

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA
MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



TEMA DE INVESTIGACIÓN:

“PROBLEMAS MORFOSINTÁCTICOS DE LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EN LOS ESTUDIANTES DE LECTURA Y CONVERSACIÓN EN INGLÉS I DEL TERCER AÑO DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS: ESPECIALIDAD EN FRANCÉS E INGLÉS, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR”

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

PRESENTADO POR:

LIC. JAIME ALEXIS SORTO VÁSQUEZ

DOCENTE ASESOR:

MTRO. RAÚL ORLANDO ROMERO LÓPEZ

MARZO DE 2026

SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES



M.Sc. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA

VICERRECTORA ACADÉMICA

M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

SECRETARIO GENERAL

LICDA. ANA RUTH AVELAR VALLADARES

DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA

FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES



MSC. CARLOS IVÁN HERNÁNDEZ FRANCO

DECANO

DRA. NORMA AZUCENA FLORES RETANA

VICEDECANA

LIC. CARLOS DE JESÚS SÁNCHEZ

SECRETARIO

MTRO. BALMORE ALEXIS RODRÍGUEZ OCHOA

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. NELSON DE JESÚS QUINTANILLA GÓMEZ

**COORDINADOR DEL PROGRAMA DE MAestrÍA EN FORMACIÓN PARA
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Agradecimientos

Primeramente, doy gracias a Dios por brindarme la salud, la sabiduría y la perseverancia necesarias para concluir esta etapa de formación y alcanzar esta meta profesional.

A mi familia, por ser mi soporte fundamental durante todo el proceso académico. Gracias por el respaldo incondicional que me impulsó a seguir adelante.

A mi asesor de tesis le expreso mi profundo agradecimiento. Su guía experta y su rigor académico fueron determinantes para el desarrollo y la culminación exitosa de esta investigación.

Finalmente, a todos mis amigos y personas que me apoyaron. Gracias por el genuino interés, las palabras de aliento y la invaluable cercanía a lo largo de este camino. Su apoyo moral fue un respiro necesario durante los momentos más exigentes de este proyecto.

Lic. Jaime Alexis Sorto Vásquez

Índice

Índice	5
Resumen	8
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	12
Situación Problemática	12
Enunciado del Problema	13
Justificación	13
Objetivos	16
Objetivos Generales	16
Objetivos Específicos	16
Preguntas de Investigación	16
Capítulo 2. Marco de Referencia	17
Antecedentes	17
Antecedentes Internacionales	17
Antecedentes Nacionales	22
Antecedentes Locales	26
Bases Teóricas	26
Sistema teórico I – Modelos cognitivos del aprendizaje de un idioma adicional de Nick C. Ellis and Stefanie Wulff (2019)	26
Mirada general	27
Origen de las dificultades	28
Saliencia psicofísica	29
Redundancia funcional	29
Contingencia de la forma	30
Factores de procesamiento psicológico	30
Papel de la instrucción formal	32
Sistema teórico II – Modelo lingüístico integrador de morfología y sintaxis del idioma inglés	34
Selección de aspectos del sistema morfológico del inglés	34
Categorías Gramaticales y Criterios de Identificación.	35
La pluralización	36
El sistema verbal	37
Formación y Función de los Participios	38
Estructura Morfológica de los Tiempos Verbales	38
Selección de aspectos del sistema sintáctico del inglés	39
El Orden Constituyente Estándar: Subject-Verb-Object (SVO)	40
La concordancia sujeto-verbo	41
Definición y Clasificación del Sistema de Determinantes	42
Preposiciones	44
Distinción entre Cláusulas Independientes y Dependientes	46
Fragmento de Oración (Sentence Fragment)	47
Oraciones de Seguimiento (Run-on Sentences) y Uniones por Coma (Comma Splices)	47

Marco Conceptual	49
Habilidades de Producción Escrita	49
Sintaxis	50
Morfología	51
Morfosintaxis	51
Error Lingüístico	52
Equivocación	53
Análisis de Error Lingüístico y Producción Escrita	54
Capítulo 3. Metodología	56
Paradigma	56
Enfoque	56
Diseño	57
Población de Estudio	57
Alcance	58
Temporalidad	59
Selección del Escenario	60
Validación de Instrumentos	60
Fase Cuantitativa	61
Nivel de Investigación	61
Población y Muestreo	62
Criterios de Inclusión y Exclusión	62
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	63
Plan de recolección de Datos	64
Plan de Análisis	65
Fase Cualitativa	67
Nivel de Investigación	67
Muestreo	68
Criterios de Inclusión y Exclusión	69
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	69
Plan de recolección de Datos	71
Plan de Análisis	74
Operacionalización de las Variables	77
Capítulo 4. Resultados	81
Resultados Cuantitativos	81
Resultados Cualitativos	88
Análisis de Contenido Cualitativo	88
Matriz 1. Preanálisis del Corpus	89
Matriz 2. Unidades de Significado y Códigos	90
Matriz 3. Agrupación de Códigos en Categorías	91
Matriz 4. Categorías y Citas Representativas	95
Matriz 5. Síntesis Interpretativa (Fenomenológica)	96
Matriz 6. Síntesis Final del Análisis	98
Resultados de entrevista a estudiantes	99
Categorización general del conjunto de datos	148

Capítulo 5. Discusión, Triangulación y Meta-Inferencias	155
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	160
Referencias bibliográficas	165
Anexos	171

Índice de Tablas

Tabla de la Operacionalización de las Variables	81
Matriz 1. Preanálisis del Corpus	90
Matriz 2. Unidades de Significado y Códigos	91
Matriz 3. Agrupación de Códigos en Categorías	92
Matriz 4. Categorías y Citas Representativas	96
Matriz 5. Síntesis Interpretativa (Fenomenológica)	97
Matriz 6. Síntesis Final del Análisis	99

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo funcional del aprendizaje de un segundo idioma bajo el paradigma de procesamiento cognitivo	34
Figura 2. Selección de aspectos del sistema morfológico del inglés	40
Figura 3. Selección de aspectos del sistema sintáctico del inglés	49
Figura 4. Distribución de errores por categorías en la dimensión de Morfología	86
Figura 5. Clasificación de Errores Morfológicos según Indicadores	87
Figura 6. Total de Errores Morfológicos y Sintácticos	88
Figura 7. Clasificación porcentual global de Errores Morfosintácticos	89

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal describir y analizar en profundidad los problemas morfosintácticos en la producción escrita en inglés de estudiantes de Lectura y Conversación en Inglés I, correspondientes al tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés. Para abordar este fenómeno, se utilizó un enfoque metodológico mixto con un Diseño Secuencial Explicativo (DEXPLIS). La fase cuantitativa evaluó a 56 participantes mediante una prueba de producción escrita controlada para identificar, categorizar y cuantificar sus desviaciones gramaticales. Posteriormente, la fase cualitativa profundizó mediante entrevistas semiestructuradas a 10 participantes clave, con el fin de explorar sus percepciones individuales, estrategias de escritura y las causas de dichos errores.

Los resultados revelaron una alta incidencia de dificultades morfosintácticas que afectan significativamente la cohesión y coherencia textual. Se determinó que la dimensión sintáctica agrupa la mayor proporción de errores, seguida por las deficiencias estructurales morfológicas. Los hallazgos cualitativos evidenciaron que estas desviaciones no son aleatorias; resultan de la interferencia de la lengua materna, traducción literal desde el español, la sobrecarga cognitiva al redactar y la asimilación incompleta de las reglas gramaticales. Se concluye que es indispensable transformar las prácticas pedagógicas, transitando de una corrección centrada en el producto hacia un enfoque procesual que privilegie el entrenamiento metacognitivo y el análisis contrastivo explícito. Esto fomentará la autonomía del estudiante y prevendrá la fosilización de hábitos lingüísticos incorrectos durante el desarrollo de su interlengua.

Palabras clave: Morfosintaxis, producción escrita, análisis de errores, interlengua, interferencia lingüística, diseño secuencial explicativo.

Abstract

The present study profoundly describes and analyzes the morphosyntactic problems in the English written production of students enrolled in English Reading and Conversation I, corresponding to the third year of the Bachelor of Arts in Modern Languages: French and English Specialty. To address this phenomenon, a mixed-methods approach was employed, adopting an Explanatory Sequential Design. The quantitative phase evaluated 56 participants through a controlled written production test to identify, categorize, and quantify their grammatical deviations. Subsequently, the qualitative phase delved into these findings through semi-structured interviews with 10 key informants, aiming to explore their individual perceptions, writing strategies, and the underlying causes of these errors.

The results revealed a high incidence of morphosyntactic difficulties that significantly affect textual cohesion and coherence. It was determined that the syntactic dimension accounts for the highest proportion of errors, followed by morphological structural deficiencies. The qualitative findings evidenced that these deviations are not random; rather, they result from mother tongue interference, literal translation from Spanish, cognitive overload during the drafting process, and the incomplete assimilation of grammatical rules. It is concluded that transforming current pedagogical practices is indispensable, shifting from a product-centered correction to a process-oriented approach that privileges metacognitive training and explicit contrastive analysis. This will foster student autonomy and prevent the fossilization of incorrect linguistic habits during the development of their interlanguage.

Keywords: Morphosyntax, written production, error analysis, interlanguage, linguistic interference, explanatory sequential design.

Introducción

La producción escrita de una segunda lengua representa uno de los desafíos cognitivos y lingüísticos más exigentes en el entorno de la educación superior. Para los futuros profesionales de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, la precisión gramatical no es simplemente un requisito de evaluación, sino el cimiento de su futura competencia comunicativa y docente. No obstante, en la cotidianidad de las aulas se observa que el dominio de estas estructuras no siempre progresa al ritmo esperado. En la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental, esta realidad se ha hecho evidente entre los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés. Específicamente, en la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés I, la producción del discurso escrito se ve frecuentemente afectada por deficiencias morfosintácticas persistentes que trascienden el error ocasional, sugiriendo un proceso de fosilización en la interlengua que demanda atención inmediata.

Frente a este escenario, la presente investigación surge con el propósito de analizar a profundidad la naturaleza, frecuencia y origen de estas discrepancias gramaticales. Para abordar la complejidad del fenómeno sin reducirlo a simples estadísticas, se adoptó un Diseño Secuencial Explicativo (DEXPLIS). Esta rigurosa apuesta metodológica mixta permitió, en una primera fase, diagnosticar la situación real mediante la evaluación cuantitativa de 56 estudiantes. Este paso fue fundamental para aislar y categorizar las incidencias más críticas, tales como las discordancias entre sujeto y verbo, el manejo impreciso de tiempos verbales y el uso inadecuado de preposiciones y artículos. Posteriormente, para no dejar el fenómeno a un nivel superficial, el estudio avanzó hacia una fase cualitativa. A través de entrevistas semiestructuradas con 10 participantes clave, se logró entrar en la dimensión cognitiva de los participantes, revelando cómo la traducción literal estructurada desde el español y la sobrecarga atencional actúan como catalizadores del error.

El valor fundamental de este trabajo investigativo, radica en su capacidad para cuestionar y reorientar las prácticas de enseñanza actuales. Al demostrar que los problemas morfosintácticos son síntomas de una asimilación inconclusa de reglas y de una fuerte interferencia de la lengua materna, se abre la puerta al diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas. Así también, trascender el enfoque tradicional de corrección punitiva para transitar hacia un modelo basado en el análisis contrastivo y el entrenamiento metacognitivo, dotando así a los estudiantes de herramientas que fomenten la autoedición y prevengan la consolidación de hábitos lingüísticos perjudiciales.

El trabajo de investigación se ha estructurado de manera lógica y secuencial. Inicialmente, se delimita el objeto de estudio, sus objetivos y la justificación de su pertinencia académica. Se erige el marco de referencia que sustenta teóricamente la investigación, seguido por la fundamentación metodológica que guio la recolección y análisis de los datos. Posteriormente, se exponen y discuten los hallazgos integrados de ambas fases (cuantitativa y cualitativa), culminando con un apartado de conclusiones y recomendaciones orientadas a la mejora tangible de la praxis educativa en la formación de lenguas extranjeras.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Situación Problemática

En el contexto de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador, se ha identificado una brecha crítica en la competencia gramatical de los estudiantes de tercer año inscritos en la asignatura "Lectura y Conversación en Inglés I". A pesar de haber cursado las asignaturas de formación básica y avanzada (desde Gramática I hasta Inglés Avanzado Intensivo II), las producciones escritas, y una prueba estandarizada de identificación de errores de estos estudiantes, manifiestan una serie de problemas morfosintácticos recurrentes que comprometen la inteligibilidad morfosintáctica en los escritos.

La observación sistemática realizada durante el ciclo II-2024, mediante el uso de instrumentos estandarizados, reveló una prevalencia de errores en áreas importantes en la gramática del idioma inglés: la concordancia sujeto-verbo, el manejo de tiempos verbales complejos, la estructuración de oraciones subordinadas, el uso de preposiciones, entre otros. Esta problemática sugiere que este tipo de error en los estudiantes no es accidental; si bien es cierto que algunos problemas se debieron a la interferencia de la lengua materna, también responde a procesos lingüísticos aún no superados. Richards (1971) sostiene que gran parte de los errores en la producción no provienen de la interferencia de la lengua materna, sino de una "sobregeneralización de las reglas de la lengua meta, fallas en la aplicación de restricciones a las reglas y la construcción de sistemas hipotéticos incompletos" (p. 206).

Por otra parte, se espera que un estudiante de tercer año, tras haber cursado las asignaturas fundamentales del idioma inglés, alcance niveles de competencia equivalentes a un estudiante avanzado o competente según el MCER. No obstante, los resultados empíricos evidencian una deficiencia en el manejo de los errores morfosintácticos.

Esta situación refleja lo que Corder (1967) define como la diferencia entre input (lo enseñado) y intake (lo realmente procesado por el estudiante). Como indica el autor, "la aparición de errores es una señal de que el estudiante está pasando por una etapa de desarrollo, pero su persistencia sistemática después de años de instrucción formal sugiere una fosilización prematura de estructuras incorrectas" (p. 165).

Por lo anteriormente planteado, con esta investigación se pretende describir los problemas morfosintácticos en la producción del discurso escrito del idioma inglés en los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, así como indagar en las causas y en cómo se explican esos errores desde la perspectiva de los participantes.

Enunciado del Problema

¿Cuáles son los problemas morfosintácticos que presentan los estudiantes de Lectura y Conversación en Inglés I del tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés?

Justificación

En el presente estudio, "Problemas morfosintácticos en la producción del discurso escrito en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental, 2024", se pretende describir la naturaleza de las deficiencias gramaticales en la escritura y explicar sus causas subyacentes desde la perspectiva de los participantes involucrados. Con base en esto, se busca dar una respuesta fundamentada al problema crítico detectado en la producción escrita de los estudiantes de la asignatura de Lectura y Conversación I del Ciclo II-2024 y

sentar las bases para una futura intervención pedagógica, sustentada en la evidencia y los resultados del presente estudio.

Actualmente, la capacidad de producir textos académicos y profesionales en inglés es un factor determinante tanto en el ámbito académico como en el laboral. La persistencia de errores morfosintácticos, en el caso específico del tercer año de la carrera, representa una barrera para el éxito académico y social. Según Hyland (2019), "la escritura no es solo una habilidad lingüística, sino una práctica social que permite a los individuos participar en comunidades académicas y profesionales" (p. 3).

Por otro lado, a través de una prueba diagnóstica, se detectó una brecha significativa entre la competencia gramatical de los estudiantes y su aplicación práctica en la producción escrita durante la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés I. Esta brecha representa un reto considerable para los alumnos que, aun habiendo cursado asignaturas clave en el desarrollo y el aprendizaje del idioma, continúan cometiendo errores morfosintácticos. La persistencia de estas fallas afecta negativamente tanto la precisión académica como la coherencia general de su discurso escrito.

Richards (1971) señala que "el análisis de errores es una herramienta necesaria para identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y para determinar qué partes de la lengua meta les presentan mayores dificultades de asimilación" (p. 204).

Hyland (2019) señala que "la competencia gramatical en la escritura de una segunda lengua es el andamiaje sobre el cual se construye el significado; sin una base morfosintáctica precisa, el discurso académico pierde su autoridad y puede dar lugar a malentendidos críticos" (p. 22). Aunque un lector experimentado puede compensar errores puntuales mediante inferencias, cuando las fallas en la concordancia, en el uso de los tiempos verbales o en la sintaxis compleja se repiten de forma sistemática, el hilo argumental se ve afectado y la eficacia comunicativa disminuye notablemente.

La ausencia de un dominio morfosintáctico adecuado impide que los estudiantes produzcan textos acordes con los estándares internacionales, lo que limita tanto su desarrollo académico como sus oportunidades de inserción en un mercado laboral cada vez más globalizado. En este sentido, si al tercer año de la carrera estas estructuras no se consolidan, es probable que los estudiantes enfrenten dificultades persistentes en tareas como la traducción, la redacción técnica o la enseñanza del idioma.

Esta situación coincide con lo planteado por Selinker (1972), quien menciona que “la interlengua de un estudiante puede llegar a una etapa de fosilización, donde los mecanismos psicolingüísticos detienen el aprendizaje de las formas correctas de la lengua meta, independientemente de la cantidad de instrucción que reciba el aprendiz” (p. 215). Del mismo modo, Ellis (2015) sostiene que resulta fundamental abordar los errores sistemáticos desde una perspectiva explicativa, ya que “comprender por qué un estudiante comete un error constituye el primer paso para reorganizar su conocimiento lingüístico y evitar que dichas fallas se transformen en obstáculos permanentes para el dominio del idioma” (p. 289).

Además, la importancia y la contribución científica de esta investigación radican en el estudio de una problemática crítica y en la implementación de una metodología de enfoque mixto, una perspectiva con escasos precedentes en el estudio de la morfosintaxis y sin precedentes en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador. Al adscribirse a un Diseño Secuencial Explicativo, el estudio no se limita a la descripción estadística de las fallas gramaticales, sino que busca una robustez epistemológica al integrar la frecuencia del error con la profundidad de las causas que lo originan. Como señalan Creswell y Plano Clark (2017), la potencia de este diseño radica en que “los resultados cuantitativos proporcionan una panorámica general del problema, mientras que la fase cualitativa ayuda a refinar y explicar dichos resultados al explorar las perspectivas de los participantes en profundidad” (p. 38).

Objetivos

Objetivos Generales

Describir los problemas morfosintácticos en la producción del discurso escrito del idioma inglés de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés de la Universidad de El Salvador.

Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de errores morfosintácticos en la producción del discurso escrito de los estudiantes.
2. Clasificar los errores morfosintácticos según su naturaleza y su prevalencia.
3. Explorar las percepciones de los estudiantes sobre sus dificultades en la escritura en inglés para identificar factores subyacentes que contribuyen a la producción de los errores morfosintácticos.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los errores morfosintácticos en la producción del discurso escrito en inglés de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés?
2. ¿Cuáles son los errores morfosintácticos más prevalentes en la producción del discurso escrito del inglés?
3. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a las dificultades que enfrentan en la estructuración morfosintáctica durante el proceso de producción de su discurso escrito en inglés?

Capítulo 2. Marco de Referencia

Antecedentes

Antecedentes Internacionales

La investigación realizada por García Padilla y Chica Cárdenas (2021) se centra en analizar cómo la lengua materna (L1) influye en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), específicamente en el desarrollo de la habilidad de escritura de los estudiantes de secundaria en Ecuador. El estudio utiliza un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, para examinar la interferencia morfosintáctica del español en el inglés, basándose en el análisis de errores para clasificar su naturaleza y sus causas. Se parte de la premisa de que cuando existen diferencias gramaticales significativas entre ambos idiomas, los estudiantes tienden a transferir estructuras del español a la lengua meta, lo que conduce a errores persistentes que pueden llegar a fosilizarse si no se corrigen adecuadamente. Mediante un pretest, los autores identificaron cuatro categorías predominantes de errores morfosintácticos: la pluralización, la negación, el orden de las palabras y la omisión del sujeto. La pluralización registró la incidencia más alta, con un 64%, debido a que los estudiantes aplican erróneamente las reglas del español al añadir sufijos a los adjetivos o al no reconocer las formas plurales irregulares en inglés. La negación, con un 58%, presentó dificultades relacionadas con la transferencia de la doble negación permitida en español y con la colocación incorrecta del adverbio. Por su parte, el orden de las palabras y la omisión del sujeto, con un 57% y un 55% respectivamente, reflejan la discrepancia entre la estructura estrictamente obligatoria del sujeto en inglés y la flexibilidad sintáctica del español, que permite el uso de sujetos tácitos o nulos. Los factores determinantes de estos errores se analizaron mediante el modelo ANOVA, lo que reveló que variables como el uso del diccionario y la frecuencia de las tareas escolares tienen un impacto significativo. El estudio halló que el uso excesivo del diccionario bilingüe puede incrementar los errores en un 1.02, ya que los alumnos tienden a traducir literalmente, palabra por palabra,

sin considerar la estructura morfosintáctica global. Asimismo, se determinó que la falta de práctica sistemática de la escritura en el aula contribuye a la persistencia de estos fallos, dado que la mayoría de los docentes encuestados manifestaron priorizar las habilidades de habla y lectura sobre las de escritura y escucha. Tras una intervención pedagógica de 32 horas enfocada en estas áreas críticas, el estudio reportó una reducción general de los errores del 59% al 42% en el post-test. El impacto más notable se observó en la pluralización, donde el promedio de respuestas correctas aumentó significativamente. Los autores concluyen que, para mitigar la interferencia negativa del español, es imperativo que los docentes implementen estrategias de retroalimentación constante, de autocrítica y de ejercicios específicos de gramática contrastiva. Además, se sugiere un aumento de la carga horaria del idioma y una mayor motivación para el aprendizaje autónomo, a fin de facilitar la transición del sistema lingüístico de la L1 a la L2.

Desde una perspectiva cualitativa descriptiva, la investigación de Gayo y Widodo (2018) analiza las dificultades gramaticales de 77 estudiantes de noveno grado en Yogyakarta, Indonesia, a partir de la producción de textos descriptivos de al menos 150 palabras. El marco teórico del estudio establece una distinción fundamental entre el error y la equivocación (*mistake*); el primero se define como una desviación sistemática producto de la falta de conocimiento o de incompetencia lingüística del alumno, mientras que la segunda se considera una falla en el desempeño que el individuo es capaz de autocorregir. Para este análisis, se adoptó la taxonomía de la estrategia de superficie, que permite categorizar las desviaciones en procesos de omisión, adición, formación incorrecta (*misformation*) y desorden estructural. Los resultados de la revisión de los escritos revelan que las omisiones constituyen el tipo de error más frecuente (43,19 %), seguidas por las formaciones incorrectas (36,21 %). A nivel morfológico, el uso deficiente de la cópula *be* registró la mayor incidencia, con un 14.86%, lo que evidencia problemas en la inclusión de auxiliares y

artículos necesarios. En el plano sintáctico, la falta de concordancia entre sujeto y verbo representó la categoría más crítica (9,46 %), junto con errores de ordenamiento en frases nominales donde el núcleo sustantivo se posiciona incorrectamente antes del modificador. Estos patrones reflejan una incapacidad para aplicar morfemas de pluralidad e inflexiones temporales de manera coherente con las normas de la lengua meta. La etiología de estos problemas se atribuye a fuentes interlingüísticas e intralingüísticas. La interferencia interlingüística proviene principalmente del idioma Bahasa, cuya influencia induce a los estudiantes a emplear técnicas de traducción literal palabra por palabra, lo que genera estructuras preposicionales y de negación gramaticalmente incorrectas en inglés. Por otro lado, los errores intralingüísticos se asocian a la creatividad fallida del aprendiz, manifestándose en la sobregeneralización de reglas, la ignorancia de restricciones gramaticales, la aplicación incompleta de las normativas y la formación de hipótesis basadas en conceptos falsos. Los autores concluyen que este diagnóstico es una herramienta esencial para que el docente pueda predecir patrones de error y diseñar medidas pedagógicas que reduzcan su recurrencia en las etapas tempranas del aprendizaje.

La investigación desarrollada por Ariffin et al. (2021) examina la competencia escrita de 60 estudiantes próximos a graduarse de una universidad pública en Malasia, con especial énfasis en las desviaciones morfológicas que persisten tras al menos once años de formación académica en inglés. El estudio fundamenta su análisis en la Taxonomía de la Estrategia de Superficie de Dulay, que permite clasificar cuantitativamente los errores para diagnosticar el estado real de la producción textual en un contexto en el que solo el 20% de los graduados es considerado apto por los empleadores para comunicarse eficazmente en el ámbito laboral. A través de un simulacro de prueba de salida que incluía la redacción de correos electrónicos y ensayos expositivos, se determinó que apenas el 10% de los participantes logró producir escritos libres de errores, lo que subraya una brecha significativa entre las expectativas

curriculares y el desempeño lingüístico real. El análisis de los 389 errores identificados revela que la categoría de omisión es la más prevalente, al representar el 55% de las faltas totales. Estas omisiones se dividen en gramaticales (36%), relacionadas con la ausencia de elementos como artículos o preposiciones, y en de contenido (19%), que implican la falta de sustantivos o verbos esenciales para la integridad de la oración. La segunda categoría de mayor frecuencia fue la de adición (29,6 %), en la que los estudiantes tienden a insertar vocablos innecesarios, seguida por la formación incorrecta o *misformation* (11,3 %) y, en menor medida, por el desorden estructural o *misordering* (4,1 %). Estos hallazgos sugieren que el problema principal radica en la incapacidad de los alumnos para integrar morfológicamente unidades mínimas de significado, como las inflexiones de pluralidad o de tiempo pasado, en sus composiciones escritas. La etiología de estas dificultades se asocia a tres factores determinantes: la interferencia de la lengua materna (Bahasa Malaysia), las hipótesis erróneas sobre las reglas del inglés y la influencia emergente del registro denominado *textese*. La transferencia interlingual se evidencia en la traducción literal palabra por palabra y en la omisión sistemática de concordancias que no existen en la L1 de los estudiantes. Por su parte, la influencia del *textese* se manifiesta en la incorporación de jergas y ortografías fonéticas propias de la mensajería instantánea, como el uso de "wantz" por "wants", lo que indica que el lenguaje informal de las plataformas digitales está permeando la escritura académica. Las conclusiones del estudio enfatizan que los programas de remediación pedagógica no deben limitarse a repetir cursos generales de gramática, sino centrarse específicamente en la corrección de omisiones y en la distinción entre registros formales y digitales.

Umarlebbe et al. (2024) realizaron un estudio piloto en una institución pública de Sri Lanka para explorar los errores morfosintácticos en las composiciones académicas de 16 estudiantes de ingeniería de primer año. La investigación adoptó un diseño mixto con predominio cualitativo, utilizando el procedimiento de cinco pasos de Corder (1974) para el

análisis de errores y la Taxonomía de la Estrategia de Superficie (SST) de Dulay et al. (1982) para su clasificación. Los datos se extrajeron de exámenes finales para asegurar que los alumnos demostraran su máximo nivel de competencia y evitar errores por negligencia, enfocándose exclusivamente en la gramática y excluyendo aspectos como la ortografía y la puntuación. Los hallazgos revelaron un total de 328 errores, en los que la categoría de formación incorrecta o *misformation* resultó ser la más prevalente, con un 45%, seguida por la omisión (30%), la adición (18%) y, en último lugar, el desorden estructural o *misordering* (7%). Entre las 19 tipologías gramaticales identificadas, las preposiciones, los tiempos verbales, los artículos y la concordancia entre sujeto y verbo destacaron como las áreas más problemáticas para los estudiantes. Un aporte novedoso de este estudio fue la identificación de la omisión de morfemas regulares comparativos y superlativos (-er y -est), un tipo de error de omisión no reportado con frecuencia en la literatura previa. En cuanto a la variable sociolingüística, los hablantes de cingalés presentaron un porcentaje de error ligeramente superior (54%) en comparación con los hablantes de tamil (46%). No obstante, el estudio reveló una discrepancia inesperada dentro de la comunidad de habla tamil: los estudiantes hindúes mostraron una tasa de error significativamente más alta (57%) que sus pares musulmanes (43%), a pesar de compartir la misma lengua materna. Esta diferencia intragrupal, mayor que la observada entre las dos comunidades lingüísticas nacionales, sugiere que factores culturales y religiosos podrían ejercer una influencia más determinante en la adquisición de la morfofonología y la sintaxis del inglés que el origen lingüístico per se.

La investigación de Daquilema Chorlango y Arias Arroyo (2024) analiza las dificultades morfosintácticas presentes en la producción escrita de 36 estudiantes universitarios de nivel A1 en Cotopaxi, Ecuador, a partir de la revisión de composiciones sobre descripciones de viviendas y biografías. El estudio adopta el método de análisis de errores para diagnosticar de manera sistemática el conocimiento lingüístico de los aprendices

y orientar las estrategias de mejora pedagógica. Teóricamente, el trabajo se sustenta en la taxonomía de la estrategia de superficie de Dulay, Burt y Krashen, y examina cómo factores tanto interlinguales —derivados de la interferencia de la lengua materna— como intralinguales —propios de la complejidad inherente de la lengua meta— inciden en la estructuración de los textos escritos. Los resultados obtenidos revelaron un total de 482 errores, entre los cuales predominan los de carácter mecánico y los gramaticales. La categoría de puntuación registró la incidencia más alta, con un 25,93 %, atribuida principalmente a la transferencia intralingual o a la falta de atención, seguida de los errores ortográficos, con un 20,95 %. Asimismo, el uso incorrecto de mayúsculas y las deficiencias en la estructura de la oración representaron el 17,22 % y el 15,35 % de las faltas, respectivamente. En contraste, categorías como la omisión verbal, el tiempo gramatical y la elección de vocabulario mostraron frecuencias significativamente menores, situadas entre el 3,11 % y el 6,85 %. El análisis concluye que las desviaciones menos frecuentes, como la interferencia lingüística directa y el cambio de código (code-switching), representan apenas el 0,41 % y el 1,04 % del total, respectivamente, lo que sugiere que la problemática central para los estudiantes de nivel inicial radica en el dominio de las convenciones de escritura y no exclusivamente en la traducción literal. Las autoras subrayan que el desarrollo de la competencia comunicativa escrita requiere una exposición constante al idioma y una corrección temprana de estos vicios para evitar su fosilización. Finalmente, se destaca que la enseñanza debe priorizar la incorporación de la escritura como proceso fundamental desde los niveles básicos, a fin de garantizar una adquisición efectiva y profesional de la lengua extranjera.

Antecedentes Nacionales

La investigación de Maldonado Mancia y Navas Solis (2018) analiza las dificultades gramaticales persistentes en la producción escrita de estudiantes de cuarto año de la

Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza, de la Universidad de El Salvador. El estudio, basado en un enfoque cualitativo con componentes estadísticos, examinó una muestra de 45 alumnos que cursaban la asignatura de Gramática Avanzada para identificar los factores que obstaculizan el uso preciso de estructuras lingüísticas en el discurso escrito. Los autores fundamentan su análisis en teorías sobre la interferencia de la lengua materna, la estructura curricular y el fenómeno de la fosilización, y sugieren que muchos errores se vuelven hábitos difíciles de corregir cuando el estudiante no es plenamente consciente de ellos o carece de retroalimentación correctiva sistemática. Los resultados revelan que el uso de los tiempos verbales constituye la mayor área de dificultad, donde el 56% de los errores se concentró en el pasado simple, incluyendo el uso incorrecto de verbos irregulares y de estructuras negativas. Asimismo, el análisis detectó deficiencias significativas en la concordancia sujeto-verbo (42%), especialmente en el presente simple y con sujetos unidos por conjunciones correlativas, además de problemas con las preposiciones de tiempo y lugar, que representaron el 53% y el 30% de los errores en su categoría, respectivamente. Resulta relevante que, aunque los estudiantes logran estructurar oraciones simples de forma efectiva, su rendimiento declina al redactar oraciones complejas en contextos de párrafos o ensayos, donde el uso de frases infinitivas y cláusulas subordinadas presenta fallas recurrentes. A partir de las entrevistas con docentes y de las encuestas a alumnos, la investigación concluye que la falta de práctica extensiva fuera del aula es el factor determinante de la persistencia de estos problemas morfosintácticos. Los docentes señalaron que la enseñanza de la gramática suele limitarse a ejercicios aislados, omitiendo la aplicación de reglas en contextos reales y significativos, lo que provoca que el conocimiento no se internalice adecuadamente. Por ello, el estudio recomienda una revisión curricular que integre la producción de diversos tipos de textos desde niveles iniciales y sugiere que los catedráticos deben fomentar la lectura

constante y proporcionar retroalimentación inmediata para evitar que las estructuras mal empleadas se conviertan en errores fosilizados.

Espinoza Flamenco, Merino Avalos y Polío Cabezas (2010) realizaron un estudio descriptivo en la Universidad de El Salvador con el propósito de determinar las causas de los errores gramaticales en el discurso escrito de estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Idioma Inglés. La investigación se fundamentó en el enfoque del Análisis de Errores propuesto por Stephen Pit Corder, distinguiendo sistemáticamente entre "equivocaciones" derivadas de factores de desempeño y "errores" que reflejan el estado de desarrollo de la competencia interlingüística del discente. Para la recolección de datos, las autoras emplearon una metodología mixta que incluyó entrevistas a docentes, guías de observación de clases y el análisis directo de trabajos escritos producidos por los estudiantes, lo que permitió contrastar la percepción pedagógica con la realidad del desempeño académico. El análisis de los resultados reveló que la concordancia entre sujeto y verbo constituye la categoría de error más frecuente, con una incidencia del 87,2 %, lo que coincide con la percepción de los catedráticos entrevistados. Otros problemas significativos identificados incluyen la omisión de comas (74.4%), el uso incorrecto de preposiciones (59.0%) y deficiencias en el manejo de las formas verbales y de la voz pasiva. Las investigadoras observaron que, a pesar de que los docentes suelen emplear técnicas de corrección indirecta como circular el error, persiste una brecha entre la instrucción gramatical recibida y la capacidad de los estudiantes para aplicar dichas reglas de manera automática en contextos comunicativos complejos, lo que sugiere la presencia de procesos de fosilización en etapas avanzadas de la carrera. Finalmente, el estudio concluye que las causas de estas dificultades son multifactoriales, que abarcan desde la metodología de enseñanza hasta la transferencia lingüística del español, la cual representó el 25,6 % de los errores analizados. Se determinó que las clases observadas mantenían un equilibrio entre el enfoque centrado en el docente y en el estudiante, aunque, en las materias

específicamente de gramática, predominaban actividades mecánicas que no fomentaban la producción discursiva eficiente. Ante este panorama, se recomienda la implementación de actividades significativas que vinculen la forma gramatical con su función comunicativa, así como fomentar el hábito de la lectura como estrategia para fortalecer la competencia escrita y reducir la recurrencia de errores locales y globales en los futuros profesionales del idioma.

La investigación titulada "How error correction in the classroom influences students of the skill development area in the Foreign Language Department at the University of El Salvador to improve their productive English language skills", fue desarrollada en 2011 por González, Molina, Pérez y Sánchez con el propósito de identificar la influencia de la corrección de errores en las habilidades productivas (habla y escritura) de estudiantes de niveles intermedio y avanzado. El estudio adoptó un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, recolectando datos mediante cuestionarios aplicados a una muestra de 150 alumnos y entrevistas a 6 docentes del Departamento de Idiomas Extranjeros en la sede central. La fundamentación teórica del trabajo se estructuró a partir de una revisión histórica que abarca desde los métodos tradicionales centrados en el profesor hasta enfoques comunicativos actuales, y analiza variables cognitivas, afectivas y conductuales que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que tanto docentes como discentes conceptualizan la corrección de errores como una herramienta esencial para prevenir la fosilización de fallos gramaticales y de pronunciación que podrían obstaculizar la comunicación. En cuanto a las técnicas de expresión oral, los resultados indican que la corrección explícita, la elicitación y la repetición son las más empleadas por los profesores, mientras que en la expresión escrita prevalecen el tachado de errores, la provisión de la respuesta correcta y la explicación de reglas de composición. No obstante, se observó que los estudiantes presentan dificultades para interpretar códigos o símbolos de corrección no estandarizados, lo cual sugiere la necesidad

de una instrucción previa sobre la simbología utilizada en las tareas escritas. Las conclusiones del estudio subrayan que la corrección de errores influye de manera positiva en el desarrollo de las competencias productivas, fomentando la autocrítica y la mejora del desempeño lingüístico. A nivel afectivo, se identificó que la mayoría de los estudiantes perciben la corrección favorablemente y la consideran necesaria, a pesar de experimentar ciertos niveles de nerviosismo o ansiedad al ser corregidos. No obstante, los investigadores advierten, en coincidencia con los docentes entrevistados, sobre la importancia de mantener un equilibrio en la frecuencia de las correcciones para evitar la frustración del alumnado, la pérdida de confianza o una dependencia excesiva hacia la figura del profesor, recomendando el uso de refuerzos positivos que resalten los aciertos en la producción oral y escrita.

Antecedentes Locales

A nivel local, no se han identificado investigaciones previas que aborden la problemática de este estudio, lo que lo convierte en pionero en el estudio de problemas morfosintácticos para futuras investigaciones. Por lo tanto, solamente se han planteado antecedentes internacionales y nacionales.

Bases Teóricas

Sistema teórico I – Modelos cognitivos del aprendizaje de un idioma adicional de Nick C.

Ellis and Stefanie Wulff (2019)

El presente marco teórico adopta el enfoque cognitivo basado en el uso (usage-based) desarrollado por Nick C. Ellis and Stefanie Wulff (2019, pp. 41-61), el cual postula que la adquisición de una segunda lengua (L2) se deriva fundamentalmente de la experiencia contextualizada y participativa del aprendiz con el lenguaje. Bajo esta premisa, el aprendizaje lingüístico no se asume como la adquisición de un conjunto de reglas abstractas, sino como

un proceso de aprendizaje asociativo, racional y basado en ejemplares. Esta perspectiva es esencial para analizar los problemas morfosintácticos en la producción escrita, ya que propone que los mecanismos cognitivos empleados no son exclusivos del lenguaje, sino que constituyen mecanismos generales de aprendizaje aplicables a cualquier dominio del conocimiento humano. En este sentido, el lenguaje es visto como un sistema adaptativo complejo que emerge de la interacción entre múltiples agentes y niveles de arquitectura sistémica a través de diversas escalas temporales.

Mirada general

La unidad fundamental y el objetivo de la adquisición lingüística en este modelo es la **construcción**, definida como un mapeo convencionalizado entre una forma y un significado (o función) compartido por una comunidad de habla. Para efectos de la presente investigación sobre producción escrita, es imperativo reconocer que las construcciones abarcan un espectro continuo de complejidad: desde los morfemas —la unidad mínima de emparejamiento entre forma y significado— hasta palabras, frases y marcos sintácticos abstractos. Así, un morfema gramatical (como el sufijo -aholic), una palabra específica (nut), un modismo idiomático (drive someone nuts) y un marco sintáctico abstracto (como el esquema Sujeto-Verbo-Objeto-Objeto) poseen el mismo estatus ontológico como construcciones. Incluso los marcos sintácticos que no portan un significado semántico tradicional sirven a propósitos funcionales cruciales, tales como el desplazamiento del foco atencional en la construcción pasiva.

