REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas

Alejandro Zavala Soria[i]

Resumen

El objetivo de este estudio fue describir la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura en inglés de estudiantes universitarios de Sonora, México. El estudio es de tipo descriptivo y se basa en el análisis de un corpus lingüístico. Se analizaron 153 textos de 39 estudiantes de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Las producciones lingüísticas consistieron en dos actividades de escritura: una de descripción personal y otra de narración de una experiencia, realizadas en dos momentos del curso. El análisis descriptivo combinó diez categorías de error, el recuento de anotaciones y la presencia en el texto. La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales representaron el 83.39% de los 3089 tokens o marcas de error. La ortografía acumuló más anotaciones, mientras que la estructura gramatical y la selección léxica aparecieron en más producciones. Los ejemplos permitieron distinguir aspectos concretos, como las combinaciones de palabras, el uso de artículos, las formas verbales y el orden de los elementos. A partir de estos hallazgos y de los estudios sobre la enseñanza del inglés, se plantean orientaciones para la revisión de escritos y la retroalimentación. Se concluye que la frecuencia, la distribución y los ejemplos aportan información complementaria al docente de inglés para seleccionar contenidos de enseñanza del inglés como lengua extranjera vinculados a la escritura del alumnado.

Palabras clave: *análisis de errores; corpus de aprendientes; escritura en inglés; enseñanza del inglés; educación superior.*

Error Analysis in English Writing and Pedagogical Implications

Abstract

This study aimed to describe the frequency, distribution, and manifestations of writing errors in English among college students in Sonora, Mexico. We analyzed a corpus of 153 texts by 39 students from the Technological University of San Luis Río Colorado. The texts were based on two assignments—one involving a personal description and the other a narrative of an experience—administered at two points in the course. The descriptive analysis used ten error categories and examined annotation counts and the number of texts containing each category. Spelling, grammatical structure, lexical choice, and verb forms accounted for 83.39% of the 3,089 tokens or error annotations. Spelling had the most annotations, while grammatical structure and lexical choice appeared in more texts. The examples made it possible to identify specific aspects, such as word combinations, articles, verb forms, and word order. Based on these findings and studies on English language teaching, the author proposes guidelines for reviewing student writing and providing feedback, and concludes that frequency, distribution, and examples provide complementary information for selecting instructional content related to student writing.

Keywords: *error analysis; learner corpus; writing in English; English language teaching; higher education.*

Zavala Soria, A. (2026). Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas. *Plurilinkgua* 22(1), 71–87. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Zavala.pdf

Introducción

Los textos que el alumnado escribe en inglés permiten observar qué palabras utilizan, cómo construyen los enunciados y qué aspectos requieren revisión. El análisis de errores organiza esta información y permite seleccionar contenidos y ejemplos para trabajar en clase.

La consulta sistemática de las producciones anotadas permite vincular la descripción de los errores con los pasajes en los que aparecen (Dagneaux et al., 1998). En este estudio, esa relación sirve de base para examinar las características de la escritura y formular orientaciones didácticas contextualizadas.

La investigación sobre la escritura universitaria ofrece antecedentes cercanos. En México, Rodríguez-Silva, Stewart y Rodríguez-Narciso (2021) analizaron 31 textos y clasificaron 901 errores sintácticos, morfológicos y léxicos. Bonilla López (2023) identificó 33 patrones gramaticales, estilísticos y léxicos en textos de universitarios costarricenses. Por su parte, Ehsanzadeh y Dehnad (2024) encontraron que cinco categorías concentraban el 61% de los errores en un corpus de estudiantes de medicina de Irán. Estos estudios muestran la utilidad de examinar categorías específicas y situarlas en las tareas y contextos en los que se producen.

La relación con la enseñanza requiere decidir qué explicar y qué pedir al estudiante tras recibir comentarios. Ellis (2009) y Mao, Lee y Li (2024) permiten situar estas decisiones en el trabajo de retroalimentación y revisión de textos. Por ello, el artículo acompaña la descripción de los errores con propuestas de trabajo en el aula.

El presente trabajo se sitúa en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC), en el estado fronterizo de Sonora, México. Analiza las producciones lingüísticas escritas por estudiantes de la Ingeniería en Logística Internacional que cursaban la asignatura de inglés III. Su interés se centra en la escritura de temas personales y de experiencias pasadas en ese contexto educativo.

