que el inglés actúa frecuentemente como un sistema de referencia activo, aunque en ciertos dominios se observa una convergencia con la L1. En este sentido, la transferencia a L3 no depende únicamente de la proximidad tipológica, sino de la disponibilidad cognitiva y el estatus de la L2. Se concluye la necesidad de implementar una didáctica contrastiva triangular (checo-inglés-español) que visibilice estos patrones para optimizar el aprendizaje en entornos multilingües.

Palabras clave: adquisición de L3; transferencia interlingüística; inglés como lengua pivote; análisis de errores; español lengua extranjera (ELE).

Abstract

*This article analyzes the role of English as a mediating or pivot language in the written production of Czech learners of Spanish as a third language (L3). The general objective is to identify and categorize the cross-linguistic transfer patterns associated with the influence of the first foreign language (L2 English) in students acquiring Spanish within the Czech educational system. Specifically, it seeks to characterize how these transfers manifest at the phono-orthographic, morphosyntactic, and lexico-semantic levels, evaluating their persistence and proposing reflections on their didactic implications. The research is framed within error analysis and applied linguistics. A corpus consisting of 105 semi-guided written productions from secondary and university students in the Czech Republic (N = 105), with levels ranging from A2 to B2 according to the CEFR, was analyzed. A total of 200 cases of negative transfer were identified by comparing the structures produced in Spanish with formal models of English (L2) and Czech (L1). The cases were distributed across three levels: phono-orthographic (n = 30), morphosyntactic (n = 109), and lexico-semantic (n = 61). In the first level, graphematic substitutions motivated by formal similarity were observed, such as *vacationes*. In the second, the most recurrent phenomenon was the explicit use of the subject pronoun *yo*, reflecting the non-pro-drop nature of English. In the third, calques of English verb-nominal structures predominated, such as *tener desayuno*. Results confirm that English frequently acts as an active reference system, although in certain domains, convergence with the L1 is observed. In this sense, transfer into L3 does not depend solely on typological proximity but on cognitive availability and the status of the L2. The study concludes with the need to implement triangular contrastive didactics (Czech-English-Spanish) to make these patterns visible and optimize learning in multilingual environments.*

Keywords: L3 acquisition; cross-linguistic transfer; English as a pivot language; error analysis; Spanish as a foreign language (ELE).

DOI: <http://doi.org/10.34073/444>

1. Introducción

1.1 Aprendizaje de lenguas adicionales y transferencia interlingüística

En el contexto educativo europeo contemporáneo, el aprendizaje de lenguas extranjeras se desarrolla cada vez con mayor frecuencia en entornos multilingües en los que los estudiantes ya poseen conocimientos de una o más lenguas adicionales antes de iniciar el estudio de una nueva (Wilkinson y Gabriëls, 2021). Esta situación ha impulsado un creciente interés por la transferencia interlingüística y por las dinámicas propias del aprendizaje de tercera lengua (L3), es decir, una lengua adquirida con posterioridad a otra lengua extranjera (Cenoz, 2003; Jessner, 2008).

La literatura especializada ha demostrado que la influencia de las lenguas previamente adquiridas en el aprendizaje de una nueva no depende exclusivamente de la proximidad tipológica entre los sistemas lingüísticos implicados. Factores como el orden de adquisición, el grado de dominio de las lenguas, el contexto de aprendizaje o la frecuencia de uso pueden desempeñar un papel decisivo en la activación de determinados recursos lingüísticos durante la producción (De Angelis, 2007; Rothman, Cabrelli Amaro y de Bot, 2013; Cabrelli et al., 2023). En este marco, uno de los debates centrales en la adquisición de L3 gira en torno al llamado *L2 Status Factor*, hipótesis según la cual el aprendiente tiende a suprimir la L1 como lengua ‘no extranjera’ para apoyarse en una L2 previa como estrategia de aproximación a la L3

(Hammarberg, 2001, pp. 36–37; cf. también Bardel y Falk, 2007, 2020; Falk y Bardel, 2011, 2024).

En numerosos contextos educativos, esta lengua previamente adquirida es el inglés. Debido a su posición dominante en el sistema educativo, en los medios de comunicación, las redes sociales, las plataformas de *streaming* y otros entornos digitales, el inglés constituye para muchos estudiantes europeos la lengua extranjera con mayor grado de exposición y automatización (Wilkinson y Gabriëls, 2021, sobre la llamada *Englishization*). Como consecuencia, puede funcionar como un sistema de referencia activo durante la producción en otras lenguas extranjeras, incluso en casos en los que la lengua materna presenta una mayor proximidad tipológica con la lengua meta (De Angelis, 2007; Rothman et al., 2013; Cabrelli et al., 2023).

1.2 El español como L3 en el contexto educativo checo

El contexto educativo de la República Checa ofrece un escenario particularmente interesante para analizar estos procesos. Desde comienzos del siglo XXI, el sistema escolar checo establece la enseñanza obligatoria de una primera lengua extranjera (L2) en la educación primaria, que en la mayoría de los casos corresponde al inglés; únicamente en algunos centros bilingües puede introducirse otro idioma como L2 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2025a). Por ello, los alumnos comienzan el aprendizaje del inglés en las primeras etapas de la escolarización obligatoria (o de forma optativa en la etapa preescolar) y suelen alcanzar un nivel relativamente consolidado antes de iniciar el estudio de otra lengua. Esta L3 se introduce, a más tardar, a partir del séptimo año de la educación primaria, siendo el alemán, el español o el francés las opciones prioritarias en la oferta educativa oficial (MŠMT, 2020, 2024, 2025b; Národní pedagogický institut [NPI], 2025; European Commission, 2023).

En el caso del español, su creciente relevancia en el mundo globalizado se ha traducido en una mayor demanda durante las últimas dos décadas y, con ello, en un crecimiento significativo dentro de la oferta checa en todos los niveles del sistema educativo. Así pues, en la práctica escolar, el español se introduce con frecuencia como L3 en el repertorio de los alumnos, después del checo como lengua materna y del inglés como primera lengua extranjera (MŠMT, 2020, 2024,

2025b; NPI, 2025; Eurostat, 2024). Esta situación genera una configuración lingüística particular en la que los aprendientes se expresan en español activando potencialmente recursos provenientes tanto de su L1 (checo) como de la L2 (inglés).

La coexistencia de estas tres lenguas puede dar lugar a fenómenos de transferencia complejos. La influencia de la lengua materna, por una parte, ya ha sido ampliamente documentada (Odlin, 1989, 2003; Doughty y Long, 2003; Herschensohn y Young-Scholten, 2013; Rodríguez García, 2021). Por otra parte, en contextos de aprendizaje de L3 la transferencia puede implicar también otras lenguas no nativas presentes en el repertorio del hablante (Hammarberg, 2001; De Angelis, 2007; Jessner, 2008; Cabrelli et al., 2023). En este sentido, el inglés puede funcionar como lengua mediadora o lengua pivote en la producción de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), dando lugar a estructuras que reflejan patrones del inglés. Este fenómeno resulta especialmente relevante desde el punto de vista didáctico, en la medida en que puede incidir en distintos niveles del sistema lingüístico, desde el plano fono-ortográfico y léxico-semántico hasta el morfosintáctico y pragmático (Jarvis y Pavlenko, 2008; Cabrelli et al., 2023).

En algunos casos, estas producciones recuerdan superficialmente ciertos rasgos de variedades de contacto como el *spanGLISH* descrito en contextos sociolingüísticos bilingües (Otheguy y Stern, 2010; Lipski, 2008; Stavans, 2003). Aunque en el contexto educativo europeo se trata de fenómenos de naturaleza distinta, vinculados principalmente a procesos de transferencia en situaciones de aprendizaje formal, estas coincidencias pueden resultar didácticamente relevantes, ya que permiten anticipar estructuras potencialmente problemáticas en la producción de aprendientes de ELE, como la explicitación redundante del sujeto, el uso personal del verbo *gustar* (*yo gusto* por influencia de *I like*) o el empleo de posesivos con partes del cuerpo.

