

**Rosa Ascención Espinoza-Cid** (Autora de correspondencia)

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo
ensh.respinoza@creson.edu.mx
ORCID: 0000-0003-1327-5364

Maricela Contreras-López

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo
ensh.mcontreras@creson.edu.mx
ORCID: 0000-0003-3856-738X

Graciella Cristina Corella-Santacruz

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo
ensh.gcorella@creson.edu.mx
ORCID: 0000-0001-6341-5121

Errores semánticos, morfosintácticos y mecánicos en la escritura académica en inglés: un análisis cualitativo de ensayos de estudiantes normalistas

Semantic, morphosyntactic and mechanical errors in academic writing in English: a qualitative analysis of essays by teacher training students

Palabras clave: análisis de errores, escritura académica, errores semánticos, errores morfosintácticos, errores mecánicos.

Resumen

El principal objetivo de esta investigación fue analizar posibles causas de los errores semánticos, morfosintácticos y mecánicos en 20 ensayos en inglés de estudiantes de esta lengua desde un enfoque de aprendizaje de idiomas extranjeros. Se utilizó la técnica de análisis de contenido a partir de un enfoque mixto. Primero, se aplicó un procedimiento cuantitativo para clasificar los errores. Posteriormente, se analizaron, cualitativamente, las posibles causas de dichos errores, apoyándose en la literatura sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados revelaron siete subcategorías de errores morfosintácticos, dos de errores semánticos y tres de errores mecánicos. Entre las principales causas destacaron: la influencia de la lengua materna, la sobregeneralización de reglas lingüísticas y un conocimiento limitado de estructuras gramaticales. Este análisis resulta relevante para fortalecer la enseñanza del inglés y aporta información detallada sobre errores frecuentes, que podría facilitar el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: error analysis, academic writing, semantic errors, morphosyntactic errors, mechanical errors.

Abstract

The main objective of this research was to analyze possible causes of semantic, morphosyntactic and mechanical errors in 20 English essays from students of this language from a foreign language learning approach. Content analysis was used with a mixed-methods approach. First, a quantitative procedure was applied to classify the errors. Subsequently, the possible causes of these errors were analyzed qualitatively, based on the literature on foreign language learning. The results revealed seven subcategories of morphosyntactic errors, two of semantic errors, and three of mechanical errors. Among the main causes highlighted were: the influence of the mother tongue, the overgeneralization of linguistic rules, and a limited knowledge of grammatical structures. This analysis is relevant to strengthening English teaching and provides detailed information on common errors, which could facilitate the design of effective pedagogical interventions.

Introducción

Dentro de las competencias disciplinares, las cuales se encuentran en los rasgos del perfil de egreso del *Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria*, se establece que la o el egresado será capaz de expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en inglés de forma escrita y oral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Además, las asignaturas de la malla curricular para esta licenciatura proponen, como una de sus competencias genéricas, que el alumnado normalista aplique sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos (SEP, 2018). Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades de expresión escrita es fundamental durante el proceso de profesionalización de las y los futuros docentes.

En el caso de las y los docentes en formación con especialidad en inglés, el hecho de desarrollar la habilidad comunicativa de escritura en una lengua extranjera (LE) conlleva una serie de factores a considerar: contenido, sintaxis, léxico, puntuación, ortografía y habilidad para redactar textos coherentes (Anh, 2019). En parte, esto se debe a una acción que requiere de dos actos; el primer acto es mental, pues involucra inventar o pensar en ideas expresadas en el segundo acto a través de oraciones y párrafos (Sokolik, 2003). Diagnosticar esta situación durante la etapa de formación como docente de inglés de los estudiantes normalistas es importante porque permite

reconocer los tipos de errores existentes en sus escritos académicos, y así diseñar estrategias que atiendan de una manera adecuada las posibles dificultades que se estén presentando en los textos académicos producidos por los estudiantes en cuestión.

Para guiar esta investigación se planteó como objetivo analizar posibles causas de los errores semánticos, morfosintácticos y mecánicos en los ensayos en inglés de los estudiantes desde un enfoque de aprendizaje de lenguas extranjeras, para después clasificar y describir los tipos de errores, e identificar sus posibles causas.

Antecedentes

Con el fin de orientar el proceso de análisis del error en la escritura académica del inglés, se consultaron varias investigaciones y se eligieron aquellas que aportaran elementos metodológicos y teóricos que permitieran guiar esta investigación, las cuales se presentan a continuación.

Rodríguez-Silva et al. (2021) analizaron los ensayos narrativos que escribieron 31 participantes mexicanos, con el objetivo de clasificar los errores de escritura académica en inglés. Los sujetos estudiaban inglés en un curso de desarrollo de habilidades del idioma de nivel B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), como parte de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, donde se les pidió escribir dicho ensayo en un tiempo de 50 minutos. Los errores encontrados se clasificaron en tres categorías metalingüísticas: sintaxis, morfología y léxico, basados en el análisis realizado por Sermsook et al. (2017). Para llevarlo a cabo, dos investigadores analizaron los errores de forma individual, utilizando el *software* Dedoose, discutiendo el análisis de forma conjunta hasta llegar a un acuerdo. Los resultados mostraron un total de 901 errores, de los cuales, 222 fueron errores sintácticos, 428 morfológicos y 251 léxicos. A partir del análisis realizado en ese estudio, los autores sugieren usar un enfoque pedagógico, en el cual los docentes brinden retroalimentación integral abordando cada categoría. Como ejemplo, recomiendan trabajar en la identificación de cláusulas dependientes e independientes, actividades que enriquezcan el vocabulario y que integren los conocimientos sintácticos, morfológicos y léxicos aplicados en la escritura académica.