Desde esta perspectiva de la gramática de construcciones, se diluye la dicotomía tradicional entre léxico y gramática, o entre "palabras" y "reglas". Una oración producida por el estudiante no se interpreta como el producto de aplicar reglas mecánicas para encadenar palabras, sino como el resultado de la combinación estratégica de diversas construcciones que varían en sus niveles de especificidad léxica y abstracción. Consecuentemente, el

conocimiento lingüístico de los estudiantes se concibe como un "*construcción*": un vasto almacén mental de construcciones que poseen propiedades específicas para combinarse con otras siempre que sus significados o funciones resulten compatibles en un contexto discursivo determinado. Esta compatibilidad se solidifica mediante la frecuencia de co-ocurrencia en el input, lo que genera el "atrincheramiento" (entrenchment) de arreglos construccionales específicos.

La arquitectura del construcción exige que las construcciones se almacenen en múltiples niveles de abstracción (esquemización) de forma simultánea. Este fenómeno permite distinguir entre fórmulas totalmente lexicalizadas (You're welcome), patrones de ranura y marco parcialmente esquematizados (como el saludo [Good + momento del día]) y construcciones completamente esquemáticas (como el sintagma [Adjetivo + Frase Nominal]). Para el análisis de la producción escrita en estudiantes de lenguas modernas, este modelo permite identificar si los problemas morfosintácticos radican en la falta de ejemplares concretos o en una insuficiente capacidad de abstracción a partir de la "conspiración" de dichos ejemplares, los cuales deberían dar lugar a prototipos mentales que sirvan de base para categorizaciones futuras.

Origen de las dificultades

Para profundizar en la naturaleza de las dificultades morfosintácticas observadas en la producción escrita de los aprendices de L2, es necesario examinar el fenómeno del "cuello de botella cognitivo" que surge de la interacción entre la saliencia, la contingencia y la redundancia de las formas lingüísticas. A pesar de que los estudiantes de nivel avanzado están inmersos en un entorno lingüístico rico, no todo el input al que se exponen se transforma en intake productivo. Este estancamiento, a menudo denominado "Variedad Básica" de la interlengua, se caracteriza por una eficiencia notable en el procesamiento de palabras de clase abierta (sustantivos, verbos, adjetivos), mientras que los elementos de clase

cerrada o morfosintácticos permanecen subdesarrollados. Esta disparidad no es aleatoria, sino que responde a principios psicolingüísticos fundamentales que rigen la atención y el aprendizaje asociativo.

Saliencia psicofísica

La saliencia psicofísica juega un papel determinante en la adquisición de construcciones. La saliencia se define como la propiedad de un estímulo que lo hace destacar en el entorno, facilitando su percepción y posterior procesamiento cognitivo. En la lengua inglesa, muchas formas gramaticales, como los sufijos de tercera persona singular -s o las partículas gramaticales, poseen una baja saliencia psicofísica debido a que son fonológicamente reducidas, breves y carecen de estrés tónico. Este fenómeno es producto de la automatización en la evolución del lenguaje, donde la frecuencia de uso conduce a la reducción articulatoria y a la fusión fonológica. Mientras que las palabras de clase abierta suelen poseer sílabas fuertes que facilitan su reconocimiento, los funtores gramaticales tienden a ser sílabas débiles que resultan difíciles de percibir basándose únicamente en evidencia auditiva de "abajo hacia arriba" (bottom-up). Para el aprendiz de L2, que carece del conocimiento de "arriba hacia abajo" (top-down) para reconstruir estos elementos en el discurso continuo, la baja saliencia se convierte en un obstáculo crítico para la internalización de la norma morfosintáctica.

Redundancia funcional

A la falta de saliencia se suma el efecto de la redundancia funcional. Las construcciones gramaticales suelen aparecer en contextos donde su interpretación no es esencial para la comprensión global del mensaje, ya que el significado está respaldado por otros elementos léxicos. Un ejemplo paradigmático es el marcador de tiempo verbal en oraciones que ya incluyen un adverbio temporal (ej. Yesterday he walked); dado que el adverbio establece la referencia temporal de forma explícita y saliente, el morfema flexivo se

vuelve redundante y su omisión no suele provocar una ruptura comunicativa. Según la ecuación de Rescorla-Wagner, la fuerza asociativa de una construcción depende tanto de la saliencia del estímulo como de la importancia psicológica del resultado. Cuando una forma es redundante, posee poco valor informativo y, por ende, su "importancia de resultado" es mínima, lo que desincentiva su adquisición en el sistema cognitivo del aprendiz.

Contingencia de la forma

Finalmente, la fiabilidad de una construcción como predictor de un significado se analiza a través de la contingencia, medida mediante el estadístico de dependencia unidireccional. La contingencia evalúa la asociación direccional entre una señal (forma) y un resultado (función). Una construcción es fácilmente aprehensible cuando la presencia de la forma predice de manera fiable la presencia de la función, y la ausencia de la forma predice su ausencia. Sin embargo, la morfosintaxis del inglés presenta frecuentemente mapeos de baja contingencia debido a la polisemia y la homofonía. El sufijo -s, por ejemplo, es abundantemente frecuente pero altamente ambiguo, ya que puede señalar pluralidad (squirrels), posesión (Max's) o la tercera persona del singular (sleeps). Esta falta de confiabilidad en la relación forma-función incrementa la dificultad de procesamiento y aprendizaje, ya que el sistema cognitivo del estudiante debe lidiar con señales que no poseen interpretaciones unívocas.

Factores de procesamiento psicológico

Este proceso se encuentra intrínsecamente supeditada a sesgos atencionales que emanan del conocimiento lingüístico previo del aprendiz. Este fenómeno se explica técnicamente mediante la teoría de la atención aprendida, específicamente a través del mecanismo de bloqueo (blocking). El bloqueo constituye un proceso de aprendizaje asociativo en el cual el conocimiento de que un estímulo particular está vinculado a un resultado específico dificulta que el sistema cognitivo reconozca otra señal, emparejada con

ese mismo resultado, como un predictor válido. En la producción escrita de los estudiantes de lenguas modernas, esto implica que las estructuras morfosintácticas de la L2 son filtradas a través de la lente de la lengua materna (L1), lo que impide que gran parte del input relevante sea procesado como intake.

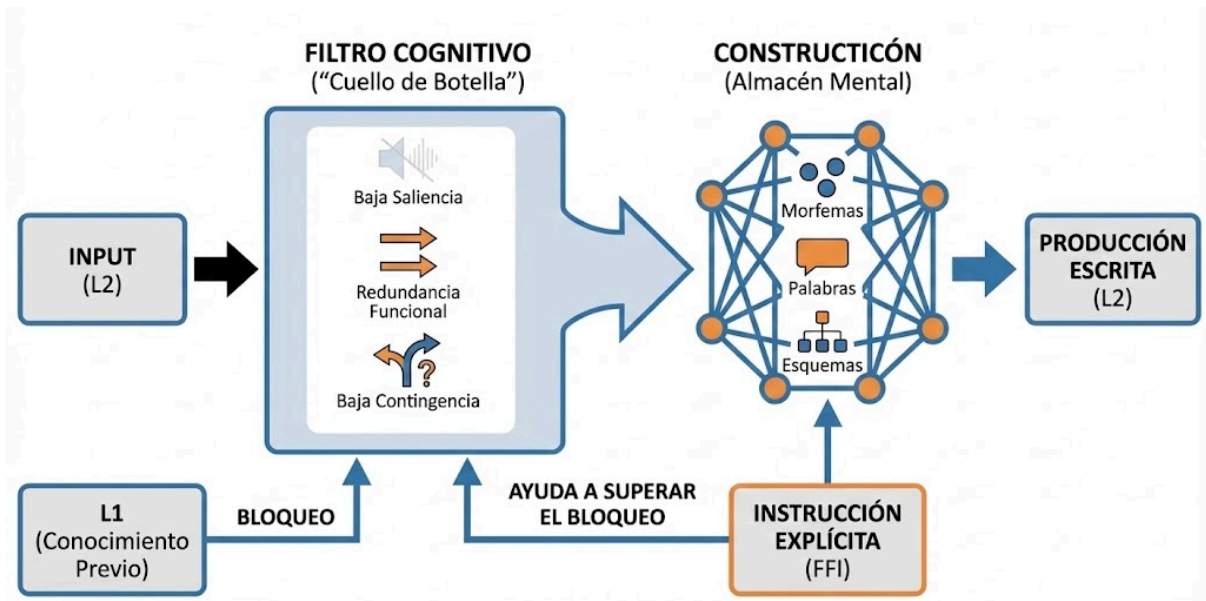
Este proceso de interferencia es particularmente evidente en la expresión de la temporalidad. Dado que todas las lenguas poseen mecanismos léxicos o frasales para referenciar el tiempo, el aprendiz ya ha desarrollado una sintonía con la frecuencia, fiabilidad y saliencia de señales léxicas (como los adverbios yesterday o tomorrow). La teoría sostiene que, una vez establecidos, estos marcadores léxicos bloquean activamente la adquisición de morfología verbal menos saliente y menos fiable en enunciados que presentan redundancia funcional. La naturaleza de la L1 del estudiante —ya sea una lengua morfológicamente rica o simple— sesga la capacidad de adquirir claves de inflexión en la L2. Por ejemplo, el uso previo de claves adverbiales genera un efecto de atrincheramiento de dichas claves, pero simultáneamente produce una reducción en la sensibilidad hacia los morfemas gramaticales, consolidando el efecto de bloqueo.

Desde una perspectiva psicofuncional, el aprendizaje de la L1 es predominantemente implícito y ocurre sin una atención consciente hacia la información compleja que se procesa. Por el contrario, la adquisición de una L2 está marcada por procesos de aprendizaje explícito. Bajo la Hipótesis del Notar (Noticing Hypothesis), se postula que el aprendizaje exitoso de aspectos específicos de la L2 requiere que el estudiante dedique una atención consciente y selectiva a las estructuras meta. Es fundamental destacar que las limitaciones en el desempeño morfosintáctico de los aprendices no derivan de mecanismos de aprendizaje cualitativamente distintos a los de la L1, sino del hecho de que el éxito previo en la adquisición de la lengua materna entorpece el aprendizaje de la L2 al pre configurar los recursos atencionales del sujeto.

Papel de la instrucción formal

Para mitigar los efectos de la atención aprendida y el bloqueo, la instrucción enfocada en la forma (FFI, por sus siglas en inglés) resulta indispensable. La FFI tiene como objetivo reclutar las capacidades de procesamiento explícito y consciente del aprendiz para consolidar los vínculos unitarios de forma-función de las construcciones gramaticales. Estrategias como la mejora textual (textual enhancement) o el pre entrenamiento con formas verbales aisladas permiten que el estudiante procese la morfología sin la interferencia de claves léxicas redundantes, reduciendo así el alcance del bloqueo. Una vez que una construcción es internalizada mediante este procesamiento explícito, su uso posterior en contextos implícitos permite actualizar el registro estadístico de su frecuencia y las probabilidades de mapeo forma-función dentro del *construcción* del aprendiz.

Figura 1. Modelo funcional del aprendizaje de un segundo idioma bajo el paradigma de procesamiento cognitivo



Fuente: elaboración propia basado en el modelo de Ellis y Wulff (2019), ilustrando cómo el input de la L2 es filtrado por un "cuello de botella" cognitivo donde la baja saliencia, la redundancia y la baja contingencia de las formas morfosintácticas dificultan su adquisición. Asimismo, muestra cómo el conocimiento previo de la L1 genera un efecto de bloqueo atencional que impide que el aprendiz procese ciertos rasgos gramaticales, requiriendo de la instrucción enfocada en la forma para reclutar la atención consciente y actualizar el construcción o red de asociaciones del estudiante.

Sistema teórico II – Modelo lingüístico integrador de morfología y sintaxis del idioma inglés

Selección de aspectos del sistema morfológico del inglés

El marco teórico de la lingüística contemporánea define la morfología como el estudio sistemático de la estructura interna de las palabras y de las correspondencias formales y semánticas entre ellas (Booij, 2007; Haspelmath & Sims, 2010). El análisis morfológico identifica los constituyentes mínimos con significado denominados morfemas, los cuales operan como los átomos de la estructura léxica.

La distinción entre los procesos flexivos y derivativos es fundamental para comprender la arquitectura gramatical. La morfología flexiva se define como el marcado morfológico de propiedades en un lexema que resulta en la generación de diversas formas de palabra o palabras gramaticales dentro de un paradigma (Booij, 2007). Estas reglas de flexión son obligatorias y están dictadas por el contexto sintáctico, como ocurre con la concordancia de número y persona. Estructuralmente, la flexión se manifiesta de manera periférica a la base y no altera la categoría sintáctica del lexema original. Un ejemplo prototípico en inglés es la alternancia entre *walk* y *walks* para denotar la tercera persona del singular en presente.

Por el contrario, la morfología derivativa se refiere a la formación de nuevos lexemas a partir de bases preexistentes mediante la adición de afijos o modificaciones no concatenativas. A diferencia de la flexión, la derivación es opcional y frecuentemente implica un cambio en la clase de palabra (transposición) (Haspelmath & Sims, 2010). Semánticamente, los resultados pueden ser no composicionales, adquiriendo significados idiosincrásicos. Un ejemplo ilustrativo es el sufijo *-able*, que transforma el verbo *read* en el adjetivo *readable*.

Categorías Gramaticales y Criterios de Identificación.

Las categorías gramaticales o clases de palabras no se definen primordialmente por su semántica, sino por criterios morfosintácticos, funcionales y distributivos (Croft, 2022).

Sustantivo (Noun). El sustantivo es el núcleo funcional de una frase nominal (NP). Se identifica sintácticamente por su capacidad de ser precedido por determinantes como artículos (the, a) o demostrativos (this, that). Morfológicamente, los sustantivos en inglés suelen admitir afijos de número plural (-s) y marcadores de genitivo (-'s). Funcionalmente, operan como argumentos centrales de un predicado, desempeñando roles de sujeto u objeto.

Verbo (Verb). El verbo constituye el núcleo de la predicación en una cláusula, denotando eventos, acciones o estados. Su identificación depende de su capacidad para expresar categorías gramaticales como tiempo, aspecto y modo. Morfológicamente, se distinguen formas finitas (marcadas por tiempo o concordancia, como dances o danced) y formas no finitas (infinitivos y participios). Sintácticamente, los verbos seleccionan argumentos obligatorios, lo que define su valencia como intransitivos, transitivos o ditransitivos.

Adjetivo (Adjective). El adjetivo funciona como un modificador de conceptos nominales, situándose en posiciones atributivas (precediendo al nombre en inglés, como en red book) o predicativas (como complemento de verbos copulativos, como en the book is red). Una propiedad morfosintáctica clave es la gradabilidad, permitiendo la formación de grados comparativos y superlativos mediante sufijos (-er, -est) o modificadores analíticos (more, most). Asimismo, pueden ser modificados por intensificadores como very o quite.

Adverbio (Adverb). El adverbio es una categoría heterogénea cuya función principal es la modificación de categorías no nominales, incluyendo verbos, adjetivos y otros adverbios. Muchos adverbios en inglés se derivan de adjetivos mediante el sufijo -ly. Funcionalmente, operan como adjuntos que proporcionan información circunstancial sobre

tiempo, lugar o modo. A diferencia de los complementos, los adverbios son constituyentes opcionales cuya omisión no compromete la integridad gramatical de la cláusula.

La pluralización

El número se define como una dimensión gramatical que categoriza a los sustantivos y pronombres en función de la cantidad de entidades referidas, estableciendo una distinción binaria entre el singular (una entidad) y el plural (más de una entidad) (Booij, 2007).

La morfología del inglés prescribe que la formación del plural regular es un proceso de concatenación, donde un sufijo flexivo se adjunta a la base o lexema del sustantivo. Esta regla se formaliza mediante el esquema morfológico [NOUN-NMB], donde la adición del morfema de pluralidad es obligatoria para los sustantivos contables en contextos que exceden la unidad. La expresión fonológica de este sufijo está sujeta a reglas de alomorfía condicionadas por el entorno fonético de la base. Se identifican tres alomorfos principales (Haspelmath & Sims, 2010):

1. [-s]: Se manifiesta tras bases que finalizan en obstruyentes sordas no sibilantes (v.g., cat-s).
2. [-z]: Se selecciona tras segmentos sonoros no sibilantes (v.g., dog-s).
3. [-əz]: Se requiere tras segmentos sibilantes para evitar violaciones fonotácticas, insertando una vocal neutra (v.g., face-s).

Las formaciones irregulares representan excepciones al paradigma aditivo y se rigen por el "Principio del Tercero Excluido" (Elsewhere Principle), el cual estipula que una forma específica almacenada en el lexicón bloquea la aplicación de la regla general de sufijación.

Estas irregularidades se clasifican de la siguiente manera (Booij, 2007):

(a) *Modificación de la Base (Ablaut)*: Determinados sustantivos de origen germánico retienen patrones de alternancia vocálica interna como único marcador de pluralidad (v.g., foot/feet, goose/geese). Estas se definen como "reliquias de alternancia" (relic alternations)

que carecen de productividad en el sistema moderno. (b) *Suplección y Expresión Cero*: La suplección ocurre cuando no existe similitud fonológica entre el singular y el plural (v.g., person/people). Por otro lado, la "expresión cero" (zero expression) se identifica en lexemas donde la distinción de número es morfológicamente invisible (v.g., sheep/sheep), aunque conservan su relevancia sintáctica en la concordancia. (c) *Sufijos Arcaicos e Idiosincrásicos*: Algunos lexemas preservan sufijos obsoletos que no se extienden a nuevas palabras, como el marcador nasal en ox-en. (d) *Estratos de Préstamos Grecolatinos*: El léxico técnico y académico a menudo mantiene morfología extranjera (v.g., alumnus/alumni, criterion/criteria). No obstante, existe una tendencia diacrónica hacia la regularización analógica, donde formas como schemas o museums desplazan a las variantes técnicas.

El sistema verbal

El verbo es el núcleo funcional de la predicación, categorizado morfosintácticamente por su capacidad para expresar tiempo, aspecto, modo y voz.

La distinción entre verbos regulares e irregulares radica en los mecanismos morfológicos empleados para la generación de sus formas flexivas (Haspelmath & Sims, 2010). (a) *Verbos Regulares*: Operan mediante procesos de concatenación, donde se adjuntan sufijos a la base o raíz del lexema. El paradigma regular estándar comprende la adición de los sufijos -s para la tercera persona del singular en presente, -ed para el pasado simple y el participio pasado, e -ing para el participio progresivo. (b) *Verbos Irregulares*: Se caracterizan por emplear morfología no concatenativa, manifestada primordialmente a través de la modificación de la base (base modification). El mecanismo más común es el ablaut o alternancia vocálica, donde el cambio cualitativo en la vocal de la raíz señala la distinción gramatical (e.g., sing/sang/sung). En casos de irregularidad extrema, el sistema recurre a la suplección (suppletion), donde se emplean raíces fonológicamente no relacionadas para completar el paradigma de un mismo lexema, como se observa en la alternancia go/went.

Formación y Función de los Participios

Los participios en inglés son formas no finitas (non-finite) que carecen de marcación intrínseca de tiempo, persona o número, y requieren frecuentemente de un elemento auxiliar para su plena realización sintáctica (Booij, 2007). (a) *Participio en -ing*

(Presente/Progresivo): Se forma mediante la sufijación de -ing a la base verbal.

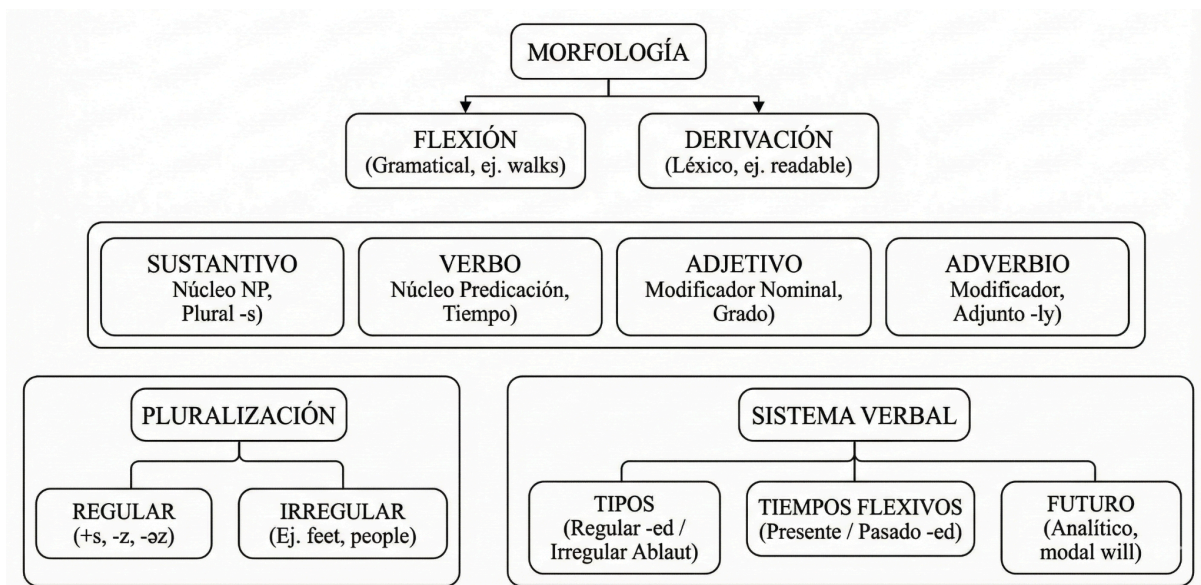
Estructuralmente, este participio se asocia con el auxiliar be para constituir el aspecto progresivo, denotando una acción en curso o no finalizada. No obstante, su distribución permite funciones adjetivales y nominales (gerundios), donde el sufijo opera como un transpositor de categoría. (b) *Participio en -ed/-en (Pasado / Perfecto)*: En verbos regulares, su morfema es idéntico al del pasado simple (-ed), mientras que en verbos irregulares adopta formas diversas (e.g., -en en written o cambios por ablaut en found). Funcionalmente, se combina con el auxiliar have para expresar el aspecto perfecto (anterioridad con relevancia presente) o con el auxiliar be para la voz pasiva, señalando que el sujeto gramatical es el paciente o receptor de la acción.

Estructura Morfológica de los Tiempos Verbales

La teoría morfológica estricta sostiene que el inglés posee únicamente dos tiempos gramaticales realizados mediante flexión: el presente (o no-pasado) y el pasado (Brown & Miller, 2016). (a) *Presente (Unmarked)*: Se considera la categoría morfológicamente no marcada. La única flexión manifiesta en el presente simple es el sufijo de concordancia -s, activado exclusivamente por sujetos de tercera persona singular en contextos finitos. Este sufijo es un morfo portmanteau que amalgama los rasgos de tiempo presente, número singular y tercera persona. (b) *Pasado (Marked)*: El tiempo pasado es la categoría marcada, realizada en el sistema regular por el sufijo dental -ed. Sintácticamente, la presencia del rasgo [Past] en el núcleo funcional del tiempo (Fin) desencadena una regla de empobrecimiento (impoverishment) que elimina las distinciones de concordancia (persona y número),

explicando por qué los verbos en pasado (excepto be) no varían según el sujeto. (c) *Futuro*: A diferencia del presente y el pasado, el futuro no se expresa mediante morfología flexiva sobre el lexema principal, sino a través de construcciones sintácticas analíticas con auxiliares modales como will o shall. Por consiguiente, desde una perspectiva estrictamente morfológica, estas formas se clasifican como construcciones de modalidad con referencia temporal futura, no como tiempos flexivos.

Figura 2. Selección de aspectos del sistema morfológico del inglés



Fuente: elaboración propia basado en Croft (2022), Booij (2007) y Haspelmath & Sims (2010); se presenta una síntesis técnica de la morfología del inglés, organizando las categorías gramaticales según sus criterios morfosintácticos y funcionales, y distinguiendo entre procesos flexivos (obligatorios y periféricos) y derivativos (opcionales y de transposición). Asimismo, detalla la arquitectura de los subsistemas de pluralización y verbos, clasificando las formaciones en procesos de concatenación regular y mecanismos de modificación de base o suplección para las formas irregulares.

Selección de aspectos del sistema sintáctico del inglés

La sintaxis se define etimológicamente como "disposición" o "colocación conjunta" (del griego *syntaxis*), y constituye la rama de la gramática que analiza los principios mediante

los cuales las palabras se organizan para formar frases, cláusulas y oraciones (Kreyer, 2010). Desde una perspectiva teórica contemporánea, la sintaxis representa el sistema de reglas que los hablantes siguen de manera subconsciente para construir unidades lingüísticas jerárquicas. Su función primordial dentro de la arquitectura de la lengua es la combinatoria: toma los elementos del léxico y los organiza en estructuras complejas que posteriormente son interpretadas fonológicamente (sonido) y semánticamente (significado). En este sentido, la sintaxis actúa como el mecanismo que distingue las secuencias gramaticales (bien formadas) de las agramaticales (mal formadas), basándose en la configuración interna de los constituyentes y no meramente en la sucesión lineal de palabras (Koenenman & Zeijlstra, 2017).

El Orden Constituyente Estándar: Subject-Verb-Object (SVO)

El inglés estándar se caracteriza por poseer un orden constituyente relativamente fijo y rígido en sus oraciones declarativas neutrales, clasificado como SVO (Sujeto-Verbo-Objeto). En esta configuración, los elementos se disponen de la siguiente manera (Tallerman, 2015): (a) *Sujeto (S)*: Típicamente el primer sintagma nominal (NP) de la oración, que suele codificar al agente o iniciador de la acción en una cláusula activa. El sujeto precede obligatoriamente al verbo en construcciones declarativas neutrales. (b) *Verbo (V)*: El núcleo de la predicación que denota el evento, estado o proceso. Ocupa una posición medial, actuando como el centro sobre el cual orbitan los demás constituyentes. (c) *Objeto (O)*: El sintagma nominal que sucede inmediatamente al verbo, refiriéndose generalmente a la entidad afectada por la acción (paciente).

Cualquier desviación de este orden, como el fronting (anteposición del objeto), se denomina construcción "marcada" y se utiliza con fines de enfoque o contraste, aunque el orden SVO permanece como el "no marcado" o por defecto. La rigidez de este orden es

crucial para la asignación de roles gramaticales, dado que el inglés ha perdido gran parte de su morfología de caso flexivo (Tallerman, 2015).

La concordancia sujeto-verbo

La concordancia sujeto-verbo se define como una dependencia sintáctica en la cual el verbo finito (objetivo) debe reflejar los rasgos de persona y número del sintagma nominal que funciona como sujeto (controlador) (Haspelmath & Sims, 2010). Esta relación de covarianza formal constituye un pilar de la gramaticalidad en el inglés estándar, operando bajo restricciones mecánicas específicas que se detallan a continuación.

(a) *La morfosintaxis de tercera persona del singular (-s)*. En el sistema verbal del inglés contemporáneo, la concordancia es morfológicamente restrictiva y se manifiesta de manera predominante en el presente simple (no-pasado) (Croft, 2022). El sufijo -s actúa como un morfema portmanteau o de expresión cumulativa, ya que amalgama simultáneamente los rasgos de tiempo presente, tercera persona y número singular. Este proceso se rige por el Principio del Tercero Excluido (Elsewhere Principle): Si el sujeto posee los rasgos [3ª Persona, Singular], se selecciona la forma marcada con el sufijo -s (v.g., John loves). Regla general (Elsewhere): En todos los demás contextos de persona y número, se selecciona la forma no marcada o "cero" (-∅) (v.g., I love, they love). Estructuralmente, estos rasgos residen en el núcleo funcional de la frase de finitividad (FinP). Cuando el núcleo Fin es marcado por tiempo, se desencadena la verificación de rasgos (feature checking) con el espécimen en la posición de sujeto. Es imperativo notar que en el tiempo pasado, este mecanismo de concordancia suele desaparecer debido a reglas de empobrecimiento morfológico (impoverishment), resultando en una forma invariable para todas las personas (v.g., I/he/they worked), con la excepción del verbo supletivo be.

(b) *Concordancia con sustantivos colectivos*. Los sustantivos colectivos (committee, team, jury, staff) representan una zona de indeterminación o "fuzziness" donde la

concordancia puede ser gramatical o semántica. Su comportamiento se divide en dos tipos de construcciones (Brown & Miller, 2016): Construcción unitaria (Singular): El referente se concibe como un bloque único o entidad corporativa. En este caso, el verbo adopta la flexión singular (v.g., *The jury is still out*). Construcción distributiva (Plural): El referente se percibe como un conjunto de individuos que actúan de manera conjunta. Aquí, el verbo adopta la forma plural (v.g., *The team are playing*). La selección de estos patrones está sujeta a variaciones dialectales y jerárquicas. Mientras que el inglés británico admite con frecuencia la concordancia plural para resaltar la pluralidad de los miembros, el inglés estadounidense y el neozelandés exhiben una marcada preferencia por la regularización en singular. Este fenómeno es validado por la Jerarquía de Concordancia (Agreement Hierarchy), que postula que conforme un elemento se aleja estructuralmente del controlador (v.g., un pronombre relativo o personal), la concordancia semántica tiende a prevalecer sobre la sintáctica.

(c) *Concordancia con sujetos compuestos*. Los sujetos compuestos se generan mediante la operación de coordinación, uniendo dos o más frases nominales (DPs) a través de conjunciones coordinantes como *and* (Croft, 2022). Sujetos coordinados con *and*: Generalmente, la unión de dos núcleos nominales mediante *and* crea una estructura plural que requiere un verbo en plural (v.g., *The teacher and the student go*). Resolución de rasgos y proximidad: En casos donde los coordinadores poseen rasgos de género o clase divergentes, la lengua puede recurrir a estrategias de resolución (marcar el conjunto como plural) o a la búsqueda mínima (Minimal Search). Bajo el principio de Minimal Search, el núcleo funcional puede indexar los rasgos del controlador que se encuentre a menor distancia lineal o estructural, un fenómeno observado en lenguas con concordancia por proximidad.

Definición y Clasificación del Sistema de Determinantes

El sistema de determinantes en inglés se organiza en tres estratos posicionales que rigen su distribución lineal dentro del DP: pre-determinantes, determinantes centrales y

post-determinantes (Kreyer, 2010). Los pre-determinantes (v.g., all, both, half) preceden a los centrales, mientras que los post-determinantes (v.g., numerales y cuantificadores como many o few) se sitúan entre el determinante central y el núcleo nominal. Estructuralmente, la presencia de un determinante es obligatoria para los sustantivos contables en singular para asegurar su gramaticalidad en contextos de argumentación.

Mecánica de los Artículos: Definidos, Indefinidos y Nulos. La selección de artículos está intrínsecamente ligada al estatus de información del referente en el discurso y a su accesibilidad en el "archivo del discurso" (discourse file) del oyente (Croft, 2022). (a) *Artículo Definido (the):* Se utiliza para señalar referentes identificables o contextualmente únicos, operando en el nivel superior de la Escala de Accesibilidad. Su función es situar al sustantivo en el conocimiento compartido (shared knowledge) o referir a una entidad previamente mencionada (anafórica). Ejemplo: the car. (b) *Artículo Indefinido (a/an):* Marca referentes que no son identificables de forma única por el receptor, introduciendo a menudo nuevas entidades en el discurso. Sintácticamente, su uso está restringido exclusivamente a sustantivos contables en singular. Su distribución fonológica depende del segmento inicial del sustantivo para evitar violaciones de la restricción de inicio vacío (No Empty Onset Constraint). Ejemplo: a car. (c) *Artículo Cero (\emptyset):* En contextos indefinidos donde el núcleo nominal posee los rasgos de [Plural] o [Masa] (Mass), la gramática del inglés prescribe un determinante no expresado o "artículo cero". Aunque es fonológicamente invisible, este elemento es sintácticamente activo, ocupando la posición de cabeza en el DP para satisfacer el Filtro de Caso. Ejemplo: \emptyset blood o \emptyset cars.

Relación entre Determinantes y la Categoría de Contabilidad. La interacción entre el sistema de determinantes y la distinción entre sustantivos contables (count) y no contables (mass/non-count) se rige por reglas de subcategorización y restricciones de selección (Brown & Miller, 2016). (a) *Sustantivos Contables:* Denotan entidades individuales discretas que

admiten pluralización (v.g., biscuit/biscuits). Requieren determinantes específicos como fewer o many. (b) *Sustantivos de Masa*: Refieren a sustancias o conceptos abstractos concebidos como un todo continuo (v.g., water, milk, boredom). Estos sustantivos rechazan el artículo indefinido a/an y solo son compatibles con cuantificadores de masa como much, less o little. El incumplimiento de estas correspondencias resulta en anomalías morfosintácticas, tales como *a blood o *fewer milk, donde el rasgo de contabilidad del determinante entra en conflicto con las propiedades léxicas del sustantivo. En la producción escrita de los estudiantes de lenguas modernas, la confusión entre estos rasgos suele derivar en construcciones agramaticales que comprometen la coherencia sintáctica del discurso.

Preposiciones

La preposición en el inglés estándar se define morfosintácticamente como el núcleo funcional de un sintagma preposicional (PP), cuya propiedad esencial es establecer una correspondencia relacional entre dos entidades, de las cuales la segunda se denomina complemento preposicional (Brown & Miller, 2016). Estructuralmente, los PPs se categorizan como construcciones exocéntricas, dado que, a diferencia de los sintagmas endocéntricos como el nominal o el verbal, no pueden ser reducidos únicamente a su núcleo sin comprometer la gramaticalidad de la secuencia. En la arquitectura jerárquica del inglés, el núcleo preposicional precede obligatoriamente a su complemento argumental, clasificando a la lengua como de núcleo inicial (head-initial).

Análisis de las Preposiciones de Lugar, Movimiento y Tiempo. Las preposiciones se segmentan en clases funcionales según la naturaleza de la relación semántica que codifican, operando frecuentemente como adjuntos que proporcionan información circunstancial (Tallerman, 2015). (a) *Preposiciones de Lugar (Locativas)*: Estas partículas señalizan relaciones espaciales estáticas entre una figura y un fondo (ground). Ejemplos nucleares incluyen in, on, at, beside y under. Sintácticamente, estas formas pueden actuar como

complementos obligatorios en cláusulas copulativas de ubicación (v.g., The book is on the table) o como adjuntos facultativos que especifican el entorno de un evento. (b)

Preposiciones de Movimiento (Direccionales): A diferencia de las locativas, las preposiciones direccionales codifican una trayectoria o "camino" (path). Formas como into, towards, across y through indican un cambio dinámico de posición de la figura con respecto a un punto de referencia. En inglés, estas preposiciones suelen ser seleccionadas por verbos de movimiento de manera que el núcleo preposicional expresa el componente de resultado o meta del evento.

(c) *Preposiciones de Tiempo (Temporales):* Estas unidades establecen la ubicación de un evento en un eje cronológico, utilizando frecuentemente metáforas espaciales. Preposiciones como before, during, after, since y until delimitan intervalos o puntos temporales específicos (v.g., after the game, since last week).

El Concepto de Preposiciones Dependientes y Colocaciones. Dentro del marco de la léxico gramática, se identifica una dependencia sintáctica estricta denominada preposición dependiente, donde la selección de la partícula no es semánticamente libre, sino que está dictada por las propiedades de subcategorización del núcleo al que modifica (Kreyer, 2010).

(a) *Co-selección y Régimen Preposicional:* Ciertos verbos (verbos preposicionales), sustantivos y adjetivos requieren una preposición específica para completar su valencia sintáctica y semántica. En estas construcciones, la preposición funciona como un complemento obligatorio en lugar de un adjunto. La teoría de la gramática de patrones (Pattern Grammar) sostiene que el léxico y la estructura sintáctica se co-seleccionan de forma inseparable. (b) *Mecánica de la Colocación:* La correspondencia entre un lexema y su preposición dependiente es a menudo una idiosincrasia almacenada en el lexicón mental. Por ejemplo, el adjetivo fond selecciona obligatoriamente of, mientras que el verbo rely subcategoriza para on. Esta fijación estructural implica que la sustitución por una preposición semánticamente cercana suele derivar en agramaticalidad (v.g., *rely for). (c) *Asignación de*

Caso: Independientemente de su función como adjunto o complemento, la preposición actúa como un asignador de caso acusativo (u objetivo) para su complemento nominal. Esta relación de dependencia es tan robusta que, en el inglés contemporáneo, los pronombres que funcionan como complementos preposicionales deben manifestar formas acusativas (v.g., for him, to her).

Distinción entre Cláusulas Independientes y Dependientes

La cláusula se define como la unidad central de la sintaxis que contiene un único predicado. Dentro de la jerarquía oracional, se distinguen dos categorías fundamentales (Tallerman, 2015; Brown & Miller, 2016): (a) *Cláusulas Independientes (Root Clauses)*: Constituyen unidades sintácticas que no están incrustadas dentro de otra estructura y pueden funcionar como una contribución inicial en el discurso. Estructuralmente, una cláusula independiente en inglés debe contener, como requisito mínimo, un sujeto explícito y un verbo finito, es decir, un verbo marcado por el tiempo gramatical (tense) y la concordancia (agreement). Estas cláusulas, también denominadas oraciones simples cuando aparecen aisladas, poseen autonomía comunicativa y permiten construcciones de inversión sujeto-auxiliar y etiquetas interrogativas (tag questions), propiedades que les son exclusivas en contextos no citacionales. (b) *Cláusulas Dependientes (Subordinate Clauses)*: Estas secuencias están incrustadas (embedded) dentro de una cláusula matriz (matrix clause) y dependen de ella para su compleción sintáctica y semántica. Las cláusulas dependientes se clasifican según su función en: (b1) *Complemento (Complement Clauses)*: Argumentos obligatorios seleccionados por un núcleo (verbo, nombre o adjetivo) para completar su significado, a menudo introducidas por un complementizador como that, if o whether. (b2) *Adjuntos (Adverbial Clauses)*: Modificadores opcionales que proporcionan información circunstancial (tiempo, lugar, razón, concesión) y no son requeridos por la valencia del verbo. (b2) *Relativas (Relative Clauses)*: Cláusulas que funcionan como modificadores del núcleo

de un sintagma nominal, restringiendo la referencia del sustantivo. A diferencia de las independientes, las cláusulas dependientes pueden ser no finitas (infinitivos o participios), careciendo de marcas de tiempo o concordancia de persona y número.