Desde una perspectiva tipológica, las tres lenguas implicadas presentan diferencias estructurales relevantes que pueden incidir en los procesos de transferencia. Mientras que el español y el checo comparten ciertos rasgos propios de lenguas flexivas —como una mayor riqueza morfológica y el carácter *pro-drop*—, el inglés se caracteriza por un perfil más analítico y *non-pro-drop*, con una tendencia a la configuración sin-

táctica fija y la explicitación obligatoria del sujeto. Estas diferencias no se limitan a un único nivel del sistema lingüístico, sino que pueden proyectarse en diversos ámbitos de la producción. Al mismo tiempo, la convergencia parcial entre el checo y el español en algunos dominios, frente a la divergencia tipológica del inglés, permite delimitar con mayor precisión aquellos contextos en los que la activación del inglés como lengua pivote puede resultar especialmente relevante, así como aquellos en los que la influencia del checo podría contribuir en distinto grado a la producción en español.

No obstante, a pesar del creciente interés por el aprendizaje de terceras lenguas, el papel del inglés como lengua pivote en la adquisición del español por parte de hablantes checos ha sido escasamente explorado desde una perspectiva empírica. La mayoría de los estudios disponibles sobre transferencia en ELE se centra en la influencia de la lengua materna o en contextos sociolingüísticos distintos (p. ej., Rodríguez García, 2021). En consecuencia, resulta pertinente examinar de manera más detallada cómo se manifiestan estos procesos de transferencia en contextos educativos específicos y cuáles pueden ser sus implicaciones para la didáctica del español como lengua extranjera.

1.3 Objetivos e hipótesis del estudio

Partiendo de estas consideraciones, el objetivo general del estudio es identificar los patrones de transferencia interlingüística asociados al papel del inglés como lengua pivote en la producción de aprendientes checos de español como L3. De este se derivan los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar los tipos de transferencia. (2) Analizar en qué niveles del sistema lingüístico (fono-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico) se manifiestan. (3) Examinar en qué medida tales transferencias pueden interpretarse como resultado de la activación del inglés como lengua pivote. (4) Reflexionar sobre las posibles implicaciones didácticas de estos fenómenos para la enseñanza del español como L3 en contextos educativos donde el inglés ocupa una posición dominante.

En relación con estos objetivos, el estudio se orienta en torno a la siguiente hipótesis de trabajo: En el contexto educativo checo, el inglés puede funcionar como lengua pivote en la producción lingüística de aprendientes de español como L3, lo que genera patrones de transferencia que se manifiestan

en distintos niveles del sistema lingüístico y que no pueden explicarse exclusivamente por la influencia de la lengua materna.

Para abordar esta hipótesis, el artículo se organiza del siguiente modo: En primer lugar, se describen las fuentes de datos y la metodología empleada. A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados según los distintos niveles lingüísticos en los que se observan fenómenos de transferencia. Finalmente, estos resultados se discuten a la luz de los modelos teóricos de la adquisición de terceras lenguas y se consideran sus posibles implicaciones para la didáctica del español como lengua extranjera en contextos educativos multilingües.

2. Material y métodos

2.1 Marco de investigación

Los datos analizados en el presente estudio se recopilaron en el marco de un proyecto de investigación interna de la Facultad de Letras de la Universidad de Bohemia del Sur, República Checa (n.º 14/K/GAFF/2024), dedicado a la influencia del inglés en el aprendizaje del español por parte de estudiantes checos.

Esta investigación empírica dio lugar a una tesis de licenciatura centrada en la interferencia del inglés y en la reflexión sobre fenómenos próximos al *spanglish* en el aprendizaje del español (Klapová, 2024). Dicha investigación se basó en la recopilación y clasificación de ejemplos de transferencia lingüística negativa en producciones de aprendientes de español en dos niveles educativos —el secundario y el universitario—, anticipando estructuras potencialmente problemáticas a partir del conocimiento del *spanglish* y las diferencias tipológicas entre el checo, el inglés y el español. El presente artículo retoma el corpus de datos y propone una reinterpretación de los resultados desde la perspectiva teórica de la adquisición de terceras lenguas y de la influencia interlingüística (De Angelis, 2007; Jarvis y Pavlenko, 2008; Rothman et al., 2013; Cabrelli et al., 2023, entre otros).

2.2 Participantes y nivel de estudios

La investigación se realizó en 2024 en la región de Bohemia del Sur, República Checa, concretamente en las ciudades de

Tábor y České Budějovice. Participaron 105 estudiantes checos que aprendían español como su segunda lengua extranjera (L3) en tres contextos educativos diferenciados: (1) un instituto secundario general ($n = 60$); (2) un instituto secundario checo-inglés, caracterizado por una exposición intensiva al inglés ($n = 16$); y (3) un programa universitario de Filología Hispánica, que reúne estudiantes procedentes de distintas regiones del país y con una motivación académica más específica hacia el estudio de lenguas ($n = 29$). Los participantes tenían edades comprendidas entre 15 y 23 años (15–19 en la educación secundaria y 19–23 en el nivel universitario) y presentaban trayectorias de aprendizaje del inglés y del español heterogéneas. La diversidad de estos contextos educativos permite observar la transferencia interlingüística en condiciones de distinta exposición al inglés y de diferentes perfiles de aprendizaje, desde un entorno escolar general hasta un contexto con un énfasis particular en la enseñanza del inglés y un ámbito universitario con una orientación más especializada hacia el estudio de lenguas. En cuanto al nivel de competencia lingüística, los estudiantes se situaban aproximadamente entre los niveles A2 y B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002, 2021), incluido el ámbito universitario, donde el acceso a los estudios estaba condicionado por la acreditación de un nivel A2 como umbral menor.

2.3 Corpus y datos analizados

El corpus analizado está compuesto por 105 producciones escritas obtenidas mediante tareas de redacción, con una extensión aproximada de entre 150 y 200 palabras. No se trató de textos completamente libres, sino de producciones semi-guiadas a partir de consignas específicamente diseñadas con fines exploratorios, con el objetivo de favorecer la aparición de posibles casos de transferencia interlingüística, especialmente atribuibles a la influencia del inglés.

Así, los temas propuestos remitían a situaciones comunicativas cotidianas (escribir a un amigo sobre unas vacaciones), en las que se elicitaban contenidos susceptibles de activar estructuras impropias del español desde la perspectiva del contacto con el inglés (cf. Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017; López Morales, 2009; Lipski, 2008; Stavans, 2003). Entre ellas se incluían, por ejemplo, expresiones relacionadas con devolver una llamada (*llamar atrás*), la descripción de

experiencias vacacionales (*tener buen tiempo, tener desayuno/cena, estar en vacaciones, mi favorita comida*) u otras formas léxicas (cf. Klapová, 2024, pp. 32–33).

2.4 Procedimiento analítico

Siguiendo el enfoque del análisis de errores en lingüística aplicada (Corder, 1967, 1981; Santos Gargallo, 1993; Fernández López, 1997; Cabrelli et al., 2023) y el concepto de interlengua (Selinker, 1972, 2014), se seleccionaron aquellas producciones que se desviaban de la norma estándar del español y cuya forma podría interpretarse como resultado de la transferencia interlingüística.

En una segunda fase, cada ejemplo fue analizado con el objetivo de determinar si la estructura producida podía explicarse por la influencia del inglés como lengua previamente adquirida, a partir de correspondencias formales entre la producción en español y posibles modelos estructurales en inglés. Sobre la base de este análisis, se identificaron 200 casos de transferencia interlingüística potencialmente atribuibles a la influencia del inglés.

Los ejemplos identificados se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente y se clasificaron según el nivel lingüístico en el que se manifiestan: (1) transferencias fonortográficas: 30 casos; (2) transferencias morfosintácticas: 109 casos; (3) transferencias léxico-semánticas: 61 casos. Esta clasificación permitió identificar no solo la frecuencia de cada tipo de transferencia, sino también los ámbitos del sistema lingüístico en los que estas se concentran. Dado el perfil inicial o intermedio-bajo de los participantes, la dimensión pragmática no se incluye entre los objetivos de esta investigación.

En síntesis, el estudio no pretende ofrecer un inventario exhaustivo de casos de transferencia, sino un sondeo empírico de carácter piloto orientado a identificar tendencias, señalar ámbitos especialmente sensibles al influjo del inglés y aportar una base inicial para su consideración didáctica en contextos educativos donde el español se aprende como L3.