En 2019, Chaleila y Garra-Alloush realizaron un estudio para encontrar los tipos y causas de errores más frecuentes en la escritura académica de 44 estudiantes árabes-israelíes universitarios que cursaban inglés como lengua extranjera. Los investigadores solicitaron a los sujetos que escribieran un ensayo de 300 palabras, para después analizarlo utilizando dos escalas y, finalmente, enlistar los errores de acuerdo con su frecuencia.

La primera escala se basaba en los siguientes cinco criterios: formalidad, estructura de la oración, gramática, mecánica y léxico; y, después, se dividía en subcriterios: errores de palabras, léxico, tiempo verbal, puntuación, lenguaje idiomático, composición de oraciones, ortografía, artículos, capitalización, pronombres, contracciones, orden de las palabras, cohesión, oraciones extensas sin puntuación, paralelismo, apóstrofes, voz pasiva y estructura. De tal forma que los errores se iban analizando y contabilizando. La segunda escala fungió como una herramienta de evaluación genérica que ilustró las características de la escritura académica y se aplicó para analizar los errores relacionados con el flujo lógico de los ensayos. Esta escala de calificación tipo Likert iba del 1 al 3, indicando el nivel del desempeño de los estudiantes: (1) dominio, (2) promedio y (3) bajo. Además, la herramienta contaba con cinco criterios (objetividad, responsabilidad, organización, claridad y complejidad) divididos en 11 subcriterios ilustrativos. Los resultados mostraron que los estudiantes cometieron un total de 2,965 errores.

De acuerdo con la primera escala, los más frecuentes fueron de explicitud y complejidad, mientras que los menos presentados fueron de objetividad. La segunda escala mostró que los errores más frecuentes se relacionaron con el léxico (falta de palabras y palabras incorrectas) y de mecánica (faltas de ortografía, errores de mayúsculas y puntuación); mientras que los errores menos recurrentes fueron de formalidad (uso de contracciones, directivas dirigidas al lector, informalidad, jerga y modismos, listas numeradas y artículos con viñetas).

En cuanto a la posible causa de los errores, los autores –citando a Bhela (1999)– explican que los aprendices de segundas lenguas tienden a basar su aprendizaje de la segunda lengua (L2) en las estructuras de su primera lengua (L1). De esta forma, cuando la estructura sintáctica en el segundo idioma es diferente a la del primer idioma, es más probable que ocurra un error. Dicho supuesto empata con los resultados obtenidos en el estudio de Chaleila y Garra-Alloush (2019), pues los errores más frecuentes se encontraron en el léxico y la gramática, debido a las diferencias entre los sistemas lingüísticos del hebreo y árabe con el inglés.

Por su parte, Amiri y Puteh (2017) examinaron los diferentes tipos de errores de escritura cometidos por 16 estudiantes de posgrado que realizaron un curso intensivo de inglés en una universidad pública de Malasia. Se pidió a los alumnos que elaboraran un escrito de entre tres y cinco cuartillas sobre un tema relacionado con su campo de estudio. El enfoque metodológico fue de tipo mixto para examinar y analizar el corpus de los trabajos finales de los estudiantes.

Para el análisis de datos, se siguieron las categorías propuestas por Richards (1971): interferencia de la lengua materna en la lengua meta, generalización de las reglas de la lengua meta o aplicación incompleta de las mismas, y errores de desarrollo en la hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta. Cada ensayo fue examinado

palabra por palabra. Las categorías de codificación se generaron con base en todas las muestras de escritura; se contabilizaron los errores y se convirtieron en porcentajes para examinar la ocurrencia. Los resultados revelaron que los cuatro errores más comunes cometidos por los participantes fueron sobre estructura de la oración, artículos, puntuación y mayúsculas. A raíz del análisis del error, los investigadores explican que la influencia de la lengua materna y la falta de experiencia en escritura académica en inglés afectaron el desempeño de los estudiantes en los escritos.

De igual forma, Amiri y Puteh (2017) incluyeron dentro de sus hallazgos que los errores más frecuentes fueron de tipo intralingual y de desarrollo, pues se generalizaron erróneamente las reglas y se formaron hipótesis sobre la lengua meta basándose en su experiencia limitada.

Referentes teóricos

La escritura académica en lenguas extranjeras involucra el desarrollo de una serie de macro y microhabilidades que, inclusive, están relacionadas con aquellas en una lengua materna. En este proceso influyen distintos factores, como la motivación del estudiantado, el tipo de texto que debe escribir y su nivel de dominio de la lengua meta. Dentro de este último, los tipos de errores que cometen los aprendices permiten al docente de lenguas tener idea de las áreas de oportunidad en las que se debe trabajar.

Adentrándose en la expresión escrita y textos académicos

Antes de construir una conceptualización de ensayo académico, es importante definir la expresión escrita, porque el primero forma parte de los tipos de textos que se pueden producir de manera escrita. La expresión escrita no se limita a “dibujar garabatos caligráficos” en un papel, estas únicamente son microhabilidades simples que se requieren para el complejo proceso de escribir; tampoco es unir letras arbitrariamente, no es firmar documentos, ni escribir nuestro nombre. La expresión escrita requiere que se redacte de tal forma que se logre comunicar coherentemente alguna información a través de un texto en un nivel considerable de extensión (Cassany et al., 2000).