Fragmento de Oración (Sentence Fragment)

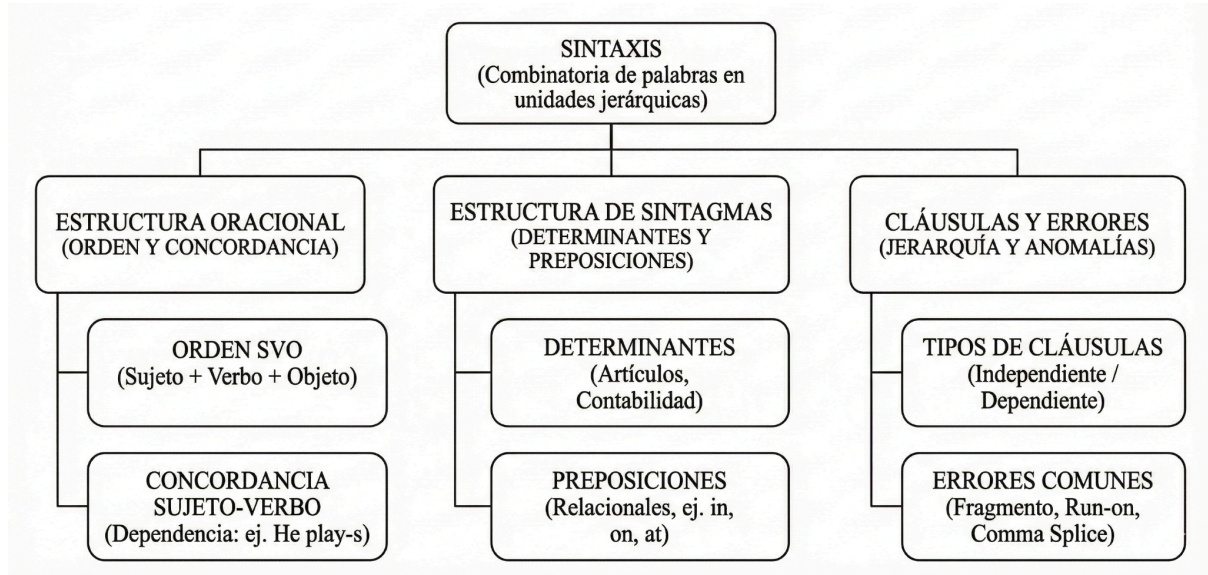
Desde una perspectiva morfosintáctica, el fragmento de oración se define como una secuencia de palabras que, a pesar de estar puntuada como una oración, carece de un verbo finito o de los constituyentes obligatorios requeridos por el núcleo del predicado. Estas estructuras son gramaticalmente defectuosas e incompletas. En el análisis lingüístico, muchos fragmentos son el resultado de procesos de elipsis, ya sea elipsis anafórica o textual, donde los elementos faltantes son recuperables a partir del contexto discursivo previo. No obstante, en la producción del discurso escrito formal, la presencia de fragmentos sin una justificación retórica se clasifica como una anomalía de finitud, especialmente cuando se omite el sujeto en una lengua non-pro-drop como el inglés o cuando se emplean formas no finitas (como gerundios o participios) sin un auxiliar que ancle la acción en el tiempo.

Oraciones de Seguimiento (Run-on Sentences) y Uniones por Coma (Comma Splices)

La oración compuesta (compound sentence) se genera mediante la coordinación de dos o más cláusulas independientes de igual estatus jerárquico. En el inglés estándar, esta unión debe formalizarse mediante: (a) *Conjunción Coordinante* (Syndetic Coordination): El uso de nexos como and, but o or para vincular los coordinandos. (b) *Yuxtaposición* (Asyndetic Coordination): El uso de signos de puntuación de mayor jerarquía, como el punto y coma o el punto, para separar las cláusulas. La anomalía denominada Run-on Sentence ocurre cuando dos cláusulas independientes se fusionan sin ningún marcador de coordinación o puntuación que delimite sus fronteras. Por su parte, la Unión por Coma (Comma Splice) es un error morfosintáctico específico donde se emplea únicamente una coma para unir dos cláusulas independientes que no están vinculadas por una conjunción coordinante. Ambas

fallas representan una violación de las reglas de ligación sintáctica, comprometiendo la claridad de la estructura jerárquica y la delimitación de las unidades de aserción pragmática dentro del discurso escrito.

Figura 3. Selección de aspectos del sistema sintáctico del inglés



Fuente: elaboración propia basado en Tallerman (2015), Brown & Miller (2016), Kreyer (2010), Koeneman & Zeijlstra (2017) y Croft (2022). Esta figura detalla la arquitectura sintáctica del inglés, destacando el orden constituyente estándar Sujeto-Verbo-Objeto (SVO) y las dependencias mecánicas de concordancia, contabilidad y régimen preposicional. Asimismo, clasifica la jerarquía de las unidades oracionales, diferenciando entre cláusulas independientes y dependientes, e identifica las anomalías estructurales comunes en la producción escrita, tales como fragmentos y errores de ligación sintáctica.

Marco Conceptual

Habilidades de Producción Escrita

Las habilidades de producción escrita se conceptualizan como una arquitectura cognitiva multidimensional que integra procesos de preparación conceptual, formulación lingüística y ejecución motriz o transcripción. La generación de un discurso escrito constituye una actividad de resolución de problemas de naturaleza recursiva y no lineal, orquestada mediante los subprocesos cíclicos de planificación, formulación y revisión (Manchón, 2009). Durante la fase de planificación, el escritor activa conocimientos metacognitivos y esquemas retóricos para estructurar la información; simultáneamente, en la formulación, se ejecuta la transformación de proposiciones preverbales en constructos lexico-gramaticales mediante la codificación gramatical y ortográfica. Este proceso se encuentra intrínsecamente limitado por la capacidad de la memoria de trabajo y la fluidez en la recuperación léxica, factores que determinan la efectividad en la transición entre la intención comunicativa y el texto final. En la producción escrita en L2, la carga cognitiva asociada a la formulación lingüística es significativamente superior a la experimentada en la lengua materna, lo que sustenta la denominada Hipótesis de la Inhibición, donde el procesamiento de bajo nivel (morfosintaxis y léxico) agota los recursos atencionales, inhibiendo la elaboración conceptual de alto nivel. Los escritores en lenguas extranjeras despliegan comportamientos de resolución de problemas de carácter compensatorio para mitigar déficits de interlengua, recurriendo a estrategias como el uso de la L1, el monitoreo constante y el backtracking o retroceso estratégico (Hyland, 2022). La suficiencia en la producción escrita trasciende la mera corrección gramatical, integrando la capacidad de negociar significados con una audiencia específica y de adherirse a las convenciones genéricas de una comunidad discursiva. El refinamiento de estas habilidades se manifiesta en la capacidad del autor para reestructurar el

discurso con el objetivo de optimizar la coherencia textual, la cohesión y la efectividad pragmática en el discurso académico.

Sintaxis

La sintaxis se define axiomáticamente como el subsistema gramatical que regula el ordenamiento lineal y jerárquico de las unidades léxicas para la configuración de constructos superiores denominados frases, cláusulas y oraciones (Kreyer, 2010). En términos técnicos, este dominio lingüístico investiga las reglas subyacentes que rigen la arquitectura de los constituyentes, permitiendo que las formas léxicas, con o sin sus respectivas flexiones, establezcan conexiones semánticas y funcionales dentro de un marco oracional coherente (Tallerman, 2015). Desde una perspectiva funcional-tipológica, la sintaxis no se limita a una mera concatenación de elementos, sino que articula las relaciones de dependencia entre núcleos y sus correspondientes argumentos o adjuntos, determinando así la viabilidad gramatical de las expresiones lingüísticas mediante la aplicación de principios de integridad léxica y estructura de constituyentes. La arquitectura sintáctica exhibe una naturaleza intrínsecamente jerárquica, operando a través de la recursividad, lo cual facilita la generación de estructuras infinitamente complejas mediante la incrustación de cláusulas dentro de otras matrices funcionales. El análisis de la constitución resulta fundamental para descifrar esta organización, empleando pruebas experimentales como la permutación, la elipsis y la hendidura para identificar los límites de los sintagmas y su estatus como unidades de procesamiento psicológicamente reales (Tallerman, 2015). Esta disciplina aborda asimismo la interfaz semántica, donde la ambigüedad estructural revela que cadenas fonológicas idénticas pueden poseer configuraciones jerárquicas divergentes según la agrupación de sus componentes, lo que afecta directamente la interpretación de las relaciones gramaticales y las funciones de sujeto y objeto en el discurso.

Morfología

Por otro lado, la morfología constituye el estudio analítico de la arquitectura interna de las palabras, descomponiéndolas en sus átomos constitutivos denominados morfemas, que se definen como las unidades mínimas portadoras de significado léxico o gramatical (Booij, 2007). Este campo clasifica los elementos formativos en raíces, que anclan el contenido semántico primordial, y afijos (prefijos, sufijos e infijos), los cuales operan como morfemas ligados dependientes de una base léxica para su realización fonológica. Mediante procesos de concatenación o modificaciones no concatenativas, como el ablaut o la reduplicación, la morfología permite tanto la expansión del léxico a través de la formación de palabras como la especificación de propiedades gramaticales esenciales para la integración de la palabra en contextos sintácticos mayores. Dentro de este dominio, se establece una dicotomía funcional entre la morfología flexiva, que genera formas gramaticales de un mismo lexema según requerimientos sintácticos o semánticos (como el tiempo o el número), y la morfología derivativa, orientada a la creación de nuevos lexemas mediante cambios de categoría o ajustes conceptuales. Mientras que la flexión puede ser inherente o contextual, la derivación opera frecuentemente bajo restricciones de estrato y transparencia semántica, influyendo en la valencia sintáctica y el potencial de comportamiento de las bases resultantes (Booij, 2007). En el ámbito de la psicolingüística, la morfología explora cómo este conocimiento se representa en el lexicón mental, debatiendo entre modelos de almacenamiento holístico y mecanismos de computación algorítmica para el procesamiento de palabras complejas, lo cual es crítico en el aprendizaje de segundas lenguas.

Morfosintaxis

Finalmente, el constructo teórico de la morfosintaxis representa la convergencia integral de la morfología y la sintaxis, reconociendo que las construcciones gramaticales operan simultáneamente en niveles infra-oracionales y supra-léxicos (Croft, 2022). Esta

disciplina analiza cómo la estructura interna de las palabras interactúa de manera indisoluble con la organización de las oraciones, evidenciando que categorías como el caso, el número y el género no son meros atributos morfológicos, sino mecanismos de indexación esenciales para establecer relaciones de dependencia, concordancia y gobierno sintáctico. La morfología aborda, por tanto, el estudio de las construcciones como emparejamientos convencionales de forma y función que trascienden la frontera arbitraria de la palabra aislada, integrando elementos fonológicos y semánticos en un sistema de procesamiento unificado.

Error Lingüístico

El constructo de **error** se define como una desviación sistemática en la producción lingüística que emana de una carencia de conocimiento o una competencia incompleta en la lengua meta (TL) (James, 1998). Desde una perspectiva epistemológica, el error representa una manifestación de la ignorancia lingüística del discente, integrándose como una característica inherente a su interlengua o dialecto idiosincrásico. A diferencia de los fallos esporádicos, el error posee una naturaleza sistemática y lógica dentro del sistema transicional del estudiante, funcionando como una ventana hacia su "sílabo interno" y evidenciando las hipótesis que este formula sobre las reglas de la lengua meta. Un atributo definitorio fundamental del error es su carácter no autocorregible; el sujeto carece de la representación mental necesaria para identificar y rectificar la desviación por sí mismo, requiriendo por tanto una intervención pedagógica o un proceso de remediación que reestructure su conocimiento cognitivo. En el análisis de la producción escrita, el error de competencia se distingue por reflejar una brecha o gap persistente entre la gramática mental del aprendiz y la del hablante nativo. Estos fenómenos ocurren cuando el estudiante emplea formas que, aunque erróneas respecto a la norma, son consideradas correctas o bien formadas dentro de su propio sistema de reglas en desarrollo. La etiología del error puede ser interlingual, derivada de la transferencia negativa de la lengua materna (L1), o intralingual, resultante de procesos de

simplificación, sobregeneralización de reglas de la lengua meta o aplicaciones incompletas de las mismas (James, 1998). En el contexto del discurso escrito, estos errores requieren un aprendizaje adicional para ser superados, ya que el estudiante, al no poseer el conocimiento declarativo o procedimental adecuado, no puede notar la discrepancia entre su producción y el input de la lengua meta sin mediación externa.

Equivocación

Por el contrario, la **equivocación** (*mistake*) se conceptualiza como un fallo de actuación o procesamiento que ocurre a pesar de que el individuo posee el conocimiento lingüístico subyacente necesario (James, 1998). Este fenómeno es de carácter asistemático y transitorio, derivándose frecuentemente de limitaciones en la atención, fatiga, estrés o una carga excesiva en la memoria de trabajo durante la ejecución del discurso. Un rasgo metodológico crucial para la distinción de la equivocación es su capacidad de ser identificada y rectificada por el propio autor, ya sea de forma autónoma (en el caso de los lapsus o slips) o mediante una señalización mínima del investigador o docente, lo que evidencia que la regla gramatical ha sido adquirida pero no procesada correctamente en ese instante particular. En términos de la dicotomía entre conocimiento declarativo y procedimental, la equivocación sugiere que el aprendiz tiene acceso al saber, pero falla en los mecanismos de automatización requeridos para una ejecución fluida y precisa. Desde un enfoque psicolingüístico, las equivocaciones son el "precio que se paga por la pericia", surgiendo de la competencia mal ubicada y de la vulnerabilidad inherente a los procesos cognitivos de alto nivel que operan fuera del control consciente para maximizar la versatilidad comunicativa (James, 1998). En la producción escrita de estudiantes universitarios, estos fallos suelen manifestarse en contextos donde la complejidad de la tarea desvía los recursos atencionales del escritor, provocando distracciones momentáneas sobre formas que el estudiante normalmente domina. A diferencia del error, la equivocación no indica una laguna en la gramática mental del discente,

sino una inconsistencia en el control del desempeño, lo cual la asemeja a los errores de habla o escritura cometidos por los propios hablantes nativos. Por tanto, el tratamiento didáctico de la equivocación no requiere una nueva fase de instrucción teórica, sino más bien oportunidades de práctica para mejorar la fluidez y el monitoreo consciente de la producción propia.

Análisis de Error Lingüístico y Producción Escrita

El análisis de errores (EA) se define como la metodología de investigación orientada al tratamiento de datos empíricos que determina la incidencia, naturaleza, etiología y consecuencias del lenguaje no exitoso en el discente. Epistemológicamente, este paradigma se distancia del Análisis Contrastivo (CA) al no limitarse a la predicción basada en la interferencia de la lengua materna, centrándose en cambio en la descripción objetiva de la interlengua (IL) o dialecto idiosincrásico del estudiante en comparación con las normas de la lengua meta (TL) (James 1998). El EA postula que las desviaciones no son meros fallos, sino evidencia sustancial de una "competencia transicional" y de un "sílabo interno" que refleja las hipótesis formuladas por el aprendiz sobre el sistema lingüístico objeto de estudio. El procedimiento analítico del EA se articula a través de una taxonomía de modificación del objetivo, que comprende etapas rigurosas de detección, localización, descripción, clasificación y diagnóstico de la producción escrita. Esta disciplina trasciende la mera corrección superficial al investigar si la desviación constituye un "error" de competencia —indicativo de una laguna en el conocimiento declarativo— o una "equivocación" (mistake) de actuación, la cual resulta de fallos en el procesamiento o en la automatización de reglas que el sujeto ya posee. En la producción discursiva, el EA permite identificar patrones sistemáticos de omisión, adición, mala selección, mal ordenamiento o combinaciones híbridas (blends), proporcionando una ventana hacia la arquitectura cognitiva del escritor bilingüe.

El error morfológico en la escritura constituye una transgresión de las reglas que regulan la arquitectura interna de las palabras, afectando tanto a los sistemas de flexión como de derivación (James, 1998). En la producción escrita de estudiantes de segundas lenguas, estos fenómenos se manifiestan comúnmente como el incumplimiento de las normas de concordancia y la configuración de clases de palabras léxicas, tales como sustantivos, verbos y adjetivos. Técnicamente, estos errores se localizan en el nivel de "sustancia" y "texto", involucrando fallos persistentes en el marcado de categorías gramaticales obligatorias, como la tercera persona del singular, el tiempo pasado o la pluralización, los cuales son frecuentemente omitidos o regularizados de manera redundante debido a la carga cognitiva que supone la formulación lingüística.

Por su parte, el error sintáctico en la escritura se define como la violación de los principios que rigen el ordenamiento lineal y la organización jerárquica de los constituyentes en frases, cláusulas y oraciones (James, 1998). En el análisis de la producción discursiva, estos errores comprenden desviaciones en la estructura de los sintagmas y en la implementación de las relaciones gramaticales de sujeto y objeto, lo que compromete la corrección gramatical y, potencialmente, la inteligibilidad del mensaje. La sintaxis de la interlengua muestra a menudo problemas de subcategorización, donde el escritor no cumple con los requisitos de complementación que el núcleo verbal demanda, o transgresiones en las restricciones de selección que vinculan los componentes léxicos según su semántica inherente. La complejidad de los errores sintácticos se manifiesta en la producción de "oraciones de camino de jardín" (garden path sentences) y en fallos de consolidación mediante la coordinación o subordinación incorrecta de cláusulas. En el discurso escrito, estos fenómenos suelen derivar de un mal ordenamiento de los elementos oracionales o de la inserción de frases superfluas, lo que altera la "textura" y la cohesión del escrito.

Capítulo 3. Metodología

Paradigma

En el presente estudio, se adoptó el paradigma pragmático, el cual es la base filosófica de la investigación mixta.

El pragmatismo de esta investigación permite abordar la complejidad de la producción escrita desde una perspectiva más amplia. Según Morgan (2014), en la investigación social, el pragmatismo actúa como un “puente” que permite al investigador saltar entre la inducción y la deducción y centrarse en la utilidad de los datos para responder a preguntas complejas (pp. 26-30). En el contexto actual, la investigación sobre los problemas morfosintácticos en la producción del discurso escrito del idioma inglés requiere tanto la cuantificación relacionada con las desviaciones gramaticales como la comprensión cualitativa de las causas que subyacen al proceso de desarrollo de la interlengua de los estudiantes.

Enfoque

Desde el paradigma pragmático, la investigación adopta un enfoque mixto. Esto no consiste en la mera suma de métodos, sino en un proceso que combina de manera sistemática técnicas cuantitativas y cualitativas para lograr una visión más completa del objeto de estudio.

Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 612), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que involucran la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como la integración y la discusión.

El enfoque cualicuantitativo es fundamental en esta investigación de lingüística aplicada, mientras que la parte cuantitativa identifica la frecuencia, la naturaleza y la tipología de los errores morfosintácticos, la parte cualitativa establece la interpretación de la

naturaleza de tales dificultades y su impacto en la coherencia del discurso escrito en el idioma inglés.

Diseño

Se seleccionó un Diseño Secuencial Explicativo (DEXPLIS). Este diseño se caracteriza por su realización en dos etapas diferenciadas pero interconectadas.

Según Creswell y Plano Clark (2018, pp. 65-71), en un diseño secuencial explicativo, la recopilación y el análisis de datos cuantitativos se suceden a una segunda fase de recopilación y análisis de datos cualitativos que respaldan la explicación o ampliación de los resultados cuantitativos iniciales.

En este estudio lingüístico, la aplicación del diseño se aplicó de la siguiente manera:

1. Fase Cuantitativa (QUAN): Identificación y conteo de errores morfosintácticos en textos producidos por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas. El objetivo es identificar qué estructuras gramaticales resultan más difíciles de producir para el estudiante, por ejemplo, la concordancia o el uso de los tiempos verbales, la ubicación de los adjetivos, el uso de artículos, el uso de determinantes, etc.
2. Fase Cualitativa (QUAL): A partir de los resultados estadísticos, se realizarán indagaciones mediante entrevistas para comprender por qué surgen estos problemas, teniendo en cuenta diversos factores que podrían explicarlos, como la interferencia lingüística (L1-L2) o las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Población de Estudio

La población objeto de estudio está integrada por la totalidad del 100 % de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas; Especialidad en Francés e

Inglés, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental. El universo poblacional se delimita a los estudiantes matriculados en el Ciclo II-2024 en la asignatura Lectura y Conversación en Inglés II (Código: LCI214, Grupo Teórico 01), perteneciente a la Sección de Idiomas de dicha facultad.

Se decidió trabajar con estudiantes de tercer año porque, según la malla curricular del año 2002, plan vigente en el ciclo II-2024, este grupo ya ha completado los ciclos de formación básica, intermedia y avanzada de inglés, así como las unidades de aprendizaje fundamentales orientadas al estudio formal de la gramática inglesa, cursando así Gramática Inglesa I, Gramática Inglesa II y Gramática Avanzada. En consecuencia, los sujetos de estudio cuentan con el bagaje lingüístico necesario para que sus producciones escritas sean analizadas desde la perspectiva de la morfosintaxis avanzada en el ámbito de la producción escrita.

Alcance

La presente investigación tiene un alcance descriptivo. Este nivel es esencial para caracterizar la prevalencia y la tipología de los errores morfosintácticos.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos tienen como propósito principal "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 108). En este sentido, el estudio describe con precisión técnica la interlengua de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, identificando qué estructuras gramaticales del idioma inglés presentan mayores desafíos en su producción escrita.

Por otro lado, el estudio trasciende la mera descripción numérica para adoptar un enfoque fenomenológico. En este sentido, el objetivo fue profundizar en la esencia de la experiencia del estudiante respecto de sus propias dificultades lingüísticas.

Como menciona Creswell (2013), un estudio fenomenológico "describe el significado común de varios individuos sobre sus experiencias vividas de un concepto o un fenómeno" (p. 76). Dentro de este alcance, la investigación busca comprender cómo los estudiantes perciben su propio proceso de escritura, explorando las causas subyacentes de los errores desde su propia perspectiva, lo que permite explicar los resultados cuantitativos previamente obtenidos.

Temporalidad

La investigación fue transversal . Este diseño se caracteriza por la recolección de datos en un solo momento, en un momento determinado, con el fin de describir variables y analizar su incidencia en un punto específico de la realidad estudiada.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños transeccionales o transversales "recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (p. 177). En el contexto del presente estudio, la aplicación de este diseño se justifica porque el interés radica en realizar un diagnóstico preciso y actual de los problemas morfosintácticos de los estudiantes de tercer año durante el Ciclo II-2024, sin pretender observar la evolución de dichas dificultades a lo largo de diferentes semestres o años académicos.

Selección del Escenario

La investigación se llevó a cabo en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador, específicamente en la Sección de Idiomas. Este escenario es idóneo debido a su pertenencia académica, lo que garantiza que los sujetos de estudio están inmersos en un proceso de aprendizaje de segundas lenguas formal y estructurado.

Validación de Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a un estricto proceso de validación antes de su aplicación. Este procedimiento garantizó que tanto la prueba de producción escrita como la guía de entrevista tuvieran la claridad, la coherencia y la capacidad de medición necesarias para el presente estudio.

La validación de los instrumentos se desarrolló en dos etapas complementarias, la evaluación de expertos y la ejecución de una prueba piloto.

Primeramente, la Prueba de Producción Escrita Controlada y la Guía de Entrevista Semiestructurada fueron sometidas a la revisión de un grupo de expertos, cuatro docentes de la Sección de Idiomas de la Universidad de El Salvador. Los expertos tienen una amplia trayectoria y especialización en los campos de la Lingüística Aplicada y de la Investigación.

Durante este proceso, se evaluó que la terminología empleada en las instrucciones y las preguntas de la entrevista fuera adecuada al nivel de competencia lingüística de los estudiantes de tercer año. Las observaciones y sugerencias de los especialistas se integraron en las versiones finales de los instrumentos, lo que fortaleció su validez de contenido.

Luego, una vez tomadas en cuenta las observaciones de expertos, se procedió a la ejecución de una prueba piloto con una muestra de 15 participantes. Esta fase fue determinante para evaluar la operatividad del plan de recolección de datos en condiciones

reales. La prueba piloto permitió verificar la factibilidad del tiempo, la comprensión de las instrucciones y el proceso de registro.

Fase Cuantitativa

Nivel de Investigación

La primera fase de este diseño secuencial explicativo corresponde a la etapa cuantitativa, ubicada en el nivel de investigación descriptivo. En esta fase, el estudio no pretende establecer relaciones de causalidad ni manipular variables, sino detallar las propiedades, características y perfiles del fenómeno lingüístico observado.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación descriptiva tiene como objetivo “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p.108). En el contexto de esta tesis, este nivel permite obtener una caracterización precisa de la competencia escrita de los estudiantes de tercer año mediante la identificación y cuantificación de sus desviaciones gramaticales.

En el campo de la Lingüística Aplicada, este nivel descriptivo se sustenta en los principios del Análisis de Errores. Según James (1998, pp. 94-96), la descripción de errores es un proceso objetivo que exige comparar la producción real del estudiante (lengua meta) con la norma estándar de la lengua que está aprendiendo. Por ello, la fase cuantitativa se orienta a:

1. Identificar las desviaciones morfosintácticas presentes en el corpus de textos escritos.
2. Clasificar dichos errores (por ejemplo, de omisión, de adición, de sustitución o de desorden).

3. Determinar la prevalencia y la frecuencia estadística para identificar cuáles son las áreas de la gramática que representan un mayor desafío para los estudiantes.

Población y Muestreo

Estudio Censal

En la fase cuantitativa de esta investigación se trabajó con la totalidad de la población, sin recurrir a una muestra. Esto se debe a que los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas conforman un grupo finito, claramente delimitado y accesible, con un número que no supera los 100 participantes.

Desde el punto de vista metodológico, esta decisión corresponde a un estudio censal, ya que se analizan todos los sujetos de la población. Como señalan López Roldán y Fachelli (2015), este tipo de diseño permite obtener una descripción completa y precisa del fenómeno estudiado, al no excluir ninguno de sus elementos (p. 31). En esta tesis, el enfoque censal asegura que la identificación de los errores morfosintácticos refleja de manera directa y fiel la producción escrita del grupo en su conjunto, y no una estimación basada en inferencias estadísticas.

Asimismo, la elección del censo se sustenta en el planteamiento de Arias (2012), quien afirma que cuando la población es finita y manejable no resulta necesario extraer una muestra (p. 83). Al considerar al 100 % de los estudiantes, se reducen posibles sesgos y se fortalece el rigor científico del estudio, especialmente en la clasificación y la frecuencia de las dificultades lingüísticas presentes en los textos escritos en inglés.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión que se aplicaron fueron los siguientes:

Criterios de inclusión

1. Estatus Académico: Estudiantes legalmente inscritos en la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés II (LCI214), Grupo Teórico 01, durante el Ciclo II-2024.
2. Formación Previa: Haber cursado y aprobado la totalidad de las asignaturas de gramática inglesa y de formación del idioma inglés.
3. Compromiso de Participación: haber entregado la producción escrita (corpus lingüístico).
4. Consentimiento informado: haber firmado el consentimiento informado, en el cual se hace constar que se utilizará su producción escrita para fines investigativos y científicos.

Criterios de exclusión:

1. Inasistencia Prolongada: Estudiantes que, aunque inscritos, presenten un porcentaje de inasistencia superior al 25%.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**Técnica: Análisis de Errores**

La técnica utilizada para la recolección de datos cuantitativos fue el Análisis de Errores, aplicado a una tarea de producción escrita. Este enfoque permite obtener muestras lingüísticas (corpus) de manera intencional para identificar dificultades recurrentes en el uso de la lengua por parte de los estudiantes.

De acuerdo con James (1998), la recopilación de errores debe apoyarse en procedimientos que motiven al estudiante a producir la lengua meta de forma relativamente natural, pero dentro de ciertos márgenes de control. Esto facilita posteriormente la identificación y clasificación de las desviaciones gramaticales (p. 91). Del mismo modo, la producción escrita resulta clave, ya que, como señala Ellis (2008), "proporciona datos

específicos sobre las áreas de la gramática que el aprendiz ha interiorizado y aquellas en las que aún presenta vulnerabilidades" (p. 48).

Instrumento: Prueba de Producción Escrita Controlada

El instrumento empleado fue una Prueba de Producción Escrita Controlada, que consistió en una tarea de redacción orientada a elaborar un texto. Los participantes produjeron un escrito con una extensión mínima de 150 y máxima de 200 palabras. El propósito principal de esta prueba fue recopilar muestras o corpus de los estudiantes, con el objetivo de llevar a cabo un diagnóstico morfosintáctico detallado.

Para asegurar la validez de la prueba y evitar el sesgo por falta de vocabulario o desconocimiento del tema, el instrumento proporcionó cinco opciones temáticas básicas basadas en experiencias personales de aprendizaje:

- How I Practice English Outside the Classroom.
- My Favorite Way to Learn English.
- The First Time I Spoke English with a Foreigner.
- A Book or Story I Read in English.
- A Challenge I Faced While Learning English.

Las instrucciones del instrumento fueron precisas para estandarizar la recolección; se solicitó redactar la opinión personal sobre uno de los temas con letra clara, legible y de molde, otorgando un tiempo límite de 50 minutos para completar la tarea. La estructura del instrumento permitió que el análisis se centrara en la competencia gramatical y estructural del discurso escrito.

Plan de recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un proceso organizado y progresivo, pensado para garantizar tanto la calidad de la información obtenida como la ética propia de la

investigación. El procedimiento se estructuró en etapas consecutivas, lo que permitió una articulación clara y coherente entre la fase cuantitativa y la cualitativa del estudio.

Previo a la intervención en el campo, se gestionaron los permisos correspondientes ante la jefatura de la Sección de Idiomas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental y ante el docente titular de la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés II. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a abordar a los estudiantes en su entorno de aprendizaje.

En un espacio cedido dentro del horario de su clase, se realizó la presentación formal del investigador y del proyecto. Durante esta sesión, se detallaron los objetivos del estudio, la metodología de recolección y el uso estrictamente académico que se daría a la información. Tras un periodo de resolución de dudas, los estudiantes manifestaron su voluntad de participar mediante la firma de un Consentimiento Informado, el cual garantiza la confidencialidad, el anonimato y la protección de sus datos personales, y autoriza exclusivamente el análisis de sus producciones escritas con fines científicos e investigativos.

Plan de Análisis

El procesamiento de la información se llevó a cabo en fases, asegurando que los resultados de la etapa cuantitativa sirvieran de base para la profundización cualitativa.

Procesamiento y Análisis de la Fase Cuantitativa

El análisis de los datos cuantitativos se rigió por los principios del Análisis de Errores, siguiendo un procedimiento riguroso de identificación, categorización y cuantificación.

1. Validación del Corpus

Para identificar las desviaciones lingüísticas, se empleó una metodología de Análisis de Errores. Inicialmente, el corpus digitalizado fue procesado con la herramienta avanzada Grammarly, lo que permitió una detección preliminar de posibles errores. Sin embargo, para

garantizar el rigor científico, el investigador realizó una validación manual sistemática de cada sugerencia proporcionada por la plataforma.

Este proceso de validación es esencial en lingüística aplicada, puesto que, como señala Granger (2002), aunque las herramientas automáticas aumentan la eficiencia en la detección, es la intervención del investigador la que garantiza que los errores sean interpretados en el contexto comunicativo específico del aprendiz (p. 14). En esta etapa, se confirmaron únicamente aquellas desviaciones que representaban errores morfosintácticos reales, descartando sugerencias de estilo o falsos positivos.

2. Clasificación según Taxonomía Lingüística

Una vez validados, los errores fueron organizados según una taxonomía de categorías lingüísticas que permitiera un análisis detallado de la competencia escrita. Según James (1998), la clasificación de los errores en categorías gramaticales específicas es el paso fundamental para comprender la naturaleza de la interlengua del estudiante (pp. 104-105).

Las 13 categorías empleadas en este estudio fueron:

- Tiempo Verbal
- Forma Verbal
- Preposiciones
- Concordancia Sujeto-Verbo
- Artículos
- Orden de palabras
- Oraciones corridas (Run-on sentences)
- Elección de la Palabra (Word choice)
- Plurales
- Omisión de Sujeto
- Oraciones Fragmentadas

- Determinantes
- Omisión de Verbo

3. Análisis Estadístico Descriptivo

Para el tratamiento de los datos, se utilizó la estadística descriptiva, con énfasis en las frecuencias absoluta y relativa de cada categoría de error. Este análisis permitió establecer un ranking de los errores más comunes, identificando las áreas de mayor vulnerabilidad morfosintáctica en el grupo de estudio.

Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la distribución de frecuencias y la ordenación de los datos permiten identificar tendencias y patrones en una población determinada (p. 323). Los resultados de este ranking no solo ofrecieron una visión panorámica del desempeño del grupo, sino que también sirvieron como criterio fundamental para la transición a la fase cualitativa, lo que permitió seleccionar a los participantes clave con base en su perfil de error.

Fase Cualitativa

Nivel de Investigación

Una vez finalizada la etapa descriptivo-cuantitativa, la investigación se dirigió a una fase cualitativa de tipo fenomenológico. En este nivel, el objetivo no es generalizar los resultados, sino profundizar en la experiencia y la percepción de los participantes para comprender la esencia de sus experiencias en torno a la construcción del discurso escrito del idioma inglés.

Según Creswell (2013, pp. 76-81), la investigación fenomenológica se centra en describir aquello que todos los participantes comparten al vivir un fenómeno determinado. En este estudio, el fenómeno evidencia la persistencia de los problemas morfosintácticos en la producción escrita en inglés. El propósito es convertir las experiencias individuales de los

estudiantes en una descripción de las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Según Moustakas (1994), el enfoque fenomenológico permite al investigador captar las estructuras de significado que las personas atribuyen a sus experiencias. En el contexto del estudio en la Licenciatura en Lenguas Modernas, esto implica lo siguiente:

1. Conocer la conciencia que el estudiante tiene de sus propias limitaciones gramaticales.
2. Explorar la influencia de factores afectivos o cognitivos, como el de la L1, en la producción escrita.

Muestreo

No Probabilístico Intencional

Para la segunda etapa de la investigación, correspondiente a la fase cualitativa, se seleccionó una muestra mediante un muestreo no probabilístico, específicamente el método de muestreo intencional o por propósito. A diferencia de la fase anterior, en la que se trabajó con la totalidad de la población, en esta etapa el interés es seleccionar casos que aporten una riqueza de información particular para profundizar en los resultados de la fase cuantitativa.

Según Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestreo "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador" (p. 230). En la presente investigación, la selección de los participantes no se realiza de manera aleatoria, sino que se basa en los resultados del análisis previo de errores morfosintácticos, eligiendo a aquellos estudiantes cuyas producciones escritas reflejen las dificultades más frecuentes o los casos que requieran una explicación fenomenológica más detallada.

Esta estrategia de muestreo es propia del diseño secuencial explicativo. Como explican Creswell y Plano Clark (2018), en este tipo de diseños la muestra cualitativa suele

ser una “submuestra” de la cuantitativa, seleccionada estratégicamente para que los individuos elegidos contribuyan a explicar o ampliar los resultados estadísticos iniciales (pp. 191-192). El objetivo es que los participantes aporten una perspectiva subjetiva sobre los procesos que subyacen a los problemas de escritura identificados.

Asimismo, Patton (2015) sostiene que "la lógica y el poder del muestreo por propósito radican en la selección de casos ricos en información para ser estudiados a profundidad" (p. 264). En consecuencia, la aplicación de este método asegura que los datos obtenidos en la fase fenomenológica no sean producto del azar, sino que respondan a la necesidad de comprender la naturaleza de los errores morfosintácticos a partir de la experiencia vivida por los propios estudiantes en estudio.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de inclusión:

1. Participación Previa: haber completado satisfactoriamente la fase cuantitativa del estudio.
2. Consentimiento Informado: Aceptación voluntaria y firmada para participar en la fase de entrevistas y grabaciones de audio.

Criterios de exclusión:

1. Consentimiento Informado: No haber firmado el consentimiento de participación en las entrevistas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnica: Entrevista Semiestructurada

Para la fase cualitativa se empleó la entrevista semiestructurada. Esta técnica resulta especialmente útil porque permite al investigador acercarse a la perspectiva interna de los

participantes y explorar las opiniones que ellos mismos atribuyen a sus propias dificultades lingüísticas.

Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa tiene como propósito “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desentrañar el significado de sus experiencias” (p. 30). En coherencia con el enfoque fenomenológico de esta etapa, la entrevista no se limita a la mera recolección de información, sino que busca profundizar en la esencia del problema tal como es vivido por el estudiante. En este sentido, Seidman (2013) señala que las entrevistas en profundidad permiten a los participantes reconstruir sus experiencias a través del lenguaje, lo que aporta una base interpretativa sólida para explicar y complementar los resultados cuantitativos obtenidos en fases previas (pp. 15-17).

Instrumento: Guía de Entrevista

El instrumento diseñado para esta fase fue una Guía de Entrevista, con una estructura flexible que facilitara el desarrollo natural de la entrevista, sin perder de vista los temas centrales del estudio. El objetivo principal fue recabar información detallada sobre las percepciones y vivencias de los estudiantes respecto de sus errores morfosintácticos.

El instrumento incluyó una sección introductoria de confidencialidad y ética, informando a los participantes que no existen respuestas correctas e instándolos a la honestidad basada en su experiencia. Las entrevistas grabadas en audio tuvieron una duración de entre 20 y 25 minutos y se dividieron en dos categorías principales:

Categoría 1: Errores morfosintácticos.

Esta categoría se centró en la autopercepción de las dificultades que enfrentan los estudiantes al escribir en inglés. Entre los aspectos abordados se incluyeron la concordancia sujeto-verbo, el uso de los tiempos verbales (pasado, presente y futuro), el orden de las palabras en la oración y el empleo de los artículos *a*, *an* y *the*. Asimismo, se examinó la interferencia de la lengua materna (L1), en especial mediante la traducción literal al inglés.

De manera complementaria, se exploraron las reacciones afectivas de los estudiantes ante la corrección del docente, considerando emociones como la inseguridad, la frustración y la motivación.

Categoría 2: Producción escrita.

Esta categoría estuvo orientada a comprender la experiencia general del estudiante en la escritura en inglés. Se exploraron los tipos de texto que representan mayores desafíos, tales como ensayos, correos electrónicos o diálogos, así como la percepción que tienen de su progreso a lo largo de los distintos semestres. Además, se analizaron las estrategias metacognitivas que emplean durante el proceso de escritura, tales como la planificación previa, el uso de diccionarios y/o herramientas de apoyo y la revisión de borradores previa a la entrega final.

Plan de recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un proceso organizado y progresivo, pensado para garantizar tanto la calidad de la información obtenida como la ética propia de la investigación. El procedimiento se estructuró en etapas consecutivas, lo que permitió una articulación clara y coherente entre la fase cuantitativa y la cualitativa del estudio.

Previo a la intervención en el campo, se gestionaron los permisos correspondientes ante la jefatura de la Sección de Idiomas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental y el docente titular de la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés II. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a abordar a los estudiantes en su entorno de aprendizaje.

En un espacio cedido dentro del horario de su clase, se realizó la presentación formal del investigador y del proyecto. Durante esta sesión, se detallaron los objetivos del estudio, la metodología de recolección y el uso estrictamente académico que se daría a la información. Tras un periodo de resolución de dudas, los estudiantes manifestaron su voluntad de

participar mediante la firma de un Consentimiento Informado, el cual garantiza la confidencialidad, el anonimato y la protección de sus datos personales y autoriza exclusivamente el análisis de sus producciones escritas con fines científicos e investigativos.

Ejecución de la Entrevista Semiestructurada

Una vez identificados los 10 participantes clave, aquellos que presentaron una mayor incidencia de errores morfosintácticos en la fase cuantitativa, se procedió a la ejecución de la etapa cualitativa. Esta fase se desarrolló bajo un protocolo estandarizado para asegurar que la recolección de percepciones y experiencias fuera profunda y sistemática.

- 1. Contacto y Programación:** Se contactó individualmente a cada uno de los 10 participantes seleccionados para explicarles la importancia de su aporte en esta segunda etapa del estudio. Se establecieron citas individuales respetando la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, asegurando un ambiente propicio para el diálogo. Las entrevistas se realizaron de forma presencial en espacios designados dentro de la facultad que garantizaban la privacidad y la ausencia de interrupciones sonoras.
- 2. Protocolo de Apertura y Ética:** Al inicio de cada sesión, se procedió a la lectura de las instrucciones y del protocolo ético del instrumento. Se enfatizó a los estudiantes el objetivo estrictamente científico de la investigación, reiterando que no existían respuestas correctas ni incorrectas y que la información proporcionada sería tratada con estricta confidencialidad. Se solicitó el consentimiento verbal para la grabación de la sesión, explicando que dicho registro era necesario para la transcripción posterior y el análisis detallado de sus experiencias.