3. Resultados

Los resultados describen los principales fenómenos observados en el corpus analizado en los niveles fonortográfico,

morfosintáctico y léxico-semántico. Los distintos tipos de transferencia se presentan según su frecuencia de aparición en el corpus, en correspondencia con las figuras y las tablas que ilustran su distribución. Los ejemplos se reproducen tal como fueron escritos por los estudiantes.

3.1 Nivel fono-ortográfico

En el nivel fono-ortográfico se identificaron 30 casos de posible transferencia negativa del inglés en la producción escrita de los estudiantes, con mayor frecuencia en las formas *vacaciones/vacation, relaxar, exemplo/exemplo, increíble/incredible* y *móvil*. Las formas con más de una ocurrencia se registran en la **Figura 1**, los casos únicos en la Tabla I. Es necesario señalar que se opta por incluir este segmento de análisis en el nivel fono-ortográfico y no directamente fonético, ya que los análisis se realizaron sobre producción escrita. La producción oral tendría que ser objeto de un análisis independiente.

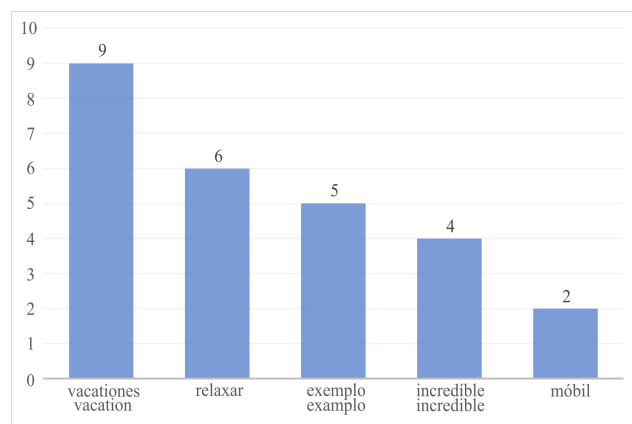


Figura 1: Transferencias fono-ortográficas

Estas palabras existen tanto en el léxico del inglés como del español, pero la influencia del inglés es visible en su realización ortográfica. Se clasifican estas transferencias negativas dentro del plano ortográfico más bien que como préstamos léxicos o compensaciones en un sentido amplio con el fin de señalar sustituciones fonemáticas y grafemáticas típicas como la de <c> por <t>, de <j> por <x> o de <v> por . Además, por ejemplo la palabra *móvil* apareció en las producciones escritas no solo como *móvil*, sino también en su forma inglesa original *mobile*. Este segundo caso ya sí

podría considerarse un préstamo léxico directo del inglés, por lo que se clasifica en el plano léxico (3.3).

3.1.1 *Vacaciones, vacation*

El fenómeno más frecuente en el nivel fono-ortográfico fueron las formas *vacaciones* y *vacation*, registradas en nueve ocurrencias (siete en plural y dos en singular). Frente a las formas normativas del español (*vacaciones, vacación*), estas variantes presentan una sustitución de <c> por <t> claramente vinculada a la influencia del inglés (*vacations, vacation*), dado que en checo se utilizan los sustantivos *prázdniny* o *dovolená*, mientras que el equivalente histórico *vakace* es hoy arcaico y marcadamente estilístico. Los ejemplos (1) y (2) ilustran este tipo de interferencia en las producciones escritas del corpus. El fenómeno se observa principalmente en estudiantes con menos de tres años de aprendizaje de español.

(1) *Seis días pasados, estuve en la vacation buenisima.*

(2) *Estuve en las vacaciones en españa y tuve mucho tiempo bueno.*

3.1.2 *Relaxar*

Otro caso de transferencia fono-ortográfica se observa en el verbo *relajarse*, que varios estudiantes produjeron como *relaxar*. En este caso se registra una sustitución grafemática de <j> por <x>, asociable al modelo inglés *to relax*. En el corpus analizado la forma *relaxar* aparece seis veces, en distintos contextos morfológicos: dos veces en infinitivo (*relaxar*), una vez en primera persona singular (*relaxo*) y dos veces en primera persona plural (*relaxamos*), en distintos tiempos verbales.

En todos los casos se observa, además, la omisión del pronombre reflexivo, de modo que las formas producidas figuran sin los clíticos requeridos en estos contextos. Se trata ya de un fenómeno del nivel gramatical, favorecido probablemente por la forma irreflexiva del inglés (*to relax*). En checo se documentan tanto la variante irreflexiva (*relaxovat*) como la reflexiva (*zrelaxovat se*), si bien en estos contextos el equivalente más frecuente es *odpočívát* ('descansar').

A ello se añade que el verbo español *relajarse* expresa más bien la idea de 'distenderse' o 'liberar tensión', mientras que para 'descansar' el español emplea con mayor frecuencia *descansar*, por lo que podría tratarse también de una trans-

ferencia léxica. Los ejemplos (3) y (4) ilustran este tipo de transferencia. Al igual que en el caso anterior, el fenómeno se observa principalmente en estudiantes con menos de tres años de aprendizaje de español.

(3) *Salimos a playa todos los días para relaxar y nadar.*

(4) *Todos los días vamos a las viajes o relaxamos en la playa.*

3.1.3 Exemplo, exemplo

Asimismo, se documenta la transferencia fono-ortográfica en el sustantivo *exemplo/exemplo*, registrada cinco veces, generalmente en la expresión *por ejemplo*. Frente a la forma normativa del español (*por ejemplo*), esta variante presenta nuevamente una sustitución grafemática de <j> por <x>, paralela a la observada en el caso anterior (*relaxar*). Además, la variante *exemplo*, que incorpora también la sustitución vocálica de <e> por <a>, mantiene una proximidad mayor con el modelo inglés *example*, en contraste con el checo, que emplea *příklad* y *například*. Este tipo de transferencia se documentó en estudiantes con dos años de aprendizaje de español y lo ilustran los ejemplos (5) y (6).

(5) *Nosotros visitamos muchos lugares y ciudades por exemplo: Berlin, München.*

(6) *Exemplos qué nos comimos es la paella que nos tuvimos en Madrid, o helato que tumimos en Barcelona.*

3.1.4 Increíble, incredible

El adjetivo *increíble/incredible* cuenta con cuatro ocurrencias. Frente a la forma normativa *increíble* del español (en checo *neuvěřitelný*), estas variantes conservan en distinta medida rasgos propios del modelo inglés *incredible*. En el caso de *incredible*, se mantiene el grafema <d> característico de la grafía inglesa y falta la acentuación gráfica propia del español. La variante *increíble*, por su parte, incorpora ya el acento gráfico, pero conserva todavía el grafema <d>. La coexistencia de ambas permite observar una aproximación progresiva a la forma meta, sin que sea posible determinar con certeza si se trata de una transferencia fono-ortográfica o de un préstamo léxico directo, aunque el hecho de que se documente en aprendientes con cuatro años de estudio del español parece situar el fenómeno en un estadio más avanzado de aprendizaje. Los ejemplos (7) y (8) representan dos de estos casos.

(7) *Las vacaciones fueron increíbles.*

(8) *Estuve en Grecia para 2 semanas y estaba increíble.*

3.1.5 Móbil

El sustantivo *móbil* se documentó dos veces. Respecto de la forma normativa del español (*móvil*), la desviación observada consiste en una sustitución grafemática de <v> por . Esta forma puede relacionarse tanto con el modelo inglés *mobile* como con el sustantivo checo *mobil*, cuya grafía etimológicamente coincide con la inglesa. El fenómeno se observa en estudiantes con dos y tres años de aprendizaje de español y lo ilustran los ejemplos (9) y (10).

(9) *Estuvo en las vacaciones y no pudo usar mi móbil.*

(10) *Lo siento por no llamar por móbil contigo semana pasada.*

Cabe recordar que el corpus incluye asimismo una ocurrencia de la forma *mobile*. Dado que en este caso se trata del préstamo directo de una unidad léxica inglesa, estos ejemplos se analizan en la sección dedicada a la transferencia léxica (3.3).