El objetivo de este estudio fue describir la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura en inglés de estudiantes universitarios. Se plantearon tres preguntas: ¿qué categorías reúnen más anotaciones y en cuántos textos aparecen?, ¿cómo se distribuyen entre las dos tareas? y ¿qué aspectos lingüísticos muestran los fragmentos seleccionados? La discusión vincula las respuestas con propuestas didácticas basadas en la literatura sobre la enseñanza del inglés.

El análisis de errores y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera

El error como fuente de información sobre el aprendizaje

El análisis de errores permite estudiar cómo los aprendientes utilizan los recursos de una lengua al comunicarse. Corder (1967) destacó que los errores ofrecen información sobre el conocimiento lingüístico que el estudiante pone en práctica durante su aprendizaje. Desde esta perspectiva, su estudio tiene valor para el investigador, que examina las características de la producción; para el docente, que identifica contenidos que requieren atención; y para el estudiante, que puede revisar sus elecciones lingüísticas. El error constituye, por tanto, una fuente de información para comprender la escritura y orientar su enseñanza.

James (1998) sistematizó el análisis de errores mediante procesos de identificación, descripción y clasificación. Estos procesos permiten precisar qué ocurre en un texto y a qué aspecto de la lengua corresponde cada caso. Una descripción organizada distingue, por ejemplo, entre los problemas relacionados con la selección de palabras, las formas verbales, la concordancia, el orden de los elementos y las convenciones de la escritura. La clasificación adquiere sentido cuando las categorías permiten reconocer fenómenos concretos y explicar sus características mediante ejemplos.

La identificación también requiere considerar el contexto. Una palabra o construcción debe examinarse dentro del enunciado y en relación con el significado que expresa. Granger, Swallow y Thewissen (2022) proponen el principio de corrección mínima: modificar únicamente lo necesario para corregir el error y, en la medida de lo posible, conservar la formulación del estudiante. Este criterio ayuda a distinguir una forma incorrecta de otra aceptable, aunque podría redactarse de otra manera. En el presente estudio sobre el aprendizaje del inglés, la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura se abordan como usos que se apartan de las convenciones lingüísticas consideradas en el análisis, atendiendo al contexto de su aparición.

El análisis de errores basado en corpus de aprendientes

Un corpus de aprendientes reúne las producciones de los estudiantes para estudiar las características de su uso de la lengua. En el análisis de errores, su utilidad consiste en organizar los textos, recuperar ejemplos y examinar las recurrencias. Dagneaux et al. (1998) mostraron cómo la anotación de errores mediante categorías explícitas permite realizar búsquedas sistemáticas en las producciones escritas. De esta manera, el análisis vincula la clasificación de

los casos con su localización en los textos y facilita una descripción basada en evidencia lingüística.

La tipología empleada determina qué aspectos se observan y cómo se agrupan. Eryiğit, Golynskaia, Sayar y Türker (2025) documentan la diversidad de sistemas de anotación y plantean que las categorías pueden organizarse con distintos niveles de detalle según las necesidades del estudio. Esto respalda la importancia de definir el alcance de cada código y de establecer criterios para distinguir fenómenos próximos. En un análisis descriptivo, la tipología funciona como una herramienta para ordenar los datos y hacer comprensibles las características de la escritura examinada.

La frecuencia y la distribución aportan información complementaria. La primera indica cuántas veces aparece un fenómeno; la segunda permite conocer cómo se distribuye en el corpus. Gries (2008) señala la importancia de considerar esta distribución al interpretar las frecuencias. En el análisis de errores, un número elevado de registros puede concentrarse en pocos textos o distribuirse entre numerosas producciones. Examinar ambas dimensiones, junto con ejemplos contextualizados, permite describir tanto la recurrencia de una categoría como su presencia en el conjunto estudiado.

La enseñanza de la escritura: significado, recursos lingüísticos y usos

La enseñanza de la escritura requiere relacionar lo que el estudiante desea comunicar con los recursos que utiliza para expresarlo. El modelo de Nation (2007) ofrece un marco para organizar esta relación en torno a cuatro componentes: comprensión centrada en el significado, producción centrada en el significado, aprendizaje deliberado de aspectos lingüísticos y desarrollo de la fluidez. Estos componentes articulan oportunidades para comprender mensajes, producir textos, estudiar formas específicas y utilizar con mayor soltura los conocimientos previamente adquiridos. Desde este marco, la atención a los errores forma parte de una enseñanza que también ofrece oportunidades para leer y escribir con propósitos comunicativos.