Dentro de la expresión escrita existen diversos tipos de textos; Cassany et al. (2000) los clasifican en siete según su ámbito de uso: personal, familiar y de amistades, académico, laboral, social, gregario y literario. Centrándose en un solo ámbito para cumplir el propósito de esta investigación, se seleccionó un tipo de texto dentro del ámbito de textos académicos: el ensayo. De acuerdo con estos autores, en la actualidad, los textos académicos se generan con mayor frecuencia y, por el contrario, los textos pertenecientes al ámbito personal y social están perdiendo terreno. Los textos académicos se distinguen del resto debido a que tienen características

particulares. Cassany et al. (2000) presentan las principales características que deben de tener:

1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.
2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.
3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.
4. Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.
5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.
6. El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.
7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc. (pp. 338-339).

En general, los textos académicos requieren capacidades más elevadas que otros (Cassany et al., 2000). Existen diferentes tipos: artículo de investigación, resumen, ensayo, monografía, proyecto de investigación, reseña y síntesis (Fernández y Bressia, 2013); cada uno tiene sus propias características. Como se mencionó en los objetivos, el presente estudio se centró en describir errores semánticos, morfosintácticos y mecánicos de los ensayos por estudiantes normalistas.

El ensayo, un texto argumentativo

Vásquez (2008) argumenta que el ensayo debe ser visto desde dos dimensiones: estética y lógica. La primera se centra en el estilo y la segunda en cómo se presenta el tema, es decir, la argumentación. Zambrano (2012) establece que hay dos tipos de ensayo: el literario y el científico-técnico; ambos vinculados constantemente en algunas de sus características. Antes de comenzar a escribir un ensayo, se recomienda que el ensayista reflexione y se informe sobre el tema del que va a escribir; además, seleccione aquellos puntos que presentará en el ensayo de manera organizada y tome en cuenta al público al que va dirigido. Otro momento previo a la escritura del ensayo es el esbozo, también es conocido como esqueleto de ensayo, en el cual, de acuerdo con Zambrano (2012), el ensayista presenta las partes que conforman el ensayo; cada una de estas partes contiene la idea principal que se desarrollará a manera de párrafo.

Cuando se organiza un ensayo, se debe comenzar con un párrafo introductorio, por lo menos tres párrafos de cuerpo o intermedios y uno de conclusión o de cierre

(Oshima y Hogue, 1997). Estos autores sugieren que en el párrafo introductorio se utilice la estructura de embudo, la cual comienza con una frase que engancha al lector y facilita que se interese en continuar leyendo el ensayo; además, incluye la redacción de varios planteamientos generales, para finalizar con una tesis (*thesis statement*), la cual introduce la idea principal del ensayo. Los párrafos intermedios comienzan con una oración temática o idea principal, cuya argumentación es apoyada por las ideas de respaldo. En este punto se pretende hacer un balance entre las opiniones del ensayista y las citas que permiten respaldar dichas opiniones, a partir de las referencias seleccionadas (Vásquez, 2008). Finalmente, el párrafo de conclusión, en el que se marca el fin del ensayo, resume los puntos principales y muestra las reflexiones finales del ensayista (Oshima y Hogue, 1997).

Posteriormente a esta construcción escrita, se sugiere pasar a una etapa de producción del ensayo, en la cual se revisa y edita su contenido (Zambrano, 2012). Troyka y Douglas (2007) sugieren que se generen al menos tres borradores (primer borrador, borrador revisado y borrador final) para que el ensayo en su versión final alcance los requerimientos necesarios de calidad.

Escritura académica en L2 y LE

Como se mencionó en los apartados anteriores, la escritura académica en una lengua extranjera o segunda lengua implica desarrollar habilidades; no es solo transferir esta competencia de la primera lengua. Por un lado, entre mejor dominio de las estrategias de escritura se tenga en la primera lengua, el escritor podrá desarrollar una composición competente (Guasch, 2001, como se cita en Núñez-Román, 2018); sin embargo, entre menos estrategias se tengan dominadas en la primera lengua, se corre el riesgo de tener más carencias en la otra lengua, “ya que no siempre es posible transferir los conocimientos de escritura de la L1 a la L2” (Núñez-Román, 2018, p. 228). Los errores en la escritura de L2 se entienden como parte integral del proceso de interlengua, un concepto clave en la enseñanza de segundas lenguas (Selinker, 1972). La interlengua refleja la transición del estudiante entre su L1 y la L2, en la que los errores no solo indican fallos, sino que representan etapas de desarrollo lingüístico. Analizar estos errores puede proporcionar una visión más clara de las dificultades específicas que enfrentan los aprendices, permitiendo a los docentes diseñar estrategias para responder directamente a estos desafíos.

