

ANÁLISIS DE ERRORES DE PUNTUACIÓN EN LA INTERLENGUA DE APRENDIENTES DE ELE CON L1 CHECO

Dra. Cristina Rodríguez García

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

Resumen

Este artículo explora los errores de puntuación en la producción escrita de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2 cuya L1 es el checo. Los objetivos del estudio consisten en analizar y describir de manera cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación detectados en un corpus de 47.616 palabras, formado por 244 textos, con el fin de establecer sus causas y rastrear un patrón de errores habituales en la puntuación de aprendientes con L1 checo. La metodología se ha basado en el Análisis de Errores [Corder 1967] y se han aplicado los criterios lingüístico, estratégico y etiológico [Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006] para su clasificación y explicación. Los resultados muestran un total de 477 errores repartidos entre la coma, el punto, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y de exclamación y las comillas. Además, se constata que la omisión de la coma es el error más frecuente, con un total de 338 ocurrencias, en oraciones coordinadas adversativas, subordinadas adjetivas de relativo explicativas y subordinadas adverbiales impropias, incluidos otros contextos. Como causa principal se señala la interferencia del checo, además de otros motivos, como el desconocimiento y la distracción. Asimismo, se observa el carácter común de la mayoría de los errores, dada su presencia en la producción escrita de aprendientes con otras L1.

Palabras clave: *análisis de errores, puntuación, español como lengua extranjera, producción escrita*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.652>

© Latvian Academy of Culture, Cristina Rodríguez García

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



ANALYSIS OF PUNCTUATION ERRORS IN THE INTERLANGUAGE OF CZECH L1 LEARNERS OF SPANISH

Abstract

This article explores punctuation errors in the writing of a group of B1-B2 level university learners of Spanish as a Foreign Language whose L1 is Czech. The aims of the study are to analyze and describe, both quantitatively and qualitatively, the punctuation errors detected in a corpus of 47,616 words, consisting of 244 texts, in order to establish their causes and to identify recurring error patterns in the punctuation of Czech L1 learners. The methodology is based on Error Analysis [Corder 1967], and the linguistic, strategic, and etiological criteria [Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006] were applied to classify and explain the errors. The results show a total of 477 errors distributed among commas, periods, colons, semicolons, question marks, exclamation marks, and quotation marks. In addition, the omission of the comma was found to be the most frequent error, with a total of 338 cases, particularly in adversative coordination, non-defining relative clauses, and adverbial clauses, including other contexts. The main cause of the errors appears to be the interference from Czech, in addition to other reasons, such as lack of knowledge and inattention. The frequent occurrence of similar errors among learners with other L1 backgrounds further underscores the common nature of these punctuation difficulties.

Keywords: *error analysis, punctuation, Spanish as a foreign language, writing*

Introducción

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), los errores cometidos por aprendientes de distintas L1 han sido objeto de estudio desde los años 90 del siglo XX hasta el momento presente, especialmente, en investigaciones sobre análisis de errores morfosintácticos y léxico-semánticos [Santos Gargallo 1991; Fernández 1997; Perea Siller 2007; Alexopoulou 2011; Jelić y Guć 2015; Cardoso y Pozzo 2019; Rodríguez García 2022; Parvizi 2024; Peramos-Soler et al. 2024; Yonekawa Takagi 2025]. Sin embargo, el análisis de errores ortográficos y de puntuación presenta, en comparación, un volumen menor de investigaciones disponibles, según destacan Santos Gargallo y Alexopoulou [2021: 19] en su metaanálisis de tesis doctorales sobre análisis de errores en la interlengua española publicadas entre los años 1991–2019¹.

¹ En concreto, los fenómenos gráfico-ortográficos representan el 17,9 % del volumen de tesis doctorales sobre análisis de errores, por detrás de los morfosintácticos, con el 64,2 %, y los léxico-semánticos, con el 36,8 %. Asimismo, los fenómenos fonético-fonológicos conforman el 15,8 % y los pragmático-discursivos, el 11,4 % [Santos Gargallo y Alexopoulou 2021: 19].

Esta tendencia mayoritaria a analizar los errores morfosintácticos y léxico-semánticos en la interlengua de hablantes no nativos de español también se observa en la bibliografía disponible acerca de aprendientes de ELE con L1 checo [Martín González 1999; Škutová y Lima Ramírez 2007; Rodríguez García 2021; Líšková 2023]. De nuevo, la ortografía, y la puntuación en particular, no figuran como objetos de estudio preferentes, ya que no se han documentado trabajos que analicen este tipo de errores en la producción escrita de aprendientes nativos de lengua checa. Por todo ello, queda justificada la necesidad de aportar un estudio empírico sobre las dificultades en el uso de los signos de puntuación por parte de aprendientes de ELE con L1 checo.

Los objetivos de nuestro artículo son analizar, clasificar y describir de manera cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación más frecuentes de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2 cuya L1 es el checo, con el fin de establecer las causas de tales errores. El objetivo último y común a todo el estudio es rastrear un patrón de errores de puntuación que se consideren habituales y/o frecuentes en la producción escrita de los/las estudiantes con L1 checo.

Para llevar a cabo esta investigación, primero, se ofrece una revisión bibliográfica de los principales modelos de análisis de datos para el tratamiento del error, así como de los trabajos previos sobre análisis de errores de puntuación en ELE. A continuación, se explica la metodología empleada para el estudio, que, en este caso, se encuadra en la corriente del Análisis de Errores [Corder 1967] dentro del marco de la Lingüística Aplicada. Después, se aportan los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos del análisis de un corpus escrito de 47.616 palabras, formado por 244 textos pertenecientes al alumnado del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, recopilado durante el curso 2022–2023. Luego, se discuten los hallazgos y se ponen en relación con los estudios reseñados sobre análisis de errores de puntuación en ELE. Finalmente, se presentan las conclusiones.

El tratamiento del error desde el Análisis de Errores y los estudios de Interlengua

En el marco de la Lingüística Aplicada se pueden encontrar distintos modelos de análisis de datos [Galindo Merino 2007] que han investigado los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En efecto, el tratamiento del error es un tema que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo [Alonso Alonso 2020], en consonancia con diversas teorías lingüísticas y psicológicas. Preguntas como ¿qué corregir?, ¿cómo corregir? o ¿cuándo corregir? son cuestiones básicas que distintas corrientes de investigación han intentado resolver desde el siglo XX hasta la actualidad [Santos Gargallo 1993; Vázquez 1999]. En este apartado, se comparan y se contrastan los modelos de análisis de datos del Análisis de Errores (AE) y de los estudios de Interlengua (IL), y se justifica su elección para el propósito de este trabajo.

Una vez superados los modelos de análisis de los años 60 del siglo XX, que basaban su enseñanza en el Análisis Contrastivo [Fries 1945; Lado 1957] y el carácter predictivo de los errores a partir de la comparación entre la L1 del alumnado y la LE objeto de aprendizaje, las propuestas del AE [Corder 1967] y los estudios de IL [Selinker 1972] surgen como respuesta a las carencias de cada modelo anterior. Siguiendo a Bueno González [1992: 48], el AE y los estudios de IL constituyen dos enfoques complementarios cuyo objetivo compartido es estudiar la producción de aprendientes de una LE, para comprender mejor cómo funciona la adquisición de una segunda lengua (L2). Sin embargo, mientras el AE centra su objetivo en el estudio y el análisis de los errores cometidos por aprendientes de una LE, los estudios de IL se proponen analizar y describir el sistema lingüístico idiosincrásico de los aprendientes, también conocido como interlengua.

Respecto a la época en que surgen ambos modelos, Alonso Alonso [2020: 8] apunta al apogeo del AE en la década de los 70, coincidiendo con el cambio de perspectiva acerca de la influencia de la L1 en el aprendizaje de una LE, antes considerada como la causante de los errores por un proceso de transferencia negativa o interferencia [Lee 1968: 180], y los primeros trabajos dedicados a identificar, clasificar y explicar los errores cometidos por aprendientes de idiomas (para el inglés, Richards [1974]; para el francés, Porquier [1975]). El momento cronológico resulta relevante, ya que en los trabajos basados en el AE se empieza a perfilar el concepto de interlengua, un término acuñado por Selinker en su artículo «Interlanguage» de 1972, si bien la base teórica del AE ya reconocía la existencia de un dialecto transitorio, en términos de Corder [1971], o de un sistema aproximativo, según Nemser [1971]. Tal y como destaca Rodríguez García [2021: 40], “[l]os trabajos que investigan los errores de los aprendices de lenguas extranjeras coinciden en la existencia de una coherencia interna que justifica el planteamiento de un sistema lingüístico *per se*”, por lo que el enfoque principal de los estudios de IL se centra en describir y analizar la evolución que sigue ese sistema lingüístico propio de los aprendientes en su camino hacia la adquisición de la LE.