La relación entre el vocabulario y la gramática resulta especialmente pertinente para la producción escrita. Además de conocer palabras, el estudiante necesita reconocer cómo se combinan en expresiones y construcciones. Boers y Lindstromberg (2012), en su revisión de estudios sobre secuencias formulaicas, examinan propuestas que dirigen la atención hacia estas unidades, promueven su consulta en diccionarios y corpus, y favorecen su aprendizaje deliberado. Esta perspectiva permite abordar conjuntamente la selección léxica y las

combinaciones habituales de palabras, en lugar de tratarlas siempre como contenidos separados.

Los corpus también pueden emplearse como recursos didácticos para observar los usos de la lengua. El meta análisis de Boulton y Cobb (2017) encontró resultados favorables para el aprendizaje mediante actividades basadas en corpus. En este enfoque, los ejemplos permiten comparar formas e identificar regularidades. Conviene distinguir sus dos funciones: el corpus de aprendientes documenta las producciones estudiadas, mientras que los ejemplos de referencia proporcionan material para examinar alternativas de expresión. Su relación ofrece una base para vincular la descripción lingüística con la reflexión sobre la escritura.

Retroalimentación y revisión de los textos

La retroalimentación escrita vincula la identificación de un problema con la revisión del texto. Ellis (2009) distingue, entre otras modalidades, la retroalimentación directa, que proporciona la forma correcta; la indirecta, que señala la existencia del error sin resolverlo; y la metalingüística, que proporciona códigos o explicaciones sobre la naturaleza del error. Estas modalidades ofrecen distintos grados de ayuda y requieren diferentes acciones por parte del estudiantado. Por ello, el análisis de la retroalimentación comprende tanto la información proporcionada como la respuesta esperada por quien escribe.

Mao et al. (2024) destacan la importancia de considerar cómo los estudiantes interpretan y utilizan los comentarios recibidos. Su revisión de investigaciones realizadas en aulas sitúa la retroalimentación en las condiciones concretas de la enseñanza y subraya el papel activo del aprendiente. Desde esta óptica, revisar implica comprender la observación, examinar el fragmento señalado y decidir cómo reformularlo. Las oportunidades para elaborar nuevas versiones, resolver dudas y explicar los cambios permiten integrar la retroalimentación en el proceso de escritura.

La atención a las formas lingüísticas se complementa con la revisión del contenido y de la organización. Scherer, Graham y Busse (2024) encontraron que los efectos de la retroalimentación se relacionan con los aspectos a los que se dirige y documentaron beneficios de combinar comentarios sobre aspectos superficiales y profundos de la escritura. De estos resultados se desprende la pertinencia de vincular la corrección de formas con la claridad del mensaje y la organización de las ideas. Así, el análisis de errores aporta información específica dentro de una enseñanza más amplia de la producción escrita.

En conjunto, estos planteamientos sustentan tres componentes del presente artículo: la descripción de los errores como fenómenos observables, su organización en categorías y

ejemplos del corpus, y la formulación de implicaciones didácticas basadas en la literatura. Esta articulación permite relacionar las características de los textos con contenidos susceptibles de atención pedagógica, manteniendo el carácter descriptivo del estudio.

Metodología

Contexto y composición del corpus

Se realizó un estudio descriptivo basado en un corpus de aprendices de inglés de una universidad fronteriza. El material proviene de una intervención vinculada a una investigación doctoral desarrollada en inglés III durante el cuatrimestre de septiembre a diciembre de 2025 en la UTSLRC. Participaron 39 estudiantes de Ingeniería en Logística Internacional cuya lengua materna era el español. Los dos grupos ya estaban conformados: 21 estudiantes pertenecían al Grupo Experimental (GE) y 18 al Grupo Control (GC). Estas denominaciones se conservan para identificar el origen de los textos.

Las aplicaciones se realizaron en septiembre y diciembre de 2025. En ambas fechas se utilizaron las mismas consignas. La Tarea 1 (T1) (Ver Anexo 1) solicitó información personal, actividades habituales, preferencias y planes; la Tarea 2 (T2) [Ver Anexo 2] solicitó una experiencia pasada. Se indicaron entre 80 y 100 palabras y 25 minutos por tarea. Los estudiantes escribieron en Documentos de Google y solo se les permitió usar el procesador de texto.

Entre las aplicaciones, el GE participó en actividades de lectura y escritura durante 12 sesiones de dos horas integradas en el curso; el GC siguió el programa habitual. El presente artículo reúne las producciones escritas en inglés de ambos grupos antes y después de la intervención (preprueba y posprueba) sin incluir una comparación de los efectos de la intervención, ya que ello corresponde a otro análisis.