La dificultad de que el estudiantado elabore textos académicos en su lengua materna es una realidad y el hecho de hacerlo en una lengua distinta lo complejiza aún más. Hyland (2003) menciona un elemento de la escritura en una segunda lengua, el cual se refiere a diferencias culturales entre ambas lenguas. Estas mismas afectan el proceso de escritura debido a las tradiciones textuales, el proceso de enseñanza-

aprendizaje y la actitud hacia el conocimiento de los estudiantes. Por tales motivos, se destacan algunos factores que los escritores podrían presentar en la segunda lengua:

Falta de automatización de determinados aspectos de la composición debido al menor conocimiento de la LE; menor planificación del texto y atención a los objetivos globales; proceso de textualización más intermitente debido a las dudas lingüísticas, así como priorización de las formas lingüísticas frente al desarrollo conceptual; menor tendencia a la producción de nuevos borradores y mayores dificultades en el proceso de revisión; finalmente, producción de textos más breves y recurso a la lengua materna para solucionar bloqueos provocados por la falta de competencia en L2 (Guasch, 2001, como se cita en Núñez-Román 2018, p. 228).

Escribir textos académicos en una lengua diferente a la primera es una de las competencias necesarias que deben desarrollar los estudiantes de lenguas de nivel universitario (Núñez-Román, 2018). Para que un texto en inglés se considere académicamente efectivo, este debe tener —entre sus características— cohesión, estar claro y lógicamente estructurado, ser interesante, tener organización apropiada, contar con un amplio vocabulario y mostrar un dominio de las convenciones mecánicas de la escritura (Fareed et al., 2016). Brown (2014) señala que, en los últimos años, tanto investigadores como docentes han llegado a entender con mayor claridad que aprender una segunda lengua es un proceso creativo en el cual los estudiantes construyen un sistema propio. Durante este proceso, los alumnos formulan y evalúan hipótesis sobre la lengua meta, basándose en diversas fuentes de conocimiento: su comprensión general del lenguaje, su lengua materna (L1), la segunda lengua (L2), las normas sociopragmáticas y su experiencia con el mundo, las personas y el entorno que los rodea. A través de su interacción con el entorno, los estudiantes elaboran un sistema lingüístico que consideran válido, compuesto por un conjunto de reglas que les permite dar cierto orden al caos que representa la nueva lengua.

Los errores al escribir en una lengua extranjera

La habilidad de escritura en una lengua extranjera es compleja y difícil. La complejidad de escribir, incluso en la lengua materna, radica en que se necesita seguir una serie de pasos antes de obtener el producto final (Nation y Macalister, 2020), que, de acuerdo con Harmer (2014) son cuatro: la primera consiste en la planeación de lo que se va a escribir, la segunda es la etapa de elaboración de borradores del escrito, la tercera es la edición de dichos borradores y la cuarta es la revisión final de la última versión del trabajo escrito. Dicho esto, aprender a escribir en una lengua extranjera puede resultar complicado debido a que no solo implica conocer las estructuras, sino también una

serie de habilidades conceptuales, como estilo y mecánica (Heaton, 1979, como se cita en Afrin, 2016).

Existen diferentes tipos de errores al escribir textos en una lengua diferente a la materna y la organización de estos varía según los diferentes autores (Polizer y Ramírez, 1973; Granger, 2003; y Fernández, 2006 como se citan en González, 2017). En su investigación, González (2017) clasificó los errores en morfosintácticos, mecánicos y semánticos. Los primeros aluden a aquellos errores de nivel de construcción de cada palabra y a la relación entre palabras dentro de una oración (León, 2019). Los errores mecánicos tienen que ver con las reglas del lenguaje escrito, como la capitalización, puntuación, ortografía y tabulaciones (Yuliah et al., 2019). Los errores semánticos se producen cuando se rompe la coherencia entre la palabra y el significado que se desea transmitir (González, 2017). En la presente investigación, si bien las categorías de González (2017) sirvieron de guía, las subcategorías variaron al momento de clasificar el tipo de error y analizar los resultados.

Materiales y método

La metodología utilizada comprendió el análisis de un ensayo académico de la segunda unidad del curso Textos Académicos I de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. El grupo en cuestión estaba integrado por 20 estudiantes, quienes elaboraron un ensayo sobre la importancia de organizadores gráficos en la vida académica. El enfoque utilizado fue de tipo mixto, que, según Hernández et al. (2003), representa una combinación de alto grado entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, debido a que se mezclan en el proceso de investigación.

El método utilizado fue el análisis de contenidos, específicamente de tipo estructural, pues su objetivo es descubrir cómo se construye el texto o discurso, en este caso el ensayo, incluso si estas estructuras no son explícitas (Fernández-Chaves, 2002). Álvarez-Gayou (2003) señala que este es un método originalmente cuantitativo, colocándolo en los métodos híbridos; sin embargo, enfatiza que en un enfoque cualitativo permite el análisis de la comunicación humana. Además, el autor propone una serie de pasos para analizar el contenido: primeramente, se debe seleccionar el contenido a estudiar; en segundo lugar, se deben tener en claro los contenidos que se estudiarán; en tercer lugar, hay que definir el campo desde el cual se observarán dichos contenidos; cuarto, decidir cómo se recabará la información; y quinto, unificar criterios en caso de que sean varios observadores.