3.1.6 Coctails, aventurosos, caracteres, difícil

Además de los fenómenos descritos anteriormente, el corpus incluye algunas formas con desviaciones fono-ortográficas documentadas una sola vez. Dado su carácter aislado, estos casos no permiten establecer patrones sistemáticos, aunque ilustran otras posibles manifestaciones de desviación gráfica. La **Tabla I** presenta cuatro de estos ejemplos: *coctails*, *aventurosos*, *caracteros* y *difficil*. En todos los casos, se observan adaptaciones ortográficas de formas próximas al inglés, que difieren de sus correspondientes formas normativas del español (*cócteles*, *aventureros*, *caracteres*, *difficil*). En *caracteros*, además, puede observarse una transferencia léxico-semántica, ya que para los significados presentes en el corpus el español emplea preferentemente *personajes*. Estas ocurrencias se registraron en estudiantes de distintos niveles, con entre cuatro y nueve años de aprendizaje.

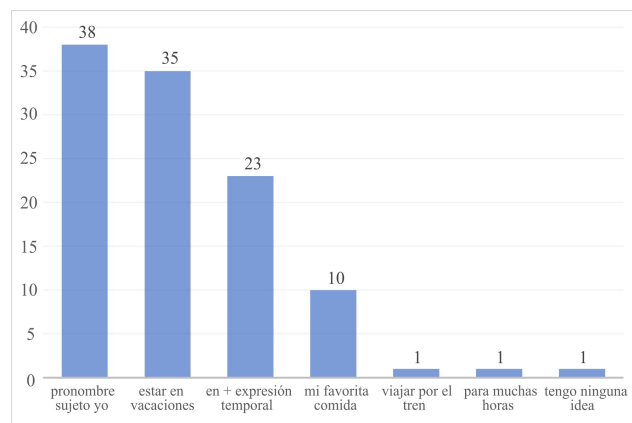
Tabla I: Transferencias fono-ortográficas únicas

n	Interlengua	Español	Inglés	Checo
1	coctails	cócteles	coctails	koktejly
1	aventurosos	aventureros	adventurous	dobrodružné
1	caracteros	caracteres	characters	postavy
1	difícil	difícil	difficult	obtížný

3.2 Nivel morfosintáctico

En el nivel morfosintáctico se documenta un número mayor de casos de posible transferencia negativa del inglés que en el nivel fono-ortográfico. En total se trata de 109 ocurrencias entre las que destacan la explicitación redundante del pronombre sujeto *yo*, la selección o la inserción no normativa de determinadas preposiciones (*estar en vacaciones*, *en el domingo*) y el orden no canónico del adjetivo en el sintagma nominal (*mi favorita comida*).

A diferencia de las transferencias fono-ortográficas, concentradas sobre todo en estudiantes con hasta tres años de aprendizaje de español, las transferencias gramaticales se registran en un intervalo de entre dos y siete años de estudio, desde niveles iniciales hasta más avanzados. La **Figura 2** presenta su distribución, incluidos los casos únicos, con el fin de reflejar no solo el peso de las estructuras frecuentes, sino también el contraste entre ciertos fenómenos esperables desde el punto de vista contrastivo y su baja frecuencia efectiva en el corpus.

**Figura 2:** Transferencias morfosintácticas

3.2.1 Explicitación redundante del pronombre sujeto *yo*

El fenómeno morfosintáctico más frecuentemente identificado en el corpus es la explicitación redundante del pronombre sujeto *yo* en contextos donde el español permite su omisión. En español, al igual que en checo, la persona gramatical suele estar expresada mediante la flexión verbal, por lo que la presencia del pronombre sujeto no es necesaria en la mayoría de los casos.

En el corpus analizado, este fenómeno se documenta en 38 ocurrencias, distribuidas en 17 producciones escritas. Durante el proceso de análisis se excluyeron los casos potencialmente contrastivos, es decir, aquellos en los que el pronombre *yo* podría cumplir una función enfática. Estos casos fueron muy escasos, lo que puede relacionarse tanto con el nivel lingüístico de los participantes como con el tipo o tema de la tarea escrita.

Los ejemplos (11)-(13) ilustran algunos casos documentados en el corpus:

(11) *Durante los días yo iba a excursiones.*

(12) *Yo desayuné y cené comida buena.*

(13) *En la playa yo descansé o me bañé en el mar.*

3.2.2 Selección de la preposición *en* en *estar en vacaciones*

Otro fenómeno recurrente en el nivel morfosintáctico es el uso no normativo de determinadas preposiciones. En el corpus analizado, y dado el tema de la redacción, este se manifestó con mayor frecuencia en la construcción *estar en vacaciones*, con un total de 35 ocurrencias, en lugar de la forma normativa española *estar de vacaciones*.

En este caso, cabe reconocer que tanto el inglés como el checo pueden funcionar como lenguas de apoyo. En inglés se emplea la construcción *be on holiday* y en checo *být na prázdninách* o *být na dovolené*, todas ellas con una preposición equivalente a *en*, lo que puede favorecer la selección de una preposición no normativa en español. Este fenómeno, observado en estudiantes con entre dos y cinco años de aprendizaje de español —lo que indica que no se limita a los niveles iniciales—, queda ilustrado en los ejemplos (14) y (15).

(14) *No te llamé porque estaba en vacaciones en Francia.*

(15) *Es que estuve en vacaciones en Francia toda la semana y tengo que decir, que era muy héctico.*

3.2.3 Inserción de la preposición *en* en expresiones temporales

La inserción redundante de la preposición *en* en diversas expresiones temporales es otro fenómeno observable en el corpus, con un total de 23 casos. En español, muchos de estos contextos no requieren preposición, ya que el valor temporal se expresa mediante un sintagma determinante.

En el corpus analizado, tal situación ocurre en varios tipos de expresiones temporales, como días de la semana, periodos temporales recientes o partes del día. En estos casos, los estudiantes introducen la preposición *en*, produciendo secuencias como *en martes*, *en la semana pasada* o *en el último día*, en lugar de las formas normativas *el martes*, *la semana pasada* o *el último día*.

Este patrón puede verse favorecido por la existencia de estructuras formalmente equivalentes tanto en inglés (por ejemplo, *on Monday, in the last week*) como en checo (*v pondělí, v minulém týdnu*), en las que la referencia temporal se expresa mediante una preposición. Ahora bien, en inglés las expresiones *last week* e *in the last week* no comparten exactamente el mismo valor, y en checo es más frecuente la forma sin preposición (*minulý týden*). Los ejemplos (16)-(18) ilustran este tipo de transferencia.

(16) *En martes fui en Alhambra que fue muy grande y interesante.*

(17) *En la semana pasada no te llamé a tí porque toda la semana no tenía una conexión de internet.*

(18) *En el último día tuve una cena en restaurante de el hotel.*

En algunos casos, como en (19), se observa además una aproximación parcial a la estructura normativa, como en secuencias del tipo *en el sábado*, donde el artículo definido aparece ya correctamente seleccionado, aunque se mantiene la preposición insertada no normativa.

(19) *En el sábado estuve en el excursión de Istanbul con mi madre.*

Nuevamente, este tipo de transferencia no se limita a niveles iniciales, sino que aparece también en producciones de estudiantes con varios años de aprendizaje de español.

3.2.4 Anteposición de adjetivo en *mi favorita comida*

El corpus analizado documenta asimismo la anteposición no normativa del adjetivo en sintagmas nominales. El caso más frecuente aparece en la secuencia *mi favorita comida*, registrada diez veces.

En español, el adjetivo calificativo se sitúa prototípicamente después del sustantivo, por lo que la forma normativa sería *mi comida favorita* (o *preferida*). La secuencia producida por los estudiantes puede reflejar la influencia de estructuras presentes tanto en inglés como en checo, lenguas que colocan el adjetivo antes del sustantivo. No obstante, la proximidad léxica entre *favo(u)rite* y *favorito* podría favorecer la activación del patrón inglés *my favo(u)rite food* en la producción en español, a diferencia de la expresión checa *moje oblíbené jídlo*. Los ejemplos (20) y (21) ilustran este fenómeno, que aparece incluso en producciones de estudiantes con varios años de aprendizaje de español.