3. Desarrollo de la Entrevista: Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 20 a 25 minutos. Durante este tiempo, se fomentó un clima de confianza para que el estudiante pudiera expresarse de manera honesta y libre. El investigador guió la conversación a través de las dos categorías preestablecidas:

Exploración de Errores Morfosintácticos: En esta parte, se profundizó en la conciencia del estudiante sobre sus propias dificultades gramaticales, lo que le permitió reflexionar sobre el porqué de sus errores en tiempos verbales, concordancias y uso de artículos. Un punto crítico fue la indagación sobre la transferencia lingüística (traducción directa del español), en la que los participantes pudieron describir cómo su lengua materna influye en su redacción en inglés.

Proceso de Producción Escrita: Se exploraron las dimensiones metodológicas y afectivas del estudiante al escribir. Se indagó sobre sus hábitos de planificación, revisión de borradores y uso de herramientas de apoyo, así como sobre sus emociones ante la corrección docente y su percepción de progreso académico.

4. Registro y Resguardo de la Información: Cada entrevista fue registrada mediante un dispositivo de grabación de audio digital. Al finalizar cada sesión, los archivos fueron codificados (p. ej., Participante 01, Participante 02) para desvincular la identidad real de los estudiantes de sus testimonios, cumpliendo con el compromiso de anonimato. Estos registros fueron posteriormente

organizados en una carpeta digital segura, quedando listos para el proceso de transcripción y análisis de contenido.

Plan de Análisis

Procesamiento y Análisis de la Fase Cualitativa

El tratamiento de la información recabada en las entrevistas semiestructuradas se rigió por la técnica de análisis de contenido cualitativo. Este enfoque permite trascender la superficie del texto para desentrañar las estructuras de significado subyacentes en el discurso de los estudiantes. El procedimiento siguió el modelo procedimental de pasos propuesto por Mayring (2000) y sistematizado por Cáceres (2003). No obstante, para garantizar la vigencia y la profundidad del análisis, cada etapa se fundamentó en los ciclos de codificación contemporáneos descritos por Saldaña (2021) y en la espiral de análisis de Creswell y Poth (2018).

El proceso analítico se sistematizó a través de una arquitectura de seis matrices progresivas, detalladas a continuación:

Fase de Preanálisis y Legitimación del Corpus (Matriz 1)

En esta etapa inicial, se procedió a la organización y gestión de los datos brutos. De acuerdo con Creswell y Poth (2018), esta fase es crítica para convertir las grabaciones y transcripciones en archivos procesables, lo que implica una primera "lectura flotante" para obtener un sentido integral de la información (p. 185).

En la Matriz 1: Preanálisis del Corpus, se legitimó el material asegurando que cumpliera con criterios de inclusión estrictos. Se validaron las transcripciones de los 10 participantes (identificados como P01 a P10), verificando que todos estuvieran oficialmente inscritos en la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés II (Ciclo II-2024), que hubieran cursado la totalidad de las asignaturas gramaticales previas y que hubieran firmado

el consentimiento informado. Este filtro garantizó la homogeneidad y la pertinencia de la muestra antes de iniciar la reducción de datos.

Codificación y Definición de Unidades de Significado (Matriz 2)

Posteriormente, se ejecutó la operación de segmentación del texto. El objetivo fue fragmentar el discurso continuo en unidades de significado manejables, lo que demostró que el análisis no es arbitrario, sino que vincula cada interpretación con la evidencia empírica.

Para este estudio, se aplicó lo que Saldaña (2021) denomina "Codificación de Primer Ciclo" (First Cycle Coding), específicamente mediante métodos descriptivos que asignan una etiqueta breve para resumir el pasaje esencial de los datos cualitativos (pp. 4-5). En la Matriz 2, los relatos crudos se transformaron en códigos técnicos.

Ejemplo del proceso: Ante el fragmento "puedo escribir he go en lugar de he goes" (Cita cruda), se asignó la unidad de significado "omisión de marca de tercera persona" y se generó el código 1.1.1 Fallas en la concordancia gramatical Sujeto-Verbo.

Este paso es fundamental, ya que, como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la codificación es el proceso mediante el cual las unidades de análisis se convierten en categorías conceptuales para su posterior comparación (p. 481).

Categorización Temática y Estructuración Dimensional (Matriz 3)

Una vez codificada la información, se procedió a la categorización o "Codificación de Segundo Ciclo" (Second Cycle Coding). Según Saldaña (2021), esta fase consiste en reorganizar y condensar los códigos iniciales en "temas" o "constructos", lo que permite pasar de la descripción a la conceptualización teórica (p. 295).

En la Matriz 3, Agrupación de Códigos, los códigos dispersos se integraron inductivamente en cuatro grandes dimensiones que explican la arquitectura del problema morfosintáctico:

Categoría I: Naturaleza y Tipología del Error: Agrupa los aspectos lingüísticos observables y descriptivos, tales como fallas de concordancia, complejidad morfológica y el orden de constituyentes en el sintagma nominal.

Categoría II: Etiología y Factores Condicionantes: Engloba las causas atribuidas por los estudiantes, diferenciando entre la interferencia interlingüística (traducción literal y hábitos de pensamiento en L1) y factores cognitivos (gestión de la atención y discrepancias de competencia).

Categoría III: Estrategias Metacognitivas y Gestión del Proceso: Describe los mecanismos de regulación que el estudiante activa, como la planificación (prescritura), la revisión sistemática y el uso de tecnología de apoyo.

Categoría IV: Dimensión Pedagógica y Afectiva: Aborda la interacción del estudiante con la instrucción formal, incluyendo la percepción de la utilidad de la retroalimentación docente y la disposición afectiva ante la corrección.

Triangulación y Justificación Pública (Matriz 4)

Para otorgar validez de contenido, se construyó la Matriz 4: Categorías y Citas Representativas. Siguiendo el principio de "justificación pública" de Cáceres (2003), se trianguló cada categoría definida con la voz directa (verbatim) de los participantes

Por ejemplo, para la Categoría I, se contrastó la teoría del déficit de competencia con la cita del participante P03: "A veces olvidaba agregar la '-s' al verbo...", validando así la existencia del fenómeno en la realidad vivida del sujeto.

Síntesis Fenomenológica e Interpretativa (Matrices 5 y 6)

La fase final consistió en la interpretación profunda de los hallazgos. Mediante la Matriz 5: Síntesis Interpretativa, se buscó comprender no solo qué errores cometen, sino también qué significado atribuyen los estudiantes a esa experiencia. Se identificó que los estudiantes perciben el error no como falta de conocimiento, sino como una falla en la aplicación simultánea de reglas debido a la sobrecarga cognitiva y la interferencia del español

Finalmente, en la Matriz 6: Síntesis Final, se consolidaron las conclusiones siguiendo la lógica de la "espiral de análisis" de Creswell y Poth (2018), trascendiendo la mera frecuencia numérica para revelar el contexto latente (p. 189). El análisis concluyó que existe una evolución de la interlengua: una transición, en los estudiantes, desde la traducción literal y la escritura directa hacia una planificación metacognitiva y una revisión recursiva en etapas de mayor conciencia lingüística.

Operacionalización de las Variables

A continuación, se describen los componentes que integran la tabla de la operacionalización de la variable de la presente investigación. .

Definición Conceptual: La morfosintaxis se entiende como la convergencia integral y sistemática entre la morfología y la sintaxis (Croft, 2022). Esta perspectiva reconoce que las construcciones gramaticales no actúan de forma aislada, sino que operan simultáneamente en niveles infraoracionales (la estructura interna de las palabras) y niveles supra-léxicos (la organización de las palabras dentro de la oración). Por lo cual, un error morfosintáctico se

define como cualquier desviación de las normas estándar del inglés que afecte la forma de las palabras o su relación estructural en el discurso escrito.

Definición Operacional: Para efectos de esta investigación, la variable se operacionaliza mediante la clasificación y el conteo sistemático de los errores identificados en los textos producidos por los estudiantes. Este proceso se realiza bajo parámetros controlados, mediante un análisis de errores asistido que permite categorizar cada desviación según su naturaleza lingüística y determinar su frecuencia de aparición en el corpus.

Dimensiones e Indicadores de la Variable

La variable "Errores morfosintácticos" se desglosa en dos dimensiones fundamentales, cada una con sus respectivos indicadores que guían el análisis cuantitativo:

Dimensión: Morfología

Esta dimensión se centra en los errores relacionados con la estructura interna de las palabras y su formación.

Los indicadores que permiten medir esta dimensión son:

1. Pluralización: errores en la formación de los sustantivos plurales (regulares e irregulares).
2. Tiempo verbal: uso incorrecto de las desinencias o de las estructuras que marcan la temporalidad (p. ej., confusión entre presente y pasado).
3. Forma Verbal: Desviaciones en la estructura morfológica de los verbos (p. ej., mal uso de participios o de gerundios).
4. Selección de palabras: errores léxico-gramaticales en los que la palabra elegida no corresponde a la categoría morfológica requerida por el contexto.

Dimensión: Sintaxis

Esta dimensión analiza los errores en la estructura oracional y las relaciones de dependencia entre los elementos del discurso.

Sus indicadores son:

1. Artículos: omisión o uso incorrecto de los artículos definidos e indefinidos.
2. Determinantes: errores en el uso de los determinantes que precisan el referente del sustantivo.
3. Fragmento de oración: construcción incompleta que carece de sujeto o de predicado funcional.
4. Omisión del sujeto: ausencia del elemento nominal obligatorio en la estructura de la oración en inglés.
5. Omisión del verbo: ausencia del núcleo del predicado.
6. Preposiciones: uso inadecuado u omisión de los nexos que establecen relaciones de lugar, tiempo o modo.
7. Concordancia Sujeto-Verbo: Falta de correspondencia gramatical entre el núcleo del sujeto y el verbo principal.

Operacionalización de las variables					
Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Instrumento de medición
Errores morfosintácticos	La morfosintaxis representa la convergencia integral de la morfología y la sintaxis, reconociendo que las construcciones gramaticales operan simultáneamente en niveles infra-oracionales y supra-léxicos (Croft, 2022).	Clasificación y conteo de errores en textos escritos bajo parámetros controlados.	1. Morfología 2. Sintaxis	1.1. Errores de Estructura Interna de las Palabras. 1.1.2 PLURALIZACIÓN 1.1.2 TIEMPO VERBAL 1.1.3. FORMA VERBAL 1.1.4 SELECCIÓN DE LAS PALABRAS 2.1. Errores de Estructura Oracional 2.1.1 ARTÍCULOS 2.1.2 DETERMINANTES 2.1.3 FRAGMENTO DE ORACIÓN 2.1.4 OMISIÓN DEL SUJETO 2.1.5 OMISIÓN DEL VERBO 2.1.5 PREPOSICIONES 2.1.6 CONCORDANCIA SUJETO-VERBO	Prueba de producción escrita controlada

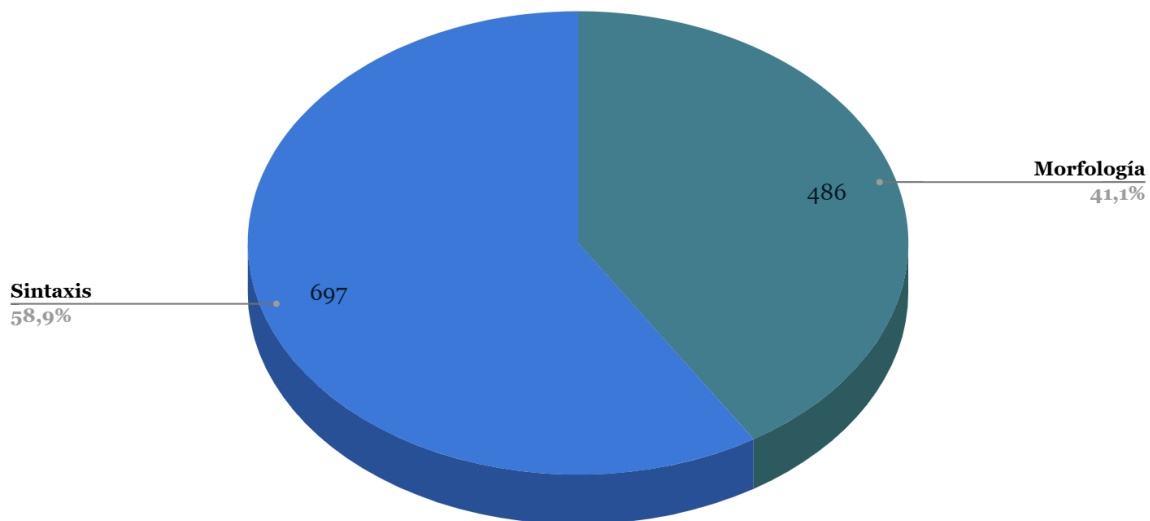
Capítulo 4. Resultados

Resultados Cuantitativos

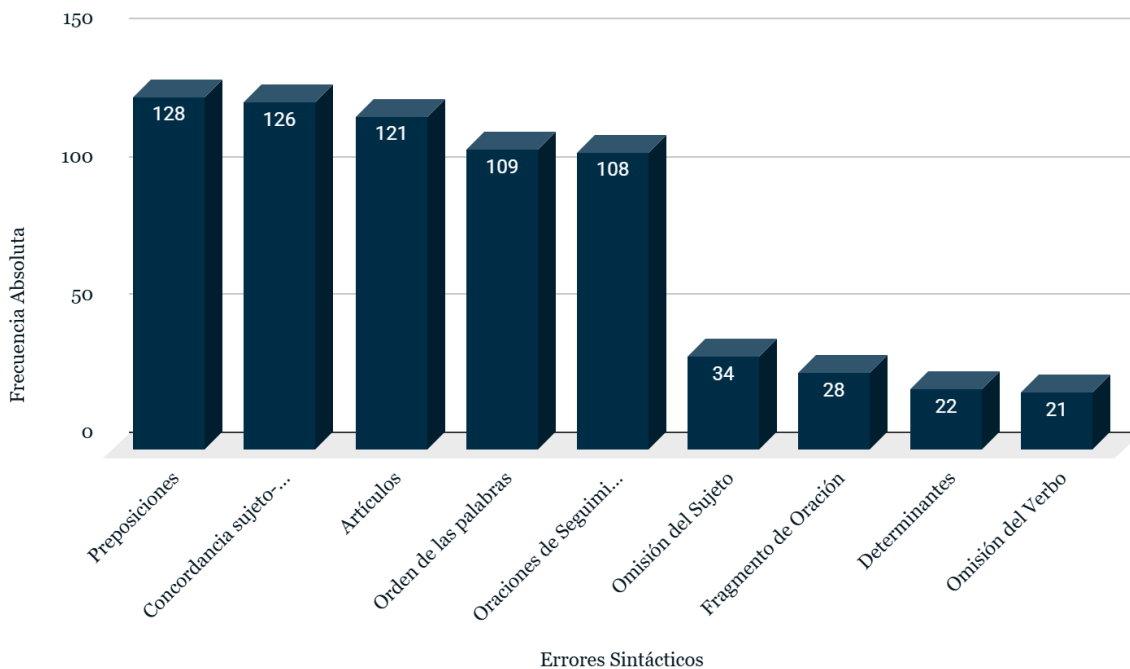
A continuación se exponen los hallazgos cuantitativos obtenidos tras la aplicación del instrumento denominado "Prueba de Producción Escrita Controlada". El procesamiento estadístico de los datos recolectados en la muestra de 56 participantes ha permitido identificar, categorizar y jerarquizar las incidencias morfosintácticas presentes en el corpus textual de cada participante, proporcionando una base sólida para el análisis descriptivo que se presenta a continuación.

El análisis global de los datos recabados a partir de la producción escrita de los 56 participantes arroja un total de 1.183 incidencias morfosintácticas. Tal como se observa en la Figura 1, la distribución general de estos hallazgos evidencia un marcado predominio de una de las dos dimensiones estudiadas. Específicamente, la dimensión Sintaxis concentra la mayor carga de dificultad, con una frecuencia absoluta de 697 errores. Esta cifra representa el 58,9 % del universo total de datos, lo que indica que más de la mitad de las desviaciones cometidas por los estudiantes se sitúan en el nivel de la estructura oracional y de las relaciones entre constituyentes.

Por su parte, la dimensión Morfología registra 486 errores, lo que equivale al 41,1 % restante de la muestra analizada. Aunque esta dimensión presenta una frecuencia menor que la sintáctica, el porcentaje obtenido demuestra una incidencia sustancial en el desempeño escrito de los participantes, que abarca más de dos quintas partes de la problemática total.

Figura 1 *Distribución general de errores por dimensión: Sintaxis vs. Morfología*

Primeramente, al desglosar y analizar la primera dimensión, la sintáctica, que agrupa la mayor cantidad de incidencias morfosintácticas del estudio (697 errores), se observa una dispersión de los datos entre las nueve categorías evaluadas. Esta diversidad de frecuencias absolutas indica una concentración significativa de dificultades en cinco áreas específicas, que acumulan la mayoría de las desviaciones normativas, mientras que las cuatro categorías restantes presentan una incidencia menor. La jerarquización de estas problemáticas, basada en la recurrencia de los errores, se muestra en la siguiente gráfica.

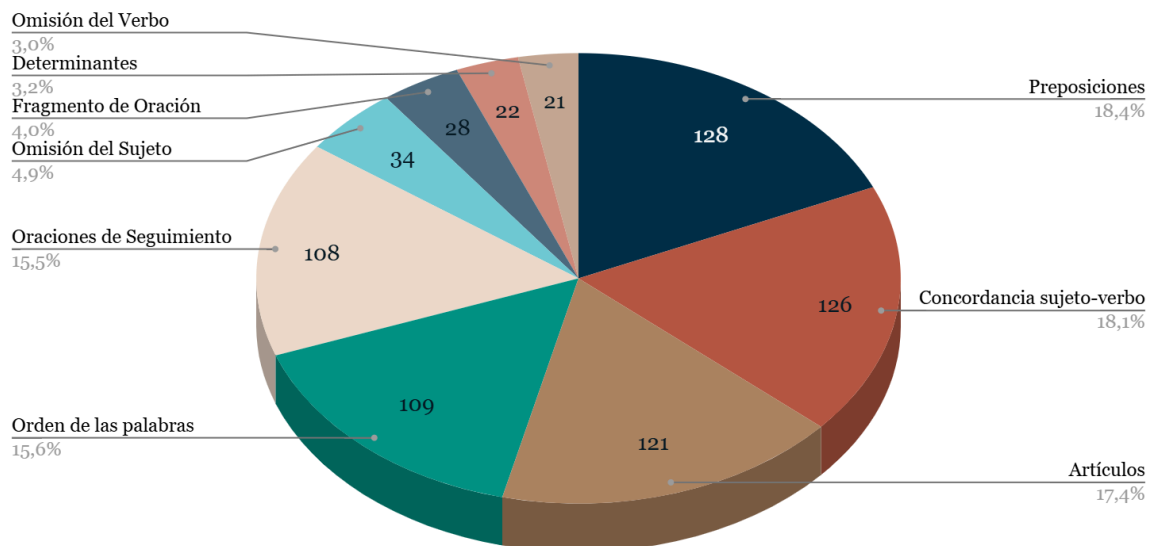
Figura 2. *Distribución de errores por categorías en la dimensión de Sintaxis*

El desglose detallado de los datos revela que la categoría con mayor preponderancia es el uso de las preposiciones, con una frecuencia absoluta de 128 errores. Esta cifra sitúa a dicha categoría en la cima de las dificultades sintácticas, lo que representa el 18,36 % del total de la dimensión. Luego, con una diferencia mínima, se ubica la Concordancia sujeto-verbo, que registra 126 incidencias; este hallazgo equivale al 18,08 % de la muestra sintáctica, lo que evidencia una problemática casi similar a la del uso preposicional en cuanto a frecuencia.

En un tercer nivel de frecuencia se encuentra el empleo de los Artículos, donde se detectaron 121 errores, lo que constituye el 17,36 % de las fallas en esta dimensión. Posteriormente, se observa un descenso en las frecuencias absolutas al abordar el Orden de las Palabras y las Oraciones de Seguimiento. La categoría referida al Orden de las Palabras presenta 109 casos, lo que equivale al 15,64 %. Por su parte, las Oraciones de Seguimiento registran 108 errores, una cifra prácticamente idéntica a la anterior, lo que representa el 15,49

% de la dimensión. La distribución porcentual de estas categorías, así como el peso relativo de las de menor frecuencia, se ilustra a continuación.

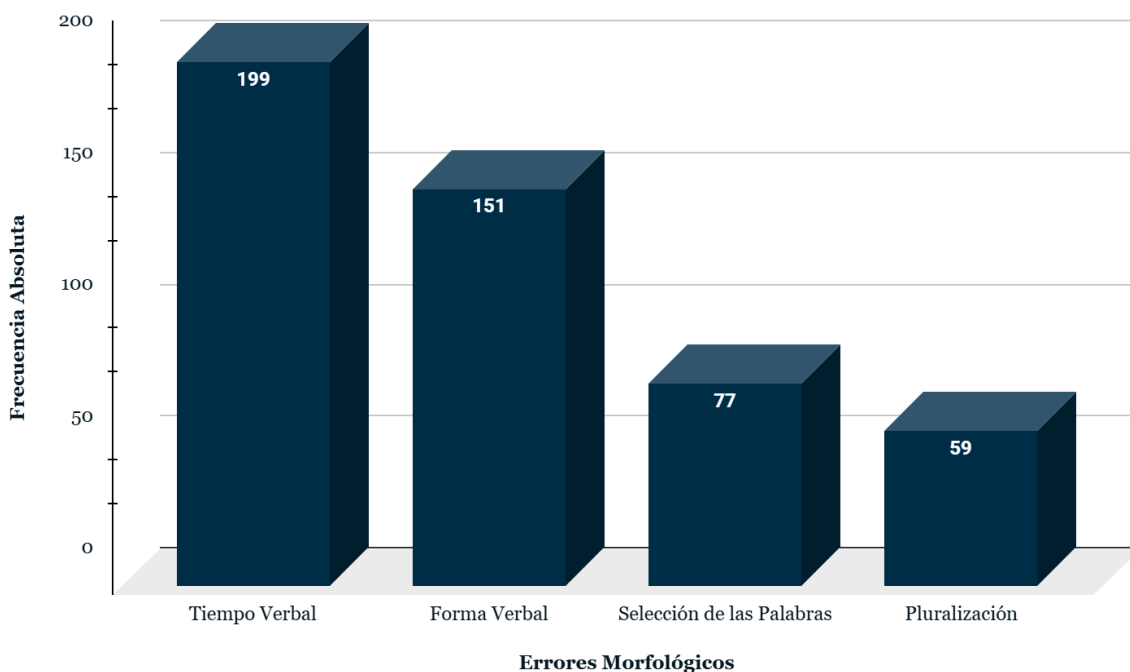
Figura 3. *Clasificación de Errores Sintácticos según Indicadores*



Tal como se aprecia en la figura anterior, existe un subgrupo de categorías con una prevalencia significativamente menor que, en conjunto, no supera el 16% de la dimensión sintáctica. La Omisión del Sujeto registra 34 incidencias, que representan solo el 4,9 %, seguida por los Fragmentos de Oración, con 28 errores, que constituyen el 4,0 %. Finalmente, las categorías de la dimensión Sintaxis con menor impacto en la producción escrita de los participantes son el uso incorrecto de Determinantes, con 22 casos, que representan el 3,2%, y la Omisión del Verbo, que cierra el campo de análisis con 21 errores, equivalentes al 3,0% del total de la dimensión.

Por otra parte, en lo que respecta a la segunda dimensión objeto de estudio, la Morfología, el análisis cuantitativo de los 486 hallazgos registrados evidencia una distribución desigual entre las cuatro categorías que la componen. A diferencia de la dimensión sintáctica, donde la dispersión de errores fue más fragmentada, en el ámbito morfológico se observa una concentración marcada de las dificultades en torno al sistema verbal. La frecuencia absoluta de estas incidencias y su jerarquización se presentan en la figura 4.

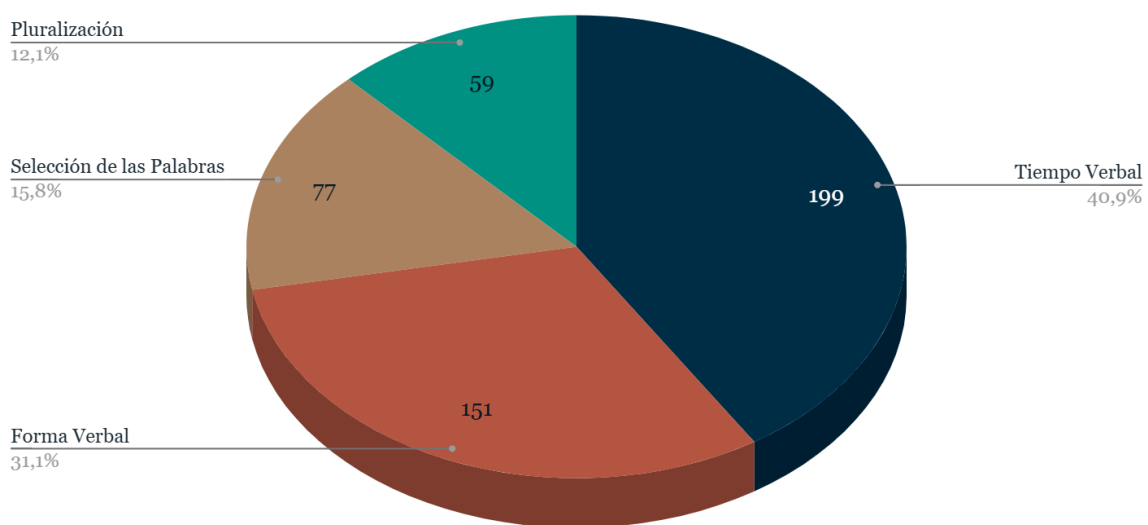
Figura 4. *Distribución de errores por categorías en la dimensión de Morfología*



Al examinar los datos, se evidencia que la categoría con el mayor número de errores es el Tiempo Verbal, que presenta una frecuencia absoluta de 199 incidencias. Este valor no solo es el más alto dentro de la dimensión Morfología, constituyendo el 40,95 % de las faltas de esta dimensión, sino que también posee una relevancia significativa en el contexto global del estudio, representando el 16,82 % del total de errores morfosintácticos de la investigación. En un segundo nivel de frecuencia, aunque manteniendo una carga estadística

considerable, se sitúa la Forma Verbal, que acumula 151 casos; esta cifra equivale al 31,07 % de la muestra morfológica. La combinación de estos dos indicadores revela que más del 70% de las dificultades en esta dimensión se deben a la complejidad inherente a la conjugación y la estructuración del verbo.

Figura 5. *Clasificación de Errores Morfológicos según Indicadores*

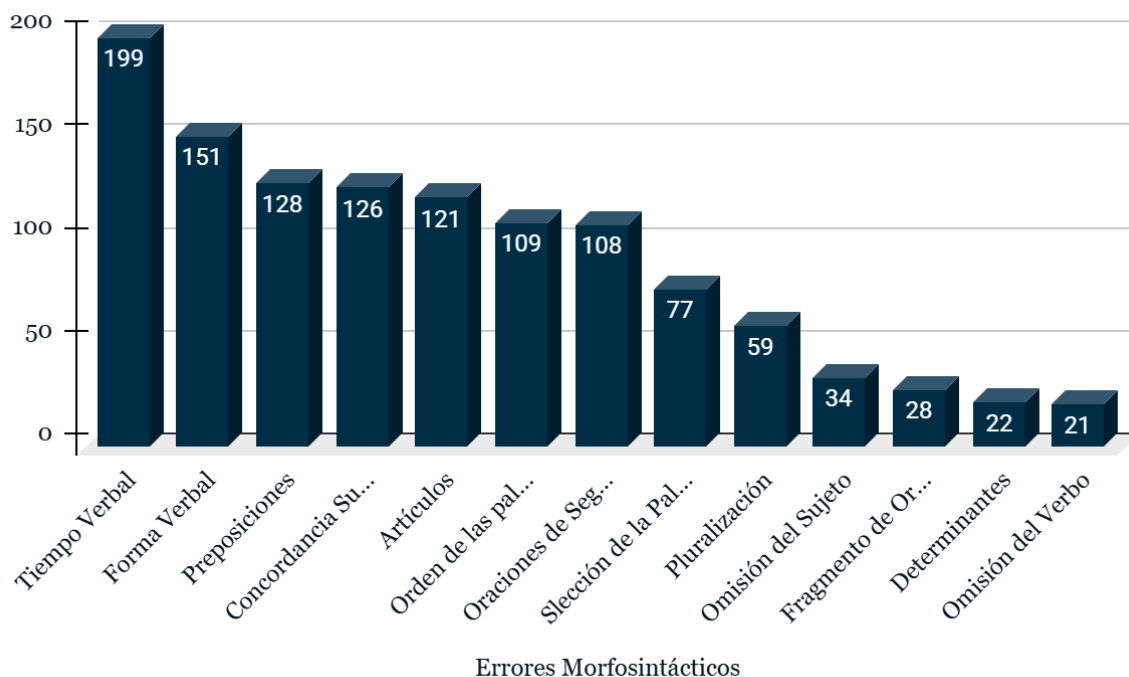


Por otra parte, las categorías restantes muestran una incidencia menor, situándose por debajo de la centena de errores y reflejando problemáticas del ámbito no verbal. La Selección de las Palabras registró 77 casos, lo que representa el 15,84 % de la dimensión. Finalmente, la Pluralización se identificó como la categoría con menor impacto, con 59 errores detectados, lo que representa el 12,14 % del total de errores morfológicos. Estos datos indican que, si bien existen desafíos en la precisión léxica y en la morfología nominal, su prevalencia es secundaria frente a los obstáculos que los participantes presentan en el sistema verbal.

Finalmente, para obtener una perspectiva integral, se procedió a unificar los indicadores de ambas dimensiones en una escala jerárquica. Esta perspectiva global permite dimensionar la frecuencia específica de cada tipo de error en el corpus total de 1.183 hallazgos.

Tal como se evidencia en la figura 6, la jerarquización por frecuencias absolutas confirma que el sistema verbal constituye la barrera más significativa para los participantes.

Figura 6. Total de Errores Morfológicos y Sintácticos

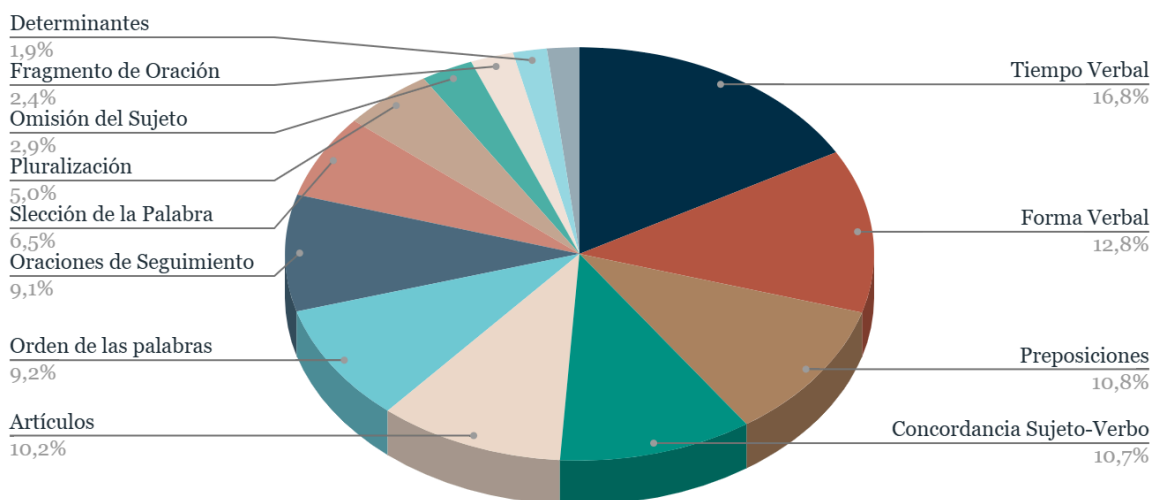


El análisis porcentual global revela que el Tiempo Verbal constituye el 16,8 % del total de errores detectados en el estudio, consolidándose como la desviación morfosintáctica más prevalente. Le sigue la Forma Verbal con un porcentaje del 12,8 %. Posteriormente, se ubican las categorías sintácticas más recurrentes: las preposiciones, con el 10,8%; la concordancia sujeto-verbo, que representa el 10,7%; y los artículos, con el 10,2%, que varían

en un rango porcentual similar, lo que indica una dificultad similar en el manejo de estos elementos.

Categorías como el Orden de las palabras, que representan el 9,2%, y las Oraciones de Seguimiento, con un porcentaje del 9,1%, cierran el grupo de errores con incidencia “media-alta”, según los porcentajes establecidos. Por el contrario, en la periferia del gráfico se encuentran las problemáticas con menor impacto estadístico, la Selección de la Palabra con el 6,5%, la Pluralización con el 5,0%, la Omisión del Sujeto con el 2,9% y los Fragmentos de Oración, los cuales representan el 2,4%. Finalmente, los Determinantes y la Omisión del Verbo ocupan una posición modesta en la distribución global, registrando valores inferiores al 2% cada uno.

Figura 7. *Clasificación porcentual global de Errores Morfosintácticos*



Resultados Cualitativos

Análisis de Contenido Cualitativo

A continuación, se detalla el procedimiento analítico empleado para el tratamiento de los datos cualitativos de la presente investigación. Este proceso se estructuró siguiendo una

lógica secuencial que abarca desde la organización del corpus hasta la síntesis interpretativa final, garantizando así la trazabilidad y la validez de los hallazgos.

Matriz 1. Preanálisis del Corpus

Esta primera matriz tiene como objetivo legitimar el corpus sometido a análisis. En esta etapa se definieron los criterios de inclusión y la naturaleza del material, asegurando que la muestra seleccionada fuera pertinente para responder a las preguntas de investigación del presente estudio.

Elemento	Descripción
Tipo de material	Transcripciones de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes.
Participantes	10 Estudiantes (Identificados como P01 a P10) de la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés.
Unidad de análisis	Fragmentos significativos del discurso sobre la experiencia de aprendizaje del inglés.
Criterio de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes oficialmente inscritos en la asignatura de Lectura y Conversación en Inglés II (LCI214), Grupo Teórico 01, durante el Ciclo II-2024. ● Haber cursado y aprobado la totalidad de las asignaturas de gramática inglesa y asignaturas de formación del idioma inglés. ● Haber firmado el consentimiento informado.

Enfoque de análisis	Fenomenológico (basado en la experiencia vivida y el significado atribuido al error).
Herramientas de apoyo	Marco de codificación y análisis de la recurrencia temática.

Matriz 2. Unidades de Significado y Códigos

En esta fase, se segmentó el texto bruto para identificar unidades de significado. El objetivo fue demostrar que el análisis no es arbitrario, sino que cada interpretación se vinculó directamente con la evidencia empírica.

Fragmento del discurso	Unidad de significado	Código Asignado
"A veces olvidaba colocar la "-s" al final del verbo o confundo los tiempos. Por ejemplo, puedo escribir he go en lugar de he goes." (P09)	El estudiante reconoce la omisión de la marca de tercera persona singular como un error recurrente.	1.1.1 Fallas en la concordancia gramatical Sujeto-Verbo
"Definitivamente el pasado me resulta el más complicado, sobre todo por los verbos irregulares [...] no siguen una regla establecida." (P01)	Dificultad específica con la morfología irregular del pasado simple debido a la necesidad de memorización.	1.1.2 Complejidad morfológica y uso de tiempos verbales
"Por ejemplo, decía the car red en lugar de the red car." (P03)	El estudiante aplica el orden sintáctico del español	1.2.1 Orden de constituyentes en el sintagma nominal

	(Sustantivo + Adjetivo) al inglés.	
"Cuando recién empecé la carrera, era lo que más hacía. Escribía las ideas en español y luego las traducía palabra por palabra..." (P05)	Uso de la traducción literal como estrategia de producción inicial que fosiliza errores.	2.1.1 Traducción Literal y hábitos de pensamiento
"Cuando estoy concentrada escribiendo, me enfoco más en las ideas que en la gramática." (P01)	La carga cognitiva se destina al mensaje, descuidando la precisión gramatical (trade-off).	2.2.2 Gestión de la atención durante la producción

Matriz 3. Agrupación de Códigos en Categorías

Posteriormente, en la matriz 3 se evidencia la agrupación de los códigos dispersos en categorías temáticas más amplias. Esta matriz visualiza cómo los múltiples códigos específicos se integran en cuatro grandes dimensiones que explican la naturaleza, las causas y la gestión de los problemas morfosintácticos.

Códigos	Categoría Temática	Definición Operativa
Código 1.1.1: Fallas en la concordancia gramatical Sujeto-Verbo.	CATEGORÍA I: NATURALEZA Y TIPOLOGÍA DEL ERROR MORFOSINTÁCTICO	Agrupar los errores lingüísticos observables y descriptivos relacionados con la forma, el orden y la

<p>Código 1.1.2: Complejidad morfológica y uso de tiempos verbales.</p> <p>Código 1.2.1: Orden de constituyentes en el sintagma nominal.</p> <p>Código 1.2.2: Adquisición y uso de determinantes (Artículos).</p> <p>Código 1.3.1: Violación del patrón sintáctico canónico.</p> <p>Código 1.3.2: Cohesión y complejidad estructural.</p>		<p>estructura gramatical del discurso escrito.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------

<p>Código 2.1.1: Traducción Literal y hábitos de pensamiento.</p> <p>Código 2.1.2: Incongruencia semántica y conceptual.</p> <p>Código 2.2.1: Discrepancias de competencia y procesamiento.</p> <p>Código 2.2.2: Gestión de la atención durante la producción.</p> <p>Código 2.3.1: Influencia del Género Discursivo.</p> <p>Código 2.3.2: Condicionalidad Temática.</p>	<p>CATEGORÍA II: ETIOLOGÍA Y FACTORES CONDICIONANTES</p>	<p>Engloba las causas percibidas por los estudiantes, tanto interlingüísticas (interferencia del español) como intralingüísticas y cognitivas (procesamiento y atención).</p>
<p>Código 3.1.1: Estrategias de organización.</p> <p>Código 3.1.2: Evolución del procesamiento cognitivo.</p>	<p>CATEGORÍA III: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y GESTIÓN DEL PROCESO</p>	<p>Describe las acciones conscientes que los estudiantes implementan antes, durante y después de la escritura para evitar o corregir errores.</p>

<p>Código 3.2.1: Temporalidad y Técnica de Detección.</p> <p>Código 3.2.2: Estrategias de Revisión Sistemática.</p> <p>Código 3.3.1: Uso de Tecnología y Referencias.</p> <p>Código 3.3.2: Estrategias Socioafectivas.</p>		
<p>Código 4.1.1: Instrucción Formal y Práctica.</p> <p>Código 4.1.2: Aprendizaje Incidental y Autónomo.</p> <p>Código 4.2.1: Disposición Afectiva.</p> <p>Código 4.2.2: Utilidad y Preferencias Metodológicas.</p>	<p>CATEGORÍA IV: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y AFECTIVA</p>	<p>Refiere a la relación del estudiante con la enseñanza recibida, la retroalimentación docente y sus emociones hacia el error y la corrección.</p>

Código 4.3.1: Intensificación de la Práctica.		
Código 4.3.2: Personalización del Feedback.		