Basado en los pasos mencionados en el párrafo anterior, a continuación, se presenta cada uno describiendo su proceso en la presente investigación. Una vez recopilado el ensayo de cada uno de los 20 estudiantes, se decidió seguir las tres

categorías de análisis propuestas por González (2017) para la clasificación de errores semánticos, morfosintácticos y mecánicos. Se hizo una primera clasificación de los errores en estas tres categorías y, posteriormente, se reclasificaron en subcategorías. Para esta subclasificación se utilizaron los conceptos de error de Oshima y Hogue (1997). Dentro de los errores de tipo semántico, se encontraron dos subcategorías: coherencia y error de léxico. En el caso de errores de tipo morfosintáctico, las subcategorías fueron siete: palabras innecesarias, forma incorrecta de la palabra, palabra faltante, orden incorrecto de las palabras, paralelismo, incongruencia entre sujeto y verbo e incongruencia entre pronombre y sujeto. Finalmente, en los errores mecánicos se encontraron tres subcategorías: uso incorrecto de mayúsculas, puntuación y ortografía.

Una vez obtenidos los datos cuantitativos de cada categoría y subcategoría, se realizó el análisis cualitativo de los datos con diversas teorías de procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los 20 ensayos recolectados se enfocó en encontrar los errores de escritura de dicho texto académico. Al comienzo del análisis se preestablecieron tres categorías para los tipos de error; sin embargo, a lo largo del análisis, surgieron subcategorías. Como resultado, se encontraron dos subcategorías de errores semánticos, siete subcategorías de errores morfosintácticos y cuatro de errores mecánicos. Una vez analizados los ensayos, se identificaron un total de 426 errores, de los cuales 87 corresponden a errores semánticos, 141 a errores morfosintácticos y 184 errores mecánicos.

Es importante señalar que la presente investigación partió de la premisa de reconocer la naturaleza enriquecedora del error, pues lejos de tener una connotación negativa, los errores deben ser vistos como parte del proceso de aprendizaje. Corder (1981) señala que al analizar los errores se debe considerar para qué se utiliza ese error; por ejemplo, un maestro utiliza el error de sus estudiantes para saber qué nivel de aprendizaje tienen, un estudiante lo usa para seguir aprendiendo la lengua meta y los investigadores visualizan el error como herramienta para describir cómo se estructura la lengua o cómo se aprende. A continuación, se presentan los diferentes tipos de error ilustrados con un ejemplo.

Errores semánticos

Dentro del análisis de contenido del ensayo académico, los errores de tipo semántico fueron significativos para evidenciar desafíos en la escritura de la lengua extranjera (inglés), así como en la habilidad para transmitir ideas de manera precisa. Estos errores se caracterizan por fallas relacionadas con el significado de las palabras y la coherencia en los enunciados, los cuales afectan la claridad y el propósito comunicativo del texto en cuestión. En esta sección se presentan los principales del tipo semántico identificados, en específico los de léxico y coherencia (Tabla 1), que revelan tanto el impacto de la influencia interlingüística como las limitaciones en el manejo de estructuras lingüísticas complejas por parte del grupo de estudiantes.

Tabla 1. Errores semánticos

Tipo de error	Total de errores encontrados	Ejemplo	Posible causa
Error de léxico	n = 64	<i>"Get to the resolution of a problem" en lugar de Get to the solution of a problem.</i>	Falso cognado de tipo semántico.
Error de coherencia	n = 23	<i>"Memorize the information or in not more than words can make light the study time".</i>	Bajo dominio de la LE.
Total = 87			

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la categoría de errores semánticos, se encontraron dos tipos: de léxico y de coherencia. El más recurrente fue el de léxico (n = 64): *"Get to the resolution of a problem"* en lugar de *Get to the solution of a problem*.

En español podría ser una palabra aceptable para referirse a la solución de un problema; sin embargo, en inglés el significado de *resolution* es distinto que en español. A esto se le llama falso cognado de tipo semántico, pues las palabras tienen significados distintos en cada una de las lenguas (Postigo y Chamizo, 1997); es así que la palabra *resolución* en español sí significa *solución*.

El siguiente error que más se presentó fue de coherencia (n = 23): *"Memorize the information or in not more than words can make light the study time"*. Esto puede deberse al bajo dominio de la LE o, como lo mencionan Amiri y Puteh (2017), a un bajo dominio y poca experiencia en redacción de escritura académica en su lengua materna,

pues podría entenderse la idea general del enunciado, pero, debido a la redacción y la elección de palabras, no tiene sentido.

Errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos representan una de las categorías con mayor recurrencia y variedad en el proceso de análisis de los ensayos estudiados, lo que evidencia las dificultades de los estudiantes para aplicar correctamente las reglas gramaticales y estructurales de la lengua extranjera (inglés). Estos errores, que abarcan desde el uso de palabras innecesarias hasta incongruencias en la relación sujeto-verbo, reflejan no solo un dominio limitado de las normas lingüísticas del inglés, sino también la influencia de la lengua materna (el español) en la producción escrita del estudiantado. En esta sección se describen los siete tipos de errores morfosintácticos identificados (Tabla 2), analizando posibles causas, desde una perspectiva interlingüística y pedagógica, así como ejemplificando cómo estas fallas afectan la claridad y precisión del texto académico.

Tabla 2. Errores morfosintácticos

Tipo de error	Total de errores encontrados	Ejemplo	Posible causa
Palabra innecesaria	n = 36	<i>"improves reading skills in the students"</i> siendo el artículo <i>the</i> una palabra innecesaria.	Diferencias entre el inglés y el español.
Forma incorrecta	n = 35	<i>"a activity"</i> en lugar de <i>an activity</i> .	Bajo dominio de la LE.
Palabra faltante	n = 32	<i>"For me as a student, ___ helps me to get better"</i> .	Diferencias entre el inglés y el español.
Orden incorrecto de las palabras	n = 13	<i>"exist many of them"</i> en lugar de <i>"many of them exist"</i> .	Estructura sintáctica más flexible del español en comparación con el inglés.
Paralelismo	n = 10	<i>"The use of graphic, pictures, forms and colors can improve reading skills"</i> en lugar de <i>The use of graphics, pictures, forms and colors can improve reading skills</i> .	Bajo dominio de la LE.