(20) *Este fue mi favorita comida para cena.*

(21) *Mi favorita comida se llamó "pasta de misterio".*

3.2.5 Selección de la preposición *por* en *viajar por el tren*

En el corpus se registra también un caso aislado de selección no normativa de preposición en la expresión *viajar por el tren* (ej. 22), producida en lugar de la forma normativa *viajar en tren*.

(22) *Sin embargo, la próxima vez hay que viajar por el tren porque, dios mío, era imposible aparcar nuestro coche.*

Este uso puede relacionarse con la influencia del inglés, donde el medio de transporte se expresa con la preposición *by* (*we travel by train*). En español, en cambio, el medio de transporte se introduce habitualmente mediante la construcción *viajar en tren*. Tampoco puede excluirse una posible influencia del checo, que en estos contextos utiliza el caso instrumental (*vlak 'tren'—vlakem*, instrumental), empleado para expresar el medio o instrumento de la acción, lo que podría favorecer la selección de preposiciones como *por* o *con*.

3.2.6 Inserción de la preposición *para* en *para muchas horas*

Otro caso aislado corresponde a la inserción redundante de la preposición *para* en la secuencia *para muchas horas* (ej.

23), producida en lugar de la expresión normativa *muchas horas*.

(23) ...cada vez buscamos algún lugar de aparcamiento para muchas horas.

Este uso puede relacionarse con la influencia del inglés, donde la duración suele expresarse mediante la preposición *for* (*for many hours*). En español, en cambio, la duración se expresa habitualmente sin preposición, al igual que en checo (p. ej., *několik hodin, dlouhé hodiny, dlouho*).

3.2.7 Omisión de doble negación en *tengo ninguna idea*

Finalmente, se observa un caso de omisión de doble negación en la secuencia *tengo ninguna idea* (ej. 24), donde el indefinido negativo aparece sin la negación preverbal requerida en español.

(24) *Tengo ninguna idea que ingredientes estuwen en el plato pero estuve genial.*

En español, los indefinidos negativos como *ninguno* requieren la presencia de la negación preverbal cuando aparecen tras el verbo (*no tengo ninguna idea*). En checo, esta misma configuración da lugar a una estructura paralela (*nemám žádnou představu*, lit. *no-tengo ninguna idea*). En inglés, en cambio, la negación se expresa mediante una sola marca negativa (*I have no idea*), estructura que coincide con la producción estudiantil del ejemplo, salvo por el pronombre sujeto.

3.3 Nivel léxico-semántico

En el nivel léxico se documenta en el corpus un total de 61 transferencias potencialmente atribuibles al inglés. Estos fenómenos aparecen en producciones de estudiantes con distintos años de aprendizaje de español, si bien su presencia se observa con mayor frecuencia en aquellos con cuatro o cinco años de estudio, es decir, aproximadamente en el nivel intermedio (B1).

En términos descriptivos, las transferencias léxicas identificadas pueden agruparse en dos conjuntos principales. Por un lado, se observan calcos léxico-sintácticos y transferencias semánticas procedentes del inglés, que afectan a combinaciones verbales o a la selección léxica en determinados contextos. Por otro lado, el corpus registra también préstamos léxicos, tanto adaptados como no adaptados, incorporados directamente a la producción en español.

En primer lugar, se describen los casos correspondientes a calcos y transferencias semánticas, cuya distribución se presenta en la **Figura 3**. Posteriormente, se analizan los préstamos léxicos, resumidos en la Tabla II.

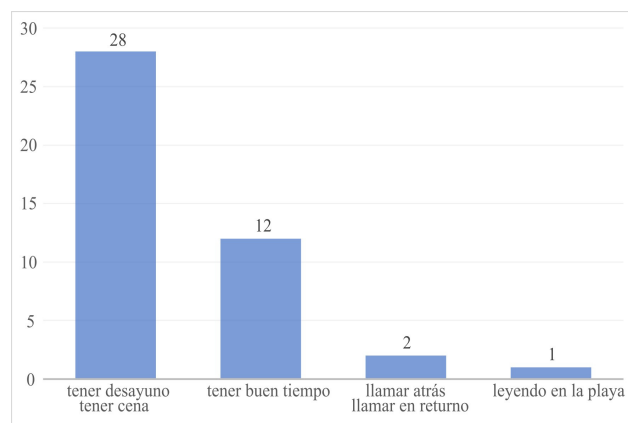


Figura 3: Transferencias léxico-semánticas – calcos

3.3.1 Tener desayuno, tener cena

El fenómeno léxico más frecuente en el corpus corresponde a la formación de construcciones verbonominales como *tener desayuno* o *tener cena*, documentadas en 28 casos distribuidos en casi un tercio de los trabajos analizados y en estudiantes con diferentes niveles de dominio del español.

En español, la referencia al desayuno o a la cena se expresa habitualmente mediante los verbos *desayunar* y *cenar* (p. ej., *desayuné, desayuné pan con mantequilla, cené pescado*). En el corpus analizado, sin embargo, los estudiantes recurren con frecuencia a construcciones formadas por un verbo general (*tener, comer*) y un sustantivo (*desayuno, cena*).

Estas secuencias corresponden a calcos de la estructura inglesa *have + breakfast/dinner*, en la que la referencia a la comida se expresa mediante una construcción verbonominal. Además, se producen esquemas alternantes como *para la cena tuve + complemento*, siguiendo el modelo inglés *for dinner I had*. En checo se documenta una estructura formalmente cercana (*k večeri jsem měl, k večeri jsem si dal*), que resulta igual de natural que el uso del verbo simple (*večeřel jsem*). En consecuencia, en lugar de utilizar los verbos simples *desayunar* o *cenar*, los aprendientes produ-

cen secuencias como las siguientes (25)-(27), que presentan diversas variantes formales:

(25) *Para la cena tuve marisco.*

(26) *Cada día tuve desayuno en mi hotel como bufé y fue increíble. Tuve aquí por ejemplo huevos con jamón, muchas frutas y verduras y también churros que me encanta.*

(27) *Para desayuno cada día teníamos croissant con café con leche y para cena comíamos cada día la comida diferente.*

3.3.2 Tener buen tiempo

Otro fenómeno identificado en el nivel léxico es el uso de la secuencia *tener (un) buen tiempo* con el sentido de 'divertirse' o 'pasarlo bien'. Esta transferencia se documenta 12 veces en 10 producciones distintas del corpus. Al igual que otros fenómenos descritos anteriormente, aparece también en producciones de estudiantes con tres o más años de aprendizaje de español.

En español, la expresión *buen tiempo* se refiere normalmente al estado meteorológico favorable, mientras que la idea de disfrutar una actividad se expresa mediante construcciones como *pasarlo bien* o *divertirse*. Así pues, las realizaciones observadas en el corpus corresponden a un calco de la expresión inglesa *have a good time*, donde el significado se expresa con una construcción verbonominal y cuyo significado se traslada literalmente al español mediante la secuencia *tener (un) buen tiempo*. En checo, la misma situación se expresa normalmente mediante un verbo reflexivo (*užít si, užít si to* 'disfrutar(lo)'). Los ejemplos (28)-(29) ilustran este tipo de transferencia:

(28) *Todos mis amigos y yo tuvimos muy bien tiempo.*

(29) *Teníamos un buen tiempo como durante todo el viaje.*

3.3.3 Llamar atrás, llamar en retorno

En el nivel léxico se ha documentado asimismo la secuencia *llamar atrás*, registrada una sola vez.

Esta forma (ej. 30) puede relacionarse con la estructura inglesa *call back* y con la expresión checa *zavolat zpátky*, que presentan una combinación verbal de 'llamar' con un elemento direccional equivalente a 'atrás'. En español, sin embargo, la acción suele expresarse mediante construcciones

como *volver a llamar*, *devolver la llamada*, *llamar de vuelta* u otras.