Acerca de los objetivos del AE, Alexopoulou [2006: 18] señala que a este modelo de análisis de datos le interesa descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas subyacentes a las producciones idiosincrásicas del alumnado, para comprender las causas y las consecuencias de sus errores en el aprendizaje de la LE. Con este objetivo, el AE propone una metodología de trabajo orientada a la identificación, la descripción y la explicación del error [Corder 1971], basada en una serie de etapas que Alonso Alonso [2020: 8] resume en: a) Seleccionar el tipo de prueba a analizar (redacción, traducción, examen, etc.); b) Identificar los errores en su contexto; c) Clasificar los errores según una taxonomía dada; d) Explicar los errores buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y sus fuentes;

e) Evaluar la gravedad de los errores, programar una terapia para su tratamiento y determinar las implicaciones didácticas para la enseñanza. En cambio, los estudios de IL persiguen el objetivo de describir y analizar la IL, identificar las distintas etapas por las que se pasa en el aprendizaje y comprender cómo se construye el conocimiento de la LE. Su metodología, entonces, difiere de la del AE [Galindo Merino 2007: 36], puesto que los estudios de IL aspiran a describir la IL en su totalidad, con los errores que comete el alumnado, pero también con sus producciones correctas; un aspecto que hasta ahora no se había contemplado.

Investigaciones posteriores [Ellis 1985; Larsen-Freeman 1986] han dado cuenta de las limitaciones del AE y de los estudios de IL. Las principales críticas que recibe el AE destacan las dificultades para identificar las causas subyacentes de algunos errores, tal y como también señalan Santos Gargallo [1993: 77] y Fernández [1997: 49], así como su visión estática del aprendizaje, enfocándose únicamente en analizar los errores. En relación con los estudios de IL, si bien estos se orientan hacia la evolución del aprendizaje, entendido como un proceso dinámico que se desarrolla de forma gradual en el tiempo, las críticas cuestionan, precisamente, las dificultades para establecer cuáles son las etapas de desarrollo debido al carácter transitorio y variable de la IL [Martín Peris et al. 2008].

En resumen, los resultados de las investigaciones basadas en el AE y los estudios de IL ofrecen al profesorado de LE una información muy valiosa acerca de cómo se aprende una lengua. La elección de uno o de otro modelo dependerá de los objetivos del profesorado. En el caso de nuestro estudio, al tratarse de una primera aproximación a los errores de puntuación en la producción escrita de aprendientes con L1 checo, optamos por seguir la metodología del AE, ya que sus pasos encajan con nuestros objetivos de analizar, clasificar y describir los errores encontrados para establecer sus posibles causas.

Investigaciones sobre análisis de errores de puntuación en ELE

La búsqueda de bibliografía acerca del análisis de errores de puntuación en ELE ofrece varios resultados en distintos formatos que abarcan desde artículos académicos [Alba Quiñones 2009; Yousif 2025], hasta trabajos finales de máster [Sánchez Jiménez 2006; Infantino 2019], tesis doctorales [Fernández Jódar 2006; Llamas Sevilla 2020] o monografías basadas en una tesis doctoral [Fernández 1997]. En este apartado procedemos al análisis crítico y a la descripción conjunta de los trabajos referidos para ofrecer una visión de lo que ha acontecido en este campo hasta la actualidad.

La primera observación destaca que ninguno de los trabajos mencionados se ocupa exclusivamente de los errores de puntuación, sino que estos forman parte de un análisis de errores ortográficos, que también analiza las dificultades en la correcta escritura de los grafemas y en la colocación de las tildes [Sánchez Jiménez 2006; Alba

Quiñones 2009], o bien, de un análisis de errores de otras categorías —como fonéticos, morfosintácticos, léxicos y discursivos—, con una parte dedicada a los errores gráficos, entre los que se reserva un espacio para los errores de puntuación [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006; Infantino 2019; Llamas Sevilla 2020; Yousif 2025]. Este hecho nos lleva a plantear la pregunta de por qué no se han documentado trabajos centrados únicamente en los errores de puntuación y de si esta elección responde a las necesidades concretas del profesorado o a otros motivos.

Respecto a los participantes de estas investigaciones, se encuentran grupos de aprendientes con distintas L1, como el árabe [Fernández 1997; Yousif 2025], el alemán [Fernández 1997; Alba Quiñones 2009], el francés y el japonés [Fernández 1997], el italiano [Infantino 2019], el lituano y el letón [Llamas Sevilla 2020], el polaco [Fernández Jódar 2006] y el filipino y el tagalo [Sánchez Jiménez 2006]. A pesar de que en estos trabajos las lenguas maternas del alumnado son variadas, su nivel de español y su contexto de enseñanza resulta similar en todos los casos. Destacan los niveles iniciales e intermedios (A1-A2, B1-B2), con excepción de la tesis de Llamas Sevilla (2020), que también incluye los niveles superiores (C1-C2). Además, la tendencia mayoritaria es que los/las estudiantes pertenezcan a la enseñanza universitaria y a centros de estudio de español, como el Instituto Cervantes, con excepción de los trabajos de Fernández [1997] y de Alba Quiñones [2009], con aprendientes de Escuela Oficial de Idiomas (E. O. I) en España y de enseñanza secundaria², respectivamente.

Acerca de los instrumentos de recogida de datos, el más común es la redacción sobre un tema propuesto, como parte de las actividades en clase o como tarea para casa. Se comprueba que el modelo textual más habitual es el de la narración, aunque también hay algunas excepciones. Por ejemplo, en la tesis de Llamas Sevilla (2020), debido a que incluyen participantes de los niveles superiores, también han analizado otros modelos textuales³, como el ensayo o la carta de solicitud. Asimismo, en el trabajo de Infantino [2019] se han analizado exámenes finales universitarios y fragmentos de trabajos finales de grado (TFG), un aspecto que diferencia esta investigación del resto.

Sobre las cuestiones metodológicas, todos los trabajos siguen las etapas del AE [Corder 1967], por lo que ofrecen la identificación, la clasificación y la descripción de los errores encontrados, con objetivos comunes como describir una parte de la IL española, establecer hipótesis sobre las causas de los errores, o bien, observar su evolución en estudios longitudinales [Fernández Jódar 2006] o en estudios

² En la tesis de Llamas Sevilla [2020], además de los grupos de aprendientes universitarios, también constan estudiantes de educación secundaria.

³ Además, en esta investigación se ha analizado un corpus oral formado por entrevistas para el análisis de los errores fonéticos.

transversales en todos los niveles del MCER [Llamas Sevilla 2020]. Con todo, si bien también se hallan referencias a los estudios de IL en los apartados sobre metodología, el trabajo de Fernández [1997] es el único que describe la IL de sus aprendientes a partir del contraste entre el análisis de los errores y de los aciertos en la producción global.

Otro aspecto destacable atañe a la tipología utilizada en la clasificación de los errores. La tendencia general es que los errores de puntuación se agrupen en una única categoría sin diferenciarlos entre ellos, bajo el nombre de “Puntuación y otros signos” [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006], “Puntuación” [Llamas Sevilla 2020], “Puntuación inadecuada” [Yousif 2025], “Signos ortográficos” [Alba Quiñones 2009] o “Signos de puntuación” [Infantino 2019]. En contraste, el trabajo de Sánchez Jiménez [2006] es el único que sigue una taxonomía con distintas categorías de errores a partir del signo de puntuación, con “Signos de puntuación”, “Signos de entonación” y “Signos auxiliares”.

Con relación al análisis de los errores, se observa que, para las etapas de la descripción y la explicación, las investigaciones coinciden en la aplicación de los mismos criterios⁴, que son el lingüístico, el estratégico y el etiológico, tanto si estos se explicitan como si no [Yousif 2025]. Asimismo, acerca de los signos de puntuación analizados, se observa una distribución desigual que va desde el análisis de un único signo [Yousif 2025], al análisis solamente de los signos de entonación y auxiliares [Llamas Sevilla 2020], hasta un análisis más amplio que recoge varios signos de puntuación, como la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y de exclamación, las comillas, el guion y la raya [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006; Sánchez Jiménez 2006; Alba Quiñones 2009; Infantino 2019]. También, todos los trabajos ofrecen resultados cuantitativos, con datos estadísticos reflejados en tablas y gráficos, acerca de la proporción de los errores de puntuación dentro de sus respectivas clasificaciones.

Si nos adentramos en los resultados cualitativos, las investigaciones reportan dificultades en el uso de los signos de puntuación que pueden ser similares, a pesar de las diferencias en la L1 del alumnado y su contexto de aprendizaje, o bien, específicas de un grupo de aprendientes en particular. Respecto a la coma, el error

⁴ El criterio lingüístico se basa en las categorías afectadas por los errores en los distintos subsistemas de la lengua, como el fonético-fonológico-ortográfico, el morfosintáctico, el léxico-semántico, el pragmático o el discursivo. Por su parte, el criterio estratégico se centra en la descripción de las estrategias superficiales que reflejan los errores, como la omisión, la adición, la falsa selección o la falsa colocación (ejemplificadas más adelante). Mientras que el criterio etiológico distingue el origen del error. Por ejemplo, las interferencias de tipo interlingual, entre la L1, o bien otras L3, y la L2; así como de tipo intralingual, por conflictos internos de las reglas de la L2 [Dulay et al. 1982; Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006].

más frecuente en número de aparición y en diversidad de contextos es su omisión [Fernández 1997: 234; Fernández Jódar 2006: 181–182; Sánchez Jiménez 2006: 157–158; Alba Quiñones 2009: 26; Infantino 2019: 84–85]; aunque también presenta errores de adición, especialmente, entre el sujeto y el verbo de oraciones coordinadas y subordinadas [Fernández Jódar 2006: 181; Sánchez Jiménez 2006: 158; Yousif 2025: 918].