De las 156 producciones previstas, 153 contenían texto. En la preprueba quedó una respuesta en blanco y, antes de la posprueba, un estudiante dejó el curso, por lo que faltaron sus dos producciones finales. La Tabla 1 presenta los textos disponibles.

Tabla 1.
Composición del corpus por grupo y aplicación

Grupo	Aplicación	T1	T2	Total de textos
GE	Preprueba	21	21	42
GE	Posprueba	21	21	42
GC	Preprueba	18	17	35
GC	Posprueba	17	17	34
Total		**77**	**76**	**153**

Nota. Elaboración propia. T1: descripción personal; T2: narración de una experiencia. Cada estudiante pudo aportar hasta cuatro textos.

Categorías y preparación del material

Se codificaron las producciones en diez categorías definidas, tomando como referencia el análisis de errores de James (1998). El inventario es una elaboración operativa del estudio. En la Tabla 2 se presentan sus definiciones.

Tabla 2.
Categorías de error utilizadas en el análisis

Código	Categoría	Alcance
MS	Ortografía	Escritura de palabras y capitalización, con referencia al inglés estadounidense.
SP	Palabra en español	Palabra española utilizada en la producción solicitada en inglés, excluyendo los nombres propios.
GR	Estructura gramatical	Construcción inadecuada u omisión de un elemento necesario.
P	Puntuación	Signos vinculados a la forma escrita de las unidades léxicas, especialmente los apóstrofos.
WW	Selección léxica	Palabra o preposición inadecuada en el contexto.
VT	Tiempo o forma verbal	Forma verbal inadecuada para la construcción o para el contexto temporal.
PR	Pronombres y posesivos	Selección inadecuada de una forma pronominal o posesiva.
WO	Orden de palabras	Organización inadecuada de los elementos de la secuencia.
AGR	Concordancia	Concordancia gramatical de número o de persona.
RF	Separación requerida	Ausencia de espacios necesarios entre unidades.

Nota. Elaboración propia. Las categorías pueden coincidir en un fragmento. P tiene un alcance restringido y RF se refiere al espaciado, no a la organización de las oraciones.

Las producciones escritas se conservaron en formato TXT con sus errores originales. Se eliminaron las instrucciones y los datos personales, y se mantuvieron los identificadores de grupo, de estudiante, de aplicación y de tarea. Antes del recuento, se depuraron las inconsistencias en los códigos, los separadores y los encabezados. La revisión retiró diez marcas incompatibles con las definiciones operativas; el archivo analítico quedó integrado por 3089 tokens. Las palabras de los estudiantes se conservaron sin modificaciones.

Procedimiento de análisis

Se distinguieron tres unidades: el *texto*, entendido como una respuesta a una tarea en una fecha; la *marca*, que corresponde a cada aparición de un código; y el *bloque*, formado por los códigos escritos entre un par de corchetes. Cada marca se contó por separado, incluso cuando el mismo código aparecía varias veces en un bloque. Por ejemplo, *[GR, GR, WW]* aportó tres marcas.

Se calcularon las frecuencias absolutas por categoría y sus porcentajes respecto de los 3089 tokens. También se calculó la presencia de cada categoría en los 153 textos y por tarea, con denominadores de 77 para T1 y de 76 para T2. Para precisar la presencia compartida entre tareas, se identificaron 76 pares completos: cada par reunió T1 y T2 del mismo estudiante y de la misma aplicación. Además, se contaron las categorías que coincidían dentro de un bloque, registrando cada combinación una sola vez por bloque.

El alcance del análisis abarca estas producciones y las definiciones del inventario. Los porcentajes se refieren a anotaciones y textos, no a tasas de error por palabra ni a porcentajes de estudiantes, ya que cada participante aportó varias respuestas. El etiquetado estuvo a cargo de un solo investigador y no se estimó la concordancia entre codificadores, un aspecto relevante para valorar los recuentos (Polio y Shea, 2014). La discusión didáctica se presenta como una posible aplicación de los hallazgos, no como una intervención evaluada en este artículo.

Resultados

Frecuencia y presencia de las categorías

La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales concentraron 2576 de los 3089 tokens, equivalentes al 83.39%. La Tabla 3 muestra la frecuencia de cada categoría y su presencia en los textos.

