


# Género y estrato socioeconómico, ¿factores determinantes en el número y tipo de errores escritos del inglés como lengua extranjera?

María Victoria Pardo 

Universidad del Norte  
Barranquilla, Colombia

Gabriel Ángel Quiroz Herrera 

Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia

## Resumen

Este artículo presenta el análisis estadístico de los errores de escritura en un corpus de estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) a nivel universitario. Se busca establecer si existe relación entre los principales errores de las composiciones escritas y dos factores sociodemográficos: género y estrato. Los participantes fueron clasificados en los niveles B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El corpus se compiló siguiendo los procedimientos de la Lingüística de Corpus Computacional (LCC) y los errores se analizaron conforme al método de análisis de errores y codificados de acuerdo con el sistema de anotación de errores de la Universidad de Lovaina versión 1.2. Según los hallazgos, los errores más prevalentes en hombres y mujeres pertenecen a las categorías Forma, Deletreado (FS), Artículo Gramatical (GA) y Léxico (LS). De igual forma, de acuerdo con los resultados el error con más prevalencia en el estrato 1 y 2 del nivel B2 es Artículo Gramatical (GA). En este mismo nivel, en los estratos 3, 4, 5 y 6 el error con más prevalencia es Léxico (LS). Se ofrece una vista general de los resultados que forman parte de una tesis doctoral.

**Palabras clave:** MCER; ILE; Análisis de Errores; Corpus de Aprendices; Lingüística de Corpus.

## Abstract

### **Gender and Socioeconomic Status, Determining Factors in the Number and Type of Written Errors in English as a Foreign Language?**

This article presents the statistical analysis of writing errors in a corpus of students of English as a Foreign Language (EFL) at university level. It seeks to establish whether there is a relationship between the main errors of written texts and two sociodemographic factors: gender and stratum. The participants were placed in levels B1 and B2 according to the Common European Framework of Reference (CEFR). The corpus was compiled following the procedures of Computational Corpus Linguistics (CCL) and the errors analysis method was used for the examination of errors which were later coded according to the error annotation system of the University of Leuven version 1.2. According to the findings, the most prevalent errors in men and women belong to the categories Form, Spelling (FS), Grammar Article (GA) and Lexical (LS). Similarly, according to the results, the most prevalent error in stratum 1 and 2 of level B2 is Grammar Article (GA). At this same level, in strata 3, 4, 5 and 6, the most prevalent error is Lexical (LS). An overview of the results is provided.

**Key words:** CEFR; EFL; Error Analysis; Learner Corpus; Corpus Linguistics.

## Résumé

### **Le genre et le statut socio-économique, facteurs déterminants du nombre et du type d'erreurs écrites en anglais langue étrangère ?**

395 Cet article présente l'analyse statistique des erreurs d'écriture dans un corpus d'étudiants d'anglais langue étrangère (ALE) au niveau universitaire. Il cherche à établir s'il existe une relation entre les principales erreurs dans les compositions écrites et deux facteurs sociodémographiques: le genre et la strate socio-économique. Les participants ont été classés aux niveaux B1 et B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Le corpus a été compilé selon les procédures du Computational Corpus Linguistics (CCL) et les erreurs analysées selon la méthode d'analyse des erreurs. Également, elles ont été codées selon le système d'annotation d'erreurs de l'Université de Louvain version 1.2. Selon les résultats, les erreurs les plus fréquentes chez les hommes et les femmes appartiennent aux catégories Forme, Orthographe (FS), Grammaire (G) et Lexique (LS). De même, selon les résultats, l'erreur la plus répandue dans les strates 1 et 2 du niveau B2 est l'article de grammaire (GA). À ce même niveau, dans les strates 3, 4, 5 et 6, l'erreur la plus répandue est lexicale (LS). Un aperçu des résultats faisant partie d'une thèse de doctorat est fourni.

**Mots clés :** CECR ; ALE ; analyse des erreurs ; corpus d'apprenants ; linguistique de corpus.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **María Victoria Pardo**

Es magister en traducción de la Universidad de Ottawa, Canadá. Doctora en Lingüística de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesora de tiempo completo de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia. Sus áreas de interés son la investigación en análisis de errores, lingüística de corpus computacional, corpus de aprendices, diseño de materiales, patrones de lengua y tendencias en diferentes tipos de corpus.

Correo electrónico: [mvpardo@uninorte.edu.co](mailto:mvpardo@uninorte.edu.co)

### **Gabriel Ángel Quiroz Herrera**

Es profesor de traducción de tiempo completo en la Universidad de Antioquia y Doctor en Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). También es Coordinador de la Comisión de Traducción / Interpretación Jurada en Colombia y Coordinador del Grupo de Investigación TNT (Traducción y Nuevas Tecnologías).