Matriz 4. Categorías y Citas Representativas

Para dar validez y credibilidad al análisis, esta matriz presenta la triangulación entre las categorías definidas y la voz directa de los participantes. Se seleccionaron citas representativas que ilustran cada una de las dimensiones analizadas, asegurando que los hallazgos estén fundamentados en los datos.

Categoría	Cita Textual Representativa	Interpretación del Investigador
CATEGORÍA I: NATURALEZA Y TIPOLOGÍA DEL ERROR MORFOSINTÁCTICO	“Recuerdo que me costaba bastante entender cómo funcionaban las concordancias entre sujeto y verbo, especialmente cuando se trataba de la tercera persona del singular. A veces olvidaba agregar la “-s” al verbo...” P03	Existe un déficit en la competencia morfosintáctica referente a la concordancia sujeto-verbo. La omisión del morfema flexivo de tercera persona (-s) evidencia una falla en la procedimentalización, indicando que el conocimiento declarativo aún no se ha integrado automáticamente.

CATEGORÍA II: ETIOLOGÍA Y FACTORES CONDICIONANTES	"Cuando estoy escribiendo, me concentro más en expresar mis ideas, y dejo los detalles gramaticales para la revisión final." (P10)	El error no siempre es por falta de conocimiento, sino por una gestión de la carga cognitiva donde el contenido tiene prioridad sobre la forma (accuracy) durante la redacción fluida.
CATEGORÍA III: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y GESTIÓN DEL PROCESO	"Antes no lo hacía, pero ahora veo que planificar ayuda mucho a evitar errores... anoto las ideas principales y las ordeno." (P01)	Hay una evolución metacognitiva: el estudiante transita de la escritura espontánea (propensa al error) a la escritura planificada como estrategia preventiva.
CATEGORÍA IV: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y AFECTIVA	"Al principio me daba un poco de vergüenza... pero luego entendí que las correcciones son necesarias." (P05)	Se observa un cambio actitudinal hacia una "mentalidad de crecimiento", donde el feedback correctivo deja de ser punitivo y se vuelve una herramienta de aprendizaje.

Matriz 5. Síntesis Interpretativa (Fenomenológica)

Más allá de la descripción de los errores, esta matriz sintetiza el significado profundo que los estudiantes atribuyen a su experiencia de aprendizaje. Se buscó comprender cómo los participantes perciben, sienten y expresan sus dificultades con la gramática y la escritura académica.

Categoría	Significado atribuido por los estudiantes
Error Morfosintáctico	Los estudiantes perciben sus errores no como una falta de conocimiento de las reglas gramaticales, sino como una dificultad para aplicarlas simultáneamente al escribir. Interpretan que los fallos en la concordancia, el uso de tiempos verbales y el orden de las palabras ocurren porque, al intentar construir oraciones complejas, pierden el control sobre los detalles estructurales del inglés, que les resultan menos naturales o evidentes en comparación con su lengua materna.
Etiología y Factores Condicionantes	La causa principal se interpreta como una interferencia del pensamiento en español. Los estudiantes explican que su mente estructura las ideas primero en su lengua nativa y que, al intentar trasladarlas al inglés, surgen conflictos que no logran resolver en el momento. A esto se suman la falta de práctica constante y la distracción, lo que señala que la presión por comunicar un mensaje provoca que olviden momentáneamente las normas de estructura que teóricamente ya conocen.
Estrategias Metacognitivas y Gestión del Proceso	La escritura se concibe como un proceso que no termina con el primer borrador. Los estudiantes otorgan un significado central a la revisión y a la lectura atenta de su propio trabajo para detectar fallos que pasaron por alto inicialmente. Valoran la planificación previa y el uso de recursos de apoyo como herramientas necesarias para sentirse seguros, reconociendo que la autocorrección es el

	momento donde realmente aplican su conocimiento para mejorar el texto.
Dimensión Pedagógica y Afectiva	La corrección docente se reinterpreta: deja de verse como una sanción para convertirse en una guía indispensable. Aunque el error genera inicialmente inseguridad o preocupación, los estudiantes valoran profundamente que se les explique la razón del fallo y no solo se les marque. Interpretan que una retroalimentación detallada y empática les permite comprender la lógica del idioma y superar el temor a equivocarse en futuras producciones.

Matriz 6. Síntesis Final del Análisis

Finalmente, en la matriz 6 se presenta la síntesis de los hallazgos. Esta matriz contiene las conclusiones principales del análisis cualitativo.

Elemento	Síntesis
Hallazgo Central	Los problemas morfosintácticos no son aleatorios; siguen un patrón de Interferencia de la L1 (orden de palabras) y Sobrecarga Cognitiva (olvido de concordancias al priorizar el mensaje).
Evolución	Existe una transición clara: de la traducción literal y la escritura directa (Novatos) a la planificación, la revisión recursiva y el pensamiento directo en L2 (Avanzados/Conscientes).

Implicación Pedagógica	El análisis sugiere mover la enseñanza de la simple corrección gramatical hacia el entrenamiento metacognitivo (planificación y revisión) y el análisis contrastivo explícito (L1 vs L2) para romper hábitos fosilizados.
-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resultados de entrevista a estudiantes

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 01

Ítem del Instrumento: Q01 (Dificultades de concordancia Sujeto-Verbo y orden Sustantivo-Adjetivo).

CATEGORÍA 1: ERRORES DE CONCORDANCIA GRAMATICAL (SUJETO-VERBO)

Código 1.1: Omisión del morfema de tercera persona singular ("-s")

P01: “Sí, al inicio de mis estudios en inglés tuve bastantes dificultades para combinar correctamente los sujetos con los verbos, especialmente cuando se trataba de las terceras personas. Por ejemplo, a veces olvidaba agregar la “-s” en los verbos o no concordaban con el sujeto.”

P02: “A veces me pasa que olvido poner la “-s” en los verbos en tercera persona [...]”

P03: “Recuerdo que me costaba bastante entender cómo funcionaban las concordancias entre sujeto y verbo, especialmente cuando se trataba de la tercera persona del singular. A veces olvidaba agregar la “-s” al verbo...”

P05: “...olvidaba agregar la “-s” en los verbos cuando el sujeto era de tercera persona, o utilizaba el verbo en forma base para todos los sujetos.”

P09: “Sí, he tenido dificultades, sobre todo cuando se trata de la tercera persona en singular. A veces olvido colocar la “-s” al final del verbo o confundo los tiempos. Por ejemplo, puedo escribir he go en lugar de he goes.”

P10: “A veces olvidaba colocar la “-s” en la tercera persona o usaba el verbo en plural cuando el sujeto era singular.”

Código 1.2: Dificultades por complejidad sintáctica y distancia del sujeto

P06: “En mi caso, a veces me cuesta identificar cuál es el sujeto principal cuando hay muchos complementos o cláusulas, y eso me hace dudar si debo usar la “-s” en el verbo o no.”

P07: “También me ha pasado que, al escribir frases largas, pierdo de vista el sujeto principal y me cuesta decidir si el verbo debe ir en singular o plural.”

Código 1.3: Concordancia en estructuras existenciales y pluralización

P07: “Por ejemplo, cuando las oraciones empiezan con there is o there are, tiendo a dudar sobre la concordancia con el sujeto que sigue, porque el orden no es tan directo como en español.”

P08: “Cuando intento redactar oraciones completas, a veces no estoy segura de cómo deben concordar los sujetos con los verbos.”

CATEGORÍA 2: SINTAXIS DEL SINTAGMA NOMINAL (ADJETIVO-SUSTANTIVO)**Código 2.1: Interferencia sintáctica en la posposición del adjetivo**

P01: “También me pasaba algo parecido con los adjetivos, porque no sabía muy bien su posición dentro de la oración. [...] pero al principio tendía a colocarlo como en español, después del sustantivo.”

P02: “Por ejemplo, al inicio yo colocaba el adjetivo después del sustantivo, como en español, sin darme cuenta de que en inglés el orden es diferente.”

P03: “También solía cometer errores con los adjetivos, porque en español los colocamos después del sustantivo, y yo hacía lo mismo en inglés sin darme cuenta de que el orden es al revés. Por ejemplo, decía the car red en lugar de the red car.”

P04: “Por ejemplo, una vez tuve un error al escribir una oración con el adjetivo beautiful, porque lo coloqué después del sustantivo, como se haría en español. [...] la estructura no era gramaticalmente correcta.”

P07: “Con los adjetivos, antes los colocaba después del sustantivo, pero con la práctica aprendí que en inglés van antes.”

P09: “También me ha pasado con los adjetivos, ya que al principio los colocaba después del sustantivo, como en español. En lugar de escribir a red car, ponía a car red.”

P10: “También me costaba colocar correctamente los adjetivos, porque al principio los ubicaba como en español, después del sustantivo, lo cual hacía que la oración sonara rara. Por ejemplo, decía the dress red en lugar de the red dress.”

Código 2.2: Secuenciación de múltiples modificadores

P06: “También me confundo con el uso de los adjetivos cuando hay más de uno; en español, el orden no afecta tanto, pero en inglés sí tiene un patrón específico.”

P08: “También me cuesta cuando hay sustantivos acompañados de varios adjetivos, porque en inglés tienen un orden específico que no es igual al del español.”

Código 2.3: Confusión de categoría gramatical (Adjetivo vs. Adverbio)

P05: “También recuerdo que confundía los adjetivos y los adverbios; en una ocasión, escribí we need to work intelligent en lugar de we need to work intelligently. No sabía cómo transformar un adjetivo en adverbio, y eso generaba errores de estructura y significado.”

CATEGORÍA 3: FACTORES ETIOLÓGICOS (CAUSAS PERCIBIDAS)

Código 3.1: Transferencia negativa de la L1 (Español) y traducción literal

P01: “...pero al principio tendía a colocarlo como en español, después del sustantivo.”

P02: “Creo que ese tipo de errores son comunes porque en español el orden de las palabras es distinto.”

P03: “...porque en español los colocamos después del sustantivo, y yo hacía lo mismo en inglés sin darme cuenta de que el orden es al revés.”

P04: “A veces no era consciente de que en inglés el orden de las palabras es fundamental. [...] a pensar en inglés antes de escribir para no dejarme llevar por la estructura del español.”

P07: “Siento que estas dificultades son normales, especialmente cuando uno todavía está pensando en español mientras escribe.”

P08: “...porque en inglés tienen un orden específico que no es igual al del español.”

P10: “...porque al principio los ubicaba como en español, después del sustantivo...”

Código 3.2: Factores de desempeño (Velocidad y Carga Cognitiva)

P02: “Sí, en algunas ocasiones he tenido dificultades, sobre todo cuando estoy hablando o escribiendo rápidamente y no tengo tiempo de pensar bien en las reglas. [...] pero todavía me sucede si estoy nervioso o escribiendo de prisa.”

P09: “Me doy cuenta de que es un error básico, pero cuando estoy escribiendo rápido, se me pasa.”

CATEGORÍA 4: EVOLUCIÓN DE LA INTERLENGUA

Código 4.1: Estrategias de monitoreo, práctica y corrección

P01: “Con el tiempo fui aprendiendo que en inglés el adjetivo siempre va antes del sustantivo...”

P02: “Con el tiempo y la práctica he ido mejorando [...] Ahora trato de prestar más atención a las estructuras para evitar esos fallos.”

P03: “Al principio era confuso, pero con el tiempo y la práctica he aprendido a fijarme más en esos detalles.”

P04: “Con el tiempo, he aprendido a ser más cuidadoso con la concordancia entre sujeto y verbo...”

P05: “Con el tiempo y la práctica constante en las clases, logré entender mejor esas diferencias y ahora soy más consciente de la concordancia entre los elementos de la oración.”

P06: “Al principio cometía muchos errores de ese tipo, pero con la práctica he aprendido a prestar más atención a la estructura de las oraciones.”

P08: “...pero con el tiempo he aprendido a detenerme y pensar en la estructura antes de escribir.”

P09: “Con el tiempo he mejorado, aunque todavía tengo que concentrarme mucho para no caer en ellos.”

P10: “Con el tiempo, a medida que comprendí mejor la estructura del inglés, fui corrigiendo esos errores...”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 02

Ítem del Instrumento: Q02 (Dificultad con tiempos verbales y causas percibidas).

CATEGORÍA 1: TIPOLOGÍA DE TIEMPOS VERBALES PROBLEMÁTICOS

Código 1.1: El Tiempo Pasado Simple y la Morfología Irregular

P01: “Definitivamente el pasado me resulta el más complicado, sobre todo por los verbos irregulares. En los ejercicios escritos suelo confundirme con sus formas, ya que hay que memorizarlas y no siguen una regla establecida.”

P03: “El tiempo pasado me resulta el más difícil. Siento que en inglés hay demasiadas formas para expresar acciones pasadas, y eso me confunde. [...] Además, los verbos irregulares son un reto porque no siguen una regla fija, y hay que memorizarlos uno por uno.”

P04: “El tiempo pasado es el que más se me complica... [...] Además, los verbos irregulares son un desafío constante, ya que no hay una regla fija para todos.”

P05: “El tiempo pasado me cuesta mucho... [...] y con los participios pasados de los verbos irregulares.”

P09: “El pasado es el tiempo que más me cuesta. Los verbos irregulares me confunden porque no siguen una regla específica. A veces mezclo el pasado simple con el participio pasado, y eso cambia el significado de la oración.”

Código 1.2: Tiempos Perfectos (Presente Perfecto y Pasado Perfecto)

P02: “Definitivamente los tiempos perfectos, como el presente perfecto y el pasado perfecto. Me resultan complicados porque incluyen el uso de auxiliares y participios, y no siempre estoy seguro de cuál corresponde.”

P03: “...están el pasado simple, el pasado continuo y los tiempos perfectos, y a veces no sé cuál usar.”

P04: “...sobre todo cuando se trata de los tiempos continuos o perfectos.”

P05: “...especialmente los tiempos compuestos como el pasado perfecto o el presente perfecto.”

P06: “Diría que los tiempos compuestos, especialmente el presente perfecto y el pasado perfecto. Me cuesta recordar la estructura y distinguir cuándo usar cada uno.”

P10: “El pasado perfecto y el presente perfecto son los que más me cuestan. A veces no estoy segura de cuándo usarlos o cómo combinarlos con otros tiempos verbales dentro del mismo texto.”

Código 1.3: Tiempos Continuos y Coherencia Temporal

P03: “...están el pasado simple, el pasado continuo y los tiempos perfectos...”

P04: “Recuerdo que al inicio me confundía entre el pasado simple y el pasado continuo, especialmente en oraciones largas donde debía mantener la coherencia temporal.”

P07: “Creo que el presente continuo es uno de los tiempos que más me confunden, sobre todo cuando debo combinarlo con otros tiempos en un mismo texto. [...]

Además, algunas veces confundo el presente continuo con el pasado continuo...”

P08: “El pasado continuo es el que más se me complica. Me cuesta identificar cuándo debo usarlo en lugar del pasado simple.”

CATEGORÍA 2: DESAFÍOS ESTRUCTURALES Y MORFOLÓGICOS

Código 2.1: Uso de Auxiliares y Estructuras Compuestas

P02: “Me resultan complicados porque incluyen el uso de auxiliares y participios, y no siempre estoy seguro de cuál corresponde.”

P05: “Me confundo con el uso de los auxiliares have o had, y con los participios pasados de los verbos irregulares.”

P06: “Me cuesta recordar la estructura y distinguir cuándo usar cada uno. Por ejemplo, a veces confundo cuándo usar have o had, y me parece complicado cuando el sujeto cambia.”

P07: “...o me equivoco al usar el verbo to be junto con el gerundio. [...] porque ambos usan verbos auxiliares similares.”

Código 2.2: Selección Funcional y Distinción de Aspecto

P03: “Siento que en inglés hay demasiadas formas para expresar acciones pasadas, y eso me confunde. [...] a veces no sé cuál usar.”

P05: “En ocasiones sé las reglas, pero al momento de escribir, dudo y termino eligiendo mal el tiempo verbal. También sucede que en español usamos un solo pasado para expresar diferentes significados, pero en inglés cada tiempo tiene una función específica...”

P08: “Me cuesta identificar cuándo debo usarlo en lugar del pasado simple.”

P09: “A veces mezclo el pasado simple con el participio pasado, y eso cambia el significado de la oración.”

P10: “A veces no estoy segura de cuándo usarlos o cómo combinarlos con otros tiempos verbales dentro del mismo texto.”

CATEGORÍA 3: FACTORES ETIOLÓGICOS (CAUSAS PERCIBIDAS)

Código 3.1: Discrepancia entre Competencia Receptiva y Productiva

P01: “Creo que me cuesta porque, aunque los entiendo al leerlos o escucharlos, al escribirlos se me olvidan las formas correctas.”

P02: “A veces los entiendo cuando los leo o los escucho, pero al momento de escribir me confundo con su estructura o con los verbos irregulares.”

P03: “Cuando leo o escucho en inglés, entiendo los tiempos, pero al escribir me cuesta aplicarlos correctamente.”

P07: “Siento que esto sucede porque al escribir pienso más en el significado que en la estructura, y eso me lleva a cometer errores de forma.”

P08: “...me enfoco más en entender que en producir.”

Código 3.2: Falta de Práctica de Escritura y Frecuencia de Uso

P02: “Además, no se usan tan seguido en conversaciones cotidianas, así que no tengo tanta práctica con ellos.”

P03: “Me parece que mi dificultad se debe a que no practico con suficiente frecuencia la escritura en pasado, y eso hace que se me olviden las estructuras.”

P04: “Creo que esta dificultad surge porque no suelo practicar esos tiempos con frecuencia en contextos reales, y eso hace que se me olviden sus estructuras...”

P05: “Además, siento que esos tiempos no se practican tanto como el presente simple o el continuo, y eso influye.”

P06: “Creo que la razón principal es la falta de práctica constante con ese tipo de estructuras; cuando dejo de escribir por un tiempo, se me olvidan las reglas y debo volver a repasarlas.”

P08: “Creo que esto sucede porque no tengo el hábito de escribir en ese tiempo [...]

En mi caso, la práctica ha sido más auditiva, escuchando canciones o viendo series, pero escribir es otro proceso, más estructurado.”

P09: “...si no los he practicado recientemente, se me olvidan.”

P10: “Creo que estas dificultades se deben a que no practico tanto la escritura en esos tiempos; normalmente uno habla o escucha inglés en tiempo presente, pero escribir en pasado o en estructuras más complejas requiere un nivel de atención diferente.”

Código 3.3: Interferencia de la L1 (Español)

P05: “También sucede que en español usamos un solo pasado para expresar diferentes significados, pero en inglés cada tiempo tiene una función específica, y eso me genera inseguridad al escribir.”

P06: “Además, en español no tenemos una diferencia tan marcada entre esos tiempos, y eso me confunde más.”

P08: “A veces, por pensar en español, escribo frases que no suenan naturales en inglés.”

P09: “Creo que esto sucede porque, en español, usamos un solo pasado para muchas situaciones, mientras que en inglés hay que distinguir entre varios.”

CATEGORÍA 4: ESTRATEGIAS DE MITIGACIÓN Y ESTUDIO

Código 4.1: Uso de Recursos de Memorización y Apoyo Visual

P01: “Por eso necesito repasarlos constantemente o relacionarlos con ejemplos para recordarlos mejor.”

P04: “También utilizo tarjetas con los verbos y sus tres formas para reforzar la memoria.”

P05: “Sí, trato de hacer cuadros comparativos con los verbos y sus formas, y repaso los irregulares con tarjetas.”

P09: “Sí, tengo una lista de verbos irregulares que repaso constantemente.”

Código 4.2: Práctica Contextualizada y Análisis de Textos

P04: “Sí, trato de repasar con ejercicios y escribir oraciones aplicando cada tiempo verbal por separado. [...] A veces, cuando estudio canciones o lecturas en inglés, me fijo en qué tiempo verbal usan para entender mejor cómo se aplican en la práctica.”

P05: “Además, cuando tengo tiempo, escribo oraciones cortas usando los tiempos verbales que me resultan más difíciles. También me ayuda mucho relacionarlos con experiencias o situaciones personales, porque así los recuerdo mejor.”

P06: “Trato de leer textos o ver videos en inglés y prestar atención a cómo se usan los tiempos en contexto. También me gusta hacer ejercicios de escritura, aunque sean cortos, aplicando cada tiempo por separado. Otra estrategia que me ha servido es analizar mis propios errores...”

P08: “Últimamente trato de escribir frases cortas para practicar, especialmente en pasado, y las comparo con ejemplos que busco en internet o en mis apuntes. También intento relacionar los tiempos con situaciones reales...”

P09: “También hago ejercicios donde los utilizo en diferentes tiempos para reforzar la memoria. Además, trato de escribir pequeños párrafos usando los verbos que más se me olvidan.”

P10: “Sí, he tratado de practicar escribiendo pequeños párrafos o diarios donde uso distintos tiempos verbales. [...] Otra estrategia que me funciona es leer textos en inglés y subrayar los verbos para identificar los tiempos que usan.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 03

Ítem del Instrumento: Q03 (Dificultades en la estructuración de oraciones y decisión del orden de palabras).

CATEGORÍA 1: DEPENDENCIA DEL PATRÓN SINTÁCTICO CANÓNICO (S-V-C)

Código 1.1: Adhesión a la Regla Sujeto + Verbo + Complemento

P01: “Generalmente sigo el patrón sujeto + verbo + complemento, y si tengo dudas, pienso en cómo lo hemos practicado en clase.”

P02: “Normalmente me guío por la estructura básica de sujeto + verbo + complemento...”

P03: “Pero con el tiempo he aprendido que el inglés tiene un orden muy lógico, generalmente sujeto + verbo + complemento, y trato de seguirlo siempre.”

P04: “Si es una oración simple, no tengo tanto problema porque ya tengo claro el orden: sujeto + verbo + complemento.”

P05: “Ahora sigo la estructura básica de sujeto + verbo + complemento...”

P06: “Si la oración es corta, no tengo problema porque ya sé el orden básico: sujeto + verbo + complemento.”

P07: “En realidad no se me complica mucho, porque trato de seguir la estructura básica que todos conocemos: sujeto, verbo y complemento.”

P08: “Si es una oración simple, me resulta fácil porque ya tengo memorizada la estructura básica: sujeto + verbo + complemento.”

P09: “Para decidir el orden, sigo la estructura básica sujeto + verbo + complemento...”

P10: “Ahora sigo una estructura más clara: sujeto + verbo + complemento.”

CATEGORÍA 2: COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL COMO FACTOR DISRUPTIVO

Código 2.1: Dificultad con Oraciones Compuestas, Subordinadas y Conectores

P03: “...aunque a veces, cuando las oraciones son muy largas o incluyen conectores, me confundo con la posición de los adverbios o de los complementos indirectos.”

P04: “Pero cuando tengo que escribir oraciones más largas o con conectores, me confundo un poco.”

P05: “...pero cuando las oraciones son largas o tienen conectores, todavía dudo.”

P06: “Me pasa especialmente cuando quiero expresar ideas más complejas. [...] Pero si intento escribir una oración con conectores o cláusulas subordinadas, tengo que pensar más para asegurarme de que todo esté en su lugar.”

P07: “Sin embargo, cuando la oración lleva más elementos, como adverbios o cláusulas, me cuesta decidir el orden correcto.”

P08: “Pero si la oración es más larga o incluye conectores, me cuesta un poco decidir el orden.”

P09: “A veces sí, sobre todo cuando quiero expresar ideas largas. [...] en las oraciones compuestas, con conectores o cláusulas subordinadas, me cuesta más decidir el orden correcto.”

Código 2.2: Ubicación Específica de Modificadores y Complementos

P03: “...me confundo con la posición de los adverbios o de los complementos indirectos.”

P04: “A veces me cuesta decidir dónde colocar los adverbios o los complementos indirectos.”

P05: “Con el tiempo aprendí que lo primero es identificar el sujeto y el verbo, y luego pensar en los complementos.”

P10: “Por ejemplo, en lugar de I really like English, escribía I like really English. Con la práctica aprendí que en inglés el orden es muy importante y que cambiarlo altera el sentido de la oración.”

CATEGORÍA 3: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE VERIFICACIÓN

Código 3.1: Verificación Intuitiva y Auditiva ("Sounding Right")

P02: “A veces en mi cabeza suena correcto, pero cuando lo leo en inglés me doy cuenta de que la estructura está mal.”

P03: “...pero si dudo, me dejo guiar por lo que “suena correcto”. Con el tiempo uno desarrolla cierta intuición, aunque reconozco que no siempre es precisa.”

P04: “También leo mis oraciones en voz alta para ver si suenan naturales.”

P07: “Generalmente me guío por la práctica y por la intuición...”

P10: “A veces leo mis oraciones en voz alta para asegurarme de que suenen naturales.”

Código 3.2: Uso de Fuentes Externas y Modelado

P01: “...si tengo dudas, pienso en cómo lo hemos practicado en clase.”

P02: “...pero si tengo dudas, consulto en un diccionario o incluso en herramientas digitales para revisar el orden.”

P04: “Para decidir el orden, me apoyo mucho en las reglas que aprendí en clase y en los ejemplos que recuerdo.”

P05: “En esos casos, pienso en los ejemplos que vimos en clase o reviso textos en inglés para ver cómo están organizadas las ideas.”

P06: “...pero si tengo dudas, busco ejemplos parecidos en internet o en los apuntes.”

P07: “...aunque a veces reviso ejemplos en los libros o en internet.”

P08: “Cuando me pasa eso, pienso en las reglas que aprendí en los primeros años y trato de seguirlas paso a paso. También reviso ejemplos o modelos de texto...”

P09: “...y si tengo dudas, reviso ejemplos o busco oraciones similares.”

P10: “Si tengo dudas, recuerdo los ejemplos que vimos en clase o reviso mis apuntes.”

CATEGORÍA 4: INTERFERENCIA DE LA L1 Y TRADUCCIÓN MENTAL

Código 4.1: Conflicto de Orden Sintáctico Español-Inglés

P02: “Cuando intento traducir literalmente desde el español, termino con errores porque los idiomas tienen un orden distinto.”

P03: “Antes sí me resultaba complicado, sobre todo porque tendía a escribir pensando en español.”

P05: “Al principio sí me resultaba complicado, porque solía escribir las oraciones con el orden del español. Me costaba aceptar que en inglés el orden gramatical no puede cambiar.”

P09: “Trato de pensar en inglés, pero cuando me presiono, mi mente pasa al español y cometo errores.”

P10: “Al principio sí era complicado, sobre todo porque pensaba en español y luego traducía directamente. Eso me llevaba a escribir con el orden equivocado.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 04

Ítem del Instrumento: Q04 (Conocimiento y adquisición de los artículos definidos e indefinidos).

CATEGORÍA 1: NIVEL DE COMPETENCIA Y CONFIANZA PERCIBIDA

Código 1.1: Consolidación del conocimiento y confianza actual

P01: “Sí, ahora los entiendo mejor. [...] pero con la práctica me acostumbré a identificar cuándo usar a o an...”

P02: “Sí, actualmente los manejo bien. [...] después de varios ejemplos entendí...”

P03: “Sí, actualmente los manejo con más confianza. [...] Lo aprendí más que todo con la práctica...”

P05: “Sí, ahora los entiendo mejor. [...] Al principio los confundía, pero con la práctica entendí que a y an se usan para cosas generales y the para cosas específicas.”

P07: “Sí, creo que lo manejo bien ahora. [...] Entendí que a y an se usan con palabras generales, y the cuando hablamos de algo específico.”

P09: “Sí, ahora ya los manejo con más confianza, aunque al principio los confundía. [...] creo que lo entendí bien gracias a la práctica...”

Código 1.2: Dominio en proceso y persistencia de dudas

P04: “Sí, aunque no diría que los uso perfectamente, he aprendido a distinguirlos con más claridad. Al principio me costaba...”

P06: “Sí, creo que ya lo tengo bastante claro, aunque todavía cometo algunos errores. [...] Con el tiempo fui entendiendo las reglas más a fondo...”

P08: “No diría que los domino por completo, pero sí tengo una idea clara de cuándo usarlos. [...] Todavía tengo que pensar un poco antes de escribirlos, pero ya no me confundo tanto como antes.”

P10: “Sí, aunque todavía dudo a veces, especialmente cuando el sustantivo empieza con una palabra que suena a vocal pero no lo es, como university. [...] Ya es más automático, pero a veces todavía tengo que pensar un segundo antes de decidir cuál usar.”

CATEGORÍA 2: ESTRATEGIAS Y FUENTES DE APRENDIZAJE

Código 2.1: Mediación pedagógica formal (Instrucción explícita y ejercitación)

P01: “Aprendí a usarlos en clase con ejercicios y explicaciones de mis profesores.”

P02: “Los aprendí con la práctica en clase, haciendo ejercicios donde teníamos que elegir el artículo correcto según el contexto.”

P03: “Aprendí sus usos tanto en la escuela como en cursos adicionales. [...] con ejercicios donde había que completar oraciones o identificar el artículo correcto.”

P04: “Aprendí con la práctica y con los ejemplos que nos daban los profesores, especialmente en actividades donde había que completar oraciones o identificar el artículo correcto.”

P05: “Aprendí con ejercicios prácticos que nos ponían los maestros...”

P07: “Aprendí con la ayuda de mis profesores, quienes nos explicaban con muchos ejemplos y ejercicios.”

P08: “Aprendí en las clases con los profesores, que nos explicaban con ejemplos visuales y actividades dinámicas, como juegos o ejercicios de completar oraciones.”

P10: “Aprendí a usarlos en clase, haciendo ejercicios prácticos...”

Código 2.2: Aprendizaje visual, lúdico y asociativo

P04: “También los juegos en clase, como Kahoot, me ayudaron bastante porque hacían que el aprendizaje fuera más dinámico.”

P05: “...y también con actividades visuales. Por ejemplo, en un curso en el Centro Cultural nos mostraban imágenes y debíamos elegir el artículo correcto. Eso me ayudó mucho a asociar las reglas con ejemplos reales.”

P07: “También recuerdo que hacíamos actividades visuales, en las que teníamos que asociar imágenes con el artículo correcto, y eso me ayudó mucho a interiorizar las reglas.”

P08: “...nos explicaban con ejemplos visuales y actividades dinámicas...”

P10: “...y relacionando los artículos con imágenes.”

Código 2.3: Adquisición mediante input contextual (Lectura y Exposición)

P06: “Con el tiempo fui entendiendo las reglas más a fondo, especialmente con la lectura de libros y artículos.”

P09: “Pero más que memorizarlas, creo que lo entendí bien gracias a la práctica, leyendo y escuchando inglés. Ver cómo se usan en contexto me ayudó a interiorizar las diferencias.”

P10: “También ayudó leer en inglés, porque me permitió ver cómo se usan en diferentes contextos.”

CATEGORÍA 3: CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA DE LAS REGLAS

Código 3.1: Discriminación fonológica (Sonido vs. Grafía)

P01: “...me acostumbré a identificar cuándo usar a o an según el sonido con el que empieza la palabra...”

P02: “...entendí que se usa an cuando la palabra empieza con sonido de vocal y a cuando comienza con consonante.”

P03: “...entendí que depende del sonido con el que empieza la palabra, no necesariamente de la letra.”

P09: “Aprendí las reglas básicas en los primeros años: usar a antes de consonante, an antes de vocal...”

P10: “...especialmente cuando el sustantivo empieza con una palabra que suena a vocal pero no lo es, como university.”

Código 3.2: Discriminación semántica (Especificidad vs. Generalidad)

P01: “...y the cuando ya se trata de algo específico.”

P02: “The lo uso cuando me refiero a algo específico o conocido.”

P03: “The lo uso cuando hablo de algo específico o que ya se mencionó antes.”

P05: “...a y an se usan para cosas generales y the para cosas específicas.”

P06: “Ahora sé que a y an se usan para cosas generales o no especificadas, y the cuando hablamos de algo concreto o ya mencionado.”

P07: “Entendí que a y an se usan con palabras generales, y the cuando hablamos de algo específico.”

P08: “...a y an se usan para cosas generales, y the para referirse a algo específico o conocido.”

P09: “...y the cuando algo es específico o ya se mencionó antes.”

Código 3.3: Interferencia interlingüística (L1 Español)

P04: “Al principio me costaba porque en español no tenemos artículos definidos e indefinidos tan marcados.”

P07: “Lo que más me costó fue acostumbrarme a no traducir literalmente los artículos desde el español, porque en nuestro idioma no se usan igual.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 05

Ítem del Instrumento: Q05 (Frecuencia de traducción literal Español-Inglés y errores derivados).

CATEGORÍA 1: DESENCADENANTES Y CONTEXTO DE LA TRADUCCIÓN LITERAL

Código 1.1: Práctica habitual en etapas iniciales (Fosilización de hábitos)

P01: “Cuando era principiante, solía escribir primero en español y luego traducir palabra por palabra...”

P04: “Antes solía escribir primero las oraciones en español y luego las traducía palabra por palabra.”

P05: “Cuando recién empecé la carrera, era lo que más hacía. Escribía las ideas en español y luego las traducía palabra por palabra...”

P07: “Cuando estaba en los primeros ciclos, solía escribir mis ideas en español y luego las traducía palabra por palabra...”

Código 1.2: Recurrencia ante complejidad cognitiva (Tema, Vocabulario y Presión)

P03: “Sí, muchas veces, sobre todo cuando estoy apurado o cuando el tema es difícil.”

P03: “...todavía me cuesta cuando se trata de ideas más complejas.”

P04: “...aunque a veces, cuando el tema es complejo, vuelvo a caer en la traducción literal.”

P05: “...aunque a veces, en temas más complejos, todavía caigo en la traducción literal.”

P06: “Sí, me ha pasado muchas veces, sobre todo cuando tengo prisa o cuando no sé cómo expresar una idea directamente en inglés. [...] especialmente con temas académicos o vocabulario técnico.”

P10: “Es un hábito difícil de evitar, sobre todo cuando estoy escribiendo sobre temas complejos o cuando no encuentro la palabra exacta en inglés.”

CATEGORÍA 2: TIPOLOGÍA DE ERRORES POR TRANSFERENCIA NEGATIVA

Código 2.1: Alteración de la sintaxis y orden de constituyentes

P01: “A veces las oraciones quedaban sin sentido, porque el orden en inglés es diferente.”

P02: “También me pasa con el orden de las palabras, ya que suelo mantener la estructura del español.”

P05: “Las oraciones quedaban con estructuras del español...”

P06: “Traducir palabra por palabra me ha llevado a cometer muchos errores de orden...”

P08: “En inglés el orden de las palabras cambia completamente, y al traducir literalmente termino escribiendo oraciones que no suenan naturales.”

P09: “...pero eso casi siempre me lleva a cometer errores de orden o de estructura.”

P10: “Traducir literalmente me ha causado muchos errores, sobre todo con [...] el orden de las palabras.”

Código 2.2: Incongruencia semántica y traducción de modismos

P01: “A veces las oraciones quedaban sin sentido...”

P02: “Cuando intento traducir directamente, sobre todo expresiones o modismos, cometo errores porque en inglés no significan lo mismo.”

P05: “...y los significados se alteraban.”

P06: “También me he dado cuenta de que hay expresiones que simplemente no se pueden traducir literalmente porque pierden el sentido.”

P07: “Por ejemplo, los modismos o expresiones idiomáticas se traducen de forma diferente, y al hacerlo literalmente terminaba con frases confusas.”

P08: “También me pasa que uso palabras que no tienen el mismo significado dependiendo del contexto.”

P09: “En inglés hay expresiones que no se traducen literalmente, y cuando lo hago, el resultado suena extraño.”

Código 2.3: Errores morfosintácticos específicos (Preposiciones y Adjetivos)

P04: “Por ejemplo, las preposiciones y los adjetivos cambian completamente su posición en inglés.”

P06: “Traducir palabra por palabra me ha llevado a cometer muchos errores [...] de uso de preposiciones.”

P10: “Traducir literalmente me ha causado muchos errores, sobre todo con las preposiciones... Por ejemplo, escribía depend of en lugar de depend on.”

CATEGORÍA 3: ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO COGNITIVO

Código 3.1: Transición hacia el procesamiento directo en L2 ("Pensar en inglés")

P01: “Poco a poco he aprendido a pensar directamente en inglés, aunque todavía me cuesta.”

P02: “Con el tiempo he aprendido que es mejor pensar directamente en inglés, aunque a veces cuesta hacerlo. “

P03: “Con el tiempo, he tratado de pensar directamente en inglés...”

P04: “Ahora trato de pensar directamente en inglés...”

P05: “...mis profesores y algunos compañeros más avanzados me aconsejaron pensar directamente en inglés, y poco a poco lo fui logrando.”

P06: “Ahora trato de pensar directamente en inglés, aunque reconozco que no siempre lo logro...”

P07: “Con el tiempo aprendí que es mejor pensar directamente en inglés, aunque al principio cuesta mucho hacerlo.”

P08: “Por eso, ahora trato de pensar directamente en inglés, aunque sea más lento.”

P09: “Por eso, ahora intento pensar directamente en inglés, aunque me tome más tiempo.”

P10: “Ahora trato de pensar directamente en inglés, aunque a veces tengo que detenerme para buscar expresiones equivalentes.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 06

Ítem del Instrumento: Q06 (Retroalimentación docente sobre errores gramaticales frecuentes).

CATEGORÍA 1: MORFOSINTAXIS VERBAL Y CONCORDANCIA

Código 1.1: Errores en la conjugación, mezcla y uso de tiempos verbales

P01: “Principalmente las conjugaciones de los verbos, sobre todo en presente.”

P02: “Generalmente los relacionados con los tiempos verbales. A veces olvido usar el auxiliar o confundo el tiempo adecuado.”

P03: “Principalmente los relacionados con los tiempos verbales...”

P04: “...y los relacionados con los tiempos verbales. Generalmente me señalan cuando uso mal los auxiliares...”

P05: “Principalmente errores de conjugación, sobre todo en presente simple con he, she, it. También me corregían el uso incorrecto de los tiempos compuestos...”

P06: “Me señalan cuando uso mal los tiempos verbales...”

P07: “Generalmente me han corregido los errores relacionados con los tiempos verbales, especialmente cuando mezclo los continuos con los simples.”

P08: “Generalmente los errores en los tiempos verbales...”

P09: “Principalmente los de los tiempos verbales, especialmente cuando mezclo formas del pasado o del presente perfecto.”

P10: “Principalmente los tiempos verbales, especialmente cuando combinaba varios en un mismo texto.”

Código 1.2: Falta de concordancia Sujeto-Verbo

P01: “También los errores [...] de concordancia entre sujeto y verbo.”

P02: “También me han corregido errores de concordancia, como olvidar la “-s” en los verbos...”

P03: “Principalmente los relacionados con [...] la concordancia entre sujeto y verbo.”

P04: “También me han corregido errores de concordancia, especialmente en las oraciones que combinan varios tiempos.”

P06: “También me corrigen cuando [...] no hay concordancia entre sujeto y verbo.”

P07: “También me han hecho observaciones sobre [...] la concordancia entre sujeto y verbo.”