Tabla 3.
Frecuencia de marcas y presencia de categorías por texto

Código	Marcas	Porcentaje de marcas	Textos con la categoría	Porcentaje de textos
MS	849	27.48	121	79.08
GR	740	23.96	134	87.58
WW	547	17.71	132	86.27
VT	440	14.24	121	79.08
P	132	4.27	57	37.25
SP	115	3.72	43	28.10
WO	114	3.69	64	41.83
AGR	72	2.33	51	33.33
PR	42	1.36	28	18.30
RF	38	1.23	23	15.03
Total	**3089**	**100.00**	—	—

Nota. Elaboración propia. Los denominadores son 3089 marcas y 153 textos. Una producción puede contener varias categorías; por ello, los porcentajes de los textos no suman 100%. Los porcentajes de las marcas pueden diferir ligeramente de 100 debido al redondeo.

La ortografía acumuló la mayor cantidad de marcas: 849. Sin embargo, GR y WW aparecieron en más producciones: 134 y 132, respectivamente, frente a 121 en MS. Se observaron, por tanto, dos rasgos del perfil: predominio ortográfico en el recuento y mayor extensión de las categorías gramatical y léxica en los textos.

MS y VT estuvieron presentes en 121 producciones cada una. En los textos que contenían estas categorías, MS reunió un promedio de 7.02 narcas y VT de 3.64. La diferencia muestra una mayor repetición de anotaciones ortográficas en las respuestas en las que se registraron. Algo similar ocurre con SP y WO: sus totales fueron cercanos, 115 y 114 marcas, pero WO se distribuyó en 64 textos y SP en 43.

En 96 producciones escritas, el 62.75% registraron cinco o más categorías. La mediana fue de 5 categorías por texto. Cuatro respuestas no contenían anotaciones y se conservaron entre las 153 producciones analizadas. El perfil reúne así distintos aspectos de la escritura en una misma respuesta, así como las diferencias entre categorías.

Distribución entre las dos tareas

La T1 reunió 1723 marcas y la T2, 1366. En la descripción personal predominó MS, con 531 tokens, lo que representa el 30.82% de sus anotaciones. En la narración, predominó GR con 372 (27.23%). La presencia de texto permite observar cómo se distribuyeron las categorías en cada tarea (Tabla 4).

Tabla 4.
Presencia de categorías en las dos tareas

Código	T1 con la categoría, n (%)	T2 con la categoría, n (%)
MS	62 (80.52)	59 (77.63)
GR	67 (87.01)	67 (88.16)
WW	68 (88.31)	64 (84.21)
VT	62 (80.52)	59 (77.63)
P	33 (42.86)	24 (31.58)
SP	18 (23.38)	25 (32.89)
WO	34 (44.16)	30 (39.47)
AGR	27 (35.06)	24 (31.58)
PR	11 (14.29)	17 (22.37)
RF	17 (22.08)	6 (7.89)

Nota. Elaboración propia. T1: descripción personal, 77 textos; T2: narración de una experiencia, 76 textos. Cada categoría se cuenta una sola vez para determinar su presencia en una producción.

GR y WW tuvieron una presencia amplia en ambas tareas. Al examinar las respuestas emparejadas, GR apareció en 62 de los 76 pares (81.58%); WW, en 58 (76.32%). Estas categorías se registraron con frecuencia en ambas respuestas de un mismo estudiante.

Otras categorías presentaron una distribución diferente. SP apareció en el 32.89% de los textos narrativos y en el 23.38% de las descripciones personales; sus marcas también fueron más numerosas en T2, con 74 frente a 41. RF se registró en 22.08% en T1 y en 7.89% en T2. VT tuvo proporciones cercanas: 80.52% y 77.63%. Esta última categoría incluye tanto tiempos verbales como formas no finitas, como se aprecia en los ejemplos.

Manifestaciones de los errores en los textos

La Tabla 5 presenta un fragmento por categoría. Las reformulaciones muestran el cambio localizado y permiten relacionar cada código con una característica observable de la escritura.

Tabla 5.
Fragmentos del corpus y reformulaciones localizadas

Código	Fragmento registrado	Reformulación	Identificador
MS	*coffe [MS]*	*coffee*	GE–E06–pre–T1
SP	*temprano [SP]*	*early*	GE–E01–post–T1
GR	*I take shower [GR]*	*I take a shower*	GE–E09–pre–T1
P	*cant [P]*	*can't*	GC–E12–post–T1
WW	*wash [WW] my teeth*	*brush my teeth*	GE–E17–pre–T1
VT	*my hobby is read [VT] manga*	*my hobby is reading manga*	GE–E03–post–T1
PR	*with he [PR]*	*with him*	GC–E18–post–T2
WO	*my drink favorite [WO]*	*my favorite drink*	GE–E11–pre–T1
AGR	*a movies [AGR]*	*a movie*	GE–E07–post–T1
RF	*middlechild [RF]*	*middle child*	GE–E11–post–T1

Nota. Elaboración propia. Las alternativas conservan el sentido del fragmento y muestran el aspecto señalado. En AGR también podría eliminarse el artículo si se quisiera mantener el plural. Los identificadores señalan el grupo, el estudiante, la aplicación y la tarea.