Correo electrónico: [gabriel.quiroz@udea.edu.co](mailto:gabriel.quiroz@udea.edu.co)

## **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Pardo, M., & Quiroz, G. (2021). Género y estrato socioeconómico, ¿factores determinantes en el número y tipo de errores escritos del inglés como lengua extranjera? *Lenguaje*, 49(2), 394-437.  
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.10540>.

## INTRODUCCIÓN

La investigación lingüística usando corpus computacional de aprendices ha revolucionado el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, ya que permite realizar análisis a gran escala que serían imposibles de llevar a cabo manualmente. Los avances en el campo de las tecnologías de la información (TIC) han convertido a la Lingüística de Corpus (LC) en una metodología conveniente y moderna para recolectar textos auténticos representativos de una lengua o una variedad de ésta. Todos sus procedimientos exploran y describen un idioma de manera objetiva y no como una especulación subjetiva.

Aunque existe una gran cantidad de investigación en este campo, la mayor parte se ha producido en Europa. El Corpus Internacional de Aprendices de Inglés (ICLE) iniciado por Virtanen (1996) tiene una gran compilación de corpus de estudiantes de inglés con diferentes lenguas maternas que incluye hablantes nativos del español predominantemente de la península ibérica. Adicionalmente, la revista científica de la Asociación Española de Corpus Lingüístico (AELINCO), *Research in Corpus Linguistics* (RiCL), reporta principalmente investigaciones con corpus de aprendices en toda Europa y España (Berglind, 2017; Carrió y Mestre, 2013; Crespo, 2016; Hernández, 2013; Szabó, 2013, entre otros). Existen también los estudios realizados con el corpus CREA (Benavides, 2014). Sin embargo, análisis estadísticos de estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) usando corpus de aprendices con el fin de establecer el desarrollo de la competencia comunicativa en esa lengua son escasos y con pocos informantes. Adicionalmente, es aún menor el número de estudios usando corpus de aprendices computacional. En Puerto Rico, Morales-Reyes y Gómez (2016) reportaron resultados con treinta informantes; en Argentina, Sánchez *et al.* (2016) reportaron resultados de veinticuatro informantes; en Colombia, Londoño (2008) reportó resultados de un informante.

397

La falta de análisis estadísticos en corpus computacionales de aprendices, que indaguen la incidencia de los errores escritos con el fin de entender las etapas en el aprendizaje del ILE en Colombia y en América Latina hacen que este estudio sea un acierto para la región. La presente investigación se llevó a cabo en una institución de formación universitaria. El objetivo de este artículo es presentar el análisis estadístico de los datos (realizado a través de SPSS, versión estadística 25) para establecer si existe una relación entre los errores escritos más recurrentes de estudiantes de ILE y dos factores sociodemográficos: el género y el estrato social. La presente investigación se ciñe a la definición de error lingüístico como una desviación de la norma del idioma de destino Corder (1981). El presente artículo se propone responder a la siguiente pregunta: ¿son el género y el estrato social factores determinantes en la cantidad y tipo de errores en la producción escrita del inglés como lengua extranjera a nivel universitario?

Sobre la base de esta pregunta de investigación, y una búsqueda exploratoria de diferentes teorías sobre género (Aliakbari y Mahjub, 2010; Babayiğit, 2015; Durán, 2006; Lakoff, 2003; Romaine, 2003) y teorías sobre estrato social (Arikan, 2011;

Bernstein, 1971; Bourdieu, 1997; Morales, 2017; Vandrick, 1995), se formularon las siguientes hipótesis:

- a. Los hombres y las mujeres presentan diferencias estadísticamente significativas en la mediana de errores de las composiciones escritas del inglés como lengua extranjera a nivel universitario.
- b. Existen diferencias estadísticamente significativas en la mediana de errores de las composiciones escritas del inglés como lengua extranjera a nivel universitario en relación con el estrato socioeconómico de Colombia (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], s.f.).

El presente artículo presenta un resumen de las principales teorías sobre corpus de aprendices y el análisis de errores. Seguidamente, se abordará la literatura relacionada con la incidencia de los factores sociodemográficos en la producción del inglés como lengua extranjera (ILE). Finalmente, se explica el proceso seguido en el análisis estadístico y se presenta una visión general del total de los errores. Los datos analizados en el presente artículo fueron recolectados durante el desarrollo de una tesis doctoral (Pardo, 2019).

## MARCO TEÓRICO

### Corpus de aprendices

Los corpus de aprendices son colecciones electrónicas de datos naturales o casi naturales producidos por estudiantes extranjeros o de un segundo idioma (L2) y reunidos de acuerdo con criterios de diseño explícitos (Granger *et al.*, 2015). Los corpus de aprendices pueden contener producción escrita u oral en formato electrónico o multimodal para ser analizados. Todos los datos de los corpus de aprendices contienen colecciones auténticas de producción del lenguaje contextualizado de estudiantes de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera en formato electrónico. El auge de los corpus de aprendices a finales de los años 80 fue debido en parte a su potencial para investigar la producción propia de los estudiantes. Esta útil metodología permite a los investigadores el acceso a grandes cantidades de datos para investigar colocaciones, patrones de la lengua, hacer análisis de la interlengua de los estudiantes y obtener estadísticas del uso de la lengua.