Tipo de error	Total de errores encontrados	Ejemplo	Posible causa
Incongruencia entre pronombre y sujeto	n = 8	<i>"Every type of graphic organizer has their own purpose"</i> en lugar de <i>Every type of graphic organizer has its own purpose.</i>	Diversos tipos de pronombres posesivos en inglés que indican la variabilidad en torno al género y al número.
Incongruencia entre sujeto y verbo	n = 7	<i>"graphic organizers simplifies the teaching and learning process"</i> .	Bajo dominio de la LE.
Total = 141			

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de errores morfosintácticos se identificaron siete tipos de error, en la que el más recurrente fue el de palabra innecesaria (n = 36); por ejemplo: *"improves reading skills in the students"*, siendo el artículo *the* una palabra innecesaria.

Said-Mohand (2007) menciona que este tipo de errores puede deberse al uso distinto que tiene el artículo definido en español y en inglés, pues en inglés se utiliza cuando la interacción no es directa.

El segundo más recurrente en esta categoría es el error de forma incorrecta (n = 35); por ejemplo: *"a activity"* en lugar de *an activity*. Este error podría deberse al bajo dominio de la LE, al no tener conocimiento de las reglas gramaticales. Las palabras con forma similar dentro de un mismo idioma pueden llegar a resultar confusas para el aprendiz. Además, en español, el artículo indefinido uno(s) o una(s) refleja género o cantidad; por otra parte, en inglés *a/an* se decide con base en aspectos fonológicos de la palabra que le sigue (Laufer (1988), como se cita en Saigh y Schmitt 2012).

Posteriormente, se encontró el tipo de palabra faltante (n = 32), en el cual se presentaron distintos errores, como la falta de artículos, falta de pronombres y verbos en infinitivo; por ejemplo: *"For me as a student, ___ helps me to get better"*; en este caso, la palabra faltante es *it*. De acuerdo con Hoyos y Roldán (2016), dentro del español, el uso de pronombres en este tipo de enunciados es opcional, mientras que en inglés es necesario.

Otro tipo de error dentro de esta categoría es el orden incorrecto de las palabras (n = 13): *"exist many of them"* en lugar de *many of them exist*. Este tipo de error, de acuerdo con Pérez et al. (2019), podría deberse a que el español sigue una estructura sintáctica más flexible que la del inglés. En estos cambios en el orden en español, el sentido semántico

no se ve alterado; en contraste con la lengua extranjera, la cual no permite, en este tipo de oración, colocar en diferente orden las palabras sin perder el contenido semántico.

El siguiente error encontrado en esta categoría es de paralelismo (n = 10), en el que se encontraron ejemplos como el siguiente: *"The use of graphic, pictures, forms and colors can improve reading skills"* en lugar de *The use of graphics, pictures, forms and colors can improve reading skills*. Esto podría deberse a que los estudiantes desconocen que, en inglés, cuando se enlistan una serie de elementos, se debe respetar la categoría gramatical (Universitat de Barcelona, 2022); en este caso todos los sustantivos de la lista van en plural.

Por su parte, el error de incongruencia entre pronombre y sujeto (n = 8) tiene que ver con los diversos tipos de pronombres posesivos en inglés que indican la variabilidad en torno al género y al número, teniendo diferencias con algunos pronombres posesivos en español (Mateos et al. 2007, como se cita en Hoyos y Roldán 2016); por ejemplo, el "su" se puede traducir como "his, her, its". Uno de los errores encontrados fue el siguiente: *"Every type of graphic organizer has their own purpose"* en lugar de *Every type of graphic organizer has its own purpose*.

Por último, dentro de esta categoría, se encuentra una incongruencia entre sujeto y verbo (n = 7): *"graphic organizers simplifies the teaching and learning process"*. Aquí, el sujeto de la oración está en plural; por lo tanto, el verbo dentro del enunciado debería ser *graphic organizers simplify the teaching and learning process*. Para Nayan y Jusoff (2009), este tipo de error pasa cuando el estudiante no tiene un buen dominio de la lengua meta.

Errores mecánicos

Los errores mecánicos son un componente presente la mayor parte del tiempo en la escritura académica, que abarca aspectos técnicos esenciales como puntuación, capitalización y ortografía. Este tipo de errores, aunque a menudo percibidos como menores, pueden impactar significativamente en la claridad y el profesionalismo del texto escrito. En esta categoría, los errores de puntuación fueron los más frecuentes, evidenciando una falta de conocimiento o atención a las reglas ortográficas del inglés. Asimismo, los errores de capitalización y ortografía reflejan nuevamente tanto la influencia de la lengua materna de los estudiantes como su desconocimiento de reglas gramaticales básicas en inglés. En esta sección, se analizan los principales tipos de errores mecánicos identificados en los ensayos, sus posibles causas y su influencia en la calidad general de la escritura (Tabla 3).