Acerca del punto, se observan algunos errores específicos concentrados en determinados grupos de L1. Por ejemplo, en el caso de aprendientes con L1 japonés, Fernández [1997: 235] remarca la colocación de un punto delante de la oración subordinada cuando es de tipo causal, consecutiva y temporal; mientras que en el caso de aprendientes con L1 polaco, Fernández Jódar [2006: 184] aporta ejemplos de la omisión del punto al final de una oración. En cuanto al signo del punto y coma, este presenta errores por omisión delante de conjunciones conjuntivas [Fernández Jódar 2006: 183] o por falsa selección en lugar de otro signo de puntuación [Fernández 1997: 234; Sánchez Jiménez 2006: 159]. Sobre los dos puntos, se identifican errores de omisión [Fernández Jódar 2006: 186] o de falsa selección en lugar de otro signo de puntuación [Sánchez Jiménez 2006: 161], aunque de forma tangencial.

Otro dato en común de estas investigaciones es la identificación de varios errores de omisión de los signos de interrogación y de exclamación de apertura [Fernández Jódar 2006: 185; Sánchez Jiménez 2006: 165–166; Alba Quiñones 2009: 27; Infantino 2019: 84–85; Llamas Sevilla 2020: 678, 714]; así como el uso de las comillas bajas de apertura [Fernández Jódar 2006: 184; Alba Quiñones 2009: 27; Llamas Sevilla 2020: 679, 714]. Además, se mencionan algunos casos individuales de errores, como el uso incorrecto de los puntos suspensivos [Sánchez Jiménez 2006: 159], el uso de la raya como equivalente a la coma [Fernández Jódar 2006: 184] o la omisión de las comillas [Sánchez Jiménez 2006: 167].

Mención aparte merece el trabajo de Sánchez Jiménez [2006: 168–170], que dedica un capítulo al análisis comparativo entre los resultados ortográficos de sus aprendientes con L1 filipino y tagalo y los resultados de estudiantes nativos de español. En el análisis se observa que las faltas gráficas superan a las de puntuación en el caso de la producción de hablantes nativos, a diferencia de los resultados en la producción de sus aprendientes filipinos, en los que la puntuación ocupa el segundo lugar en la escala de errores ordenados por frecuencia de aparición. Consideramos que este tipo de estudios comparativos tienen el potencial de ayudar a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje de la puntuación por parte de alumnado nativo y no nativo.

Globalmente, las investigaciones ofrecen hipótesis similares sobre las causas de los errores de puntuación. Se identifican aspectos como las interferencias interlingüísticas debidas a la influencia de la L1 del alumnado, especialmente

en los errores en el uso de la coma, o a la influencia de otras L3 como el inglés, además de la transferencia desde la lengua materna, en los signos de interrogación y de exclamación o las comillas. Se contemplan, de igual forma, estrategias como el desconocimiento, la distracción o la falta de atención.

En general, las investigaciones reseñadas reservan un espacio para la reflexión y las implicaciones didácticas derivadas de sus análisis, con pautas orientadas a la corrección de los errores en el aula. No obstante, se constata una escasez general de propuestas didácticas concretas, con excepción del trabajo de Infantino [2019: 123–125], sobre todo si consideramos que el propósito de la detección, descripción y clasificación de los errores es su tratamiento y la elaboración de materiales didácticos específicos [Santos Gargallo y Alexopoulou 2021: 21].

En conclusión, las investigaciones disponibles sobre análisis de errores de puntuación en ELE ofrecen muchos puntos en común acerca de sus objetivos, metodología y resultados. Por esta razón, desde aquí proponemos que las líneas futuras de investigación en análisis de errores de puntuación en ELE abarquen aspectos menos transitados hasta ahora, como:

- a) Estudios con aprendientes de otras L1 no documentadas en la bibliografía disponible.
- b) Estudios con corpus a partir de otros modelos textuales, como los TFG de aprendientes de ELE.
- c) Estudios comparativos de análisis de errores de puntuación entre la producción escrita de aprendientes de ELE y de hablantes nativos de español.

Metodología

1. Diseño de la investigación y método

La investigación se ha diseñado con el propósito de analizar los errores de puntuación presentes en la producción escrita de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2⁵ cuya L1 es el checo. El estudio se enmarca en un enfoque mixto, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de los datos conseguidos. Se justifica su elección porque permite una descripción de los errores de puntuación cometidos por los/las estudiantes participantes desde el punto de vista

⁵ Según la escala de control ortográfico del MCER [Consejo de Europa 2020: 151], en el nivel B1 los aprendientes producen una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. Además, la ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre. Mientras que, en el nivel B2, los aprendientes producen una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y distribución en párrafos. Asimismo, la ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, aunque pueden manifestar la influencia de la L1.

cuantitativo, con datos estadísticos, y desde el punto de vista cualitativo, con ejemplos concretos de los errores.

Respecto a la metodología, se ha escogido el modelo de análisis de datos del AE [Corder 1967]. El motivo para elegir este modelo frente a otros, como el AC o los estudios de IL, se sustenta en el valor informativo de los errores para deducir los procesos de transferencia desde la L1 y entender las estrategias psicolingüísticas que se dan en el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, en este estudio se trabaja con los errores que realmente ocurren en el aprendizaje, sin predecirlos de antemano, a diferencia del AC, y sin analizar cualitativamente las producciones correctas, que sí tendrían en cuenta los estudios de IL. En cuanto al método del AE, se han seguido las fases de trabajo propuestas por Corder [1967] según Alonso Alonso [2020: 8]. Respecto a la clasificación de los errores, se han aplicado, principalmente, los criterios lingüístico y estratégico, con aspectos del criterio etiológico [Vázquez 1999: 29–34], también explicados más adelante.

2. Participantes

El alumnado participante en esta investigación son los/las estudiantes de primer curso del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante el curso 2022–2023. Están matriculados en la asignatura *Seminario de lengua* (en checo, *Jazykový seminář*), una materia troncal formada por varios bloques, como Gramática, Léxico, Destrezas y Expresión escrita. Además, este alumnado cuenta al menos con un nivel de español B1, ya que es el mínimo exigido para poder acceder a estos estudios; no obstante, dentro del mismo grupo también se hallan aprendientes con un nivel B2. La promoción en cuestión está formada por 40 estudiantes en total: 31 aprendientes con L1 checo y 9 aprendientes con L1 eslovaco. Dado que el objetivo del estudio es analizar la producción escrita del alumnado con L1 checo, nuestro grupo de participantes está formado por 31 estudiantes.

En cuanto a su perfil sociodemográfico y sociolingüístico⁶, el grupo está integrado por 27 mujeres y 4 hombres —sin participantes que se identifiquen con el género no binario—, cuyas edades se sitúan entre los 19 y los 24 años. Respecto a su aprendizaje del español, 30 personas lo aprendieron en educación secundaria, a diferencia de 1, que no lo estudió. Además, 6 personas cursaron sus estudios de secundaria en una sección bilingüe⁷ checo-española, mientras que 25 acudieron a un centro no bilingüe. Acerca

⁶ Datos recopilados entre el 18 y el 28 de septiembre de 2023 a través de un cuestionario elaborado con *Google Formularios* tanto para este estudio como para otros trabajos que se encuentran en prensa.

⁷ Las Secciones Bilingües de español pertenecen a un programa educativo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España que garantiza una enseñanza reglada

del nivel de español en el momento de participar en la investigación, 24 estudiantes indican un nivel B2, frente a 7 que califican su nivel como B1. Con relación al conocimiento de otros idiomas, todo el grupo de estudiantes domina el inglés a un nivel B2-C1; 4 personas, el alemán a un nivel A2-B1; otras 4, el italiano a un nivel A1-A2; 1 persona, el ruso a un nivel B1; 1 persona más, el catalán también a nivel B1; además de 18 estudiantes que conocen otros idiomas, como el francés, el rumano, el árabe y el gallego, a un nivel A1-A2.

3. Instrumentos de recogida de datos

En este estudio se ha trabajado con un corpus escrito de 47.616 palabras, formado por 244 textos⁸ elaborados por el alumnado de la asignatura *Seminario de Lengua*, dentro del bloque de Expresión escrita, durante los semestres de otoño de 2022 y de primavera de 2023. La media de palabras por texto es de 195. Los textos se han redactado en clase con ordenador portátil y se han entregado de forma electrónica a través de la plataforma universitaria en la que el profesorado comparte materiales de estudio y el alumnado envía sus tareas. A su vez, han sido corregidos y devueltos por la profesora del bloque mediante la misma plataforma. Posteriormente, se han comentado en las clases de la asignatura, con hincapié en los errores más frecuentes.