WW incluye elecciones de verbos, sustantivos y preposiciones. Además de *wash my teeth* (Tabla 5), se registró *carpet [WW]* (GC–E18–post–T2) en un pasaje sobre la ubicación de un documento digital en el teléfono, cuyo contexto permite proponer *folder*. En *in [WW] Sunday [MS]* (GE–07–post–T1), la reformulación *on Sunday* modifica la preposición y la capitalización.

Los ejemplos de GR y VT ilustran operaciones distintas: incorporar un elemento necesario en "*I take a shower*" y modificar la forma del complemento verbal en "*my hobby is reading manga*". Esta distinción permite precisar qué aspecto debe revisarse en cada construcción.

Categorías que coinciden en un fragmento

El archivo contiene 2310 bloques de anotación: 1769 con una marca y 541 con varias, lo que equivale al 23.42% del total de bloques. Las combinaciones más frecuentes fueron GR–WW, presente en 168 bloques; GR–VT, en 119; y MS–P, en 88. Estos recuentos registran coincidencias de códigos dentro del mismo fragmento.

El fragmento *I'm [MS, P]* (GE-E04-pre-T1) ilustra la coincidencia de dos aspectos distintos: la minúscula del pronombre y el signo empleado como apóstrofo. La reformulación *I'm* corrige ambos. La lectura contextual del pasaje permite relacionar cada etiqueta con su modificación correspondiente.

Discusión e implicaciones didácticas

Del perfil de errores a la selección de contenidos

La presencia de GR y WW en 134 y 132 textos escritos en inglés, respectivamente, permite seleccionar ejemplos para una revisión compartida en clase. Por su parte, los 849 tokens de MS, distribuidos en 121 producciones, orientan el seguimiento de las anotaciones ortográficas en cada escrito. Ambos criterios vinculan el perfil del corpus con decisiones de atención, tanto colectivas como individuales. En cada caso, el fragmento determina qué explicación corresponde y qué cambio se solicita.

El perfil dialoga con estudios que identifican conjuntos concretos de errores en la escritura universitaria. Ehsanzadeh y Dehnad (2024) también encontraron una concentración en pocas categorías, mientras que Bonilla López (2023) describió patrones gramaticales y léxicos en producciones de distintos niveles académicos. Rodríguez-Silva et al. (2021) excluyeron la ortografía y gran parte de la puntuación. Las diferencias de cobertura explican por qué conviene comparar los fenómenos descritos y las decisiones analíticas antes que ordenar las muestras según sus porcentajes.

La presencia de GR y WW en ambas tareas aporta otra orientación. Los aspectos estructurales y léxicos pueden trabajarse en descripciones personales y narraciones, con ejemplos adaptados a cada propósito. Alexopoulou, Michel, Murakami y Meurers (2017) destacan la relevancia de considerar las consignas y sus exigencias funcionales al interpretar la escritura de los aprendientes. En este corpus, la distribución por tarea permite seleccionar materiales de ambos tipos de producción.

Vocabulario y gramática dentro de expresiones

Los ejemplos *wash my teeth*, *make homework* e *I take a shower* permiten relacionar la selección léxica con la construcción gramatical. Para expresar esas actividades, resultan pertinentes las secuencias *brush my teeth*, *do homework* y *take a shower*. Estas expresiones pueden trabajarse como unidades, atendiendo a su significado, componentes y usos, de acuerdo con la perspectiva didáctica de Boers y Lindstromberg (2012).

Una aplicación posible consiste en seleccionar expresiones de los escritos, presentarlas junto con ejemplos pertinentes y pedir a los estudiantes que identifiquen sus componentes. Después pueden incorporarlas en nuevas oraciones relacionadas con sus actividades. En el caso de "*on Sunday*", el contraste puede ampliarse a otras expresiones temporales trabajadas en clase. En "mi hobby es leer manga", el foco recae en la construcción y la forma del complemento verbal. Estas decisiones parten de la manifestación concreta, no solo del nombre del código.

Para llevar al aula un enfoque basado en la metodología de corpus descrita por Boulton y Cobb (2017), el docente puede preparar una selección breve de ejemplos correctos con los que el alumnado observe combinaciones y contraste alternativas. A partir de esa consulta, cada estudiante puede registrar una expresión revisada, un ejemplo contextualizado y una oración propia.