(30) *Perdóname para no llamarte atrás porque mi teléfono se decidí que no va a funcionar.*

La baja frecuencia de esta secuencia en el corpus contrasta con su relativa previsibilidad desde el punto de vista contrastivo. En muchos casos, los estudiantes recurren en su lugar a formulaciones alternativas como *siento que no te llamé* o *no pude llamarte*, que evitan la expresión explícita de 'llamar de vuelta'. Además, se documenta un caso aislado de otra transferencia léxica relacionada con la misma situación comunicativa:

(31) *Lo siento que no te llamé en retorno, porque estuve muy ocupado.*

En este ejemplo, figura la secuencia *llamar en retorno*, formada a partir de la construcción inglesa *return a call* —una combinación que no encuentra un correlato formal directo en español ni en checo.

3.3.4 Leyendo en la playa

Un caso aislado de transferencia léxica afecta al uso del gerundio *leyendo* en el contexto de actividades en la playa. En español, el verbo *leer* no expresa 'estar acostado', sino 'repasar un libro', por lo que la secuencia *leyendo en la playa* resulta semánticamente inadecuada.

Esta realización (ej. 32) puede relacionarse con la forma inglesa *lying*, gerundio del verbo *lie*, utilizada en expresiones como *we were lying on the beach*. La similitud formal entre *lying* y *leyendo* puede favorecer la selección del verbo español *leer* en lugar de otros verbos más habituales en este contexto, como *estar*, *descansar* o *tomar el sol*. El verbo checo *ležet* ('estar acostado') presenta, asimismo, cierta proximidad fonológica con la forma *leyendo*.

(32) *No tienes que creerme pero no estuvimos solo leyendo en la playa y tomando el sol.*

Un ejemplo similar se identificó también con la forma *leyaba* en *Leyaba y nadaba mucho*. Sin embargo, debido a la ambigüedad contextual —no era posible determinar con certeza si se trataba de una interferencia del inglés *lie* o del verbo español *leer*— este caso no fue incluido en el recuento.

3.3.5 Préstamos léxicos

Además de los calcos descritos anteriormente, el corpus do-

cumenta varios préstamos de baja frecuencia, procedentes del inglés. La mayoría de estas unidades aparecen una sola vez, aunque algunos casos presentan una frecuencia ligeramente mayor (*tripes, parking, party e island*).

La **Tabla II** presenta estas unidades, distinguidas entre formas adaptadas y no adaptadas. Para cada caso se incluye una única forma normativa de referencia en español, con el fin de evitar la multiplicación de variantes geográficas o contextuales. Aunque en el ámbito hispánico existen alternativas como *auto, estacionamiento* o *excursión*, se opta aquí por las formas más habituales en la norma europea, predominante en la enseñanza del español en la República Checa. Asimismo, se menciona una sola variante del checo para cada caso, aunque en el uso cotidiano son frecuentes también préstamos como *parking, party, all inclusive* o *exkurze*. Cabe señalar que algunas unidades léxicas potencialmente interpretables como préstamos —como *incredible, coctails, aventurosos* o *caracteros*— se analizaron en la sección 3.1, ya que en ellas se observan simultáneamente fenómenos de transferencia fono-ortográfica.

Tabla II: Transferencias léxico-semánticas – préstamos

<i>n</i>	Interlengua	Español	Inglés	Checo
Préstamos adaptados				
5	tripes	viajes	trips	výlety
1	carro	coche	car	auto
1	facto	hecho	fact	fakt
1	acomodación	alojamiento	accommodation	ubytování
Préstamos no adaptados				
3	parking	aparcamiento	parking	parkoviště
2	party	fiesta	party	oslava
2	island	isla	island	ostrov
1	mobile	móvil	mobile	mobil
1	zipline	tirolina	zipline	lanovka
1	all inclusive	todo incluido	all inclusive	vše v ceně

El sustantivo *tripes*, documentado en cinco ocurrencias, constituye el caso más frecuente entre los préstamos léxicos identificados en el corpus. La forma parece derivarse del sustantivo inglés *trip*, con una adaptación formal al sistema

gráfico del español. En español, la misma situación se expresa mediante sustantivos como *viaje* o *excursión* (*ir de viaje, ir de excursión*). Sin embargo, en el corpus aparecen secuencias como la siguiente:

- (33) *Yo fui a tripes todos los días o relajé en la playa.*
 Los ejemplos (34)–(42) ilustran el resto de los préstamos léxicos indicados en la tabla:
- (34) *Todo fue fundamental excepto una cosa...No pude aparcar mi carro.*
 (35) *El razón para esto fue un facto que no tuve mucho tiempo.*
 (36) *La acomodación tiene muchas problemas, pero solvado todo excepto las problemas con parking.*
 (37) *Solo problema es parking porque los parkos de parking están muy gigantes.*
 (38) *Había una party para saludarse y fue muy amable.*
 (39) *Yo estoy en el island en Karibik i no tengo mucho tiempo.*
 (40) *Lo siento no es posible para mi llamar en mobile semana pasada.*
 (41) *También otro día visitamos la montaña redonda, allí yo intenté zipline por primera vez y me encanté.*
 (42) *Estuvimos en un hotel bastante grande. Tuvimos all inclusive, así que también comemos allí.*

En algunos casos, como *carro*, la interpretación como préstamo resulta relativa, ya que esta forma constituye una variante léxica legítima en ciertas variedades del español americano. En otros, como *facto*, podría tratarse de una adaptación motivada no solo por el inglés (*fact*), sino también por una posible influencia convergente del checo (*fakt*).

Por su parte, unidades como *parking, party* y *all inclusive* corresponden a anglicismos relativamente difundidos en distintos contextos internacionales, incluido el checo, si bien en español existen equivalentes léxicos más habituales (*aparcamiento, fiesta, todo incluido*).

El caso de *acomodación* resulta particular, ya que esta forma existe en español, aunque con un significado distinto al que parece activarse en el ejemplo, probablemente bajo la influencia del inglés *accommodation*. Se trata, por tanto, de un caso próximo a los llamados *falsos cognados*, en el que la semejanza formal favorece una transferencia semántica no normativa.

Las demás unidades documentadas (*island, mobile, zipline*)

aparecen únicamente de manera aislada y pueden interpretarse como estrategias de compensación léxica cuando la unidad correspondiente no se encuentra disponible en la interlengua del estudiante.

A diferencia de los calcos, los préstamos registrados en el corpus se adscriben a estudiantes con menor tiempo de aprendizaje del español.

4. Discusión

4.1 Transferencias fono-ortográficas

Los resultados del plano fono-ortográfico muestran, ante todo, que la influencia del inglés se activa con especial claridad allí donde existe proximidad formal entre unidades inglesas y españolas. Casos como *vacaciones/vacation*, *relaxar*, *exemplo/exemplo* o *increíble/incredible* confirman que la semejanza gráfica y fónica entre ambas lenguas puede favorecer la selección de segmentos no normativos en español, incluso cuando la forma meta existe y es conocida por los estudiantes. En este sentido, los datos parecen apuntar no tanto a una mera carencia léxica como a una activación competitiva de formas próximas, particularmente visible en aprendientes con menos años de estudio en varios de los fenómenos registrados.

Dentro de este grupo, algunos casos parecen responder de manera relativamente clara al influjo del inglés. Así ocurre, por ejemplo, con *vacaciones*, donde la grafía inglesa *vacation/vacations* ofrece un modelo mucho más plausible que el checo, ya que el equivalente habitual en esta lengua es *prázdniny* o *dovolená*. Algo semejante puede afirmarse de *exemplo/exemplo*, donde la aproximación formal a *example* sugiere una fuerte activación del inglés como lengua de apoyo. También *increíble/incredible* resulta especialmente significativo: al aparecer en estudiantes con un nivel más avanzado, el fenómeno ya no parece explicarse por simple desconocimiento léxico, sino más bien por la persistencia de una forma inglesa altamente disponible en la interlengua.

Otros casos, en cambio, permiten plantear una convergencia parcial entre inglés y checo. Así ocurre con *móbil*, cuya forma puede relacionarse tanto con el equivalente inglés *mobile* como con el checo *mobil*. De modo semejante, en *relaxar* interviene con claridad el modelo inglés *to relax*, si bien no

puede descartarse completamente la coactivación del checo *relaxovat*, aunque en esta lengua el equivalente más usual para el significado contextual sea *odpočívát*. En otras palabras, el plano fono-ortográfico muestra tanto casos de influencia predominantemente inglesa como otros en los que el checo puede reforzar la producción desviada, aun cuando no constituya necesariamente su fuente principal.