Sobre el procedimiento de trabajo, se han seguido cinco etapas. En la primera, se han clasificado los textos a partir del enunciado de la tarea, con un total de 8 grupos de redacciones, a razón de 4 textos por semestre. En la segunda etapa, se han identificado, clasificado, descrito y analizado los errores de puntuación presentes en los textos, siguiendo la metodología del AE [Corder 1967]) y sus fases de trabajo [Alonso Alonso 2020: 8]. Asimismo, para clasificar los errores, se han aplicado los criterios ya mencionados según Vázquez [1999: 29–34], que son el lingüístico y el estratégico; mientras que el criterio etiológico se ha tenido en cuenta para explicar las posibles causas de los errores, sin que ello implique una clasificación únicamente etiológica. En la tercera etapa, se han calculado los datos numéricos y se han organizado los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis sobre la base de una tipología de errores de puntuación. Se ha tomado como referencia la taxonomía de Sánchez Jiménez [2006: 106–107], basada en la de Martínez de Sousa [1995:

no universitaria en español en distintos países de Europa Central y Oriental, como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia; además de China. En estas secciones, los estudiantes cursan una parte de sus estudios de secundaria en español, con profesores nativos, en combinación con la lengua del país.

⁸ Textos disponibles en: <https://www.dropbox.com/scl/fi/waks9esh2xyvnm3tq4l/Textos-errores-de-puntuaci-n-ELE.pdf?rlkey=p6nuatu46ejo9o62bnfz3y33k&st=legunwyh&dl=0>

253], ya que establece distintas categorías de errores según el signo de puntuación; a diferencia de otras taxonomías, como las de Fernández [1997: 47] y Fernández Jódar [2006: 179], que presentan la puntuación como una única categoría de errores sin diferenciarlos entre ellos. En la cuarta etapa, se han buscado las relaciones entre los hechos observados a partir de los objetivos de la investigación. En la quinta y última etapa, se han elaborado las conclusiones del estudio.

4. Tipología de errores de puntuación

La tipología utilizada para clasificar los errores de puntuación se basa en la propuesta de Sánchez Jiménez [2006: 106–107]. Para ello, se tienen en cuenta tres grandes categorías: *Signos de puntuación*, *Signos de entonación* y *Signos auxiliares*. En la primera, *Signos de puntuación*, se engloban cuatro grupos principales de signos de puntuación, cuyas funciones son organizar el discurso, además de poner de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus constituyentes, como la coma, el punto, los dos puntos y el punto y coma. En la segunda, *Signos de entonación*, se recogen dos grupos de signos indicadores de modalidad, como los signos de interrogación y de exclamación. En la tercera, *Signos auxiliares*, se agrupan aquellos signos con funciones variadas que contribuyen a la correcta interpretación y lectura de un texto, como las comillas. Dado que en nuestro análisis no se han encontrado errores que afecten al resto de signos de puntuación, como los puntos suspensivos, los paréntesis, el guion, la raya, la barra o el asterisco, estos no se han incluido en la tipología.

Además de las categorías ya mencionadas, también optamos por añadir las estrategias halladas en los errores analizados sobre la base del criterio estratégico, de acuerdo con Vázquez [1999: 34]: omisión, adición, falsa selección y falsa colocación del signo. La omisión se refiere a la ausencia del signo cuando es necesario; al contrario de la adición, que refleja un uso erróneo o innecesario del signo. Respecto a la falsa selección, se trata de un error de elección de un signo por otro; a diferencia de la falsa colocación, que refleja la elección correcta del signo, pero colocado en un lugar que no le corresponde. A continuación, en la Tabla 1 se aportan algunos ejemplos⁹:

⁹ Ejemplos extraídos del corpus analizado. Todos van acompañados de un código con la L1 del aprendiente (CH-checo), el número del texto analizado (1), así como el número de la redacción según la Tabla 1 (R-número de la redacción). Los errores se resaltan en cursiva y la corrección se ofrece entre corchetes.

Tabla 1

Tipología de errores de puntuación. (Fuente: elaboración propia)

Errores de puntuación	
1-. Signos de puntuación	
Omisión	(CH13-R1) Llevé una <i>chaqueta ya</i> que hacía frío. [Llevé una chaqueta, ya que hacía frío].
Adición	(CH4-R8.3) 22, <i>de</i> mayo 2023 [22 de mayo 2023].
Falsa selección	(CH23-R3) También tengo que mencionar la cocina mexicana <i>como</i> ; tacos, varias salsas y los chiles. [También tengo que mencionar la cocina mexicana como: tacos, varias salsas y los chiles].
Falsa colocación	(CH6-R5) Las instrucciones también <i>dicen, que</i> si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada. [Las instrucciones también dicen que, si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada].
2-. Signos de entonación	
Omisión	(CH15-R2) <i>Y</i> eso es todo! [¡Y eso es todo!].
Adición	(CH21-R2) ¿ <i>Por</i> eso, quiero <i>pedirte</i> , si te puedes <i>haga</i> cargo de mi <i>perro</i> ? [Por eso, quiero pedirte si te puedes hacer cargo de mi perro].
Falsa selección	No hay ejemplos.
Falsa colocación	(CH2-R1) ¿ <i>Pero</i> la vida <i>es</i> llena de <i>las</i> coincidencias divertidas, no, <i>diario</i> ? [Pero la vida está llena de coincidencias divertidas, ¿no, diario?].
3-. Signos auxiliares	
Omisión	No hay ejemplos.
Adición	No hay ejemplos.
Falsa selección	(CH3-R8.2) Por eso, aunque sé que el libro digital me <i>lleva</i> muchos „pros“, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales. [Por eso, aunque sé que el libro digital me ofrece muchos “pros”, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales].
Falsa colocación	No hay ejemplos.

Respecto al criterio normativo, se han contemplado las indicaciones de la *Ortografía de la lengua española* [RAE 2010], así como del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [Instituto Cervantes 2006].

Resultados

Respecto a los resultados cuantitativos, en los 244 textos analizados se han identificado un total de 477 errores de puntuación, repartidos de la siguiente manera: 441 errores para la coma; 18 errores para el punto; 3 errores para los dos

puntos; 5 errores para el punto y coma; 4 errores para los signos de interrogación; 5 errores para los signos de exclamación y 1 error para las comillas. Por lo tanto, en nuestro análisis se constata que el signo de puntuación con más errores es la coma. La distribución de estos datos se puede observar en la Figura 1:

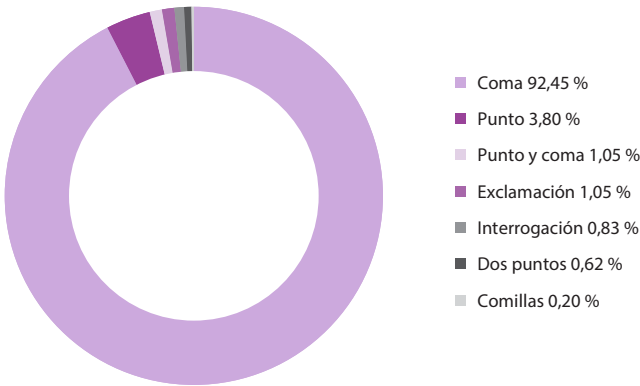


Figura 1. Porcentajes de errores por signo de puntuación. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las estrategias que reflejan los errores encontrados, la omisión se sitúa en primer lugar, con 352 casos; seguida de la adición, con 62 ocurrencias; la falsa selección, con 56 ejemplos; y la falsa colocación, con 7 muestras. En la Figura 2 se recoge el reparto de los errores según su estrategia:

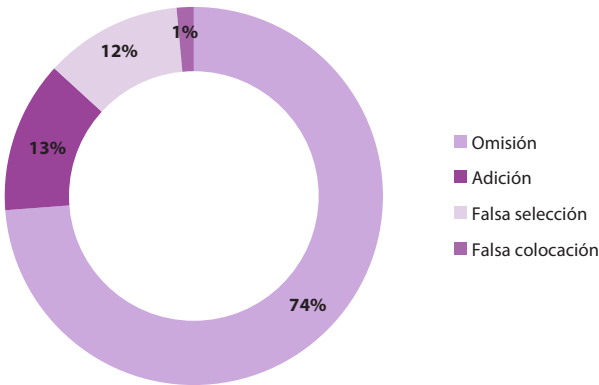


Figura 2. Porcentajes de estrategias en los errores de puntuación. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se encuentra la información combinada acerca de la distribución de los errores según la estrategia y el signo de puntuación.

Tabla 2

Distribución de errores por signo de puntuación y estrategia.

(Fuente: elaboración propia).

Tipos de errores y estrategias									
	Omisión		Adición		Falsa selección		Falsa colocación		Total
Coma	338	76,65 %	56	12,7 %	42	9,52 %	5	1,13 %	441 100 %
Punto	6	33,33 %	2	11,12 %	10	55,55 %	–	–	18 100 %
Dos puntos	1	33,33 %	2	66,67 %	–	–	–	–	3 100 %
Punto y coma	2	40 %	–	–	3	60 %	–	–	5 100 %
Interrogación	–	–	2	50 %	–	–	2	50 %	4 100 %
Exclamación	5	100 %	–	–	–	–	–	–	5 100 %
Comillas	–	–	–	–	1	100 %	–	–	1 100 %

Se presentan, a continuación, los resultados cualitativos mediante una selección de los errores hallados en el análisis de los textos que ejemplifican los problemas detectados en el uso de los signos de puntuación. En cada caso se hará referencia al criterio normativo de la RAE [2010]. Asimismo, en determinados casos también se hará alusión a la normativa checa a partir de la gramática contemporánea de Cvrček et al. [2015].

1. Signos de puntuación

Dentro de este primer grupo, se recogen los errores detectados en el uso de los signos delimitadores principales: la coma, el punto, los dos puntos y el punto y coma.