P08: “Generalmente los errores en [...] la concordancia entre el sujeto y el verbo.”

P09: “También me corrigen errores de concordancia...”

CATEGORÍA 2: ELEMENTOS DEL SINTAGMA NOMINAL Y PREPOSICIONAL

Código 2.1: Errores en el uso de artículos, adjetivos y preposiciones

P01: “También los errores de omisión de artículos...”

P02: “...o usar un adjetivo en plural cuando no corresponde.”

P03: “También me corrigen cuando olvido los artículos...”

P06: “...como colocar los modificadores en lugares incorrectos.”

P07: “También me han hecho observaciones sobre [...] el uso de las preposiciones...”

P08: “También me han corregido errores en la posición de los adjetivos y en el uso de las preposiciones.”

P10: “También me han corregido errores con los artículos...”

CATEGORÍA 3: COHESIÓN Y ESTRUCTURA ORACIONAL

Código 3.1: Uso incorrecto o repetitivo de conectores

P03: “...o cuando uso mal los conectores.”

P05: “...y los errores en los conectores, porque tendía a repetir siempre los mismos.”

P10: “También me han corregido errores con [...] los conectores, porque a veces repito los mismos o los uso de manera incorrecta.”

Código 3.2: Problemas estructurales, omisiones y longitud oracional

P04: “Los errores de estructura [...] o cuando omito una palabra necesaria en la oración.”

P06: “...o cuando las oraciones se vuelven muy largas y pierden sentido. También me corrigen cuando olvido el sujeto [...] muchas veces cometía errores de estructura...”

P07: “A veces no son errores graves, pero sí afectan la claridad del texto.”

P09: “...o me salto alguna palabra.”

P10: “En los primeros semestres me costaba mucho escribir oraciones largas sin cometer errores...”

CATEGORÍA 4: ASPECTOS MECÁNICOS Y ORTOGRÁFICOS

Código 4.1: Ortografía, puntuación y condiciones específicas

P07: “También me han hecho observaciones sobre la puntuación...”

P09: “...y, en mi caso, algunas veces de ortografía, porque tengo dislexia leve. A veces escribo letras invertidas...”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 07

Ítem del Instrumento: Q07 (Momento de detección de errores: Monitoreo sincrónico vs. diferido).

CATEGORÍA 1: TEMPORALIDAD DE LA DETECCIÓN DE ERRORES

Código 1.1: Identificación Post-Escritura (Detección Diferida)

P01: “Casi siempre me doy cuenta después de terminar. [...] Luego, al revisar, noto los errores y los corrijo.”

P02: “Normalmente me doy cuenta después de terminar. [...] Luego, cuando releo el texto, noto los errores.”

P03: “Normalmente me doy cuenta después. [...] Luego, cuando reviso, veo los errores más claramente.”

P04: “...pero la mayoría de las veces lo noto cuando ya he terminado. [...] pero al releer puedo identificar lo que está mal.”

P06: “Generalmente después de terminar. [...] Luego, cuando releo el texto, noto los errores más evidentes, como omisiones, concordancia o puntuación.”

P08: “Normalmente me doy cuenta después de terminar. [...] Pero cuando releo lo que he escrito, empiezo a notar los errores.”

P09: “Generalmente después de terminar. [...] Pero cuando reviso con más calma, los detecto fácilmente.”

P10: “Normalmente después de terminar. [...] y dejo los detalles gramaticales para la revisión final.”

Código 1.2: Variabilidad Situacional (Dependencia del Contexto y Longitud del Texto)

P04: “Depende. A veces me doy cuenta mientras escribo...”

P05: “Depende del contexto. Si estoy tranquila, me doy cuenta mientras escribo, porque puedo leer y corregir sobre la marcha. Pero si estoy nerviosa o escribiendo en un examen, me doy cuenta hasta después.”

P07: “Depende del tipo de texto. Si estoy escribiendo algo corto, puedo ir corrigiendo mientras avanzo. Pero si es un texto largo, prefiero escribir primero todas las ideas y luego revisar con calma.”

CATEGORÍA 2: GESTIÓN DE LA CARGA COGNITIVA Y ATENCIÓN

Código 2.1: Priorización del Contenido sobre la Forma Gramática

P01: “Cuando estoy concentrada escribiendo, me enfoco más en las ideas que en la gramática.”

P02: “Cuando estoy escribiendo me enfoco más en desarrollar las ideas y no tanto en la gramática.”

P03: “Cuando estoy escribiendo me concentro en las ideas, y no tanto en la forma.”

P06: “Cuando estoy escribiendo, me concentro en desarrollar las ideas y no en la gramática.”

P08: “Cuando estoy concentrada en escribir, pienso más en las ideas que en la gramática.”

P09: “Cuando estoy escribiendo, me concentro tanto en las ideas que no noto los errores.”

P10: “Cuando estoy escribiendo, me concentro más en expresar mis ideas, y dejo los detalles gramaticales para la revisión final.”

Código 2.2: Influencia de la Velocidad de Procesamiento y Factores Afectivos

P02: “A veces me sorprende ver que son cosas que sí sabía, pero que por escribir rápido las pasé por alto.”

P04: “Cuando estoy escribiendo rápido, no me doy cuenta...”

P05: “Pero si estoy nerviosa o escribiendo en un examen, me doy cuenta hasta después.”

CATEGORÍA 3: ESTRATEGIAS DE MONITOREO Y CORRECCIÓN

Código 3.1: Relectura y Revisión Recursiva

P01: “Por eso trato de leer mis textos al menos dos veces antes de entregarlos.”

P04: “Tengo la costumbre de revisar mis textos al final, y ahí detecto los errores de ortografía o de orden.”

P05: “Por eso ahora trato de revisar mis textos antes de entregarlos; los leo despacio y analizo si las oraciones tienen sentido. Esa revisión final me ayuda mucho a evitar errores.”

P07: “Al leer lo que escribí, casi siempre encuentro errores que no había notado antes. Me gusta revisar varias veces, porque siempre descubro detalles que puedo mejorar.”

P08: “Por eso, me gusta revisar mis textos un par de veces antes de entregarlos.”

P10: “Me gusta releer mis textos al menos dos veces: una para verificar el contenido y otra para revisar la gramática. Con el tiempo, he aprendido a detectar mis errores más comunes...”

Código 3.2: Distanciamiento Temporal y Apoyo Externo

P03: “Si es un texto digital, uso herramientas como el corrector o Grammarly, pero si es a mano, simplemente lo leo varias veces para detectar los fallos.”

P06: “A veces, cuando vuelvo a leer el texto después de un rato, encuentro más errores que antes, porque tengo la mente más despejada.”

P08: “A veces también pido a alguien que los lea, porque otra persona puede ver errores que yo no noto.”

P09: “Por eso, ahora trato de dejar un espacio entre escribir y revisar, para poder ver mis textos con una mirada más crítica.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 08

Ítem del Instrumento: Q08 (Percepción y actitud del estudiante ante la corrección de errores gramaticales).

CATEGORÍA 1: ACTITUD Y RESPUESTA AFECTIVA ANTE LA CORRECCIÓN

Código 1.1: Recepción positiva y constructiva (Mentalidad de Crecimiento)

P01: “Lo tomo bien, porque sé que es parte del proceso de aprendizaje. [...] entendí que las correcciones me ayudan a mejorar.”

P02: “En general, lo tomo como algo positivo. Sé que los profesores corrigen para ayudarme a mejorar...”

P04: “Sí, lo veo como algo positivo. Para mí, las correcciones son una forma de retroalimentación que me permite mejorar.”

P05: “Sí, lo tomo de forma positiva. [...] Ahora sé que equivocarse no es malo, sino una oportunidad para aprender.”

P06: “Sí, lo veo como algo positivo. Siempre he pensado que para aprender un idioma hay que estar dispuesto a equivocarse.”

P07: “Sí, definitivamente. Me parece muy útil... [...] No me molesta que me corrijan, al contrario, lo veo como una oportunidad de aprendizaje.”

P08: “Sí, definitivamente me ayuda a mejorar. No me molesta que me corrijan, porque entiendo que es parte del proceso de aprendizaje. [...] Creo que es importante tener una actitud abierta hacia la retroalimentación...”

P10: “Sí, lo considero algo muy positivo. Me gusta que los profesores corrijan mis textos porque me permite entender en qué estoy fallando.”

Código 1.2: Sentimientos de frustración o vergüenza condicionados (Errores básicos o Etapas iniciales)

P01: “Al principio me daba un poco de pena, pero entendí que las correcciones me ayudan a mejorar.”

P03: “...si solo me marcan el error sin explicación, me frustro un poco.”

P04: “Claro, a veces me da un poco de frustración cuando son errores básicos, porque pienso que ya debería dominarlos...”

P05: “Al principio me daba un poco de vergüenza, sobre todo cuando eran errores básicos, pero luego entendí que las correcciones son necesarias.”

P06: “Al principio me daba pena cuando me señalaban los errores...”

P07: “Lo único que me frustra un poco es cuando cometo errores muy simples, como olvidar una letra o una “-s”, porque son cosas que ya debería tener automatizadas.”

P08: “A veces me da un poco de frustración cuando el error es algo básico que ya debería manejar...”

P09: “Aunque al principio me sentía un poco frustrado, sobre todo si eran errores básicos...”

P10: “A veces me da un poco de pena cuando son errores simples, pero sé que es parte del aprendizaje.”

CATEGORÍA 2: PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD PEDAGÓGICA

Código 2.1: Conciencia del error y prevención de recurrencia

P01: “Cada vez que me corrigen algo, trato de recordarlo para no repetir el mismo error.”

P02: “...siempre trato de analizar los errores que cometo. [...] considero que las correcciones son parte esencial del aprendizaje.”

P03: “...siento que realmente aprendo. [...] agradezco las correcciones porque me ayudan a no repetir los mismos errores y a ser más cuidadoso con mi escritura.”

P04: “Cuando un profesor me explica por qué algo está mal, trato de recordarlo para no repetirlo.”

P05: “Además, me gusta cuando el profesor me explica la razón del error, porque así no lo repito.”

P07: “...porque uno a veces no se da cuenta de sus fallos hasta que alguien más los señala. [...] Aun así, sé que las correcciones son necesarias para mejorar.”

P08: “...pero lo tomo como una oportunidad para reforzar lo aprendido. [...] porque sin correcciones uno seguiría cometiendo los mismos errores.”

P09: “Me ayudan a ser más consciente de mis debilidades y a mejorar.”

P10: “...porque así puedo evitar repetirlo. En general, las correcciones me han ayudado mucho a escribir con más confianza.”

CATEGORÍA 3: PREFERENCIAS EN LA METODOLOGÍA DE RETROALIMENTACIÓN

Código 3.1: Demanda de retroalimentación explicativa (Metalingüística) vs. Correctiva simple

P03: “Depende de cómo se haga la corrección. Si el profesor me explica por qué está mal y cómo puedo mejorarlo, lo tomo de forma positiva. Me gusta cuando me muestran la forma correcta...”

P05: “Además, me gusta cuando el profesor me explica la razón del error...”

P06: “Además, me gusta cuando los profesores explican el motivo del error, porque así entiendo mejor cómo aplicarlo en el futuro.”

P09: “Además, me gusta cuando los profesores explican por qué está mal algo, no solo que lo marquen con rojo.”

P10: “También valoro cuando me explican el motivo del error, no solo cuando lo marcan, porque así puedo evitar repetirlo.”

Código 3.2: Importancia del tacto docente y el tono afectivo

P02: “Creo que la forma en que el docente da la retroalimentación influye bastante. Si lo hace con tacto y con ánimo de enseñar, me motiva; pero si es de manera muy crítica, puede desanimar un poco.”

P09: “Eso me motiva a aprender en lugar de desanimarme.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 09

Ítem del Instrumento: Q09 (Percepción de la dificultad en la escritura: Variabilidad temática y contextual).

CATEGORÍA 1: CONDICIONALIDAD TEMÁTICA Y DOMINIO DE REGISTROS

Código 1.1: Facilidad en contextos cotidianos y personales (Fluidez por familiaridad léxica)

P01: “Depende mucho del tema. Si el tema es algo cotidiano o personal, me resulta fácil porque puedo usar vocabulario que conozco.”

P02: “Diría que depende del tema. Si el tema es familiar o me interesa, puedo escribir sin dificultad. [...] En cambio, escribir sobre experiencias personales o temas cotidianos es mucho más fácil y fluido.”

P03: “Depende del tema. Si el tema es simple o personal, se me facilita...”

P04: “Diría que depende del tema. Cuando se trata de temas cotidianos, como describir lugares o experiencias personales, me siento más cómoda porque el vocabulario es familiar.”

P05: “Depende del tema. Si es algo relacionado con la vida cotidiana o con temas que me gustan, me resulta más fácil.”

P06: “Depende mucho del tema. Si el tema es personal o cotidiano, me resulta fácil porque tengo más vocabulario y confianza.”

P07: “Depende mucho del tema. Si es un tema que me interesa o sobre el cual tengo conocimiento previo, escribir es mucho más fácil.”

P08: “Depende mucho del tema. Cuando se trata de temas sencillos o relacionados con la vida diaria, me siento más cómoda.”

P09: “Depende del tema. Si el tema me interesa o lo conozco, escribir es mucho más fácil porque las ideas fluyen.”

P10: “Depende bastante del tema. Si es un tema personal o cotidiano, me resulta fácil, porque tengo más vocabulario y me siento más cómoda.”

Código 1.2: Dificultad en el discurso académico y técnico (Limitaciones léxicas y estructurales)

P01: “Pero si se trata de temas académicos o más técnicos, me cuesta más porque no tengo suficiente vocabulario. También me toma más tiempo pensar cómo expresar las ideas correctamente.”

P02: “Pero cuando el texto requiere un vocabulario más técnico o especializado, se vuelve complicado. Por ejemplo, escribir sobre temas científicos o económicos me cuesta más porque no conozco muchos términos de esas áreas.”

P03: “...pero si es algo más académico o formal, me cuesta más porque tengo que buscar vocabulario y cuidar la estructura.”

P04: “Pero cuando se trata de escribir textos más formales o académicos, como ensayos o artículos, se vuelve más complicado. En esos casos tengo que pensar más en la estructura, en la coherencia de las ideas y en el vocabulario.”

P05: “Pero cuando tengo que escribir sobre temas académicos o especializados, se me hace más difícil porque no manejo tanto vocabulario.”

P06: “Pero cuando se trata de temas académicos o técnicos, me cuesta más porque no conozco todos los términos. [...] pero si es un ensayo formal, tengo que pensar más en la estructura y la coherencia.”

P07: “En cambio, cuando se trata de temas más técnicos, como medicina o economía, se vuelve más complicado porque no tengo suficiente vocabulario.”

P08: “Pero si tengo que escribir sobre temas formales o técnicos, como negocios o medicina, se me dificulta porque no tengo suficiente vocabulario. [...] me cuesta más estructurar correctamente.”

P09: “Pero si es algo académico o técnico, se vuelve complicado, sobre todo por el vocabulario. [...] reconozco que todavía tengo limitaciones, especialmente cuando se trata de textos largos o formales.”

P10: “Pero si tengo que escribir sobre algo más formal o técnico, como un ensayo académico, me cuesta más. A veces tengo las ideas, pero no sé cómo expresarlas correctamente en inglés.”

CATEGORÍA 2: VARIABLES EXTRALINGÜÍSTICAS E INDIVIDUALES

Código 2.1: Factores afectivos y presión temporal (Ansiedad y Estado de ánimo)

P05: “También influye mi estado de ánimo; cuando me siento segura, escribo mejor. En cambio, cuando estoy cansada o con poca inspiración, me cuesta más organizar mis ideas.”

P07: “También depende de mi nivel de concentración; si estoy inspirada, puedo escribir de forma más fluida, pero si estoy nerviosa o con poco tiempo, me bloqueo y cometo más errores.”

P08: “También influye el tiempo que tengo para escribir; si estoy relajada, puedo organizar mis ideas mejor, pero si tengo presión, me cuesta más estructurar correctamente.”

Código 2.2: Influencia del soporte material (Manuscrito vs. Digital)

P03: “Además, escribir a mano se me hace más difícil porque cometo más errores ortográficos o me salto letras. En cambio, cuando escribo en computadora, puedo revisar y corregir más rápido.”

Código 2.3: Brecha entre competencia gramatical y desempeño escrito

P10: “También me pasa que, aunque entiendo las reglas gramaticales, cuando intento aplicarlas en la escritura me confundo.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 10

Ítem del Instrumento: Q10 (Percepción de dificultad según género discursivo: Diálogos vs. Ensayos).

CATEGORÍA 1: FACILIDAD EN GÉNEROS DISCURSIVOS (DIÁLOGOS Y TEXTOS INFORMALES)

Código 1.1: Naturalidad, oralidad y libertad expresiva

P01: “Los diálogos me resultan más fáciles porque se parecen al lenguaje oral y son más naturales.”

P02: “Los diálogos me resultan más fáciles porque son más naturales y se asemejan al habla cotidiana.”

P03: “Los diálogos me resultan más fáciles porque son más naturales y se asemejan al habla cotidiana. Puedo imaginar las conversaciones y escribirlas sin complicarme mucho.”

P04: “Sí, los diálogos son los más fáciles para mí porque me gusta imaginar conversaciones reales, y siento que puedo expresarme mejor de manera informal.”

P05: “Los diálogos y los textos descriptivos me resultan más fáciles, porque son más naturales y puedo usar expresiones sencillas.”

P06: “Los textos más fáciles son los informales, como correos o conversaciones, porque me siento más libre de expresarme.”

P07: “Los diálogos son los más fáciles para mí, porque se parecen a una conversación real y no requieren un lenguaje tan formal. Me gusta imaginar situaciones y escribirlas de forma natural.”

P08: “Los textos informales, como conversaciones o mensajes, son los más fáciles porque puedo expresarme con libertad y no tengo que preocuparme tanto por la estructura.”

P09: “Los diálogos me parecen los más fáciles, porque son más naturales y usan un vocabulario cotidiano.”

P10: “Los textos informales, como conversaciones o descripciones, son los más fáciles para mí, porque puedo usar expresiones más sencillas.”

CATEGORÍA 2: DIFICULTAD EN LA ESCRITURA ACADÉMICA (ENSAYOS)

Código 2.1: Rigidez estructural y organización lógica (Coherencia y Cohesión)

P01: “En cambio, los ensayos son más difíciles porque requieren una estructura formal... [...] En esos casos tengo que revisar ejemplos o pedir ayuda para asegurarme de que esté bien redactado.”

P02: “Los ensayos porque requieren una estructura rígida...”

P03: “Los ensayos, en cambio, son los más difíciles porque tienen una estructura más formal... [...] Además, en un ensayo hay que expresar ideas con coherencia y justificar cada argumento, y eso me exige más concentración y práctica.”

P04: “En cambio, los ensayos son los más difíciles porque tienen una estructura más rígida... [...] A veces me cuesta conectar las ideas...”

P05: “En cambio, los ensayos son los más complicados, porque requieren una estructura más formal... [...] A veces tengo muchas ideas, pero no sé cómo organizarlas... Siento que todavía debo mejorar en la coherencia y en la fluidez de los textos largos.”

P06: “En cambio, los ensayos son los más difíciles. Requieren una estructura más rígida... [...] Además, hay que cuidar la cohesión y la progresión de ideas, lo cual toma tiempo y práctica.”

P07: “...y los ensayos son más difíciles, porque hay que cuidar [...] la estructura... En los ensayos, por ejemplo, me cuesta mantener la coherencia entre párrafos...”

P08: “En cambio, los ensayos [...] son los más difíciles porque requieren [...] una organización más clara. A veces me cuesta mantener la coherencia entre párrafos...”

P09: “En cambio, los ensayos son los más difíciles. Hay que estructurarlos bien [...] y mantener la coherencia entre párrafos.”

P10: “En cambio, los ensayos o textos académicos son más difíciles... [...] Además, hay que cuidar la estructura: la introducción, el desarrollo y la conclusión. A veces me cuesta mantener la coherencia entre los párrafos...”

Código 2.2: Exigencia léxica y uso de marcadores discursivos (Conectores)

P01: “...requieren [...] conectores y vocabulario académico.”

P02: “...requieren [...] vocabulario académico...”

P03: “...requieren conectores y un vocabulario académico que a veces no manejo del todo.”

P04: “...requieren vocabulario formal. A veces me cuesta [...] usar los conectores adecuados...”

P05: “...requieren [...] vocabulario académico. [...] o cómo usar conectores adecuados.”

P06: “Requieren [...] conectores lógicos y vocabulario más especializado.”

P07: “...me cuesta [...] usar conectores adecuados.”

P08: “...o elegir los conectores adecuados.”

P09: “Además, el vocabulario es más académico, y a veces no sé cómo expresar mis ideas con precisión.”

P10: “...requieren [...] vocabulario más específico. [...] o usar conectores adecuados para unir las ideas.”

CATEGORÍA 3: DESAFÍOS PRAGMÁTICOS (REGISTRO FORMAL)

Código 3.1: Gestión del tono y cortesía en la correspondencia formal

P02: “...y los correos formales porque hay que cuidar mucho la cortesía y el tono. En general, cualquier texto formal me obliga a pensar más en la gramática y en el estilo.”

P07: “En cambio, los correos electrónicos [...] son más difíciles, porque hay que cuidar el tono...”

P08: “En cambio, [...] los correos formales son los más difíciles porque requieren un tono más profesional...”

P09: “Los correos formales también me cuestan un poco, porque tengo que cuidar el tono y las expresiones de cortesía.”

Ítem del Instrumento: Q11 (Autopercepción del progreso en la escritura y factores facilitadores).

CATEGORÍA 1: ROL DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL Y PRÁCTICA EN EL AULA

Código 1.1: Práctica constante y ejercicios de redacción (Drilling y Producción)

P01: “Lo que más me ha ayudado es practicar en clase. Los ejercicios de redacción, los párrafos cortos y las retroalimentaciones de los profesores me han servido mucho.”

P02: “Lo que más me ha ayudado es la práctica constante. En los últimos semestres hemos hecho muchos ejercicios de redacción y eso me ha permitido ganar confianza.”

P03: “Lo que más me ha ayudado es la práctica constante y los ejercicios que hacemos en clase.”

P04: “Lo que más me ha ayudado es la práctica constante. En las clases de Composición o Escritura Avanzada hemos hecho muchos ejercicios de redacción, y eso me ha permitido identificar mis errores.”

P05: “La práctica constante y las actividades de redacción en clase me han ayudado mucho.”

P07: “Las actividades de clase, las lecturas y los ejercicios de redacción me han ayudado mucho.”

P08: “Las tareas y ejercicios de clase me han ayudado a fortalecer mi escritura...”

P09: “La práctica ha sido clave. En la materia de Composición Inglesa, por ejemplo, aprendí a planificar mis textos y a usar conectores para que las ideas fluyan.”

P10: “Lo que más me ha ayudado ha sido la práctica constante. En las clases de composición y redacción, los ejercicios semanales me obligaban a escribir con frecuencia, y eso fortaleció mi confianza.”

Código 1.2: Impacto de la retroalimentación docente

P01: “...y las retroalimentaciones de los profesores me han servido mucho.”

P04: “También los comentarios de los profesores han sido clave, porque me ayudan a ver los detalles que yo no noto.”

CATEGORÍA 2: EXPOSICIÓN A INPUT AUTÉNTICO Y MODELADO

Código 2.1: Lectura como fuente de estructura y vocabulario (Aprendizaje incidental)

P02: “También la lectura me ha ayudado, porque al leer textos bien escritos voy aprendiendo cómo se estructuran las oraciones y qué vocabulario se usa en distintos contextos.”

P03: “...y leer textos en inglés. Eso me ayuda a familiarizarme con las estructuras y a reconocer cómo se organizan las ideas en distintos tipos de texto.”

P04: “Además, suelo leer artículos cortos en inglés y trato de imitar la estructura o el estilo para mejorar mi redacción.”

P07: “También he notado que leer libros y artículos en inglés ha ampliado mi vocabulario y me ha enseñado nuevas formas de expresar ideas. A veces, cuando leo un texto, subrayo frases o estructuras que me parecen útiles para luego aplicarlas en mis propias redacciones.”

P08: “...y también ver series o leer artículos en inglés ha mejorado mi vocabulario.”

P09: “Además, el hábito de leer en inglés me ha dado muchas referencias sobre cómo escribir de forma más natural.”

P10: “También leer en inglés me ha ayudado mucho, porque me permite ver cómo se construyen las oraciones de forma natural.”

Código 2.2: Input audiovisual y análisis lírico

P03: “También me ha servido [...] ver películas con subtítulos...”

P05: “Además, escucho música y anoto las frases que me parecen interesantes; luego las analizo para entender su estructura.”

P08: “...y también ver series [...] en inglés ha mejorado mi vocabulario.”

CATEGORÍA 3: MEDIACIÓN TECNOLÓGICA Y HERRAMIENTAS DIGITALES

Código 3.1: Uso de software de corrección, diccionarios y configuración de dispositivos

P01: “Además, el uso de herramientas como el diccionario o plataformas en línea me ha ayudado a revisar errores y aprender nuevas palabras.”

P03: “También me ha servido cambiar el idioma de mis dispositivos al inglés...”

P06: “También me ha ayudado el uso de herramientas como Grammarly y los diccionarios en línea, porque me corrigen errores que antes no notaba.”

P10: “Además, las herramientas tecnológicas, como Grammarly, me sirven para revisar detalles gramaticales que a veces se me escapan.”

CATEGORÍA 4: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EXTRACURRICULAR

Código 4.1: Escritura personal, redes sociales y planificación

P05: “También suelo escribir pequeñas frases o reflexiones en inglés en mi libreta, y eso me mantiene en contacto con el idioma. [...] Esas pequeñas prácticas me ayudan a fortalecer la escritura sin sentirlo como una obligación.”

P06: “Las clases de Composición Inglesa me ayudaron mucho, porque aprendí a planificar mis ideas antes de escribir. [...] Además, trato de escribir mensajes y publicaciones en inglés en mis redes sociales, lo cual me ha servido para mantener el idioma activo de una forma más natural.”

P09: “También me ha ayudado escribir sobre temas personales, porque me siento más libre y eso me permite concentrarme más en la gramática.”

CATEGORÍA 5: EVOLUCIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y METACOGNICIÓN

Código 5.1: Aumento de la confianza y conciencia del error

P06: “Sí, he mejorado bastante. [...] me corrigen errores que antes no notaba.”

P07: “Sí, sin duda he mejorado. Me he vuelto más consciente de mis errores y ahora trato de escribir con más cuidado.”

P08: “Sí, he mejorado bastante. Antes tenía miedo de escribir por temor a cometer errores, pero con el tiempo y la práctica he ganado confianza. [...] Siento que poco a poco me expreso con más naturalidad y que mis textos tienen más coherencia.”

P10: “Sí, sin duda. Siento que ahora tengo más seguridad para escribir y cometer menos errores.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 12

Ítem del Instrumento: Q12 (Estrategias de prevención y corrección de errores).

CATEGORÍA 1: ESTRATEGIAS DE REVISIÓN Y MONITOREO AUTÓNOMO

Código 1.1: Lectura en voz alta y verificación auditiva (Fonológica)

P01: “...leo en voz alta mis textos [...] para verificar si la estructura está correcta.”

P03: “Si tengo tiempo, lo leo en voz alta para asegurarme de que suene natural.”

P04: “También leo mis oraciones en voz alta para ver si suenan naturales.”

P05: “Además, cuando tengo tiempo, leo mis textos en voz alta, porque eso me permite notar si las oraciones suenan naturales o no.”

P06: “Los leo en voz alta para comprobar si suenan naturales.”

P07: “Cuando tengo tiempo, los leo en voz alta, porque así puedo notar si algo suena raro.”

P09: “Si tengo tiempo, lo leo en voz alta...”

P10: “Me gusta leer mis textos en voz alta porque me ayuda a identificar si algo suena mal.”

Código 1.2: Revisión recursiva y distanciamiento temporal (Dejar "reposar" el texto)

P02: “Trato de revisar mis textos varias veces antes de entregarlos. Si tengo tiempo, los dejo descansar un rato y luego los leo de nuevo para ver los errores con más claridad.”

P04: “Procuro revisar mis textos varias veces. Primero los leo rápido para asegurarme de que las ideas estén claras, y luego reviso la gramática y la puntuación.”

P07: “Reviso varias veces mis textos antes de entregarlos.”

P08: “Suelo revisar mis textos varias veces antes de entregarlos.”

P09: “Lo primero que hago es revisar el texto varias veces. [...] Por eso, ahora trato de dejar un espacio entre escribir y revisar...”

P10: “...y luego reviso con calma. [...] Si el texto es importante, lo dejo reposar y vuelvo a revisarlo más tarde con la mente más despejada.”

Código 1.3: Verificación focalizada de reglas gramaticales

P01: “También reviso los tiempos verbales, porque sé que ahí suelo cometer más errores.”

P07: “También reviso las reglas gramaticales cuando sé que estoy usando un tiempo verbal difícil.”

P10: “También reviso las reglas gramaticales cuando tengo dudas, especialmente las de los tiempos verbales.”

CATEGORÍA 2: MEDIACIÓN TECNOLÓGICA Y USO DE RECURSOS DE CONSULTA

Código 2.1: Uso de herramientas digitales, IA y correctores automáticos

P01: “Uso el diccionario [...] y, cuando puedo, utilizo herramientas como ChatGPT para verificar si la estructura está correcta.”

P02: “También uso herramientas digitales, como correctores gramaticales o diccionarios en línea...”

P03: “También uso aplicaciones o diccionarios cuando tengo dudas sobre una palabra o un tiempo verbal.”

P04: “También uso diccionarios en línea cuando tengo dudas sobre una palabra o un tiempo verbal. En ocasiones, utilizo herramientas digitales que me ayudan a verificar si la estructura de la oración está correcta.”

P05: “Si tengo dudas, uso el diccionario o herramientas en línea.”

P06: “Si tengo dudas, busco ejemplos en línea o uso herramientas digitales.”

P07: “Si tengo dudas, uso el diccionario o el traductor, pero solo como apoyo, no para escribir todo el texto.”

P08: “Si tengo dudas sobre una palabra, la busco en el diccionario. También uso herramientas digitales como Grammarly, aunque trato de no depender completamente de ellas.”

P09: “...y también uso herramientas digitales como correctores gramaticales. Sin embargo, no me confío totalmente de ellos...”

Código 2.2: Consulta de modelos y comparación textual

P06: “También suelo guardar mis textos antiguos y compararlos con los nuevos para ver cuánto he mejorado. Creo que ese ejercicio me ayuda a ser más consciente de mi propio progreso.”

P08: “Me gusta comparar mis textos con ejemplos o modelos, porque eso me ayuda a ver cómo podría mejorar la estructura.”

CATEGORÍA 3: ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS Y COLABORATIVAS

Código 3.1: Solicitud de retroalimentación de pares y docentes

P02: “...y a veces le pido a un compañero que lea mi texto para darme su opinión.”

P03: “A veces le pido a un compañero o al profesor que revise lo que escribí para tener una segunda opinión.”

P05: “También me gusta pedirle a un compañero o al profesor que lea mi texto y me dé su opinión. A veces, una segunda mirada detecta errores que uno no ve.”

P07: “A veces le pido a un compañero que lea mi texto y me dé su opinión, porque una segunda mirada siempre ayuda.”

P09: “Cuando tengo dudas, le pido al profesor o a un compañero que me ayude a revisarlo.”

CATEGORÍA 4: GESTIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Código 4.1: Separación de fases (Planificación/Redacción vs. Corrección)

P04: “Primero los leo rápido para asegurarme de que las ideas estén claras, y luego reviso la gramática y la puntuación.”

P10: “Primero escribo todo lo que quiero decir sin preocuparme por los errores, y luego reviso con calma. [...] Me gusta releer mis textos al menos dos veces: una para verificar el contenido y otra para revisar la gramática.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 13

Ítem del Instrumento: Q13 (Percepción de necesidades y estrategias para la mejora gramatical).

CATEGORÍA 1: INTENSIFICACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA ESCRITA

Código 1.1: Práctica constante y escritura libre (Free Writing)

P01: “Creo que practicar más. Hacer ejercicios de redacción sobre distintos temas [...] También pienso que escribir pequeños resúmenes o párrafos diarios sería una buena manera de mejorar mi gramática y ampliar mi vocabulario.”

P02: “Creo que practicar más [...] Me gustaría tener más ejercicios de escritura libre, donde uno pueda expresar sus ideas sin tanta presión.”

P04: “Creo que lo más importante es seguir practicando y escribir de manera constante. Si no se practica, se olvidan las estructuras.”

P06: “Creo que la clave es practicar de forma constante [...] Uno puede estudiar mucha teoría, pero si no escribe, no avanza. [...] Me gustaría que en las clases se hicieran más actividades de escritura libre, donde pudiéramos practicar sin preocuparnos tanto por la nota, solo para mejorar.”

P08: “Creo que practicar más la escritura libre sería muy útil. A veces nos enfocamos mucho en los ejercicios gramaticales, pero escribir sobre temas que nos interesen hace que el aprendizaje sea más significativo.”

P09: “Creo que practicar la escritura de manera más constante...”

P10: “Creo que practicar más la escritura libre...”

Código 1.2: Variedad temática y registros discursivos

P03: “Creo que practicar más y escribir sobre temas variados. Si solo escribimos sobre temas conocidos, no ampliamos el vocabulario.”

P07: “Creo que me ayudaría practicar más la escritura de textos formales, porque ahí es donde cometo más errores.”

P09: “También me ayudaría escribir sobre diferentes tipos de temas, no solo los académicos, para ampliar mi vocabulario y adaptarme a distintos contextos.”

P10: “Me gustaría tener más oportunidades de escribir sobre distintos temas...”

CATEGORÍA 2: NECESIDADES DE RETROALIMENTACIÓN DOCENTE

Código 2.1: Demanda de retroalimentación individualizada y detallada

P02: “Creo que practicar más y recibir más retroalimentación.”

P03: “Además, me gustaría recibir más retroalimentación individual para saber exactamente en qué aspectos necesito mejorar.”

P04: “Además, recibir retroalimentación personalizada por parte de los profesores sería muy útil, porque así puedo concentrarme en mis errores específicos.”

P06: “Creo que la clave es practicar de forma constante y recibir retroalimentación.”

P08: “También pienso que tener más actividades donde podamos recibir retroalimentación individual ayudaría mucho, porque cada estudiante tiene dificultades diferentes.”

P09: “...pero también recibir retroalimentación más detallada. A veces uno no sabe exactamente qué está haciendo mal hasta que alguien se lo explica.”

P10: “...y recibir retroalimentación personalizada. A veces en clase se corrigen solo los errores más comunes, pero cada estudiante tiene debilidades diferentes. [...] y recibir comentarios específicos sobre mis textos.”

CATEGORÍA 3: LECTURA COMO MODELO DE INPUT GRAMATICAL

Código 3.1: Exposición a textos académicos y estructuras complejas

P02: “También pienso que leer más textos académicos o de diferentes áreas me ayudaría a mejorar el vocabulario y a tener más modelos de referencia para mis propias redacciones.”

P03: “También pienso que leer más ayuda mucho, porque al ver cómo escriben los demás se aprende a usar conectores, expresiones idiomáticas y estructuras más complejas.”

P04: “También pienso que leer más textos académicos y observar cómo están construidas las oraciones ayuda mucho.”

P05: “También considero que leer textos variados, especialmente académicos, sería muy útil, porque permiten ver cómo los autores conectan ideas y cómo usan los tiempos verbales.”

P10: “Además, pienso que leer más artículos o textos académicos en inglés me ayudaría a mejorar el estilo y a ampliar mi vocabulario.”

Código 3.2: Internalización contextual de reglas y naturalidad

P01: “...y leer textos en inglés me ayudaría mucho.”

P06: “También pienso que leer más textos en inglés es fundamental, porque ayuda a interiorizar las estructuras gramaticales.”

P07: “Además, leer más en inglés ayuda muchísimo, porque al ver las estructuras correctas en contexto, uno aprende a usarlas de manera más natural.”

CATEGORÍA 4: ENFOQUE EXPLÍCITO EN LA GRAMÁTICA

Código 4.1: Memorización de estructuras y ejercicios correctivos

P05: “Creo que memorizar las estructuras gramaticales y practicar más la redacción.

Si uno domina la estructura, puede escribir con más seguridad.”

P07: “También pienso que sería útil tener más ejercicios enfocados en la corrección de errores comunes, porque eso nos hace más conscientes de los detalles gramaticales.”

MATRIZ DE CODIFICACIÓN: PREGUNTA 14

Ítem del Instrumento: Q14 (Proceso de escritura: Planificación vs. Escritura directa).

CATEGORÍA 1: FASE DE PRE-ESCRITURA Y ORGANIZACIÓN

Código 1.1: Implementación de estrategias de planificación (Lluvia de ideas, esquemas y orden lógico)

P01: “Sí, primero pienso en las ideas principales [...] Antes no lo hacía, pero ahora veo que planificar ayuda mucho a evitar errores y a que las ideas salgan más claras.”

P02: “Sí, normalmente empiezo escribiendo ideas sueltas o una especie de borrador. Después organizo las ideas principales en un orden lógico...”

P03: “Sí, normalmente hago un borrador o una lluvia de ideas antes de empezar. Anoto las palabras clave o las ideas principales, luego las organizo y empiezo a escribir.”

P04: “Anoto las ideas principales y luego las desarrollo en oraciones completas. [...] He aprendido que escribir directamente sin planificar puede causar errores de coherencia, así que prefiero organizar mis ideas antes de empezar.”

P05: “Sí, generalmente empiezo con una lluvia de ideas. Luego hago un pequeño borrador para organizar lo que quiero decir...”

P07: “Normalmente hago un pequeño plan antes de escribir. Anoto las ideas principales y las organizo en el orden en que quiero presentarlas.”

P08: “Normalmente hago un pequeño plan antes de escribir. Pienso en las ideas principales y en el orden en que quiero presentarlas.”

P09: “Primero hago una lluvia de ideas para organizar mis pensamientos [...] Ahora entiendo que planificar me ayuda a escribir con más coherencia y a cometer menos errores.”

P10: “Sí, normalmente hago un pequeño esquema antes de escribir. Anoto las ideas principales y las ordeno según cómo quiero desarrollarlas.”

Código 1.2: Planificación mental o mínima (Variante de escritura directa)

P06: “Prefiero escribir directamente, porque siento que las ideas me fluyen mejor. Sin embargo, siempre hago una pequeña planificación mental antes de empezar. A veces anoto palabras clave o frases que quiero incluir.”

CATEGORÍA 2: FASE DE REDACCIÓN Y REVISIÓN (POST-ESCRITURA)

Código 2.1: El borrador como herramienta transitoria

P01: “...luego hago un pequeño borrador, escribo el texto y al final lo reviso.”

P02: “...y finalmente desarrollo los párrafos. Al final reviso la gramática, la ortografía y los conectores para que el texto tenga coherencia.”

P03: “Al final reviso la gramática, los tiempos verbales y la puntuación.”

P04: “Sí, normalmente hago un borrador primero. [...] Después de eso, reviso el texto para corregir errores o mejorar la organización.”

P07: “Luego escribo un borrador [...] y lo vuelvo a leer para corregir errores.”

P09: “...luego escribo un borrador, y al final reviso el texto.”