Retroalimentación que conduce a una revisión concreta

Las categorías también permiten precisar el comentario del docente de la clase de inglés. Ante una forma ortográfica, puede señalarse el segmento para que el estudiante lo revise; ante una combinación que aún desconoce, puede ofrecerse una alternativa acompañada de un ejemplo. Una explicación breve sobre el artículo o la posición del adjetivo puede orientar la reformulación de otros fragmentos similares. Estas opciones corresponden a los tipos de retroalimentación descritos por Ellis (2009) y pueden combinarse según el propósito de la actividad.

En consonancia con la participación del alumnado planteada por Mao et al. (2024), se puede solicitar una segunda versión del pasaje, acompañada de una breve explicación del cambio. La revisión de ambos productos permite comprobar cómo se interpretó y se atendió el comentario del docente.

La revisión por pares puede complementar este trabajo mediante criterios claros. Vuogan y Li (2023) encontraron un efecto positivo de la retroalimentación de compañeros en su meta análisis de 26 estudios, con efectos mayores en revisiones que en nuevas composiciones y en contenido que en aspectos lingüísticos. A partir de ese antecedente, por ejemplo, se podría iniciar con un modelo del docente y una tarea acotada: comprobar el orden de una descripción, localizar una expresión trabajada o formular una pregunta sobre su significado. Las decisiones lingüísticas dudosas pueden discutirse después con el profesor.

La Tabla 6 resume las posibilidades de trabajo vinculadas a los fragmentos del corpus. Son propuestas didácticas derivadas de la descripción y de la literatura revisada; constituyen orientaciones para la clase, no resultados de una aplicación experimental.

Tabla 6.
Propuestas de revisión a partir de los aspectos observados

Aspecto observado	Actividad propuesta	Producto para revisar
Forma escrita y espacios	Comparar el fragmento con un modelo y localizar la modificación.	Fragmento revisado con el cambio señalado.
Combinaciones de palabras	Consultar ejemplos y elegir la expresión adecuada para el mensaje.	Expresión contextualizada y una oración propia.
Artículos y formas verbales	Completar o reformular una construcción y explicar la elección.	Dos versiones del pasaje y una explicación breve.
Orden, pronombres y concordancia	Revisar una secuencia con una pregunta guía sobre la relación entre sus elementos.	Secuencia reorganizada o ajustada.
Uso de una palabra en español	Buscar una alternativa en inglés y comprobarla en contexto.	Pasaje reformulado conservando el significado.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejemplos analizados. Las actividades pueden combinar trabajo individual, revisión entre pares y acompañamiento docente.

Integrar la revisión en la enseñanza de la escritura

La revisión propuesta puede incluir preguntas sobre la claridad del mensaje y la organización de las ideas, así como comentarios sobre las formas lingüísticas, de acuerdo con Scherer et al. (2024).

Para las tareas examinadas en este estudio, una secuencia posible comienza con la lectura del escrito para reconocer su propósito y la información que comunica. Después se seleccionan algunos aspectos lingüísticos presentes en el texto, se consultan ejemplos y se prepara una nueva versión. El cierre puede pedirle al estudiante que utilice una expresión revisada en otro mensaje personal o en un texto narrativo. La secuencia relaciona la descripción de errores con el proceso de escritura y mantiene el significado como referencia para la revisión.

En el curso de Inglés III, sus producciones escritas en inglés están secuenciadas y pueden alternarse con lecturas sobre los temas de las tareas y con oportunidades de escribir usando expresiones ya conocidas. Así, la revisión de formas se integra con otras actividades de comprensión, producción y fluidez, de acuerdo con el marco de Nation (2007).

Conclusiones

El análisis describió los errores anotados en 153 producciones escritas en inglés de 39 estudiantes de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales representaron el 83.39% de los tokens. La ortografía acumuló más anotaciones, mientras que la estructura gramatical y la selección léxica se distribuyeron entre más textos y tuvieron una presencia amplia en ambas tareas.

La lectura de fragmentos por parte del revisor precisó los aspectos agrupados bajo las etiquetas. Los ejemplos mostraron la escritura de palabras, las combinaciones léxicas, el uso de artículos (determinados e indeterminados), la selección de formas verbales y las relaciones de orden y concordancia. Las reformulaciones localizadas permitieron identificar el cambio correspondiente a cada pasaje y conservar su contenido esencial. La coincidencia de categorías en algunos bloques reforzó la utilidad de consultar el fragmento junto con sus códigos.