La coma

De acuerdo con los datos cuantitativos, la coma es el signo de puntuación que presenta más errores en el análisis de los textos (441 en total), especialmente, por omisión en aquellos contextos que requieren su uso.

a) Errores por omisión de la coma:

- Para delimitar incisos y unidades con alto grado de independencia, como interjecciones, vocativos y apéndices confirmativos. Según recoge la RAE [2010: 306–313], la coma se emplea para cerrar estos elementos, considerados periféricos. Por este motivo, los siguientes ejemplos resultan erróneos:

(CH19-R1) *Tuya Miriam*. [Tuya, Miriam].

(CH5-R2) *Hola Magda*: [Hola, Magda:].

(CH26-R2) *Contestame pronto por favor*. [Contéstame pronto, por favor].

- Con complementos que afectan a toda la oración. La RAE [2010: 318–319] contempla el uso de la coma detrás de adverbios y de grupos y locuciones adverbiales y preposicionales que modifican a toda la oración, y no solo a uno de sus elementos. En los siguientes ejemplos aparece el error por omisión de la coma en este contexto:

(CH3-R1) *Finalmente el* día no ha estado tan mal. [Finalmente, el día...].

(CH14-R2) *Normalmente duermen* la mayor parte del día, por lo tanto, es muy sencillo cuidarlas. [Normalmente, duermen...].

(CH22-R3) *Actualmente estoy* cursando dos programas en la Universidad Masaryk. [Actualmente, estoy cursando...].

- Coordinación adversativa. De acuerdo con la RAE [2010: 326–327], se escribe coma ante las oraciones coordinadas introducidas por conjunciones adversativas. En los ejemplos se ilustra la omisión de la coma delante de “pero” y “sino (que)”:

(CH21-R2) (...) es necesario *cuidarse de Ben pero* es muy fácil. [es necesario cuidar de Ben, pero es muy fácil].

(CH26-R5) *Cuando* consideramos que mi árbol está casi en el centro del *papel podemos* decir que no estoy tan obsesionada con mi *pasado sino tomo* lecciones de *ella*. [Si consideramos que mi árbol está casi en el centro del papel, podemos decir que no estoy tan obsesionada con mi pasado, sino que tomo lecciones de él].

- Para delimitar subordinadas de relativo explicativas con antecedente expreso. La RAE [2010: 331] remarca la necesidad de delimitar las subordinadas de este tipo cuando los relativos se refieren a un antecedente expresado de forma explícita. Los siguientes ejemplos muestran la omisión de la coma delante del nexo:

(CH7-R1) Tenía diez llamadas perdidas de mi *madre que ya había estado en trabajo*. [Tenía diez llamadas perdidas de mi madre, que ya estaba en el trabajo].

(CH13-R2) (...) es una buena oportunidad para verme con mi *prima que ha trasladado* allí [es una buena oportunidad para verme con mi prima, que se ha trasladado allí].

(CH2-R8.1) Un personaje secundario es su *vecina que tiene problemas con alcohol* [Un personaje secundario es su vecina, que tiene problemas con el alcohol].

- En oraciones subordinadas adverbiales impropias; es decir, en aquellas construcciones causales, finales, condicionales, concesivas, etc., delante del nexo. En el caso de las subordinadas causales, la RAE [2010: 334–336] aclara que el uso de la coma depende del tipo de relación que se establece entre la construcción subordinada y el predicado verbal de la oración principal. En el primer ejemplo, CH1-R1, la coma es necesaria, ya que la subordinada causal es de tipo externo e introduce el hecho que permite al que habla (o escribe) decir lo enunciado en la oración principal. En el segundo ejemplo, CH14-R1, encontramos una subordinada causal explicativa, por lo que también debe separarse del predicado principal mediante una coma. Ejemplos:

(CH1-R1) No tengo ninguna canción asociada con el primer día, pero sí, tengo una asociada con el último. Es Scientist de *Coldplay* porque nuestra profesora puso esta canción en un vídeo de nuestra graduación con fotos. [Es Scientist de Coldplay, porque nuestra profesora...].

(CH14-R1) Como *llovía* y hacía *frío* me he *vestido* pantalones. [Como llovía y hacía frío, me he puesto pantalones].

Con respecto a las subordinadas condicionales, CH24-R2, y concesivas, CH30-R4 y CH2-R8.1, la RAE [2010: 336–338] también contempla el uso de la coma cuando las prótasis aparecen en posición inicial; o bien, en posición final como comentario periférico:

(CH24-R2) Si tienes *tiempo* puedes pasear al perrito. [Si tienes tiempo, puedes pasear al perrito].

(CH30-R4) Salvador Dalí era más famoso por su *pintura*, no *obstante también* estaba interesado en escultura, filmografía, fotografía y teatro. [Salvador Dalí era más famoso por su pintura; no obstante, también estaba interesado...].

(CH2-R8.1) En mi opinión, era un espectáculo muy *divertido aunque* trataba sobre temas serios. [En mi opinión, era un espectáculo muy divertido, aunque trataba sobre temas serios].

- En construcciones ilativas. De acuerdo con la RAE [2010: 340–341], estas construcciones aparecen encabezadas por una conjunción o locución conjuntiva, mediante las cuales se introduce una consecuencia como derivación natural de lo que se ha expresado anteriormente. Como las ilativas suelen ocupar la posición final del enunciado, estas van precedidas de la coma. Ejemplos de error por omisión de la coma:

(CH16-R2) (...) le gusta mucho correr y *salir así que cuando vas* a hacer algo siempre le puedes traer. [le gusta mucho correr y salir, así que, cuando vayas a hacer algo, siempre te lo puedes llevar].

(CH29-R2) Falco está *on dieta así que tiene gránulos* especiales. [Falco está a dieta, así que tiene un pienso especial].

- Para delimitar los conectores en un enunciado. Tal y como explica la RAE [2010: 344], la escritura de la coma en estos contextos se rige por varias normas generales. Entre ellas, el uso de la coma cuando los conectores aparecen al comienzo de la secuencia sobre la que inciden. Los siguientes ejemplos ilustran el error por omisión:

(CH18-R2) *Además hay* que darle de comer por la mañana, al mediodía y por la tarde. [Además, hay que darle...].

(CH24-R4) *En resumen el* Inti Raymi no es un evento solamente para dar honor al Inti. [En resumen, el Inti Raymi no es...].

(CH22-R5) *Para empezar tenemos* que darnos cuenta (...). [Para empezar, tenemos que darnos cuenta...].

(CH20-R7) *Por otro lado a casi 60 %* de la gente *si* intención de *moverse falta de conocimiento* de idiomas. [Por otro lado, a casi el 60 % de la gente sin intención de moverse le falta conocimientos de idiomas].

b) Errores por adición de la coma:

- En subordinadas sustantivas que desempeñan la función de sujeto o de objeto directo. A este respecto, la RAE [2010: 330] recuerda que es incorrecto escribir coma entre el verbo de la oración principal y la oración subordinada. Sin embargo, en los ejemplos se reconoce la influencia de la L1 del alumnado, ya que en checo el uso de la coma es obligatorio en este tipo de subordinadas¹⁰ [Cvrček et al. 2015: 346]. Los ejemplos muestran esta adición errónea:

(CH1-R1) Ya no *me recuerdo, cómo* me vestí. [Ya no recuerdo cómo me vestí].

(CH24-R2) (...) y yo *sé, que* tú eres muy gentil. [y yo sé que eres muy gentil].

(CH3-R3) (...) es *necesario, que* mejore mi nivel. [es necesario que mejore mi nivel].

¹⁰ Por ejemplo, el enunciado *Ya no recuerdo cómo me vestí* se traduce al checo como *Už si nepamatuju, jak jsem si oblékala*, con la coma entre el verbo de la oración principal y la subordinada.

(CH4-R8.3) También *creo, que* en nuestro trabajo es importante tener contactos. [También creo que en nuestro trabajo es...].

- En subordinadas de relativo especificativas delante del nexo. Este tipo de subordinadas delimitan el significado del antecedente y son esenciales para identificarlo. Por este motivo, conforme a la RAE [2010: 333], el uso de la coma delante de los pronombres relativos en subordinadas especificativas no es correcto. De nuevo, es posible reconocer la influencia del checo, puesto que los pronombres relativos van precedidos de la coma¹¹ [Cvrček et al. 2015: 392]. Ejemplos con una adición errónea de la coma:

(CH2-R1) Claro que fui *yo, quien* terminó separado y abandonado. [Claro que fui yo quien terminó...].

(CH28-R4) (...) lo dejó por otro *hombre, quien la* ofreció una vida más estable. [lo dejó por otro hombre que le ofreció...].

c) Errores por falsa selección de la coma:

La elección de la coma por otro signo se localiza en ejemplos muy variados. En el primero, CH27-R1, el uso de la coma es incorrecto y refleja problemas de redacción que se pueden solventar con el uso del punto y seguido, acorde con la RAE [2010: 293–294] y la función del punto en la organización de la información dentro del párrafo. En el segundo ejemplo, CH4-R3, encontramos la elección errónea de la coma detrás de las fórmulas de saludo en cartas y documentos en lugar de los dos puntos, tal y como recomienda la RAE [2010: 348]. En este tipo de error también es posible notar la influencia del checo, debido al uso de la coma detrás de las fórmulas de saludo en todo tipo de correspondencia¹² [Cvrček et al. 2015: 393]. Mientras que, en el tercer ejemplo, CH24-R7, los dos puntos también son necesarios por su valor enunciativo, ya que detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, según la RAE [2010: 356]. Ejemplos:

(CH27-R1) Cuando he entrado al *instituto estaba* lleno de *estudiantes, en mi aula habían* cuatro ventanas, macetas (...). [Cuando he entrado al instituto, estaba lleno de estudiantes. En mi aula había cuatro ventanas, macetas...].