P10: “Luego escribo un primer borrador sin preocuparme demasiado por la gramática. Después lo reviso varias veces: primero para mejorar el contenido y luego para corregir los errores gramaticales.”

Código 2.2: Estrategia de distanciamiento temporal (Dejar "reposar" el texto)

P03: “Si tengo tiempo, dejo el texto reposar un rato y lo leo de nuevo más tarde, porque así detecto errores que no había notado antes.”

P05: “Me gusta escribir, dejarlo reposar un rato y luego volver a leerlo, porque con la mente más despejada encuentro errores que antes no había visto.”

P07: “Luego escribo un borrador, lo dejo reposar un rato y lo vuelvo a leer para corregir errores.”

CATEGORÍA 3: EVOLUCIÓN METACOGNITIVA Y ADAPTABILIDAD

Código 3.1: Transición consciente de la escritura espontánea a la procesual

P01: “Antes no lo hacía, pero ahora veo que planificar ayuda mucho a evitar errores...”

P02: “Antes no tenía un proceso definido, pero ahora he aprendido que planificar es clave para evitar errores.”

P06: “Antes me costaba mucho planificar, pero con el tiempo he aprendido que tener una estructura previa ayuda a que el resultado sea más claro.”

P09: “Antes solía escribir directamente sin planificar, pero me daba cuenta de que mis ideas no quedaban claras. Ahora entiendo que planificar me ayuda...”

Código 3.2: Adaptación del proceso según la complejidad de la tarea

P08: “A veces, si el tema es sencillo, escribo directamente, pero cuando es más complejo, prefiero planificarlo con más cuidado para evitar confusiones.”

P07: “Si escribo directamente sin planificar, tiendo a perder el hilo de lo que quiero decir.”

P10: “Siento que ese proceso me ayuda a escribir con más coherencia y menos estrés.”

Categorización general del conjunto de datos

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CÓDIGO	HALLAZGOS	EJEMPLOS	
CATEGORÍA I: NATURALEZA Y TIPOLOGÍA DEL ERROR MORFO- SINTÁCTICO	1.1. Sistema Verbal y Concordancia	Código 1.1.1: Fallas en la concordancia gramatical Sujeto-Verbo.	Omisión del morfema "-s" en tercera persona singular.	[Q01, Cat 1, Cód 1.1]	
			Dificultades por complejidad sintáctica y distancia del sujeto (cláusulas intermedias).	[Q01, Cat 1, Cód 1.2]	
			Errores en estructuras existenciales (there is/are) y pluralización.	[Q01, Cat 1, Cód 1.3]	
			Retroalimentación docente recibida sobre falta de concordancia.	[Q06, Cat 1, Cód 1.2]	
		Código 1.1.2: Complejidad morfológica y uso de tiempos verbales.	Dificultad con morfología irregular del Pasado Simple.	[Q02, Cat 1, Cód 1.1]	
			Confusión en Tiempos Perfectos (uso de auxiliares have/had y participios).	[Q02, Cat 1, Cód 1.2]	
			Inconsistencia en Tiempos Continuos y coherencia temporal en narraciones.	[Q02, Cat 1, Cód 1.3]	
			Errores de conjugación y mezcla de tiempos reportados por docentes.	[Q06, Cat 1, Cód 1.1]	
		1.2. Sintaxis del Sintagma Nominal y	Código 1.2.1: Orden de constituyente	Interferencia sintáctica en la posposición del adjetivo (Patrón Noun + Adj).	[Q01, Cat 2, Cód 2.1]

	Artículos	s en el sintagma nominal.	Errores en la secuenciación de múltiples modificadores.	[Q01, Cat 2, Cód 2.2]
			Confusión de categoría gramatical (Adjetivo vs. Adverbio).	[Q01, Cat 2, Cód 2.3]
		Código 1.2.2: Adquisición y uso de determinantes (Artículos).	Errores de omisión o selección incorrecta de artículos, adjetivos y preposiciones.	[Q06, Cat 2, Cód 2.1]
			Nivel de competencia en distinción Definite/Indefinite (Consolidación vs. dudas persistentes).	[Q04, Cat 1, Cód 1.1 y 1.2]
	1.3. Estructura Oracional y Cohesión Discursiva	Código 1.3.1: Violación del patrón sintáctico canónico.	Alteración de la sintaxis y orden de constituyentes por traducción literal.	[Q05, Cat 2, Cód 2.1]
			Dificultad para adherirse al patrón Sujeto + Verbo + Complemento en oraciones complejas.	[Q03, Cat 1, Cód 1.1]
		Código 1.3.2: Cohesión y complejidad estructural.	Problemas con oraciones subordinadas y ubicación de modificadores/complementos.	[Q03, Cat 2, Cód 2.1 y 2.2]
			Uso incorrecto, repetitivo u omisión de conectores y elementos de cohesión.	[Q06, Cat 3, Cód 3.1]
			Errores de estructura por longitud oracional (Run-on sentences/Fragments).	[Q06, Cat 3, Cód 3.2]
			Errores mecánicos y ortográficos que afectan la estructura.	[Q06, Cat 4, Cód 4.1]
CATEGORÍA II: ETIOLOGÍA Y FACTORES CONDICIONANTES DEL DESEMPEÑO	2.1. Interferencia Interlingüística (Transferencia Negativa)	Código 2.1.1: Traducción Literal y hábitos de pensamiento.	Transferencia negativa del orden sintáctico del español al inglés (Sintagma nominal).	[Q01, Cat 3, Cód 3.1]
			Conflicto de orden sintáctico general (S-V-C) Español-Inglés.	[Q03, Cat 4, Cód 4.1]
			Hábito de escritura en L1 y traducción palabra por palabra	[Q05, Cat 1, Cód 1.1]

			(Fosilización).	
		Código 2.1.2: Incongruencia semántica y conceptual.	Dificultad por falta de equivalencia directa en tiempos verbales (Español un pasado vs. Inglés múltiples).	[Q02, Cat 3, Cód 3.3]
			Interferencia en el concepto de artículos definidos/indefinidos.	[Q04, Cat 3, Cód 3.3]
			Errores semánticos y de modismos por traducción directa.	[Q05, Cat 2, Cód 2.2]
			Errores morfosintácticos específicos (preposiciones) derivados de la traducción.	[Q05, Cat 2, Cód 2.3]
	2.2. Factores Intralingüístico y Cognitivos	Código 2.2.1: Discrepancias de competencia y procesamiento.	Brecha entre competencia receptiva (entender) y productiva (escribir).	[Q02, Cat 3, Cód 3.1]
			Brecha entre conocimiento gramatical explícito y desempeño escrito real.	[Q09, Cat 2, Cód 2.3]
			Factores de desempeño: velocidad, nerviosismo y carga cognitiva.	[Q01, Cat 3, Cód 3.2]
		Código 2.2.2: Gestión de la atención durante la producción.	Priorización del contenido (mensaje) sobre la forma gramatical (accuracy).	[Q07, Cat 2, Cód 2.1]
			Influencia de la velocidad de procesamiento y factores afectivos en la detección de errores.	[Q07, Cat 2, Cód 2.2]
			Falta de práctica de escritura y baja frecuencia de uso de estructuras complejas.	[Q02, Cat 3, Cód 3.2]
	2.3. Variabilidad Contextual del	Código 2.3.1: Influencia del Género	Facilidad percibida en géneros dialógicos e informales (naturalidad/oralidad).	[Q10, Cat 1, Cód 1.1]
			Dificultad en escritura académica (ensayos) por rigidez	[Q10, Cat 2, Cód 2.1]

	Desempeño	Discursivo.	estructural y coherencia.	
			Desafíos pragmáticos (tono/cortesía) en registros formales.	[Q10, Cat 3, Cód 3.1]
		Código 2.3.2: Condicionabilidad Temática.	Fluidez en temas cotidianos por familiaridad léxica.	[Q09, Cat 1, Cód 1.1]
			Bloqueo en discurso técnico/académico por limitaciones léxicas y estructurales.	[Q09, Cat 1, Cód 1.2]
			Exigencia léxica y uso de marcadores discursivos en ensayos.	[Q10, Cat 2, Cód 2.2]
Variables extralingüísticas: estado de ánimo y soporte (manuscrito vs. digital).	[Q09, Cat 2, Cód 2.1 y 2.2]			
CATEGORÍA III: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y GESTIÓN DEL PROCESO ESCRITURAL	3.1. Planificación y Procesamiento (Pre-Escritura)	Código 3.1.1: Estrategias de organización.	Implementación de lluvia de ideas, esquemas y orden lógico.	[Q14, Cat 1, Cód 1.1]
			Planificación mental o mínima (escritura directa).	[Q14, Cat 1, Cód 1.2]
		Código 3.1.2: Evolución del procesamiento cognitivo.	Transición hacia el procesamiento directo en L2 ("Pensar en inglés").	[Q05, Cat 3, Cód 3.1]
			Transición consciente de la escritura espontánea a la procesual/planificada.	[Q14, Cat 3, Cód 3.1]
		Adaptabilidad del proceso de planificación según la complejidad de la tarea.	[Q14, Cat 3, Cód 3.2]	
	3.2. Monitoreo y Verificación (Durante y Post-Escritura)	Código 3.2.1: Temporalidad y Técnica de Detección.	Identificación Post-Escritura (Detección Diferida).	[Q07, Cat 1, Cód 1.1]
			Variabilidad situacional (Detección sincrónica vs. diferida según contexto).	[Q07, Cat 1, Cód 1.2]
			Verificación intuitiva y auditiva ("Sounding Right" / Lectura en	[Q03, Cat 3, Cód 3.1]

			voz alta)	y [Q12, Cat 1, Cód 1.1]
		Código 3.2.2: Estrategias de Revisión Sistemática.	Revisión recursiva y distanciamiento temporal (Dejar "reposar" el texto).	[Q07, Cat 3, Cód 3.1 y 3.2], [Q12, Cat 1, Cód 1.2] y [Q14, Cat 2, Cód 2.2]
			Verificación focalizada de reglas gramaticales específicas.	[Q12, Cat 1, Cód 1.3]
			El borrador como herramienta transitoria de revisión.	[Q14, Cat 2, Cód 2.1]
	3.3. Mediación Instrumental y Apoyo Externo	Código 3.3.1: Uso de Tecnología y Referencias.	Uso de software de corrección, IA, diccionarios y configuración de dispositivos.	[Q11, Cat 3, Cód 3.1] y [Q12, Cat 2, Cód 2.1]
			Consulta de modelos externos (textos) y comparación textual.	[Q03, Cat 3, Cód 3.2] y [Q12, Cat 2, Cód 2.2]
			Uso de recursos de memorización y apoyo visual (tarjetas, cuadros).	[Q02, Cat 4, Cód 4.1]
		Código 3.3.2: Estrategias Socioafectivas.	Solicitud de retroalimentación de pares y docentes.	[Q12, Cat 3, Cód 3.1]
CATEGORÍA IV: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y AFECTIVA DEL	4.1. Rol de la Instrucción y Fuentes de Aprendizaje	Código 4.1.1: Instrucción Formal y Práctica.	Mediación pedagógica formal: instrucción explícita, drilling y ejercicios.	[Q04, Cat 2, Cód 2.1] y [Q11, Cat 1, Cód 1.1]
			Aprendizaje visual, lúdico y asociativo en el aula.	[Q04, Cat 2, Cód 2.2]

APRENDIZAJE			Impacto de la retroalimentación docente en el progreso.	[Q11, Cat 1, Cód 1.2]	
		Código 4.1.2: Aprendizaje Incidental y Autónomo.	Adquisición mediante input contextual (lectura como modelo gramatical).	[Q04, Cat 2, Cód 2.3], [Q11, Cat 2, Cód 2.1] y [Q13, Cat 3, Cód 3.1 y 3.2]	
			Input audiovisual y análisis lírico.	[Q11, Cat 2, Cód 2.2]	
			Estrategias de aprendizaje autónomo y práctica en redes sociales.	[Q11, Cat 4, Cód 4.1]	
			Práctica contextualizada y análisis de textos propios.	[Q02, Cat 4, Cód 4.2]	
	4.2. Percepción y Actitud ante la Retroalimentación (Feedback)	Código 4.2.1: Disposición Afectiva.		Recepción positiva y constructiva (Mentalidad de Crecimiento).	[Q08, Cat 1, Cód 1.1]
				Sentimientos de frustración o vergüenza condicionados a errores básicos.	[Q08, Cat 1, Cód 1.2]
				Importancia del tacto docente y tono afectivo.	[Q08, Cat 3, Cód 3.2]
				Evolución de la autoeficacia y confianza/seguridad.	[Q11, Cat 5, Cód 5.1] y [Q04, Cat 1, Cód 1.1 y 1.2]
		Código 4.2.2: Utilidad y Preferencias Metodológicas.		Conciencia del error y prevención de recurrencia (Utilidad pedagógica).	[Q08, Cat 2, Cód 2.1]
				Demanda de retroalimentación explicativa (Metalingüística) vs. Correctiva simple.	[Q08, Cat 3, Cód 3.1]
		4.3.	Código 4.3.1:	Necesidad de práctica constante y escritura libre (Free	[Q13, Cat 1, Cód 1.1]

	Necesidades Percibidas para la Mejora	Intensificación de la Práctica.	Writing).	
			Necesidad de variedad temática y registros discursivos.	[Q13, Cat 1, Cód 1.2]
			Enfoque explícito en gramática y memorización de estructuras.	[Q13, Cat 4, Cód 4.1]
	Código 4.3.2: Personalización del Feedback.	Demanda de retroalimentación individualizada y detallada.	[Q13, Cat 2, Cód 2.1]	

Capítulo 5. Discusión, Triangulación y Meta-Inferencias

DISCUSIÓN, TRIANGULACIÓN Y META-INFERENCIAS

El presente capítulo integra los hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio mediante una estrategia de triangulación convergente con integración narrativa, coherente con el enfoque de métodos mixtos descrito por Creswell y Plano Clark (2018), quienes sostienen que la integración adquiere su mayor valor cuando los resultados “se reúnen para proporcionar una comprensión más completa del problema de investigación” (p. 213). En este sentido, la discusión no se limita a la comparación de datos, sino que articula evidencia empírica y teoría para explicar los problemas morfosintácticos identificados en la producción escrita del idioma inglés.

Naturaleza de los errores morfosintácticos

El análisis cuantitativo evidenció que los errores más recurrentes se concentran en la morfología flexiva verbal, particularmente en la concordancia sujeto-verbo y en la marcación de tiempo pasado. Esta tendencia converge con los hallazgos cualitativos, en los que los estudiantes expresan inseguridad en la aplicación consistente de dichas marcas durante la escritura fluida. La recurrencia de omisiones del sufijo de tercera persona (-s) y del morfema de pasado (-ed) puede interpretarse desde el marco cognitivo basado en el uso.

Ellis y Wulff (2019) argumentan que la adquisición gramatical está determinada por la frecuencia, la saliencia perceptual y la contingencia forma-función de las construcciones lingüísticas. Según estos autores, “el aprendizaje está impulsado por el uso y las propiedades distributivas de la información determinan la adquisición” (p. 75). En el caso del inglés, los morfemas flexivos presentan baja prominencia fonológica y alta redundancia funcional, lo

que reduce su procesamiento atencional. Esta característica explica la alta prevalencia de errores observada, generándose una clara convergencia entre los datos empíricos y la teoría cognitiva.

Además, la brecha identificada entre el conocimiento declarativo y la aplicación efectiva en la producción escrita puede vincularse con la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento procedimental en la adquisición de segundas lenguas. Como señalan Ellis y Wulff (2019), la automatización requiere exposición reiterada en contextos significativos, no solo instrucción formal.

Clasificación y prevalencia: integración teórica ampliada

La jerarquización de los errores permitió identificar tres grandes dominios problemáticos: la morfología verbal, el sistema nominal y las estructuras sintácticas complejas. Esta organización no solo refleja frecuencias cuantitativas, sino que también evidencia patrones estructurales consistentes con la complejidad inherente del sistema morfosintáctico del inglés.

En relación con el sistema nominal, la dificultad en el uso de artículos y la distinción entre sustantivos contables y no contables encuentran sustento en la teoría morfológica de Booij (2007), quien sostiene que la morfología no es únicamente un sistema de reglas formales, sino también un componente interrelacionado con la sintaxis y la semántica. La selección de determinantes en inglés depende de rasgos abstractos como la especificidad y la definitud, lo que exige una integración cognitiva compleja. De igual forma, Croft (2022), desde la gramática de construcciones, plantea que las estructuras gramaticales son pares forma-significado que se consolidan por la frecuencia y el uso contextual, no por reglas aisladas. Esta perspectiva explica por qué los estudiantes, aun con conocimiento explícito, presentan inconsistencias en la aplicación contextual de los artículos.

Se observa una convergencia clara entre la alta prevalencia de errores morfológicos y el modelo de aprendizaje asociativo, que postula que las formas de baja saliencia y alta redundancia tienden a adquirir menor fuerza representacional en la memoria lingüística. Sin embargo, emerge una divergencia interesante en el ámbito sintáctico: aunque los errores estructurales presentan menor frecuencia cuantitativa, los estudiantes los perciben como más problemáticos. Esta discrepancia puede interpretarse desde la teoría de la carga cognitiva, dado que la planificación sintáctica de oraciones complejas implica una mayor demanda de recursos atencionales, lo que incrementa la percepción subjetiva de dificultad, aun cuando la incidencia objetiva sea menor.

Asimismo, la influencia de la lengua materna constituye un punto de convergencia relevante. Ellis y Wulff (2019) explican que el aprendizaje se ve condicionado por el sistema previo del aprendiz, lo que genera fenómenos de bloqueo atencional cuando los patrones de la L1 interfieren con la L2. No obstante, no todos los errores pueden atribuirse a transferencia negativa. La omisión sistemática de la marca -s, por ejemplo, ocurre incluso en aprendices cuya L1 posee concordancia verbal, lo que sugiere que también intervienen factores universales de procesamiento.

Percepciones estudiantiles y procesamiento cognitivo

El análisis cualitativo reveló que los estudiantes priorizan la transmisión del significado global por encima de la precisión formal. Este hallazgo se alinea con la hipótesis del noticing, que sostiene que la atención consciente es necesaria para la adquisición de rasgos gramaticales sutiles. La falta de automatización reportada por los participantes puede interpretarse como evidencia de que ciertos morfemas no han alcanzado un nivel de procesamiento implícito estable.

La convergencia entre la percepción y la evidencia cuantitativa fortalece la validez interna del estudio. Sin embargo, se observa una divergencia parcial en la atribución causal: mientras algunos estudiantes explican sus errores principalmente por falta de práctica, la evidencia teórica sugiere que la frecuencia de exposición por sí sola no garantiza la adquisición, sino que debe acompañarse de atención focalizada y uso significativo.

Triangulación de Resultados

La integración sistemática de los datos cuantitativos, cualitativos y teóricos confirma que los errores morfosintácticos identificados no son eventos aislados, sino manifestaciones estructurales de un sistema lingüístico en desarrollo.

En primer lugar, se observa una convergencia crítica en el sistema verbal. La alta frecuencia estadística de errores en la morfología flexiva, así como el Tiempo y Forma Verbal, que constituyó la categoría más prevalente, se alinea directamente con la percepción de inseguridad reportada por los estudiantes. Esta correlación refuerza la explicación basada en el procesamiento atencional limitado: aunque los participantes poseen el conocimiento declarativo de las reglas de conjugación, la carga cognitiva durante la escritura en tiempo real impide su aplicación procedimental. El dato cuantitativo evidencia la magnitud del problema, mientras que el dato cualitativo revela su naturaleza cognitiva, validando la teoría de que la baja saliencia perceptual de los morfemas del idioma inglés dificulta su automatización.

Asimismo, las divergencias encontradas enriquecen significativamente la interpretación del fenómeno. En particular, se identificó una discrepancia notable entre la frecuencia objetiva de ciertos errores y la percepción subjetiva de su dificultad. Mientras que, estadísticamente, los errores sintácticos complejos (como el orden de palabras) presentan una frecuencia moderada, los estudiantes los perciben como obstáculos mayores debido al esfuerzo consciente que requieren para evitar la interferencia de la L1.

Esta disonancia demuestra que la experiencia del aprendiz no siempre coincide con la distribución estadística del error: los estudiantes tienden a ser hipercríticos con errores que consideran "básicos" o "fosilizados", como la omisión de sujeto, independientemente de su frecuencia real, lo que genera una carga afectiva que no es visible en el análisis puramente cuantitativo.

Finalmente, esta complementariedad demuestra la pertinencia del enfoque mixto adoptado. La triangulación permite comprender el fenómeno desde sus dimensiones estructurales (el qué y cuánto del error) y sus dimensiones experienciales (el porqué y cómo se vive), ofreciendo una visión holística que supera las limitaciones de un análisis monometódico.

Meta-inferencias del estudio

La integración sistemática de los resultados permite inferir que los problemas morfosintácticos en la producción escrita en inglés no constituyen meras deficiencias formales, sino el resultado de una automatización incompleta de construcciones gramaticales caracterizadas por baja saliencia perceptual y alta redundancia funcional. La persistencia de errores en morfología verbal y en el sistema nominal confirma la interacción entre las propiedades estructurales del idioma y las limitaciones cognitivas generales del procesamiento lingüístico.

Asimismo, se infiere que existe una brecha significativa entre el conocimiento declarativo adquirido mediante instrucción formal y su aplicación procedimental en situaciones de escritura académica. Esta brecha evidencia la necesidad de enfoques pedagógicos que integren la atención focalizada con la forma y la práctica contextualizada.

Finalmente, la convergencia entre los datos empíricos y la teoría confirma que la adquisición de la morfosintaxis en una lengua adicional se rige por principios cognitivos

universales modulados por la experiencia lingüística previa. En consecuencia, los errores observados deben interpretarse como indicadores de un sistema interlingüístico en evolución, coherente con los modelos contemporáneos de adquisición basada en el uso.

Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones

En correspondencia con el objetivo general de analizar los problemas morfosintácticos en la producción del discurso escrito en inglés de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés de la Universidad de El Salvador, los resultados del estudio evidencian la presencia de dificultades morfosintácticas sistemáticas y recurrentes que afectan la precisión gramatical del discurso escrito. Dichas dificultades se manifiestan principalmente en el sistema verbal y en el uso de estructuras funcionales de alta frecuencia, lo que confirma que la problemática analizada constituye un fenómeno estructural y no meramente ocasional.

En relación con el primer objetivo específico y la primera pregunta de investigación, se identificaron diversos tipos de errores morfosintácticos en la producción escrita de los estudiantes. Entre los más recurrentes destacan los errores en el tiempo verbal, la forma verbal y la concordancia sujeto-verbo, así como el uso incorrecto de artículos y preposiciones. Estos errores afectan la coherencia y la precisión del discurso escrito y evidencian áreas particularmente vulnerables en la interlengua de los estudiantes.

Atendiendo al segundo objetivo específico y a la segunda pregunta de investigación, los errores morfosintácticos pudieron clasificarse según su naturaleza y prevalencia, observándose una mayor concentración en errores de carácter verbal y sintáctico-funcional. La clasificación cuantitativa permitió establecer una jerarquía clara de dificultades, mientras que la integración con los datos cualitativos confirmó que dichas categorías representan los principales focos de inestabilidad gramatical en la escritura en inglés de los estudiantes universitarios analizados.

En cuanto al tercer objetivo específico y la tercera pregunta de investigación, el análisis de las percepciones estudiantiles reveló que los estudiantes son conscientes de sus dificultades en la escritura en inglés y reconocen la recurrencia de errores morfosintácticos. No obstante, estas percepciones se acompañan de sentimientos de frustración, ansiedad y autoexigencia, especialmente cuando los errores afectan estructuras consideradas básicas. Estas percepciones permitieron identificar factores subyacentes como la interferencia de la lengua materna, la sobrecarga cognitiva durante la producción escrita y la influencia del componente afectivo.

De manera integrada, los resultados cuantitativos y cualitativos permitieron identificar una disonancia entre la competencia percibida y el desempeño escrito real de los estudiantes. Esta disonancia emerge como un eje transversal que explica tanto la persistencia de ciertos errores morfosintácticos como la carga emocional asociada al proceso de escritura en inglés, y pone de manifiesto la complejidad del aprendizaje de la escritura académica en una lengua extranjera.

Finalmente, la triangulación de datos cuantitativos, cualitativos y teóricos confirmó que los problemas morfosintácticos en la escritura en inglés no pueden explicarse únicamente desde una perspectiva gramatical. La adopción de un enfoque de métodos mixtos permitió una comprensión integral del fenómeno, al articular la identificación y clasificación de errores con la exploración de las percepciones estudiantiles y de los marcos teóricos pertinentes, cumpliendo así de manera coherente con los objetivos y preguntas de investigación planteados.

Implicaciones pedagógicas

A partir de las conclusiones del estudio, se derivan diversas implicaciones pedagógicas relevantes para la enseñanza de la escritura en inglés en contextos universitarios.

En primer lugar, los resultados evidencian la necesidad de replantear el tratamiento didáctico del sistema verbal, priorizando el desarrollo de la automatización gramatical más que la mera explicación normativa de las reglas. Esto implica promover prácticas de escritura frecuentes, contextualizadas y progresivas que permitan a los estudiantes consolidar el uso de los tiempos y las formas verbales en situaciones comunicativas reales.

Asimismo, los hallazgos ponen de manifiesto que las estructuras funcionales de alta frecuencia, como artículos, preposiciones y la concordancia sujeto-verbo, requieren una atención pedagógica explícita y sistemática. Dado que estas estructuras se ven fuertemente influidas por la interferencia de la lengua materna, resulta pertinente incorporar enfoques contrastivos que ayuden a los estudiantes a reconocer las diferencias estructurales entre el español y el inglés, reduciendo así la dependencia de la traducción literal en la producción escrita.

Por otra parte, el estudio resalta la importancia de considerar la dimensión afectiva en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. La ansiedad, la frustración y la autoexigencia asociadas al error sugieren la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que disminuyan el filtro afectivo, mediante tareas de escritura de bajo riesgo, retroalimentación formativa y espacios donde el error sea concebido como parte natural del proceso de aprendizaje y no únicamente como un indicador de deficiencia.

Asimismo, los resultados evidencian que los estudiantes poseen un alto grado de conciencia metacognitiva, lo cual constituye una oportunidad pedagógica que debe fortalecerse. En este sentido, se recomienda integrar de manera sistemática estrategias que orienten a los estudiantes en la planificación, revisión y reflexión sobre sus propios procesos de escritura, favoreciendo así una mayor autonomía y un control consciente del aprendizaje.

Finalmente, las implicaciones pedagógicas del estudio invitan a los docentes a reconocer la dimensión identitaria del estudiante universitario en el aprendizaje de la escritura

en inglés. La disonancia entre la competencia percibida y el desempeño real sugiere que el abordaje del error debe realizarse con sensibilidad pedagógica, considerando su impacto en la autoimagen académica y la motivación del estudiante.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio y de la integración de los resultados cuantitativos, cualitativos y teóricos, se recomienda que los programas de formación en lenguas extranjeras, en particular los orientados a la enseñanza del inglés en el ámbito universitario, incorporen estrategias pedagógicas específicas para fortalecer la escritura académica. En este sentido, resulta prioritario que la enseñanza de la gramática escrita trascienda el enfoque exclusivamente normativo y promueva el desarrollo progresivo de la automatización gramatical, especialmente en el sistema verbal, mediante prácticas de escritura frecuentes, contextualizadas y alineadas con los propósitos comunicativos reales de los estudiantes.

Asimismo, se recomienda que los docentes otorguen una atención sistemática y explícita a las estructuras funcionales de alta frecuencia, tales como artículos, preposiciones y la concordancia sujeto-verbo, debido a su alta vulnerabilidad a la interferencia de la lengua materna. La incorporación de enfoques contrastivos entre el español y el inglés puede contribuir a que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia lingüística y a reducir el uso de estrategias de traducción literal en la producción escrita.

Desde una perspectiva pedagógica integral, se sugiere diseñar ambientes de aprendizaje que reduzcan el impacto del componente afectivo negativo asociado a la escritura en lengua extranjera. La implementación de tareas de escritura de bajo riesgo, acompañadas de retroalimentación formativa, explícita y no punitiva, puede favorecer una relación más positiva del estudiante con el error y disminuir los niveles de ansiedad y frustración que inciden en su desempeño escrito.

De igual forma, se recomienda fortalecer intencionalmente el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la escritura. La orientación sistemática en los procesos de planificación, revisión y reflexión sobre el propio desempeño puede contribuir a una mayor autonomía del estudiante y a un uso más consciente de las estrategias de autocorrección, lo que favorece la mejora gradual de la precisión morfosintáctica.

En el ámbito de la investigación, se recomienda que futuros estudios amplíen el alcance del análisis incorporando instrumentos que permitan medir variables afectivas y metacognitivas de manera cuantitativa, con el fin de complementar la comprensión del desempeño escrito en lengua extranjera. Asimismo, la adopción de diseños longitudinales podría aportar evidencia sobre la evolución de los errores morfosintácticos y de los procesos de automatización a lo largo del tiempo.

Finalmente, se sugiere replicar esta investigación en otros contextos educativos y niveles de competencia lingüística, a fin de contrastar la transferibilidad de los hallazgos y contribuir al fortalecimiento del conocimiento empírico sobre la escritura en inglés como lengua extranjera en contextos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Ariffin1, K., Darus, N. A., Halim, N. A., & Awang, N. A. (2021, julio 31). Analysing Morphological Errors in ESL Graduating Students' Writing based on Surface Structure Taxonomy. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics*. e-ISSN: 2600-7266
- Booij, G. E. (2007). *The grammar of words: an introduction to linguistic morphology*. OUP Oxford.
- Brown, E. K., & Miller, J. E. (2016). *A Critical Account of English Syntax: Grammar, Meaning, Text*. Edinburgh University Press.
- Croft, W. (2022). *Morphosyntax: Constructions of the World's Languages*. Cambridge University Press.
- Daquilema Chorlango, S. T., & Arias Arroyo, P. A. (2024, febrero 5). Morphosyntactic errors in learning English as a foreign language: The context of university students. *International Institute for Research and Development of Educational Technology*. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/955
- Espinoza Flamenco, M. A., Dinora Cecilia, M. A., & Polío Cabezas, D. V. (2010, noviembre). MAIN CAUSES OF GRAMMAR ERRORS IN THE WRITTEN DISCOURSE MADE BY THE STUDENTS OF FIFTH YEAR OF THE B.A. IN ENGLISH: EMPHASIS IN TEACHING (YEAR 2008 – 2009).
- García Padilla, W. P., & Chica Cárdenas, Y. I. (2021, octubre 5). Morphosyntactic influence of spanish on english as a foreign language in high school students. *South Florida Journal of Development*. 10.46932/sfjdv2n5-094
- Gayo, H., & Widodo, P. (2018, Abril). An Analysis of Morphological and Syntactical Errors on the English Writing of Junior High School Indonesian Students. *International*

Journal of Learning, Teaching and Educational Research.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.4>

González Tejada, J. R., Molina Méndez, E. G., Pérez Villalta, L. N., & Sánchez de Ramos, R. M. (2011, noviembre 7). How error correction in the classroom influences students of the skill development area in the Foreign Language Department at the University of El Salvador to improve their productive english language skills.

Haspelmath, M., & Sims, A. D. (2010). *Understanding Morphology*. Hodder Education.

Hyland, K. (2022). *Teaching and Researching Writing*. Routledge.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.

Koenenman, O., & Zeijlstra, H. H. (2017). *Introducing Syntax* (O. Koenenman, Ed.). Cambridge University Press.

Kreyer, R., & Mukherjee, J. (2012). *Introduction to English Syntax*. Peter Lang.

Maldonado Mancia, B. B., & Navas Solis, I. N. (2018, agosto 24). MAIN PROBLEMS FOURTH YEAR STUDENTS OF THE B.A. IN ENGLISH: EMPHASIS IN TEACHING HAVE WHEN APPLYING CERTAIN GRAMMATICAL STRUCTURES IN WRITTEN ENGLISH SEMESTER (II-2016 – I-2017) FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT–UES.

Manchon, R. (Ed.). (2009). *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. Channel View Publications.

Nick C. Ellis, & Wulff, S. (2019). Cognitive Approaches to Second Language Acquisition. In J. W. Schwieter & A. Benati (Eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press.

Talasiewicz, M. (2010). *Philosophy of Syntax: Foundational Topics*. Springer.

Tallerman, M. (2014). *Understanding Syntax*. Routledge.

Umarlebbe, J. H., Said, S., & Shamsudin, S. (2024, enero 9). Exploring Morpho-syntactic Errors in English Compositions by University ESL Learners. *Research Square*.

<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3836056/v1>

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161–170.

Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25(3), 204–219.

Hyland, K. (2019). *Second Language Writing* (2.^a ed.). Cambridge University Press

Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25(3), 204-219.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2.^a ed.). Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.^a ed.). SAGE Publications.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Morgan, D. L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6^a ed.). Editorial Episteme.
- López Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Salkind, N. J. (2012). *Exploring Research* (8th ed.). Pearson Education.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*.
Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (4th ed.). Teachers College Press.
- Granger, S. (2002). A Bird's-eye View of Computer-aided Error Analysis. En S. Granger (Ed.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*.
Routledge.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Anexos

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE LOS ERRORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE LECTURA Y CONVERSACIÓN EN INGLÉS I DEL TERCER AÑO DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON ESPECIALIDAD EN FRANCÉS E INGLÉS, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, 2024.

Yo, _____, con número de identificación estudiantil _____, mayor de edad, estudiante de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, declaro haber sido informado(a) de manera clara y comprensible sobre la investigación titulada “Estudio de los errores morfosintácticos en la producción escrita de los estudiantes de Lectura y Conversación en Inglés I del tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Especialidad en Francés e inglés, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, 2024.”, conducida por el investigador Jaime Alexis Sorto Vásquez, en el marco de su tesis para optar al grado de Maestro en Formación para la Docencia Universitaria.

Propósito de la investigación:

El propósito de esta investigación es realizar un análisis morfosintáctico en la producción escrita del inglés L2 con el fin de comprender las dificultades lingüísticas de los estudiantes.

Procedimiento:

Como participante de esta investigación, se me ha informado que se me solicitará realizar actividades escritas y entrevistas, y que mis producciones serán analizadas. Dicho análisis será utilizado únicamente con fines académicos y de investigación.

Confidencialidad y anonimato:

Los datos proporcionados serán tratados de manera confidencial y anónima. Mi identidad no será revelada en los resultados de la investigación ni en ninguna publicación derivada del estudio. Los documentos recopilados serán almacenados de manera segura y utilizados únicamente con fines investigativos.

Voluntariedad y derecho a desistir:

Entiendo que mi participación en este estudio es completamente voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto afecte mi desempeño académico o implique consecuencias negativas.

Contacto:

En caso de dudas o inquietudes sobre la investigación, puedo comunicarme con el investigador Jaime Alexis Sorto Vásquez al correo electrónico: jaime.sorto@ues.edu.sv.

Habiendo leído y comprendido la información anterior, y estando de acuerdo con los términos descritos, firmo la presente carta de consentimiento informado:

Nombre del participante: _____

Número de identificación estudiantil: _____

Fecha: _____

Firma: _____



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CONTROLADA

FECHA: _____ **PARTICIPANTE:** _____

Objetivo: Recopilar muestras de producción escrita en inglés L2 de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés en Inglés concerniente a un estudio morfosintáctico en la producción del discurso escrito.

Título de la actividad: Expressing Your Opinion

Instrucciones:

1. Write a short text (150-200 words) expressing your opinion on one of the following topics.
2. Write the text in clear, legible, and print letters.
3. You have 50 minutes to complete the task.

Temas opcionales (elige uno):

1. How I Practice English Outside the Classroom
2. My Favorite Way to Learn English
3. The First Time I Spoke English with a Foreigner
4. A Book or Story I Read in English
5. A Challenge I Faced While Learning English

Tema seleccionado: _____



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Título de la Investigación:

Problemas morfosintácticos de la Producción del Discurso Escrito en los Estudiantes de Lectura y Conversación en Inglés I del tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, 2024.

Objetivo de la Entrevista:

Obtener información detallada sobre la percepción, experiencias y dificultades de los estudiantes en relación con los errores morfosintácticos y la producción del discurso escrito en inglés, con el fin de complementar los hallazgos de la fase cuantitativa.

Instrucciones para el entrevistado:

Esta entrevista forma parte de una investigación académica y tiene fines exclusivamente investigativos y científicos. No hay respuestas correctas o incorrectas, y toda la información que usted comparta será tratada con estricta confidencialidad. Se pide que responda de manera honesta y libre, basado en su experiencia personal.

Duración estimada: 20 a 25 minutos.

Categoría 1: Errores Morfosintácticos

1. ¿Has tenido dificultades al combinar correctamente sujetos y verbos o sustantivos con adjetivos en inglés? ¿Podrías dar ejemplos?
2. ¿Qué tiempo verbal (tales como pasado, presente o futuro) te cuesta más al momento de escribir? ¿Por qué crees que sucede eso?
3. ¿Te resulta complicado estructurar oraciones en inglés? ¿Cómo decides el orden de palabras cuando escribes?
4. ¿Crees que sabes cuándo usar “a”, “an” o “the”? ¿Cómo aprendiste a usarlos?
5. ¿Alguna vez has traducido directamente del español al inglés cuando escribes? ¿Eso te ha causado errores?
6. ¿Qué errores gramaticales te han corregido más tus profesores? ¿Puedes mencionar algunos?
7. ¿Te das cuenta de tus errores mientras estás escribiendo o solo después de terminar?
8. ¿Cómo te sientes cuando un profesor te corrige errores de gramática o estructura en tus textos? ¿Sientes que eso te ayuda a mejorar?

Categoría 2: Producción Escrita

9. ¿Cómo ha sido tu experiencia general al escribir en inglés? ¿Te parece fácil, difícil o depende del tema?
10. ¿Qué tipo de textos (por ejemplo, correos, ensayos, diálogos) te resulta más fácil o más difícil de escribir? ¿Por qué?
11. ¿Crees que has mejorado tu escritura en inglés en los últimos semestres? ¿Qué te ha ayudado a mejorar?
12. ¿Qué haces para tratar de no cometer errores al escribir en inglés? (Por ejemplo: revisar antes de entregar, usar diccionario, pedir ayuda)

13. ¿Qué piensas que te ayudaría a escribir mejor en inglés, especialmente en la parte gramatical?
14. ¿Sigues algún proceso cuando escribes (como planear ideas, hacer un borrador, revisar al final)? ¿O prefieres escribir directamente sin planificar?

Modelo de análisis Grammarly

PARTICIPANTE 01

Tema seleccionado: The First Time I Spoke English with a Foreigner.

Grammarly: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis oración por oración del texto del estudiante.

1. Oración: "To learn English it was the most important **things** that I wanted."

- **Error 1:** Redundancia de sujeto. El pronombre "it" es innecesario, ya que la frase infinitiva "To learn English" funciona como sujeto.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** En esta estructura, la frase "To learn English" es el sujeto de la oración. Incluir "it" crea un sujeto doble.
 - **Corrección:** "To learn English was..." o "Learning English was..."
- **Error 2:** Error de número en el sustantivo. El verbo "was" es singular, pero el sustantivo "things" es plural. El contexto del escrito sugiere una idea singular.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** El sustantivo debe estar en singular ("thing") para concordar con la idea de que aprender inglés es "una" cosa importante.
 - **Corrección:** "...the most important thing..."