La contribución del estudio es una muestra del tipo de producción escrita en inglés en un contexto universitario de una universidad tecnológica en Sonora, México, que relaciona la frecuencia de las categorías, su presencia en los textos y sus manifestaciones concretas. Estos hallazgos ofrecen una base para seleccionar expresiones y construcciones que pueden revisarse en la clase de inglés y mejorar la práctica de la enseñanza de la escritura. Las orientaciones propuestas combinan ejemplos de uso, comentarios específicos, revisión individual o entre pares y la elaboración de nuevas versiones, con atención a las formas lingüísticas, al contenido y a la organización.

Referencias

Alexopoulou, T., Michel, M., Murakami, A., & Meurers, D. (2017). Task effects on linguistic complexity and accuracy: A large-scale learner corpus analysis employing natural language processing techniques. *Language Learning, 67*(S1), 180–208. https://doi.org/10.1111/lang.12232

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 83–110. https://doi.org/10.1017/S0267190512000050

Bonilla López, M. (2023). Patterns of errors in texts written by Costa Rican university English learners: A corpus-aided study. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1–31. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51485

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning, 67*(2), 348–393. https://doi.org/10.1111/lang.12224

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *5*(1–4), 161–170. https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, *26*(2), 163–174. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3

Ehsanzadeh, S. J., & Dehnad, A. (2024). Analysis of high-frequency errors and linguistic patterns in EFL medical students' English writing: Insights from a learner corpus. *BMC Medical Education*, *24*, Article 1264. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06242-z

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *63*(2), 97–107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023

Eryiğit, G., Golynskaia, A., Sayar, E., & Türker, T. (2025). Error annotation: A review and faceted taxonomy. *Language Resources and Evaluation*, *59*(3), 3385–3409. https://doi.org/10.1007/s10579-024-09794-0

Granger, S., Swallow, H., & Thewissen, J. (2022). *The Louvain error tagging manual* (Version 2.0, CECL Papers 4). Centre for English Corpus Linguistics, UCLouvain. https://www.uclouvain.be/en/system/files/uclouvain_assetmanager/groups/cms-editors-cecl/Drupal%2010%20CECL%20papers/CECL%20Papers/Granger%20et%20al._Error%20tagging%20manual%202.0_final_CC.pdf

Gries, S. Th. (2008). Dispersions and adjusted frequencies in corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, *13*(4), 403–437. https://doi.org/10.1075/ijcl.13.4.02gri

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.

Mao, Z., Lee, I., & Li, S. (2024). Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, *57*(4), 449–477. https://doi.org/10.1017/S0261444823000393

Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 2–13. https://doi.org/10.2167/illt039.0

Polio, C., & Shea, M. C. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing*, *26*, 10–27. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.003

Rodríguez-Silva, L. H., Stewart, B. L., & Rodríguez-Narciso, S. (2021). An analysis of the writing skill of Mexican learners of English. *MEXTESOL Journal*, *45*(3). https://doi.org/10.61871/mj.v45n3-7

Scherer, S., Graham, S., & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. *Learning and Instruction*, *93*, Article 101961. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Vuogan, A., & Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. *TESOL Quarterly*, *57*(4), 1115–1138. https://doi.org/10.1002/tesq.3178

Anexo 1.

Tarea 1

Write a short paragraph (80-100) words about yourself and your life. Include the following ideas:

- Who are you and what do you do?
- Your typical day or weekly routine.
- Things that you like or dislike.
- A goal of yours or future plan.

Expected vocabulary and grammar use: Present simple, frequency adverbs, basic future forms (will / going to), connectors (and, or, but, because also).

Anexo 2.

Tarea 2

Write a short paragraph (80-100) words about an important or memorable past experience you had. For example:

- A vacation you had.
- A problem and how you solved it.
- An event you helped organize.
- Or any other past event you can think of.

Expected vocabulary and grammar use: Simple past, regular and irregular verbs in past, time expressions (yesterday, last month, last year), describe actions, emotions and results.

[i] Maestro en Lenguas Modernas, graduado con mención honorífica y mérito escolar, por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Licenciado en Enseñanza del Inglés por la Universidad Estatal de Sonora. Doctorando en Ciencias del Lenguaje en la UABC. Labora como profesor en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Sus áreas de interés incluyen la internacionalización de la educación superior, la enseñanza del inglés y el estudio de la competencia léxica. Correo electrónico: zavala.alejandro@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2842-0416