¹¹ Como muestra, el enunciado *Claro que fui yo quien terminó separado y abandonado*, se traduce al checo como *Samozřejmě jsem to byl já, kdo skončil odloučený a opuštěný*, con la coma delante del pronombre relativo *kdo* (quien).

¹² El enunciado *Estimado señor Gómez*: como fórmula de saludo aparecería en checo con una coma al final: *Vážený pane Gómez*, o como *Vážený pane Gómezi*, si se opta por declinar el apellido.

(CH4-R3) Estimado señor *Gómez*, [Estimado señor Gómez:].

(CH24-R7) Las dificultades que presenta el mayor porcentaje son, por supuesto, una de las más *importantes*, *conocer* el idioma y comprender la cultura. [Las dificultades que presenta el mayor porcentaje son, por supuesto, una de las más importantes: conocer el idioma y comprender la cultura].

d) Errores por falsa colocación de la coma:

Algunos errores detectados muestran una elección acertada de la coma, pero usada en un lugar que no le corresponde, es decir, se produce un desplazamiento de la misma. De hecho, los ejemplos siguientes tienen relación con algunos casos que ya hemos comentado anteriormente. El primero, CH6-R5, con el uso de la coma entre el verbo de la oración principal y la oración subordinada sustantiva de objeto directo [RAE 2010: 330]. El segundo, CH26-R7, con el uso de la coma detrás de la locución conjuntiva en una subordinada causal explicativa [RAE 2010: 336]. Ejemplos:

(CH6-R5) Las instrucciones también *dicen*, *que* si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada. [Las instrucciones también dicen que, si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada].

(CH26-R7) En mi opinión, lo más problemático es el asunto del idioma y otra *cultura*. *Ya que*, *esos* aspectos pueden causar graves problemas psíquicos. [En mi opinión, lo más problemático es el asunto del idioma y otra cultura, ya que esos aspectos...].

El punto

Según los datos cuantitativos, el punto se sitúa por detrás de la coma en el número de errores (18 en total). A pesar de ello, los problemas asociados al punto no son muy numerosos, con más dificultades en la adición y en la falsa selección que en su omisión.

a) Errores por omisión del punto:

En algunos casos, el punto no aparece al final de un escrito, como en las fórmulas de despedida, de acuerdo con las normas de la RAE [2010: 294]. Ejemplos:

(CH14-R1) Buena *noche* [Buena noche.].

(CH23-R1) Hasta *mañana* [Hasta mañana.].

(CH21-R2) No puedo dejarlo solo y no quiero *darlo* a un centro *veterinario* [No puedo dejarlo solo y no quiero llevarlo a un centro veterinario.].

b) Errores por adición del punto:

Se corresponden con su uso detrás de expresiones numéricas. En los textos analizados figura la adición errónea del punto detrás de los siglos, un uso que no contempla la RAE [2010: 694]; a diferencia de la norma checa, que exige el uso del punto detrás de los numerales ordinales, entre los que figuran los siglos¹³ [Cvrček et al. 2015: 393]. Ejemplo:

(CH18-R4) (...) vivió a la vuelta del siglo XX. y XXI. y fue conocido (...).
[... del siglo XX y XXI y fue conocido...].

c) Errores por falsa selección del punto:

Se trata de la elección del punto en lugar de otro signo. Como indica la RAE [2010: 293], la función principal del punto consiste en señalar el final de un enunciado. Con todo, los ejemplos a continuación muestran que el primer enunciado no ha terminado, por lo que se necesita la coma. Ejemplos:

(CH9-R4) La Conquista del Imperio azteca, también conocida como la Conquista de *México*. Fue dirigida y lograda por Hernán Cortés (...).
[La Conquista del Imperio azteca, también conocida como la Conquista de México, fue dirigida y lograda...].

(CH30-R5) Este árbol demuestra que una gran parte de mí es *sensibilidad*. Ya que, el árbol está en el centro del papel, las ramas son finas y también la copa tiene la forma del círculo. [Este árbol demuestra que una gran parte de mí es sensibilidad, ya que el árbol...].

Los dos puntos

En este caso, los datos cuantitativos ofrecen un número escaso de errores (3 en total), únicamente de omisión y de adición.

a) Errores por omisión:

En los textos analizados se ha identificado un error por omisión de los dos puntos. A partir del ejemplo, se comprueba su necesidad, no solo por su función demarcativa, sino también por su valor anunciativo. Ejemplo:

(CH28-R1) Si pudiera volver atrás, me daría un *consejo que* no es necesario *ser* muy estresada. [Si pudiera volver atrás, me daría un consejo: que no es necesario estar muy estresada].

¹³ En checo, los numerales que expresan los días del calendario o los siglos se consideran ordinales, por lo que la norma exige el uso del punto. Por ejemplo, el enunciado *siglo XXI* se expresa en checo como *21. století*.

b) Errores por adición:

Uso innecesario en las fórmulas de saludo con otros signos. Tal y como ya hemos expuesto en el subapartado de los errores en el uso de la coma, la RAE [2010: 348] explica que los dos puntos se utilizan tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos. No obstante, en sus ejemplos, no figuran otros signos de puntuación a la vez para este tipo de textos, como en nuestro caso:

(CH30-R2) ¡Hola, *Zuzana!*: [¡Hola, Zuzana!].

El punto y coma

Al igual que en el caso anterior, los datos cuantitativos ofrecen un número bajo de errores en el uso del punto y coma (5 en total), con problemas por omisión y por falsa selección.

a) Errores por omisión:

Ausencia del punto y coma ante conectores. Siguiendo a la RAE [2010: 351], la escritura del punto y coma depende del contexto y de la presencia de otros signos; además, como indicador de relaciones semánticas, su uso depende de la subjetividad de la persona que escribe y su intención de presentar la información más o menos ligada. Ejemplos:

(CH4-R1) Lucía no es simpática para *mi no obstante es* la persona *única* que conozco. [Lucía no es simpática para mí; no obstante, es la única persona que conozco].

(CH10-R1) Por la mañana hacía sol y *calor sin embargo elegí* llevar una ropa más cómoda que un vestido. [Por la mañana hacía sol y calor; sin embargo, elegí llevar una ropa más cómoda que un vestido].

b) Errores por falsa selección:

En los textos analizados se encuentran algunos casos de uso erróneo del punto y coma reemplazando a otro signo. En el primer ejemplo, CH23-R3, en sustitución de los dos puntos ante una enumeración [RAE 2010: 358]. En el segundo ejemplo, CH9-R4, en lugar del punto y seguido para separar los enunciados que integran el párrafo [RAE 2010: 293]. En el tercer ejemplo, CH1-R8.1, en lugar de la coma [RAE 2010: 302]. Ejemplos:

(CH23-R3) También tengo que mencionar la cocina mexicana *como; tacos*, varias salsas y los chiles. [También tengo que mencionar la cocina mexicana como: tacos, varias salsas y los chiles].

(CH9-R4) El *gobernate* azteca Moctezuma II sabe que hay invasores que se dirigen a su imperio. Pero *duda; según* una antigua profecía,

podría tratarse del regreso de uno de los dioses aztecas. [El gobernante azteca Moctezuma II sabe que hay invasores que se dirigen a su imperio. Pero duda. Según...].

(CH1-R8.1) *Hamlet*; *un* espectáculo inolvidable. [Hamlet, un espectáculo inolvidable].

2. Signos de entonación

Dentro de este segundo grupo, se recogen los errores detectados en el uso de los signos para indicar la modalidad de los enunciados: los signos de interrogación y de exclamación.

Signos de interrogación

De acuerdo con los datos cuantitativos, los signos de interrogación presentan un número bajo de errores (4 en total), con dificultades por adición y por falsa colocación.

a) Errores por adición:

De acuerdo con la RAE [2010: 388], los signos de interrogación sirven para enmarcar las construcciones interrogativas directas. Sin embargo, en nuestro ejemplo se observa un uso innecesario en una petición de tipo interrogativo indirecto:

(CH21-R2) *¿Por eso, quiero pedirte, si te puedes haga cargo de mi perro?*
[Por eso, quiero pedirte si te puedes hacer cargo de mi perro].

b) Errores por falsa colocación:

Colocación incorrecta del signo de interrogación de apertura. Según la RAE [2010: 390], los enunciados aseverativos que preceden a los apéndices confirmativos deben quedar fuera de la pregunta. Ejemplo:

(CH2-R1) *¿Pero la vida es llena de las coincidencias divertidas, no, diario?* [Pero la vida está llena de coincidencias divertidas, ¿no, diario?].