Tabla 3. Errores mecánicos

Tipo de error	Total de errores encontrados	Ejemplo	Posible causa
Puntuación	n = 132	<i>"In conclusion Graphic Organizers can be really helpful".</i>	Los estudiantes no revisan la puntuación. Los estudiantes desconocen las reglas del uso de la coma. Los estudiantes no habían sido corregidos con anterioridad.
Capitalización	n = 32	<i>"where all the Information is".</i>	Desconocimiento de las reglas de capitalización en inglés.
Errores ortográficos	n = 16	<i>"grafic organizer".</i>	Influencia del español (ph = f).
Total = 180			

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera categoría denominada errores mecánicos, el tipo de error más frecuente fue la puntuación (n = 132), lo cual coincide con lo señalado por Serrano (2013), quien menciona que este tipo de error es de los más comunes. Dentro de esta subcategoría, se encontraron errores como el siguiente: *"In conclusion Graphic Organizers can be really helpful"*, omitiendo el uso de la coma después de la frase de cierre *In conclusion*. De acuerdo con Toba y Noor (2019), este tipo de errores se puede deber a tres distintas razones: los estudiantes no revisan el correcto uso de la puntuación, pues se enfocan en otros factores, como la organización del ensayo; los estudiantes no tienen suficiente conocimiento de las reglas de puntuación del inglés; y, por último, no se los habían corregido anteriormente.

El siguiente error más recurrente fue el de la capitalización (n = 32); por ejemplo: *"where all the Information is"*, en el cual el sujeto utilizó mayúsculas cuando no era necesario. Según Pathan (2021), estos errores se deben a que hay un gran número de reglas de capitalización en inglés que los estudiantes no conocen o no les dan importancia.

Los errores ortográficos se ubicaron en tercera posición (n = 16), con errores como el siguiente: *"grafic organizer"* se podría inferir que este tipo de error se debe a la influencia del español por el sonido ph = f. Este tipo de error se denomina *letter naming*, que es cuando se utiliza un grafema para representar un sonido que es igual al sonido de esa letra (James, 1998, como se cita en Marin 2013).

Discusión y conclusiones

Desde un enfoque de aprendizaje de lenguas extranjeras, esta investigación siguió un proceso de análisis de errores que incluyó una fase de detección, clasificación y descripción, para después identificar las posibles causas, tal y como Marin (2013) lo menciona: “el diagnóstico va más allá de la descripción y requiere explicación buscando las causas del error” (p. 193). Una vez hecho el análisis, se concluyó que las posibles causas de los errores coinciden con las investigaciones sobre análisis de errores (Spratt et al., 2011; Marin, 2013; Phuket y Othman, 2015; Amiri y Puteh, 2017; y Chaleila y Garra-Alloush, 2019), las cuales se resumen de la siguiente manera:

- Los errores detectados coinciden con los identificados en aprendices de otros idiomas en los que el inglés es una lengua extranjera.
- Los errores detectados en general son un reflejo del proceso de aprendizaje de la L2, denominado interlengua (Selinker, 1972).
- Los ensayos analizados contenían errores en cuanto a la transferencia de estructuras de L1 a L2.
- Los estudiantes tendían a generalizar las reglas de la L2.

Al tomar en cuenta estas causas, es de vital importancia recordar el rol que desempeña tanto el docente como el estudiante y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Zúñiga y Macías (2006), exponer distintos ejemplos de textos académicos a los estudiantes y realizar un proceso de reflexión sobre los mismos puede aumentar su capacidad metacognitiva, lo cual generará habilidades de autocorrección y una disminución de errores. Aunado a esto, es necesario recalcar el rol fundamental del seguimiento de cada una de las fases del proceso de escritura académica.

Un hallazgo relevante fue que, durante el proceso de detección de errores y clasificación, se reconocieron algunos actos de deshonestidad dentro de los escritos, como plagio y palabras escondidas en blanco para cumplir con el número de palabras del ensayo, lo cual retrasó su revisión. A manera de recomendación, es necesario que las instituciones de nivel superior inviertan en programas antiplagio para facilitar el trabajo de los docentes. De esta forma, el profesorado podrá enfocarse en atender los distintos tipos de errores que se cometen al redactar textos académicos en inglés como lengua extranjera.

Del mismo modo, es apremiante que la comunidad de profesores de nivel superior promueva la escritura de ensayos de tipo académico para que el estudiantado practique y sea capaz de producir este tipo de textos. De aquí que la presente investigación pueda servir como base en el diseño de estrategias para que el colectivo docente pueda enfocarse en prevenir este tipo de errores de escritura.

Asimismo, en la actualidad, los estudiantes tienen a su alcance programas que les facilitan cometer plagio, como la IA (inteligencia artificial). Lejos de verlo como una desventaja, es necesario que el profesorado se apoye en estas herramientas y trabaje en conjunto con los estudiantes para fomentar el uso crítico y consciente de esta tecnología.