Desde una perspectiva más general, el hecho de que la mayoría de estas transferencias se concentre en estudiantes con dos o tres años de aprendizaje, mientras que solo algunos casos aislados se mantengan en niveles más avanzados, sugiere que este plano constituye una zona especialmente sensible en fases tempranas, cuando la cercanía formal entre inglés y español todavía no se encuentra suficientemente regulada por un conocimiento más estable de la norma escrita del español.

4.2 Transferencias morfosintácticas

En el nivel morfosintáctico, los datos muestran una situación distinta. Frente al predominio de casos relativamente tempranos en el plano fono-ortográfico, aquí las transferencias aparecen también en aprendientes con varios años de estudio, lo que indica una mayor persistencia estructural. Esto resulta especialmente visible en la explicitación redundante del pronombre sujeto *yo*, el fenómeno más frecuente de toda esta sección. El interés de este resultado reside en que el inglés constituye aquí una fuente explicativa más probable que el checo: tanto el español como el checo son lenguas con posibilidad de omisión del sujeto pronominal, mientras que el inglés exige normalmente su explicitación. Por ello, la producción de *yo* en contextos no contrastivos representa uno de los indicios más sólidos del papel del inglés como lengua pivote en el corpus. Esta interpretación resulta compatible con trabajos sobre adquisición de terceras lenguas que señalan una posible activación preferente de la lengua extranjera previamente adquirida, especialmente cuando esta ofrece un patrón estructural más disponible en la producción que la L1 (Bardel y Falk, 2007, 2020; Falk y Bardel, 2011, 2024; Cabrelli et al., 2023, entre otros).

Algo diferente ocurre con las transferencias preposicionales. En *estar en vacaciones* o en la inserción redundante de *en* con expresiones temporales, la influencia del inglés parece muy plausible, pero no exclusiva. En estos dominios, el checo

ofrece con frecuencia estructuras formalmente próximas (*být na prázdninách, v pondělí, v minulém týdnu*), de modo que la producción desviada puede interpretarse mejor como efecto de una convergencia L1 + L2 que como mera transferencia unidireccional desde el inglés. En este sentido, el corpus confirma que no todos los casos pueden reducirse a la hipótesis del inglés como única fuente; más bien, algunos fenómenos parecen surgir allí donde inglés y checo ofrecen al estudiante un patrón compatible, mientras que el español exige una solución estructuralmente distinta.

La anteposición del adjetivo en *mi favorita comida* se sitúa en una posición intermedia. Por una parte, tanto el inglés como el checo permiten el orden adjetivo + sustantivo, de modo que ambos pueden contribuir al fenómeno. Por otra, la proximidad léxica entre *favo(u)rite* y *favorito* sugiere que el inglés puede activar no solo el orden sintáctico, sino también el contenido léxico concreto de la secuencia. Así pues, la transferencia no es aquí puramente sintáctica ni puramente léxica, sino mixta. Precisamente por ello, este caso resulta especialmente útil para mostrar cómo la producción en L3 puede quedar condicionada simultáneamente por varios niveles de asociación interlingüística.

Los hápax morfosintácticos refuerzan esta misma idea desde ángulos distintos. *Viajar por el tren* combina un patrón atribuible al inglés (*by train*) con la posible presión del caso instrumental checo; *para muchas horas* apunta con mayor claridad a la estructura inglesa *for many hours*, ya que el checo tampoco requiere aquí preposición; y *tengo ninguna idea* es particularmente revelador porque el checo, igual que el español, presenta concordancia negativa, mientras que el inglés utiliza una única marca negativa. En este último caso, por tanto, la desviación parece explicarse de manera más convincente por influencia del inglés que de la lengua materna. En consecuencia, el plano morfosintáctico confirma que el inglés no actúa siempre del mismo modo: a veces funciona como fuente principal, y en otras ocasiones como factor que se suma a la estructura del checo.

4.3 Transferencias léxico-semánticas

En la dimensión léxico-semántica, el corpus muestra una combinación de calcos, transferencias semánticas y préstamos. Entre los primeros, *tener desayuno / tener cena*

constituye el caso más frecuente y probablemente uno de los más transparentes desde el punto de vista didáctico. La secuencia reproduce con claridad la estructura inglesa *have + breakfast/dinner*, pero no conviene ignorar que el checo dispone también de expresiones formalmente cercanas (*dát si + snídani/večeři*), aunque los verbos simples (*snídat/večeřet*) son de uso habitual. En este punto, el inglés parece aportar el esquema verbonominal más estable, mientras que el checo puede contribuir como refuerzo convergente. Precisamente por eso, este fenómeno ilustra muy bien que la influencia de la L2 no siempre excluye la de la L1, sino que puede operar sobre una base de apoyos parciales compartidos.

En *tener (un) buen tiempo* frente a *pasarlo bien*, en cambio, el influjo del inglés parece más directo. La secuencia *have a good time* se traslada al español mediante una construcción verbonominal aparentemente formal, pero con un desplazamiento semántico evidente: *buen tiempo* se reinterpreta fuera de su significado meteorológico habitual. El checo expresa esta idea mediante un verbo reflexivo (*užít si*), por lo que aquí no ofrece un patrón tan próximo como el inglés. Este caso constituye, por tanto, uno de los ejemplos más claros de transferencia léxico-semántica asociada a la activación de la L2.

La baja frecuencia de *llamar atrás* resulta igualmente significativa. Desde el punto de vista contrastivo, se trataba de un caso esperable, ya que tanto el inglés (*to call back*) como el checo (*zavolat zpátky*) ofrecen una base favorable para el calco. Sin embargo, el corpus apenas lo documenta. Esto podría indicar que, en contextos donde el alumno percibe la posible inestabilidad de la estructura, recurre a formulaciones alternativas más seguras (*no te llamé, no pude llamarte*). Sin necesidad de desarrollar aquí una teoría completa de la evitación, sí parece razonable señalar que la previsibilidad contrastiva de un fenómeno no garantiza por sí sola una frecuencia elevada en producción.

El caso de *leyendo en la playa* es quizás el más complejo y, al mismo tiempo, uno de los más reveladores. Aquí no estamos ante un préstamo léxico ni ante un calco pleno, sino ante una transferencia léxico-semántica favorecida por proximidad formal: *lying* puede activar *leyendo*, y el verbo checo *ležet* añade, tal vez, una cercanía fonológica inesperada. El resultado muestra que, en determinados contextos, la producción en L3 puede verse afectada por una red de asocia-

ciones formales múltiples, donde L2 y L1 no compiten necesariamente entre sí, sino que pueden converger en la activación de una forma inadecuada.

Por último, la sección de préstamos léxicos confirma que el inglés puede penetrar en la producción estudiantil tanto mediante unidades claramente transferidas (*parking, party, island, mobile, zipline*) como mediante formas adaptadas o ambiguas (*tripes, facto, acomodación*). Algunos casos, como *carro*, exigen cautela porque corresponden también a variantes legítimas de ciertas áreas hispanoamericanas; otros, como *facto* o *acomodación*, sugieren convergencias más complejas entre inglés y checo o entre inglés y el léxico español ya existente. En todos estos ejemplos, sin embargo, la presencia del inglés como referente léxico inmediato sigue siendo difícil de ignorar.

La coexistencia de calcos, transferencias semánticas y préstamos confirma, además, que la influencia léxica del inglés puede manifestarse mediante mecanismos diversos, tal como ha sido descrito en estudios previos sobre adquisición de lenguas adicionales y contacto interlingüístico (De Angelis, 2007; Jarvis y Pavlenko, 2008).