Signos de exclamación

Como en el caso anterior, los signos de exclamación ofrecen un número discreto de errores (5 en total), todos ellos por omisión. Concretamente, se detecta la ausencia del signo de exclamación de apertura. A diferencia de la norma checa, que contempla únicamente el signo de exclamación de cierre¹⁴ [Cvrček et al. 2015: 393], en español los signos de exclamación son signos dobles que deben colocarse de forma obligatoria

¹⁴ En checo, la despedida *¡Hasta mañana!* se traduce como *Tak zítra!*, solo con el signo de exclamación de cierre.

al comienzo y al final de su secuencia correspondiente, tal y como explica la RAE [2010: 388]. Ejemplos:

(CH6-R1) *Hasta mañana!* [¡Hasta mañana!].

(CH16-R2) *Me salvarás de verdad!* [¡Me salvarás de verdad!].

3. Signos auxiliares

Dentro de este tercer grupo, se recoge el único error detectado en el uso de las comillas, que consiste en el uso de comillas bajas de apertura. La RAE [2010: 380] recuerda que las comillas inglesas y simples se escriben en la parte alta del renglón, en contraste con el checo, que sitúa las comillas de apertura en la parte baja¹⁵ [Cvrček et al. 2015: 394]. Ejemplo:

(CH3-R8.2) Por eso, aunque sé que el libro digital me *lleva* muchos „pros“, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales. [Por eso, aunque sé que el libro digital me ofrece muchos “pros”, yo nunca...].

Discusión

En este apartado examinamos con más detalle los resultados ya presentados de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio, que son: 1) analizar, clasificar y describir de forma cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación en los textos del corpus; 2) establecer las causas de los errores encontrados; 3) rastrear un patrón de errores de puntuación habituales en la producción escrita de aprendientes con L1 checo.

Para empezar, es posible observar la validez de la tipología utilizada en el análisis de los errores de puntuación basada en la taxonomía de Sánchez Jiménez [2006: 106–107], ya que todos los errores encontrados se han podido clasificar en las categorías propuestas. Además, el hecho de organizar los errores atendiendo a los criterios lingüístico, estratégico y etiológico de Vázquez [1999: 29–34] nos permite describir los problemas de puntuación presentes en la interlengua de los/las estudiantes con L1 checo.

Acerca de los resultados cuantitativos, según los datos de la Figura 1 y de la Tabla 2, el alumnado participante muestra más dificultades con el signo de la coma, especialmente en aquellos contextos en los que es necesaria, pero se omite por error (76,65 % de los errores que afectan a la coma). Este hecho observado coincide

¹⁵ Además, la norma checa recuerda que las comillas de apertura se parecen al número 99, mientras que las comillas de cierre, al número 66. Ejemplo: *A on odpověděl: „Nechci nic“*, traducido al español como *Y él contestó: “No quiero nada”*.

con los resultados de otros trabajos de análisis de errores con aprendientes de distintas L1 [Fernández 1997: 234; Fernández Jódar 2006: 181–182; Sánchez Jiménez 2006: 157–158; Alba Quiñones 2009: 26; Infantino 2019: 84–85], que también destacan la omisión de la coma como el principal problema de puntuación en sus respectivas investigaciones. A partir de estos datos, por tanto, la omisión de la coma se muestra como un error común en la producción escrita de aprendientes de ELE, no solo en el caso de estudiantes con L1 checo, sino también con aprendientes de otras L1.

A su vez, tal y como se aprecia en los datos de la Figura 2, el porcentaje general de errores por omisión es superior al del resto de estrategias. Sin embargo, a excepción de la coma, los datos referentes al uso de los otros signos en la Tabla 2 muestran la tendencia contraria. En otras palabras, el análisis de los textos identifica más errores por adición, falsa selección o falsa colocación en el caso del punto, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y las comillas. La única excepción se contempla en los errores de los signos de exclamación de apertura, que son todos, de nuevo, por omisión. Unos resultados similares se han atestiguado en otros trabajos con aprendientes de otras L1, en los que se destacan errores variados de uso, falsa selección y falsa colocación, como el uso del guion por los dos puntos con aprendientes de L1 lituano y letón [Llamas Sevilla 2020: 438, 623]; así como la falsa selección de las comillas bajas de apertura con aprendientes de L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 184], de L1 alemán [Alba Quiñones 2009: 27] y de L1 lituano y letón [Llamas Sevilla 2020: 679, 714].

Sobre los resultados cualitativos, el análisis ofrece ejemplos para la mayoría de los signos de puntuación utilizados en los textos. Con todo, algunas categorías, como la falsa selección y la falsa colocación de los dos puntos, la adición del punto y coma o la omisión de los signos de interrogación, no presentan errores. Consideramos que un análisis de la producción global de la IL, con los aciertos en el uso de estos signos, permitiría averiguar hasta qué punto la falta de estos errores se debe a un mayor dominio de la puntuación por parte del alumnado o a una utilización menor de estos signos de puntuación en comparación con la coma y el punto. En efecto, los errores que afectan al uso de la coma y del punto, aunque este último en menor medida, constituyen el grupo principal de nuestros ejemplos, que ilustran los contextos más problemáticos en su empleo.

En relación con la coma, la omisión se detecta en aquellas estructuras sintácticas que requieren su uso. Los ejemplos aportados coinciden con los resultados de otras investigaciones. Como muestra, la omisión de la coma en oraciones coordinadas adversativas también se encuentra en la producción de aprendientes con L1 filipino y tagalo [Sánchez Jiménez 2006: 158]; la ausencia de la coma en oraciones subordinadas de relativo explicativas, como en el caso de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 181]; o la falta de la coma en oraciones subordinadas adverbiales

de distinta clase, como en la producción de aprendientes con L1 japonés [Fernández 1997: 235]. Asimismo, la omisión de la coma después de un marcador discursivo que empieza una nueva oración coincide con la producción de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 182] y L1 italiano [Infantino 2019: 84].

No obstante, los errores por adición de la coma también afectan a estas estructuras, ya que se han identificado algunos errores por su uso en oraciones de relativo especificativas y en oraciones subordinadas sustantivas, de nuevo como en la producción de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 181]. Asimismo, los errores por falsa selección muestran una elección errónea de la coma en lugar de otros signos de puntuación, que suelen ser el punto y los dos puntos, también como en el caso de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 182].

Por lo que respecta a los signos de exclamación, si bien en la producción de aprendientes con L1 checo solo se constatan 5 errores de omisión, se ha comprobado que este tipo de error está presente en la producción de aprendientes con otras L1 [Fernández Jódar 2006: 185; Sánchez Jiménez 2006: 165–166; Alba Quiñones 2009: 27; Infantino 2019: 84–85; Llamas Sevilla 2020: 434–435, 619–620]. En estos casos, tal y como hemos comentado en el subapartado correspondiente, nuestras explicaciones también coinciden acerca de la interferencia por la L1 del alumnado.

A modo general, si comparamos nuestros resultados cualitativos con los contenidos del inventario de ortografía para los niveles B1-B2 del *Plan curricular* [Instituto Cervantes 2006], comprobamos que en el nivel B1 se debe dominar el uso de la coma delante de coordinadas adversativas, así como su omisión en oraciones relativas especificativas; mientras que en el nivel B2 se espera el uso de la coma en oraciones relativas explicativas. Estos datos nos indican que los errores encontrados se sitúan en esta etapa de la interlengua, aunque ya deberían superarse, puesto que en niveles inferiores como A2 el *Plan curricular* en su inventario ortográfico solo contempla la coma en enumeraciones, vocativos y adverbios de secuencia, orden o sucesión. Dada esta situación, remarcamos la necesidad de enseñar las estructuras sintácticas de coordinación y subordinación junto con los signos de puntuación que las articulan, tal y como han sugerido otros autores y autoras [Sánchez Jiménez 2006: 176; Alba Quiñones 2009: 34; Yousif 2025: 911], debido a los problemas semánticos y de corrección gramatical que puede causar una puntuación inadecuada.

En cuanto a las causas de los errores encontrados, estamos de acuerdo con Alexopoulou [2006: 27] cuando alude a las complicaciones de descifrar el origen del error de una manera unívoca y certera. Con todo, en nuestro análisis resulta pertinente mencionar los procesos de transferencia de la L1 como fuente de varias interferencias de tipo interlingüístico [Vázquez 1999: 34; Santos Gargallo 2004: 406; Alexopoulou 2006: 29]. En los ejemplos aportados, la influencia del checo es evidente en los siguientes errores: la adición de la coma entre el verbo de la oración

principal y la subordinada sustantiva, así como delante del nexo en subordinadas relativas especificativas; la falsa selección de la coma en lugar de los dos puntos detrás de las fórmulas de saludo en la correspondencia; la adición del punto detrás de expresiones numéricas, como los siglos; la omisión del signo de exclamación de apertura; además de la falsa selección de las comillas, con el uso de las comillas bajas de apertura.

Sin embargo, llegados a este punto, cabe preguntarse qué ocurre con el resto de los errores aportados. En particular, resulta llamativo que no se perciba la influencia de la L1 en los errores de omisión de la coma. Por ejemplo, si tenemos en cuenta que en checo la coma es obligatoria delante de los nexos causales y adversativos [Cvrček et al. 2015: 391], como *protože* (porque) o *jelikož* (ya que/como), al igual que *nýbrž* (sino que), esperaríamos una transferencia positiva [Lee 1968: 180] del uso correcto de la coma en estos contextos. Por el contrario, comprobamos que esta característica lingüística compartida no se transfiere completamente de la L1 a la lengua meta, por lo que el resultado es un error de puntuación en español.