En conclusión, los errores en escritura académica son parte del proceso de aprendizaje. En la habilidad de expresión escrita en una lengua extranjera, no solo se obtiene información sobre la habilidad en sí, sino también sobre el dominio del idioma. Al momento de analizar los errores y categorizarlos, el docente puede obtener datos específicos sobre el tipo de error y utilizarlos para trabajarlo con sus estudiantes de manera individual o grupal, y así contribuir a mejorar la competencia lingüística. ^{sc}

Referencias

- Afrin, S. (2016). Writing problems of non-English major undergraduate students in Bangladesh: An observation. *Open Journal of Social Sciences*, 4(3), 104-115. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.43016>
- Álvarez-Gayou, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amiri, F., y Puteh, M. (2017). Error Analysis in Academic Writing: A Case of International Postgraduate Students in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 141-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153766.pdf>
- Anh, D. T. N. (2019). EFL student's writing skills: Challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(6), 74-84. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-9%20Issue-6/Series-1/J0906017484.pdf>
- Bhela, B. (1999). Native Language Interference in Learning a Second Language: Exploratory Case Studies of Native Language Interference with Target Language Usage. *International Education Journal*, 1(1), 22-31.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6.ª ed.). New Jersey; Prentice Hall.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chaleila, W., y Garra-Alloush, I. (2019). The most frequent errors in academic writing: A case of EFL undergraduate Arab students in Israel. *English Language Teaching*, 12(7), 120-138. <https://www.researchgate.net/publication/333866765>

- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Fareed, M., Ashraf, A., y Bilal, M. (2016). ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.
- Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Fernández, L., y Bressiam, R. (2013). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Universidad Católica Argentina.
- González, S. (2017). *Análisis de los errores en la producción de textos escritos en inglés en la Escuela Nacional de Marina Mercante Almirante Miguel Grau* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/3157>
- Harmer, J. (2014). *How to Teach Writing*. Pearson Education Limited.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Hoyos, L., y Roldán, J. (2016). *Análisis de errores sintácticos en inglés por interferencia del español en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle* [Tesis de licenciatura, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9727>
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- León, L. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendices sordos* [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo], Instituto Caro y Cuervo. Repositorio: <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1314/1/2019-40434138.pdf>
- Marin, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 182-198. <https://produccioncientifica.uca.es/documentos/5febd92e5ef7446310f94e06>
- Nation, P., y Macalister, J. (2020). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing* (2.ª ed.). Routledge.
- Nayan, S., y Jusoff, K. (2009). A Study of Subject-Verb Agreement: From Novice Writers to Expert Writers. *International Education Studies*, 2(3), 190-194.

- Núñez-Román, F. (2018). La escritura académica en segundas lenguas: un estudio comparativo. *Calidoscopio*, 16(2), 315-327. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.13>
- Oshima, A., y Hogue, A. (1997). *Introduction to Academic Writing* (2.ª ed.). Longman.
- Pathan, A. (2021). The Most Frequent Capitalization Errors Made by the EFL Learners at Undergraduate Level: An Investigation. *Scholars International Journal of Linguistics and Literature*, 4(3), 65-72.
- Pérez, C., Barbasán, I., y Montero, B. (2019). El orden de la frase en español e inglés: su adquisición mediante la traducción pedagógica en Lengua para Fines Específicos (LFE). *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(2), 93-113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7377615.pdf>
- Phuket, P., y Othman, N. (2015). Understanding EFL Students' Errors in Writing. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 99-106. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083531>
- Postigo, E., y Chamizo, P. (1997). *Falsos cognados y los problemas de su traducción*. En *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción* [actas]. VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción (pp. 219-226). Editorial Complutense.
- Richards, J. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Rodríguez-Silva, L. H., Stewart, B. L., y Rodríguez-Narciso, S. (2021). An Analysis of the Writing Skill of Mexican Learners of English. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310920.pdf>
- Said-Mohand, A. (2007). La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 10. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2400af96-fab0-4441-8ff6-f7411f6b327e/2007-redele-10-07said-pdf.pdf>
- Saigh, K., y Schmitt, N. (2012). Difficulties with Vocabulary: The Case of Arabic ESL Learners. *System*, 40(1), 24-36.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018*. SEP. https://drive.google.com/file/d/1-yn6fT3HQ-q13bj1aeZZbyt5h7NXU_p/view?pli=1

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sermsook, K., Liamnimitr, J., y Pochakorn, R. (2017). An Analysis of Errors in Written English Sentences: A Case Study of Thai EFL Students. *English Language Teaching*, 10(3), 101-110. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p101>
- Sokolik, M. (2003). Writing. En D. Nunan (ed.). *Practical English Language Teaching* (pp. 87-108). McGraw-Hill.
- Spratt, M., Pulverness, A., y Williams, M. (2011). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.
- Toba, R., y Noor, W. N. (2019). The Current Issues of Indonesian EFL Students' Writing Skills: Ability, Problem, and Reason in Writing Comparison and Contrast Essay. *Dinamika Ilmu*, 19(1), 57-73.
- Troyka, L. Q., y Douglas, H. (2007). *Simon & Schuster Handbook for Writers* (8.ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Universitat de Barcelona. (2022). *A libre d'estil de la Universitat de Barcelona* [Paralelismo]. <https://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=2467>.
- Vásquez, F. (2008). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres.
- Yuliah, S., Widiastuti, A., y Meida, G. R. (2019). The Grammatical and Mechanical Errors of Students in Essay Writing. *Journal of Applied English*, 5(2), 1-15.
- Zambrano, J. (2012). El ensayo: Concepto, características, composición. *Sophia*, 8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749012>
- Zúñiga, G., y Macías, D. F. (2006). Refining Students' Academic Writing Skills in an Undergraduate Foreign Language Teaching Program. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 311-336. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020424011.pdf>