4.4 Síntesis general e implicaciones didácticas

Considerados en su conjunto, los resultados permiten sostener que el inglés funciona efectivamente como lengua pivote en la producción escrita de estos aprendientes checos de español como L3, pero no de modo uniforme ni exclusivo. En algunos contextos, su influencia parece claramente dominante, como en la explicitación de *yo*, en la ausencia de doble negación o en varios calcos léxico-semánticos. En otros, en cambio, la explicación más adecuada parece ser la de una coactivación convergente del inglés y del checo, como ocurre en varias transferencias preposicionales, en ciertos órdenes sintagmáticos o en algunas formas léxicas híbridas. Por último, existen dominios en los que el checo habría ofrecido una vía de aproximación más útil al español —por ejemplo, en el carácter *pro-drop*, en la doble negación o en la disponibilidad de verbos simples equivalentes a *desayunar/cenar*—, pero esa posible cercanía no siempre fue la opción activada por los estudiantes. En este sentido, los datos coinciden con enfoques que no atribuyen la transferencia en L3 exclusivamente a la proximidad tipológica, sino también al estatus de la lengua previamente aprendida, a su disponibi-

lidad cognitiva y a su frecuencia de uso (De Angelis, 2007; Rothman et al., 2013; Cabrelli et al., 2023).

Por su parte, los datos no indican diferencias significativas asociadas al tipo de institución, a la edad de los participantes ni al perfil del docente. Esta constatación adquiere especial interés si se considera que, al inicio del análisis, cabía esperar una mayor incidencia de transferencias del inglés en los estudiantes del instituto checo-inglés, así como una frecuencia menor en los estudiantes universitarios de Filología Hispánica. Sin embargo, tales expectativas no se confirmaron: no se observaron diferencias sistemáticas entre los tres grupos incluidos, ni en el volumen global de transferencias ni en su distribución por niveles lingüísticos. En consecuencia, variables como el tipo de centro o el origen del profesorado no mostraron un valor explicativo suficiente en el corpus. En este sentido, la producción de transferencias observada parece responder más bien a mecanismos generales de activación interlingüística que a factores contextuales puntuales.

Desde el punto de vista didáctico, esto sugiere que la enseñanza del español como L3 en contextos checos no debería limitarse a contrastar español y checo, sino incorporar explícitamente la presencia del inglés como sistema de referencia activo. Los resultados indican, además, que no basta con trabajar el léxico aislado: muchas de las desviaciones observadas afectan a patrones estructurales completos, desde construcciones verbonominales hasta regímenes preposicionales, posición del adjetivo o esquemas de negación. En este sentido, una didáctica contrastiva verdaderamente útil debería hacer visible tanto los casos en los que el inglés induce transferencia negativa como aquellos en los que el checo puede funcionar como apoyo positivo para la producción en español. Un ejemplo de esta integración se observa en la propuesta de ejercicios contrastivos que abordan desde la ortografía hasta la gramática y el léxico en Klapová (2024, pp. 50–57).

5. Conclusiones

Este trabajo analizó el papel del inglés como lengua pivote en la producción escrita de estudiantes checos de español L3 a partir de las transferencias identificadas en su interlengua.

Los resultados obtenidos demuestran que la influencia del inglés se manifiesta en los tres niveles examinados –fono-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico–, aunque con distinta intensidad y mediante mecanismos diferentes.

En el plano fonológico, las transferencias se concentran principalmente en formas próximas al inglés desde el punto de vista gráfico y fónico. En el plano morfosintáctico, en cambio, los fenómenos observados presentan una mayor persistencia y afectan a estructuras más amplias, como la explicitación del pronombre sujeto, la selección o inserción de preposiciones, el orden de constituyentes y la negación. En el plano léxico-semántico se documentan tanto calcos y transferencias semánticas como préstamos, lo que confirma que la influencia del inglés no se limita a unidades léxicas aisladas, sino que alcanza también patrones estructurales y asociaciones de significado.

Los datos permiten concluir que el inglés actúa con frecuencia como fuente probable de transferencia, especialmente en aquellos casos en los que ofrece un modelo formal o estructural más disponible que el checo. Sin embargo, el análisis también muestra que en varios fenómenos interviene una posible convergencia entre ambas lenguas, o incluso que el checo habría podido ofrecer una vía más cercana al español sin ser finalmente la opción activada por los aprendientes. En este sentido, la producción en español como L3 no puede explicarse únicamente a partir de la proximidad tipológica, sino que debe entenderse como el resultado de una interacción dinámica entre la lengua materna, la lengua extranjera previamente adquirida y la lengua meta.

Asimismo, la transversalidad de los hallazgos sugiere que la activación del inglés como lengua pivote constituye un proceso cognitivo sistemático e independiente de variables como la edad o el contexto institucional, respondiendo así a mecanismos generales de la arquitectura del multilingüismo.

En el plano didáctico, estos resultados subrayan la necesidad de incorporar de forma más explícita el inglés al análisis contrastivo en la enseñanza del español en contextos checos. No se trata solo de corregir errores puntuales, sino de hacer visibles los patrones recurrentes que surgen cuando el estudiante produce en español a partir de estructuras activadas en otras lenguas de su repertorio. En este sentido, una didáctica del español como L3 puede beneficiarse de una reflexión contrastiva triangular entre checo, inglés y español.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar el carácter acotado del corpus y la dificultad de determinar con certeza, en algunos casos, si la transferencia procede prioritariamente del inglés, del checo o de una convergencia entre ambos. Futuras investigaciones podrían ampliar el corpus, incorporar producción oral y explorar con mayor detalle otras áreas no desarrolladas aquí, así como la relación entre disponibilidad léxica, nivel de competencia y activación diferencial de L1 y L2 en la producción en español.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó con el apoyo del proyecto de investigación interna n.º 14/K/GAFF/2024 de la Facultad de Letras de la Universidad de Bohemia del Sur, República Checa. Una versión preliminar de los resultados se presentó en las *VI Jornadas de Estudios Románicos: Romanística en movimiento*, celebradas en la Universidad Comenius de Bratislava, Eslovaquia, los días 15 y 16 de noviembre de 2024. Las autoras expresan su agradecimiento a Martina Nimcovicz, Daiana De Roo y a Miguel Javier Muñoz Martínez por sus valiosas revisiones y observaciones al manuscrito original.

Referencias bibliográficas

- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459–484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Bardel, C., & Falk, Y. (2020). L1, L2 and L3: Same or different? *Second Language Research*, 37(3), 459–464. <https://doi.org/10.1177/0267658320941033>
- Cabrelli, J., Chaouch-Orozco, A., González Alonso, J., Pereira Soares, S. M., Puig-Mayenco, E., & Rothman, J. (Eds.). (2023). *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de re-*

ferencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2024). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/0267658310386647>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2024). The L2/L3 initial state, initial stages and judgement tasks: The role of intercomprehension when judging unknown languages. *Second Language Research*, 41(2), 471–486. <https://doi.org/10.1177/02676583231220785>
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21–41). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Herschensohn, J., & Young-Scholten, M. (Eds.). (2013). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Klapová, V. (2024). *Reflexe Spanglish a interference angličtiny při výuce španělštiny jako cizího jazyka* (Trabajo de fin de grado). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- López Morales, H. (2009). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid: Santillana, Instituto Cervantes.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +*. Praha: MŠMT.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2024, 29 de agosto). *Kulatý stůl k výuce cizích jazyků na základních školách*. Praha: MŠMT. https://msmt.gov.cz/file/63304_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2025a, 22 de abril). *MŠMT vychází vstříc bilingvním školám: první jazyk nemusí být angličtina*. Praha: MŠMT. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vychazi-vstrec-bilingvnim-skolam-prvni-jazyk-nemusi-byt>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2025b). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2024/2025*. Praha: MŠMT, StatIS. <https://statis.msmt.cz/ro-cenka/ro-cenka.asp>
- Národní pedagogický institut České republiky [NPI]. (2025). *Vzdělávací oblast: Další cizí jazyk (DCJ)*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/dcj>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436–486). Malden, MA: Blackwell.
- Otheguy, R., & Stern, N. (2010). On so-called Spanglish. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/1367006910379298>

- Rodríguez García, C. (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masaryk University Press.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372–393). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (2014). *Rediscovering interlanguage*. London: Routledge.
- Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (2 ed). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stavans, I. (2003). *Spanglish: The making of a new American language*. New York, NY: Rayo.
- Wilkinson, R., & Gabriëls, R. (Eds.). (2021). *The Englishization of higher education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.