De acuerdo a Gilquin (2015) un corpus de aprendices se puede diferenciar de otros tipos de corpus en que:

1. Los datos son el resultado de la producción oral o escrita de los aprendices.
2. Los datos provienen de textos escritos, transcripciones de discursos o material multimodal.
3. Puede incluir la combinación de varios géneros de texto (cartas, ensayos, etc.).
4. Es representativo de un idioma de destino (en este caso, inglés como idioma extranjero).

5. Establece la lengua materna de los alumnos y la fecha de compilación (una o varias muestras).
6. Tiene un propósito claro relacionado con el estudio de lenguas o pedagógico.

En la construcción de un corpus de aprendices es importante tener en cuenta las variables del alumno. Éstas se refieren a aspectos individuales del estudiante tales como la edad, el género, el país / zona de origen, la lengua materna. Otras variables que pueden tener incidencia y son específicas y relevantes para el entorno de los alumnos son el idioma materno de los padres, los idiomas que se hablan en el hogar, el nivel de competencia de los alumnos, la exposición al idioma de destino (cuánto tiempo ha estudiado el idioma de destino el alumno), el contacto con el idioma de destino en las actividades normales y la estancia en los países del idioma de destino (Gilquin, 2015).

### **Análisis de Errores**

El análisis de errores (AE) es una metodología usada para analizar los errores de los estudiantes. Es el proceso de determinar la incidencia, naturaleza, causas y consecuencias del lenguaje fallido (James, 1998). Se hace uso de etiquetas para identificar errores de acuerdo con varias categorías y tipos.

El análisis de errores (EA) apareció a principios de la década de 1970 como una alternativa al análisis contrastivo y se convirtió en la metodología preferida para analizar la producción de los estudiantes de lengua. Se convirtió en la respuesta para superar los vacíos dejados por el análisis contrastivo, que había dejado dudas sobre el origen de los errores. Los siguientes propuestos por Corder (1981) fueron los pasos seguidos en el análisis de errores del presente corpus.

- a. Reconocimiento y reconstrucción de los errores.
- b. Descripción de los errores (proceso de etiquetado).
- c. Explicación de los errores (James, 1998).

#### *Reconocimiento y reconstrucción de los errores*

Esta primera etapa se refiere a dos procesos diferentes: primero, la identificación de errores, que es el reconocimiento de su existencia. Es dar cuenta de su presencia, en este caso, en un texto escrito. Después de detectar un error, el siguiente paso es identificar su ubicación exacta. Estas acciones deben realizarse por referencia al idioma de destino. El segundo proceso es la reconstrucción del error, que implica probar hipótesis sobre lo que el alumno trató de decir. En algunos casos, podría haber varias hipótesis, ya que algunos errores se superponen a categorías y tipos.

### *Descripción de los errores (proceso de etiquetado)*

Se refiere a la caracterización de los errores como pertenecientes a una variedad de un tipo. Este procedimiento se realiza por medio de la anotación. La anotación del corpus es la práctica de agregar información interpretativa y lingüística a un corpus electrónico de datos de lenguaje hablado y / o escrito (Leech, 2005). El presente corpus tiene anotaciones de errores para obtener análisis estadísticos y cruce de variables por género y estrato socioeconómico. Por medio de este sistema de anotación se clasifican los errores describiéndolos por la categoría lingüística y tipo de error.

De acuerdo con James (1998), hay tres propósitos para describir errores, el primero es hacer explícito lo que podría ser tácito; en otras palabras, debemos justificar nuestras intuiciones sobre los errores que sólo toman forma cuando los etiquetamos como errores. El segundo es asegurarnos de contarlos, para que podamos obtener estadísticas de los tipos de error. El tercero es crear categorías que faciliten su estudio.

### *Explicación de los errores (James, 1998)*

Finalmente, esta etapa se refiere a la interpretación de los sistemas que están detrás de esos errores. En esta etapa, los errores reciben una explicación teniendo en cuenta sus posibles fuentes. También se hace una explicación de los posibles procesos subyacentes a las etapas de aprendizaje.

## **Literatura sobre género y estrato social**

Dado que el presente artículo informa las estadísticas de dos hipótesis relacionadas con la influencia del género y los estratos socioeconómicos en el aprendizaje del ILE, se presentará una breve reseña de la literatura sobre estas dos variables.