2. Oración: "There **was** many reasons, one of them **is** that English is an important and beautiful language."

- **Error 1:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El verbo "was" (singular) no concuerda con el sujeto "many reasons" (plural).
 - **Corrección:** "There were many reasons..."
- **Error 2:** Error de secuencia temporal. La narrativa está en pasado ("There was..."), pero el verbo "is" está en presente.
 - **Código:** TENSE (Verb Tense)
 - **Explicación:** Para mantener la consistencia temporal dentro de la misma oración narrativa, el verbo debería estar en pasado.
 - **Corrección:** "...one of them was..."

3. Oración: "Today, I would like to **talk you of** my First Time I spoke English with a Foreigner."

- **Error 1:** Uso incorrecto de preposiciones. El verbo "talk" requiere la preposición "to" para el interlocutor y "about" para el tema.
 - **Código:** PREP (Preposition)
 - **Explicación:** La estructura correcta para este verbo es talk to [someone] about [something].
 - **Corrección:** "...talk to you about..."

4. Oración: "In March, a delegation of **Priest** visited the church of **mi** city."

- **Error 1:** Error de número en el sustantivo. "Priest" debería ser plural después de "a delegation of".
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** Un sustantivo contable que sigue a una frase de cantidad como "a delegation of" debe estar en plural.
 - **Corrección:** "...a delegation of priests..."
- **Error 2:** Error en la forma de la palabra (interferencia del español).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se utilizó el adjetivo posesivo en español "mi" en lugar del inglés "my".
 - **Corrección:** "...of my city."

5. Oración: "They from of The United-States."

- **Error 1:** Oración fragmentada por omisión del verbo principal.
 - **Código:** FRAG (Fragment)
 - **Explicación:** A la oración le falta el verbo principal ("were").
 - **Corrección:** "They were from the United States."
- **Error 2:** Uso incorrecto/redundante de preposición.
 - **Código:** PREP (Preposition)
 - **Explicación:** La preposición "of" es innecesaria y gramaticalmente incorrecta después de "from".
 - **Corrección:** "...from the United States."

6. Oración: "I remembered that a Sarurday I had a meeting with the young people of my church and this day, we could to share with them"

- **Error 1:** Uso incorrecto del artículo.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** Para referirse a un día específico no determinado en una narrativa, se usa "on a Saturday" o "one Saturday". El uso de "a" por sí solo es incorrecto. (La ortografía "Sarurday" es un error ortográfico, no morfosintáctico).
 - **Corrección:** "...on a Saturday..."
- **Error 2:** Forma verbal incorrecta después de un modal.
 - **Código:** VF_MOD (Verb Form after Modal)
 - **Explicación:** Los verbos modales (can, could, will, would, etc.) van seguidos de la forma base del verbo, sin "to".
 - **Corrección:** "...we could share..."

7. Oración: "However, it was a gratest experience."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se utiliza un adjetivo superlativo ("gratest" por "greatest") donde corresponde un adjetivo en grado positivo ("great"). Además, los superlativos suelen ir precedidos por "the", no "a".
 - **Corrección:** "...a great experience."

8. Oración: "I learn a little of his culture and traditions and he said me that the country El Salvador is wonderful."

- **Error 1:** Error de tiempo verbal.

- **Código:** TENSE (Verb Tense)
- **Explicación:** La narrativa se mantiene en pasado, por lo que el verbo "learn" debe estar en su forma de pasado simple.
- **Corrección:** "I learned..."
- **Error 2:** Error en la estructura del verbo (transitivo/intransitivo).
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** El verbo "say" no toma un objeto indirecto de persona directamente (*say me). La estructura correcta requiere el verbo "tell" (told me) o la preposición "to" (said to me).
 - **Corrección:** "...he told me..."

9. Oración: "This was for me a unforgettable experience."

- **Error 1:** Selección incorrecta del artículo indefinido.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** La palabra "unforgettable" comienza con un sonido vocálico, por lo que requiere el artículo "an" en lugar de "a".
 - **Corrección:** "...an unforgettable experience."

PARTICIPANTE 02

Tema seleccionado: A challenge I faced While Learning English.

Grammarly: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "When I was study in high school I had the oportunity to learn vocabulary, the vowel etc, but I never studied the grammar or speak with other."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta en tiempo pasado continuo.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Después del auxiliar "was", el verbo principal debe estar en su forma de participio presente (-ing) para formar el pasado continuo.
 - **Corrección:** "When I was studying..."
- **Error 2:** Falta de paralelismo en la forma verbal.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** La estructura "I never studied... or speak..." no es paralela. Ambas acciones ocurrieron en el pasado, por lo que ambos verbos deben estar en pasado simple.
 - **Corrección:** "...or spoke with others."
- **Error 3:** Error en la forma de la palabra (pronombre).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** "Other" se usa como adjetivo (ej. "other people"). Cuando funciona como pronombre para referirse a "otras personas", la forma correcta es "others".
 - **Corrección:** "...with others."

2. Oración: "And when I was at park or another Place, I heard People speakeed English I saw people understad the conversation and I said waaoo the English is so beautiful But its more difficult that I

think."

- **Error 1:** Omisión de artículo.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** "Park" es un sustantivo contable singular y requiere un artículo indefinido ("a").
 - **Corrección:** "...at a park..."
- **Error 2:** Forma incorrecta del pasado simple (verbo irregular).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** "Speak" es un verbo irregular; su pasado simple es "spoke". La forma "speaked" es una sobrerregularización. Se usa la forma base o -ing después de un verbo de percepción como "heard".
 - **Corrección:** "...I heard people speaking English."
- **Error 3:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Faltan signos de puntuación o conjunciones para separar las cláusulas independientes "I heard People..." y "I saw people...".
 - **Corrección:** "...speaking English. I saw..."
- **Error 4:** Forma incorrecta del verbo después de un verbo de percepción.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Después de "saw", el verbo siguiente debe estar en su forma base ("understand") o participio presente ("understanding").
 - **Corrección:** "...I saw people understand..."
- **Error 5:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Falta un signo de puntuación o una coma antes de la conjunción "but" para separar las dos cláusulas.
 - **Corrección:** "...is so beautiful, but..."
- **Error 6:** Error de forma de palabra (contracción vs. posesivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se usó el pronombre posesivo "its" en lugar de la contracción "it's" (it is).
 - **Corrección:** "...but it's more difficult..."
- **Error 7:** Error léxico en estructura comparativa.
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** En las comparaciones de superioridad, se usa "than", no "that".
 - **Corrección:** "...more difficult than..."
- **Error 8:** Error de secuencia temporal.
 - **Código:** TENSE (Verb Tense)
 - **Explicación:** El contexto de la narración es el pasado ("I said..."). Por lo tanto, el pensamiento también debería estar en pasado.
 - **Corrección:** "...than I thought."

3. Oración: "...the teacher **maked** oral exam and when he **maked** a writing exam It was very difficult... and the listening **it was** the **worse** part of the exam."

- **Error 1:** Forma incorrecta del pasado simple (verbo irregular).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** "Make" es un verbo irregular; su pasado simple es "made".
 - **Corrección:** "...the teacher made/gave an oral exam..."
- **Error 2:** Forma incorrecta del pasado simple (repetición del error).

- **Código:** VF (Verb Form)
- **Explicación:** Nuevamente, el pasado de "make" es "made".
- **Corrección:** "...when he made/gave a writing exam..."
- **Error 3:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Falta puntuación para separar las cláusulas "writing exam" y "It was very difficult".
 - **Corrección:** "...writing exam, it was..."
- **Error 4:** Redundancia de sujeto.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** El pronombre "it" es innecesario, ya que "the listening" es el sujeto de la cláusula.
 - **Corrección:** "...and the listening was..."
- **Error 5:** Error en la forma de la palabra (adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se usó el adjetivo comparativo "worse" donde corresponde el superlativo "worst", ya que se describe como la única parte más mala de todas.
 - **Corrección:** "...the worst part..."

4. Oración: "...and the accent **it was** different and I **rememberd** that I tried to learn that accent."

- **Error 1:** Redundancia de sujeto.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** El pronombre "it" es redundante. El sujeto es "the accent".
 - **Corrección:** "...and the accent was different..."
- **Error 2:** Forma incorrecta del pasado simple (ortografía).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Error en la formación del morfema de pasado simple.
 - **Corrección:** "...and I remembered..."

Participante 03

Tema seleccionado: How I Practice English outside the classroom.

Grammarly: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se presenta el análisis detallado del texto.

1. Oración: "It is one of the most interesting but how we can learn english."

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Se unen una cláusula declarativa ("It is one of the most interesting") y una interrogativa ("how we can learn english") sin la puntuación o conjunción adecuada.
 - **Corrección:** "It is one of the most interesting languages, but how can we learn English?"

2. Oración: "...we can learn when we talk with others **Peoples** also when we watch movies."

- **Error 1:** Error en la formación del plural.
 - **Código:** PL (Plural)

- **Explicación:** "People" ya es un sustantivo plural. La forma "peoples" se usa para referirse a distintos grupos étnicos o naciones, lo cual no aplica en este contexto.
- **Corrección:** "...with other people..."
- **Error 2:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La oración completa es una serie de cláusulas unidas sin la puntuación adecuada, especialmente antes de "for example" y "also".
 - **Corrección:** "...in different ways. For example, we can learn when we talk with other people or when we watch movies."

3. Oración: "However, learn english is not easy for all the People."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Cuando un verbo funciona como sujeto de una oración, debe usarse la forma de gerundio (-ing).
 - **Corrección:** "However, learning English is not easy for all people."

4. Oración: "I know some people that english is difficult in my opinion english is not a difficult language but it has different **topic** that I consider hard to understand"

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Múltiples cláusulas independientes están unidas sin la puntuación o las conjunciones adecuadas.
 - **Corrección:** "I know some people for whom English is difficult. In my opinion, English is not a difficult language, but it has different topics that I consider hard to understand."
- **Error 2:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** El adjetivo "different" indica que el sustantivo siguiente debe estar en forma plural.
 - **Corrección:** "...different topics..."

5. Oración: "For example, Phrasal verbs are difficult to learn **it has** many options to say the same things but **it increase** the vocabulary and the level."

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La cláusula "it has many options" está incorrectamente unida a la cláusula anterior.
 - **Corrección:** "...difficult to learn. They provide many options..."
- **Error 2:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto "it" (tercera persona singular) requiere que el verbo en presente simple termine en "-s".
 - **Corrección:** "...but it increases the vocabulary..."

6. Oración: "In my case, I learn english when I watch movies and series **It helps to myself** to improve my vocabulary..."

- **Error 1:** Error en el uso del pronombre (caso y tipo).
 - **Código:** PRON_CASE
 - **Explicación:** La estructura requiere un pronombre de objeto ("me") en lugar del pronombre reflexivo ("myself"). Además, el pronombre "It" al inicio de la segunda cláusula crea una oración corrida.
 - **Corrección:** "...movies and series, which helps me to improve..." o "...movies and series. This helps me to improve..."

7. Oración: "In conclusion, **learn** another language **its** important to improve the skills..."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Al igual que en un error anterior, se requiere la forma de gerundio (-ing) para que el verbo actúe como sujeto.
 - **Corrección:** "In conclusion, learning another language..."
- **Error 2:** Error en la forma de la palabra (contracción vs. posesivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se utilizó el adjetivo posesivo "its" en lugar de la contracción "it's" (it is).
 - **Corrección:** "...it's important to improve..."

Participante 04

Tema seleccionado: How I practice English Outside the Classroom

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "...I practice with **different** methods... they help me to learn more vocabulary and use **best** phrases... additionally I **practiced** my pronunciation..."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Los adjetivos en inglés no se pluralizan. "Different" es invariable.
 - **Corrección:** "...with different methods..."
- **Error 2:** Error en la forma de la palabra (adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** El adjetivo superlativo "best" se usa para comparar tres o más elementos. En este contexto general, "good" o "better" es más apropiado.
 - **Corrección:** "...use better phrases..." o "...use good phrases..."
- **Error 3:** Error de tiempo verbal (inconsistencia).
 - **Código:** TENSE (Verb Tense)
 - **Explicación:** El estudiante describe sus hábitos en tiempo presente ("I practice", "I like", "they help"), por lo que el cambio a pasado ("I practiced") rompe la consistencia temporal de la descripción.
 - **Corrección:** "...additionally I practice my pronunciation..."

2. Oración: "...and the classes **was** at the begging very difficult, I didn't understand **nothing**... I think that I can learn a topic **with practicing**."

- **Error 1:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)

- **Explicación:** El sujeto "the classes" es plural y requiere el verbo en plural "were".
- **Corrección:** "...and the classes were..."
- **Error 2:** Doble negación.
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** En inglés estándar, una cláusula negativa (con "didn't") no debe contener otra palabra negativa como "nothing". Se debe usar "anything".
 - **Corrección:** "I didn't understand anything."
- **Error 3:** Uso incorrecto de preposición.
 - **Código:** PREP (Preposition)
 - **Explicación:** Para indicar el método o la manera en que se hace algo, se utiliza la preposición "by" seguida de un gerundio.
 - **Corrección:** "...learn a topic by practicing."

3. Oración: "...the best option for me **that help** me to practice... they just **say me**, hey you have an error... and **that help** me to be better."

- **Error 1:** Falta de concordancia sujeto-verbo en cláusula de relativo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto de la cláusula de relativo es "that", que se refiere a "the best option" (singular). Por lo tanto, el verbo debe estar en tercera persona singular ("helps").
 - **Corrección:** "...the best option for me that helps me..."
- **Error 2:** Error de estructura verbal / orden de palabras.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** El verbo "say" no se construye con un pronombre de objeto indirecto ("me") de esta forma. El verbo correcto para esta estructura es "tell".
 - **Corrección:** "...they just tell me..."
- **Error 3:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto es "that", que se refiere a la acción singular de ser corregido. El verbo requiere la forma de tercera persona singular ("helps").
 - **Corrección:** "...and that helps me to be better."

Participante 05

Tema seleccionado: How I Practice English Outside the classroom

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "When we are learning English is very important or imperative not only **learn** in a classroom, but also **learn** outside the classroom..."

- **Error 1:** Falta de sujeto en la cláusula principal.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** La cláusula subordinada "When we are learning English" debe ir seguida de un sujeto (en este caso, "it") para la cláusula principal.
 - **Corrección:** "When we are learning English, it is very important..."
- **Error 2:** Falta de paralelismo en la estructura.
 - **Código:** VF (Verb Form)

- **Explicación:** La construcción "not only... but also..." requiere formas verbales paralelas. Después de "imperative", se necesita el infinitivo con "to".
- **Corrección:** "...imperative not only to learn... but also to learn..."

2. Oración: "...there's no way in which we can improve more our speaking skill **that talking** with different people."

- **Error 1:** Error en la palabra usada para la comparación.
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** La estructura comparativa correcta es "better... than...". El uso de "more... that..." es incorrecto.
 - **Corrección:** "...there's no better way to improve our speaking skill than talking with different people."

3. Oración: "...and use these **word's** or phrases in real conversations."

- **Error 1:** Error en la formación del plural.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** Se utilizó un apóstrofo de posesivo ("word's") en lugar de formar el plural simple ("words") requerido por el determinante "these".
 - **Corrección:** "...use these words or phrases..."

4. Oración: "Moreover, whenever **feel** bored listening to music so I think **is** a good way to practice..."

- **Error 1:** Omisión de sujeto.
 - **Código:** OM_SUBJ
 - **Explicación:** La cláusula "whenever feel bored" carece del sujeto "I".
 - **Corrección:** "Moreover, whenever I feel bored..."
- **Error 2:** Omisión de sujeto.
 - **Código:** OM_SUBJ
 - **Explicación:** La cláusula "...is a good way to practice" carece del sujeto "it".
 - **Corrección:** "...so I think it is a good way to practice..."
- **Error 3:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La cláusula adverbial "whenever...music" está unida incorrectamente a la cláusula principal "so I think...". Requiere una coma para separarlas.
 - **Corrección:** "...listening to music, I think it is a good way..."

5. Oración: "I mean there are so many extra **way**... but those are the **way** I'm trying to use to practice."

- **Error 1:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** El cuantificador "so many" requiere que el sustantivo esté en plural.
 - **Corrección:** "...so many extra ways..."
- **Error 2:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** El pronombre demostrativo "those" requiere que el sustantivo al que se refiere esté en plural.
 - **Corrección:** "...those are the ways..."

Participante 06

Tema seleccionado: How I Practice English Outside the Classroom

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se presenta el análisis detallado del texto del estudiante.

1. Oración: "Practice English is really important... well I have a lot of way."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Cuando un verbo funciona como sujeto de una oración, debe usarse la forma de gerundio (-ing).
 - **Corrección:** "**Practicing** English is really important..."
- **Error 2:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** La expresión "a lot of" debe ir seguida de un sustantivo en plural.
 - **Corrección:** "...a lot of **ways**."
- **Error 3:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La oración une múltiples cláusulas y una pregunta implícita sin la puntuación adecuada.
 - **Corrección:** "Practicing English is really important... So, in my case, how do I practice English when I'm not in the classroom? Well, I have a lot of ways."

2. Oración: "I'm also try to speak with a native Speak English help me to improve my vocabulary that's why teach English to 9th grade at school really help me."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta en tiempo presente continuo.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Después de la contracción "I'm" (I am), el verbo debe estar en participio presente (-ing).
 - **Corrección:** "I'm also **trying**..."
- **Error 2:** Oración corrida (Run-on sentence) y fragmentos.
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Esta es una serie de cláusulas y fragmentos mal conectados. "Speak English help me..." es una cláusula mal formada unida a la anterior.
 - **Corrección:** La oración requiere una reestructuración completa, por ejemplo: "I'm also trying to speak with native speakers. Speaking English helps me... That's why teaching English... really helps me."
- **Error 3:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** El sujeto de la cláusula debe ser el gerundio "Speaking".
 - **Corrección:** "**Speaking** English helps me..."
- **Error 4:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto "Speaking English" es singular y requiere que el verbo esté en tercera persona singular ("helps").
 - **Corrección:** "...**helps** me to improve..."

- **Error 5:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** El sujeto de la cláusula debe ser el gerundio "teaching".
 - **Corrección:** "...that's why **teaching** English..."
- **Error 6:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto "teaching English..." es singular y requiere el verbo en tercera persona singular ("helps").
 - **Corrección:** "...really **helps** me."

3. Oración: "Another thing that I do to practice english is **watch** series or movies in that language, I consider that **is** a great way..."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Después del verbo "is", la actividad debe ser descrita con un gerundio ("watching") o un infinitivo ("to watch").
 - **Corrección:** "...is **watching** series..."
- **Error 2:** Omisión de sujeto.
 - **Código:** OM_SUBJ
 - **Explicación:** La cláusula "is a great way" carece del sujeto "it" después de "that".
 - **Corrección:** "...I consider that **it is** a great way..."

4. Oración: "...maybe **have** an app is boring... and the IA **correct** my mistakes and **give** some keys or advice..."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** El sujeto de la cláusula debe ser el gerundio "having".
 - **Corrección:** "...maybe **having** an app is boring..."
- **Error 2:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto "the IA" (Inteligencia Artificial) es singular y requiere el verbo en tercera persona singular ("corrects").
 - **Corrección:** "...and the IA **corrects** my mistakes..."
- **Error 3:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** Por paralelismo con el verbo anterior, "give" también debe estar en tercera persona singular ("gives").
 - **Corrección:** "...and **gives** some keys or advice..."

Participante 07

Tema seleccionado: My Favorite way to learn English

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se presenta el análisis detallado del texto.

1. Oración: "...everytime I ask them if they **knew** the meaning of a word that I have just learned... and

them ask those words to my friends..."

- **Error 1:** Error de secuencia temporal.
 - **Código:** TENSE (Verb Tense)
 - **Explicación:** El contexto describe una acción habitual en el presente ("everytime I ask", "they always know"). El uso del pasado "knew" es inconsistente con este marco temporal.
 - **Corrección:** "...everytime I ask them if they **know** the meaning..."
- **Error 2:** Error en el caso del pronombre.
 - **Código:** PRON_CASE
 - **Explicación:** Se utilizó el pronombre de objeto "them" cuando la estructura requiere un conector de secuencia ("then") seguido del sujeto ("I"). El error morfosintáctico más directo es el uso de un pronombre de objeto en la posición de sujeto.
 - **Corrección:** "...and **then I** ask those words..." o "...and **then** ask those words..."

2. Oración: "...sharing this vocabulary with them **became** my favorite way to learn English."

- **Error 1:** Error de tiempo verbal.
 - **Código:** TENSE (Verb Tense)
 - **Explicación:** La oración principal está en presente ("I would say that my friends inspire me..."). La cláusula final, que describe un estado actual, debería estar en presente perfecto ("has become") o presente simple ("is") para mantener la consistencia.
 - **Corrección:** "...with them **has become** my favorite way..." o "...with them **is** my favorite way..."

Participante 08

Tema seleccionado: How I practice English outside the classroom.

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "...but I prefer listening to **podcast**."

- **Error 1:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** En este contexto, el sustantivo "podcast" se refiere a una categoría general, por lo que debe usarse en su forma plural.
 - **Corrección:** "...listening to **podcasts**."

2. Oración: "This is the best way to practice **the listening** for me..."

- **Error 1:** Uso incorrecto del artículo definido.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** La habilidad de "listening" es un sustantivo no contable y, en este uso general, no lleva el artículo "the".
 - **Corrección:** "...to practice **listening** for me..."

3. Oración: "**Other** way to practice english that I like is reading a book or articles, I enjoy reading before

I go to **the bed**... this practice can help me to improve my vocabulary and also my **speakings**."

- **Error 1:** Uso incorrecto del determinante.
 - **Código:** DET (Determiner)
 - **Explicación:** Para un sustantivo singular contable ("way"), el determinante correcto es "another". "Other" se usa con sustantivos plurales.
 - **Corrección:** "**Another** way to practice..."
- **Error 2:** Uso incorrecto del artículo definido en una expresión idiomática.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** La expresión "go to bed" es una locución fija que no utiliza artículo.
 - **Corrección:** "...before I go to **bed**..."
- **Error 3:** Error en la forma del sustantivo (pluralización).
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** La habilidad "speaking" es un sustantivo no contable y no tiene forma plural.
 - **Corrección:** "...and also my **speaking**."

4. **Oración:** "...at this moment I can't see **it** without subtitles."

- **Error 1:** Error de referencia pronominal.
 - **Código:** PRON_REF
 - **Explicación:** El pronombre "it" (singular) se refiere a "many movies" (plural). El pronombre correcto debe ser plural.
 - **Corrección:** "...I can't see **them** without subtitles."

5. **Oración:** "...and also the **vocabulary's** level is easy to understand..."

- **Error 1:** Error en la forma del posesivo (genitivo sajón).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Aunque no es estrictamente agramatical, el uso del genitivo sajón ('s) con sustantivos inanimados como "vocabulary" es poco natural. La estructura con "of" o un sustantivo compuesto es preferible.
 - **Corrección:** "...and also the **level of the vocabulary** is easy..." o "...and also the **vocabulary level** is easy..."

Participante 09

Tema seleccionado: How I practice English outside the classroom.

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. **Oración:** "We know that **practice** English everyday is very important."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta (uso de infinitivo como sujeto).
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Cuando la acción de un verbo funciona como sujeto de una cláusula (en este caso, la cláusula que sigue a "that"), debe usarse la forma de gerundio (-ing).
 - **Corrección:** "We know that **practicing** English everyday is very important."

2. Oración: "I'm studying Modern **language** at the University of El Salvador."

- **Error 1:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** El nombre de la carrera ("Licenciatura en Lenguas Modernas") se traduce al inglés como "Modern Languages", en plural.
 - **Corrección:** "I'm studying Modern **Languages**..."

3. Oración: "...the time that **I'am** at the university is short."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (contracción).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** La contracción correcta de "I am" es "I'm". La forma "I'am" es inexistente.
 - **Corrección:** "...the time that **I'm** at the university is short."

4. Oración: "...it is difficult, **other** way to practice my English is videos... I practice reading aloud, **sing** songs in english, etc."

- **Error 1:** Uso incorrecto del determinante.
 - **Código:** DET (Determiner)
 - **Explicación:** Para un sustantivo singular contable ("way"), el determinante correcto es "another". "Other" se usa con sustantivos plurales o no contables.
 - **Corrección:** "...difficult. **Another** way to practice..."
- **Error 2:** Falta de paralelismo en la estructura verbal.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Para mantener la estructura paralela en una lista de actividades, "sing" debe estar en la misma forma de gerundio que "reading".
 - **Corrección:** "...I practice reading aloud, **singing** songs in English..."

5. Oración: "In addition, I like **listening podcast** in English to practice listening..."

- **Error 1:** Omisión de preposición.
 - **Código:** PREP (Preposition)
 - **Explicación:** El verbo "listen" requiere la preposición "to" antes del objeto que se escucha.
 - **Corrección:** "...I like listening **to** podcast..."
- **Error 2:** Error de número en el sustantivo.
 - **Código:** PL (Plural)
 - **Explicación:** Al referirse a podcasts de manera general, se debe usar la forma plural.
 - **Corrección:** "...listening to **podcasts**..."

Participante 10

Tema seleccionado: The first time I spoke English with a Foreigner

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "The **past time** I had the oportunity... five years for being more **specifically**."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (expresión).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** La expresión "The past time" es una construcción inusual. La forma idiomática correcta es "The last time".
 - **Corrección:** "**The last time** I had the opportunity..."
- **Error 2:** Error en la forma de la palabra (adverbio por adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Después de "for being more...", se requiere un adjetivo ("specific") en lugar de un adverbio ("specifically").
 - **Corrección:** "...for being more **specific**."

2. Oración: "I was on my third **high school's year**..."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (posesivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** La estructura con el genitivo sajón es poco natural aquí. La forma estándar es usar una construcción con "of" o un sustantivo compuesto.
 - **Corrección:** "...my third **year of high school**..."

3. Oración: "...he was shouting some words in english that I did not understand, I was **tuning** english classes..."

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** Dos cláusulas independientes están unidas únicamente por una coma, lo que es gramaticalmente incorrecto.
 - **Corrección:** "...did not understand. I was **taking** English classes..."
- **Error 2:** Error léxico / forma de palabra.
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se utilizó el verbo "tuning" (afinar) en lugar del verbo correcto "taking" (tomar clases).
 - **Corrección:** "...I was **taking** English classes..."

4. Oración: "I really wanted to **say him** "Hey, come on..."

- **Error 1:** Error de estructura verbal / orden de palabras.
 - **Código:** WO (Word Order / Estructura Oracional)
 - **Explicación:** El verbo "say" no se usa con un pronombre de objeto indirecto de esta manera. Se debe usar la estructura "say to him" o, más comúnmente, el verbo "tell".
 - **Corrección:** "I really wanted to **tell him**..."

5. Oración: "...suddenly I heard my friend Javier telling him "Let it go, Let it go" we laughed together those are Please from Frozen words."

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence) y fragmentos.
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La oración contiene múltiples cláusulas y fragmentos mal conectados ("we laughed together", "those are..."). La estructura está rota.
 - **Corrección:** "...telling him, 'Let it go, let it go.' We laughed together. Those are words from the movie 'Frozen'."

6. Oración: "...and they started talking to us and **could** talk to them!"

- **Error 1:** Omisión de sujeto.
 - **Código:** OM_SUBJ
 - **Explicación:** El verbo modal "could" requiere un sujeto. En este contexto, el sujeto omitido es "we".
 - **Corrección:** "...and **we could** talk to them!"

7. Oración: "...it was **excited** and I felt so nervous and even **thought** I made mistakes I was proud of myself."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (adjetivo -ed/-ing).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Para describir la cualidad de la situación (el viaje), se usa el adjetivo "exciting". "Excited" describe la emoción de una persona.
 - **Corrección:** "...it was **exciting**..."
- **Error 2:** Error en la forma de la palabra (conjunción).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Se utilizó el verbo en pasado "thought" en lugar de la conjunción "though" o "although".
 - **Corrección:** "...and even **though** I made mistakes..."

Participante 11

Tema seleccionado: The first Time I Spoke in English with a Foreigner

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "I am not usually shy when it comes to **practice** my English with others or classmates."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta después de una locución preposicional.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** La expresión "when it comes to" debe ir seguida de un verbo en su forma de gerundio (-ing).
 - **Corrección:** "...when it comes to **practicing** my English..."

2. Oración: "...when you are talking with native or **foreigners** speakers."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (adjetivo).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** Cuando una palabra funciona como adjetivo para modificar a un sustantivo ("speakers"), debe usarse la forma de adjetivo ("foreign") en lugar del sustantivo plural ("foreigners").
 - **Corrección:** "...with native or **foreign** speakers."

3. Oración: "...she began to talk in English telling me about **it. English classes and teachers at the university, how she hates English phonetics and how her accent was in the new.**"

- **Error 1:** Fragmento de oración y estructura rota.
 - **Código:** FRAG (Fragment)
 - **Explicación:** La sección que comienza con "English classes..." es un fragmento que no constituye una oración completa y está incorrectamente unida a la cláusula anterior. El pronombre "it" no tiene un referente claro.
 - **Corrección:** La oración requiere una reestructuración completa. Una posible corrección sería: "...she began to talk in English, telling me about her experiences. She mentioned her English classes and teachers at the university, how she hates English phonetics..."

4. Oración: "I was always telling me to add some of my stories in English."

- **Error 1:** Error en el pronombre de sujeto.
 - **Código:** PRON_CASE
 - **Explicación:** La oración es ilógica tal como está escrita ("Yo me estaba diciendo a mí"). Basado en el contexto anterior, el sujeto debería ser "She" (la hermana de su abuela).
 - **Corrección:** "She was always telling me..."

5. Oración: "It was not that difficult so I used to think that now I strongly believe that in my current courses I will do it better."

- **Error 1:** Oración corrida (Run-on sentence).
 - **Código:** RUN_ON
 - **Explicación:** La oración une una reflexión sobre el pasado ("I used to think that...") con una creencia presente ("now I strongly believe...") de manera ilógica y sin la puntuación o conectores adecuados.
 - **Corrección:** La oración necesita ser separada o reestructurada: "It was not that difficult, so I used to think I was doing well. Now, I strongly believe that I will do better in my current courses."

6. Oración: "The curious thing is that I miss my English is getting stronger now..."

- **Error 1:** Error léxico / forma de palabra.
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** El verbo "miss" (extrañar) es incorrecto en este contexto. El estudiante probablemente quería usar un verbo como "realize" o "notice".
 - **Corrección:** "The curious thing is that I realize my English is getting stronger now..."

Participante 12

Tema seleccionado: A Challenge I Faced While Learning English

Paso 1: Análisis Lingüístico Detallado y Clasificación de Errores

A continuación, se detalla el análisis del texto del estudiante.

1. Oración: "...because you should used to hear your mother language..."

- **Error 1:** Forma verbal incorrecta después de un modal.
 - **Código:** VF_MOD (Verb Form after Modal)
 - **Explicación:** La estructura es incorrecta. El modal "should" debe ir seguido de la forma

base del verbo. Además, la expresión correcta para describir una costumbre es "are used to".

- **Corrección:** "...because you **are used to hearing** your mother language..."

2. Oración: "...such as **to memorize** new vocabulary, **to understand** that people speak English so fast..."

- **Error 1:** Falta de paralelismo en la estructura.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** Después de una frase como "such as", se espera una lista de sustantivos o gerundios. El uso de infinitivos ("to memorize", "to understand") rompe el paralelismo.
 - **Corrección:** "...such as **memorizing** new vocabulary, **understanding** that people..."

3. Oración: "Imagine **a someone** that **get** used to **heard** only Spanish..."

- **Error 1:** Uso incorrecto del artículo.
 - **Código:** ART (Article)
 - **Explicación:** El pronombre indefinido "someone" no va precedido por un artículo.
 - **Corrección:** "Imagine **someone**..."
- **Error 2:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El sujeto "someone" (o "that" refiriéndose a "someone") es singular y requiere el verbo en tercera persona singular ("gets").
 - **Corrección:** "...that **gets** used to..."
- **Error 3:** Forma verbal incorrecta después de una locución.
 - **Código:** VF (Verb Form)
 - **Explicación:** La expresión "get used to" debe ir seguida de un verbo en su forma de gerundio (-ing).
 - **Corrección:** "...gets used to **hearing** only Spanish..."

4. Oración: "Maybe **can sound** so funny... and I don't **give up to achieve** it."

- **Error 1:** Omisión de sujeto.
 - **Código:** OM_SUBJ
 - **Explicación:** El verbo modal "can" necesita un sujeto ("it" o "that").
 - **Corrección:** "Maybe **it can sound** so funny..."
- **Error 2:** Uso incorrecto de preposición con un phrasal verb.
 - **Código:** PREP (Preposition)
 - **Explicación:** El phrasal verb "give up" se sigue de la preposición "on" o de un gerundio directamente, no de un infinitivo con "to".
 - **Corrección:** "...and I don't give up **on achieving** it." o "...I won't give up **achieving** it."

5. Oración: "...my boyfriend that **don't** understand **nothing** but NOTHING about the English language."

- **Error 1:** Falta de concordancia sujeto-verbo.
 - **Código:** SV_AGR (Subject-Verb Agreement)
 - **Explicación:** El pronombre "that" se refiere a "my boyfriend" (singular), por lo que requiere el auxiliar en tercera persona singular ("doesn't").
 - **Corrección:** "...that **doesn't** understand..."
- **Error 2:** Doble negación.
 - **Código:** WF (Word Form)

- **Explicación:** En inglés estándar, una cláusula con un verbo negado ("doesn't") debe usar un pronombre no negativo como "anything".
- **Corrección:** "...doesn't understand **anything**..."

6. Oración: "Finally, **all of the people** have the capability..."

- **Error 1:** Error en la forma de la palabra (expresión).
 - **Código:** WF (Word Form)
 - **Explicación:** La expresión "all of the people" es redundante y poco natural en este contexto general. "All people" o simplemente "People" es la forma preferida.
 - **Corrección:** "Finally, **all people** have the capability..."

Resultados cuantitativos generales iniciales

PARTICIPANTES	ART	DET	FRAG	OM_SUBJ	OM_VERB	PREP	RUN_ON	SV_AGR	WO	PL	TENSE	VF	WF	Total Errores Específicos
P01	3	0	0	0	0	2	1	1	1	2	2	2	1	15
P02	2	0	1	0	0	1	2	3	2	2	3	3	2	21
P03	2	0	0	0	0	2	1	4	2	2	3	2	2	20
P04	2	0	0	0	0	2	1	4	3	2	3	1	2	20
P05	2	0	0	0	0	2	1	0	3	2	2	2	2	16
P06	2	0	1	0	0	2	2	3	3	2	1	2	2	20
P07	1	0	0	0	0	0	0	3	2	1	2	0	0	9
P08	2	0	0	0	0	2	1	4	2	2	3	1	0	17
P09	2	1	0	1	0	3	0	3	3	2	3	1	1	20
P10	2	0	1	0	0	3	2	3	3	2	3	1	1	21
P11	2	0	1	0	0	3	1	4	1	1	3	1	1	18
P12	3	0	0	1	0	2	1	1	1	2	2	2	2	17
P13	3	0	0	0	0	3	1	2	1	1	2	1	1	15
P14	3	1	1	0	0	3	1	3	0	1	2	2	1	18
P15	3	0	1	1	0	3	1	2	1	2	2	2	1	19
P16	3	0	0	0	0	2	0	3	0	2	2	1	0	13

P17	3	0	1	0	0	2	2	2	3	2	2	2	2	21
P18	2	0	0	0	0	1	1	3	0	2	2	0	1	12
P19	2	1	1	2	0	2	2	3	2	2	2	4	6	29
P20	1	0	1	0	0	2	1	2	3	2	2	6	1	21
P21	2	0	0	1	0	3	3	3	2	1	2	0	2	19
P22	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	1	1	0	7
P23	1	1	0	0	0	2	2	1	1	1	1	3	3	16
P24	2	1	0	1	0	3	4	1	2	2	2	3	2	23
P25	2	0	0	1	0	2	3	1	2	2	1	6	2	22
P26	0	1	0	0	0	2	1	1	0	1	3	1	1	11
P27	2	0	1	2	0	2	3	2	3	2	2	3	4	26
P28	2	0	0	1	0	2	5	2	2	1	2	5	0	22
P29	1	0	1	1	0	3	5	2	3	0	5	5	0	26
P30	1	0	0	0	0	2	0	2	1	1	1	0	0	8
P31	1	1	2	1	0	3	4	1	3	1	0	0	0	17
P32	3	1	1	1	0	2	2	3	2	1	2	3	5	26
P33	3	1	1	3	0	1	3	2	6	2	1	7	1	31
P34	3	1	1	2	0	2	5	3	3	1	1	8	3	33
P35	2	1	0	1	0	3	3	1	2	1	1	4	1	20
P36	1	1	0	0	0	2	2	2	1	1	2	1	1	14
P37	1	1	0	1	0	3	2	2	3	1	0	3	0	17

P38	2	1	0	3	0	2	4	2	1	2	0	4	4	25
P39	1	1	0	1	0	1	4	2	2	1	0	5	1	19
P40	1	0	0	0	0	2	2	3	2	0	1	3	2	16
P41	1	0	0	0	0	2	3	3	2	0	3	3	1	18
P42	4	0	0	0	0	1	2	1	2	0	20	2	2	34
P43	3	1	1	3	4	3	2	2	2	0	9	3	1	34
P44	3	1	0	0	0	2	1	4	2	0	2	3	2	20
P45	2	1	1	1	2	2	1	2	2	0	2	3	1	20
P46	2	0	0	0	1	4	1	1	2	0	16	5	0	32
P47	3	0	1	0	2	2	2	2	2	0	9	2	2	27
P48	2	1	3	0	1	4	1	3	2	0	15	5	0	37
P49	2	0	0	0	1	2	3	5	2	0	2	7	3	27
P50	3	0	1	0	0	3	1	1	2	0	10	1	2	24
P51	1	1	0	1	1	2	2	2	2	1	2	2	0	17
P52	5	0	1	2	3	3	4	2	2	0	2	3	0	27
P53	1	0	0	0	0	3	1	1	2	0	12	1	0	21
P54	8	0	1	0	1	3	1	2	1	0	17	3	1	38
P55	2	1	1	1	2	3	1	2	1	0	2	3	0	19
P56	2	1	2	1	3	4	1	3	4	0	2	4	1	28
TOTALES	121	22	28	34	21	128	108	126	109	59	199	151	77	1183

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Período: Julio 2024 – Febrero 2026 (Tentativo)

Leyenda: ■ = Período de ejecución

AÑO 2024

No.	ACTIVIDADES PRINCIPALES	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
1	Delimitación del problema y anteproyecto	■	■				
2	Elaboración del Marco Teórico			■	■	■	
3	Diseño metodológico e instrumentos						■

AÑO 2025

No.	ACTIVIDADES PRINCIPALES	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
3	Diseño metodológico e instrumentos	■	■										
4	Aplicación de instrumentos			■	■	■							
5	Organización y procesamiento de datos						■	■					
6	Análisis cuantitativo								■	■			
7	Análisis cualitativo y triangulación										■	■	
8	Redacción de resultados y conclusiones												■

AÑO 2026

No.	ACTIVIDADES PRINCIPALES	Ene	Feb	Mar
8	Redacción final y ajustes	■		

9 Revisión final y entrega



10 Defensa de tesis