A nuestro parecer, otras causas de tipo intralingüístico para explicar los errores [Fernández 1997: 48–49; Santos Gargallo 2004: 406; Alexopoulou 2006: 29], como la hipergeneralización (la generalización de las reglas a casos en los que estas no se aplican), la analogía (el uso de un término por otro próximo, pero no adecuado al contexto) o la hipercorrección (hacer de una excepción una regla), resultan más provechosas en el análisis de errores de tipo léxico y morfosintáctico, por lo que descartamos proponerlas como origen de los errores de puntuación. Así, optamos por explicar el resto de los errores a causa de tres posibilidades: una falta de conocimiento sobre el funcionamiento de los signos de puntuación en español; una estrategia de evasión; o bien, por una distracción relacionada con el cansancio, la motivación de los/las estudiantes o la falta de revisión del texto antes de entregarlo.

Para terminar con la discusión, los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestro análisis permiten rastrear un patrón de errores de puntuación considerados habituales y/o frecuentes en la producción escrita de aprendientes con L1 checo, incluso si algunos de estos son compartidos con aprendientes con otras L1. El patrón de errores incluye: la omisión y la adición de la coma en los contextos gramaticales y textuales ya presentados; algunos problemas de organización de las ideas por la falsa selección de la coma y del punto; el uso del punto detrás de los siglos; la omisión de los signos de exclamación de apertura; así como la falsa selección de las comillas bajas de apertura. Cabe destacar que de todos los errores identificados en la producción de aprendientes con L1 checo, el único que no se ha documentado en otros trabajos de análisis de errores es el uso del punto detrás de los siglos.

Limitaciones del estudio

Tal y como se ha explicado en el apartado correspondiente a los instrumentos de recogida de datos, el alumnado ha elaborado los textos en clase con su ordenador portátil. Esta circunstancia plantea la posibilidad de que los/las estudiantes no solo hayan utilizado los materiales de clase o las consultas a la profesora de Expresión escrita, sino también cualquier otro recurso para redactar sus textos, como un corrector ortográfico en español con el que mejorarían la elaboración de sus redacciones. Con todo, esto no explicaría el volumen de errores de puntuación analizados aquí.

Otra cuestión relacionada con los ordenadores portátiles tiene que ver con los teclados checos, que, dadas sus características, no resultan idóneos para la producción de textos en español. Este detalle tendría relación directa con los errores que afectan a los signos de exclamación de apertura y a las comillas bajas de apertura, ya que los signos que emplea el español no figuran en el teclado checo. Aun así, en el análisis de los textos también se han encontrado usos correctos de estos signos, a pesar de haber sido escritos con estos teclados. Por lo tanto, una parte del alumnado ha empleado los recursos necesarios para utilizar estos signos de puntuación según la norma del español.

Una solución para evitar estas limitaciones metodológicas en futuras investigaciones consiste en utilizar el mismo instrumento de recogida de datos de otras investigaciones de análisis de errores [Cardoso y Pozzo 2019; Peramos-Soler et al. 2024], con redacciones escritas a mano como parte de exámenes finales o certificados oficiales de lengua, sin posibilidad de consulta ni de uso de otros recursos.

Conclusiones

En este estudio nos propusimos indagar en los errores de puntuación que comete un grupo de aprendientes de ELE de nivel B1-B2 con L1 checo, en el contexto de la enseñanza universitaria. A partir de la identificación, la clasificación y la descripción de los errores encontrados en un corpus de 244 textos, siguiendo la metodología del Análisis de Errores [Corder 1967], se consiguieron una serie de datos cuantitativos y cualitativos acerca de los problemas más comunes en la producción escrita del alumnado participante.

Los datos obtenidos apuntan a problemas con el uso de los signos de puntuación delimitadores, especialmente con la coma y su omisión; mientras que los errores en el uso de los signos de entonación y los signos auxiliares presentan unos resultados más tangenciales. Además, se analizaron las posibles causas de los errores, con la interferencia de la L1 como origen de una serie de errores concretos en oraciones subordinadas y otras causas variadas, como la evasión, la distracción o la falta de conocimiento, para explicar otros errores que no reflejan la influencia del checo.

Con todo, también se demostró que en algunos contextos en los que las normas de puntuación coinciden en ambos sistemas, el español y el checo, no siempre se produce una transferencia positiva que ayude al alumnado a una correcta utilización de los signos, sobre todo, en el uso de la coma.

Como intervención docente para solventar los errores de puntuación aquí presentados, nos basamos en algunas propuestas de Sánchez Jiménez [2006: 176] y Cassany [2005: 85] centradas en dos aspectos: la revisión de los textos después de su elaboración y la implicación del alumnado en el proceso de corrección. Basándonos en estos dos aspectos, proponemos la elaboración de una rúbrica que sirva como guía a los/las estudiantes para la revisión de cuestiones ortográficas relacionadas con la puntuación. Estas cuestiones estarían basadas en los errores encontrados en nuestro análisis como, por ejemplo: “He colocado los signos de interrogación y de exclamación de apertura”, “He colocado las comillas en la parte alta del renglón”, “He usado los dos puntos antes de una enumeración”, “He utilizado la coma en las coordinadas adversativas”, etc. El objetivo de esta propuesta es que los/las estudiantes se impliquen en la corrección, a partir de la reflexión metalingüística y la autoevaluación, para que se responsabilicen de su aprendizaje e incrementen sus conocimientos sobre la puntuación en español.

Para terminar, las líneas futuras de investigación se orientan hacia el análisis de las producciones correctas en el uso de los signos de puntuación con el fin de caracterizar de forma más precisa la IL y el nivel de control ortográfico de los aprendientes participantes. Tal cometido iba más allá de los objetivos de este trabajo, que implicaban ofrecer una primera aproximación a los errores de puntuación en la producción escrita de aprendientes con L1 checo; una aproximación que no se había realizado hasta ahora.

Bibliografía

- Alba Quiñones, V. de (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23, pp. 17–35.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, pp. 17–35.
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5 (9), pp. 27–36.
- Alonso Alonso, R. (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares.
- Bueno González, A. (1992). Marco de referencia para el análisis de errores. *Revista española de lingüística aplicada*, 8, pp. 41–74.

- Cardoso, A. L. y Pozzo, M. I. (2019). Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español: un análisis de la categoría “verbos”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 11, pp. 1–30.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner’s Errors. *IRAL*, 5, pp. 161–170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 9 (2), pp. 147–160.
- Cvrček, V., Kodýtek, V., Kopřivová, M., Kovářiková, D., Sgall, P., Šulc, M., Táborský, J., Volín, J. y Waclawičová, M. (2015). *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum. Univerzita Karlova v Praze.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Galindo Merino, M. M. (2007). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación. Biblioteca virtual, *Revista redELE*, 7.
- Infantino, E. (2019). *El análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italianos de ELE en el marco universitario: estudio comparado entre composiciones de primer año y de tercer año*. Trabajo final de máster. Università degli Studi di Padova.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [consulta: 14/06/2025].
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Jelić, A. D. y Guć, A. (2015). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 59, pp. 95–121.

- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, W. (1968). Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching. En: J. Alatis (ed.). *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Indications*. Washington: D. C. George Town University, pp. 185–194.
- Líšková, E. (2023). *Análisis de errores en los tiempos verbales en las clases de ELE de nivel B1 en expresión escrita*. Trabajo final de máster. Masarykova univerzita Brno.
- Llamas Sevilla, J. M. (2020). *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones*. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela.
- Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M^a V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL; Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 17/06/2025].
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9 (2), pp. 115–123.
- Parvizi, P. (2024). Análisis de errores en el uso del género gramatical en los alumnos persas de español como lengua extranjera. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 30, pp. 234–258.
- Peramos-Soler, N., Leontaridi, E. y Gómez Laguna, I. (2024). Análisis de errores cometidos por grecófonos en el proceso de aprendizaje de ELE: La interlengua en el nivel C1. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 49, pp. 281–304.
- Perea Siller, J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5, pp. 1–13.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richards, J. C. (ed.). (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York: Longman.
- Rodríguez García, C. (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masaryk University Press.

- Rodríguez García, C. (2022). El análisis de errores léxicos como herramienta en la formación de profesores checos y eslovacos de ELE. *Studia romanistica*, 22 (2), pp. 45–60.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Biblioteca Virtual, *Revista redELE*, 6.
- Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna es el serbocroata*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En: J. Sánchez Lobato e I. Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: S. A. Sociedad General Española de Librería, pp. 391–410.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991–2019). *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 32 (1), pp. 1–36.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (2), pp. 209–231.
- Škutová, J. y Lima Ramírez, F. (2007). Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa. *Revista redELE*, 10, pp. 1–24.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Yonekawa Takagi, K. (2025). *Análisis de errores relacionados con el uso del artículo en textos escritos por aprendientes japoneses de español*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Yousif, R. (2025). Analysis of grammatical errors in written communication of Spanish language learners in Iraq. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences*, vol. 17, 1 (1), pp. 907–924.