Es necesario definir el uso de los términos género y sexo. Por un lado, el género no es algo con lo que nacemos, y no es algo que tenemos, sino algo que hacemos (Eckert y McConnell-Ginet, 2003). Por otro lado, el sexo es una categorización biológica basada principalmente en el potencial reproductivo, mientras que el género es la elaboración social del sexo biológico (Eckert y McConnell-Ginet, 2003).

Varios estudios realizados para descubrir el impacto del género en la adquisición de una segunda lengua han señalado posibles diferencias de aprendizaje relacionadas con el género (Durán, 2006; Lakoff, 2003; Romaine, 2003). Se cree que existe una relación entre el género de un individuo y algunas características del lenguaje, por ejemplo los hombres usan más sustantivos que tienen que ver con ciertas actividades sociales y económicas relacionadas con un tema, mientras que las mujeres tienden a enfocarse en las personas involucradas en dichos temas (Ishikawa, 2015).

Por otra parte, Aliakbari y Mahjub (2010) investigaron las diferencias analíticas e intuitivas en los estudiantes de inglés como lengua extranjera basados en el efecto de género. Sus hallazgos dieron a conocer que los hombres adoptan un enfoque más analítico, mientras que las mujeres adoptan un enfoque más intuitivo. Saeed *et al.*

(2011) aseguran que existe un mejor desempeño de las mujeres en el aprendizaje de idiomas. Los mencionados autores afirman que las mujeres cometieron menos errores de escritura en la segunda lengua en comparación con los estudiantes varones. Los autores concluyen que las mujeres pueden considerarse mejores estudiantes de idiomas que los hombres.

Finalmente, Babayiğit (2015) informa de un efecto significativo del género a favor de las niñas. Según el autor, las mujeres obtuvieron mejores resultados en todas las dimensiones de la expresión escrita, excepto en la organización. En resumen, los autores mencionados anteriormente encuentran diferencias que favorecen el rendimiento de las mujeres estudiantes de ILE. Éstos concluyen que las mujeres son mejores aprendices de lengua que los hombres.

La segunda hipótesis se refiere a las diferencias estadísticamente significativas en la mediana de errores de las composiciones escritas de un idioma extranjero en relación con el estrato socioeconómico. El estrato socioeconómico se refiere a un sistema de clasificación de personas por categorías jerárquicas. En Colombia, la estratificación socioeconómica es una clasificación de los bienes raíces residenciales que reciben los servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar diferencialmente los servicios públicos domiciliarios y asignar subsidios para recaudar contribuciones. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos más bajos puedan pagar sus facturas (DANE, s.f.) . Por lo tanto, cuanto mayor sea el estrato, mayor será el poder y la riqueza en comparación con otros grupos. Esta clasificación implica un examen de cómo las personas se ubican a sí mismas y a los demás en la estructura social de desigualdad.

401

Diferentes estudios aseguran que existe un impacto del estrato social en la educación. Arikan (2011), Bernstein (1971), Bourdieu (1997), Morales (2017) y Vandrick (1995) han examinado la relación entre la clase social, la familia y la reproducción de los diferentes significados. Bernstein (1971) elaboró códigos sobre los principios que regulan los sistemas de significados concluyendo que existen diferencias en los códigos de comunicación de la clase trabajadora y la clase media. Estas diferencias en los códigos de comunicación reflejan diferencias en las relaciones de poder. Además los autores muestran cómo las escuelas reproducen las diferencias de clase en tanto que los maestros ven a los estudiantes de acuerdo con esas clasificaciones que privilegian a los estudiantes de clase alta. En el aprendizaje de ILE, los estudiantes privilegiados de un estrato social más alto tienen más oportunidades de viajar al extranjero y practicar el idioma inglés aprendido en clase. Este hecho podría influir en sus resultados finales al aprender un idioma extranjero.

Vandrick (1995) sostiene que el estatus de clase social podría afectar las experiencias que viven los aprendices y, por lo tanto, los resultados de los educandos de una clase privilegiada serían más acordes con las reglas de producción de la lengua extranjera. Los alumnos internacionales privilegiados “retornarán a sus países y tomarán posiciones de poder riqueza e influencia. Éstos dan su privilegio por sentado



como lo hace la gente privilegiada"<sup>1</sup> Vandrick (1995, p. 375). De acuerdo con Lin (1999) es necesario persuadir a los educadores para que comprendan las consecuencias que conllevan las diferencias de clase social y que juegan un papel en las escuelas. El autor afirma que los estudiantes de clase media traen consigo el tipo de hábito correcto, es decir, el **capital** cultural (Bourdieu, 1997), tienen las "actitudes e intereses correctos y las habilidades lingüísticas correctas"<sup>2</sup> (Lin, 1999, p. 407). Las reglas son "establecidas por las clases privilegiadas"<sup>3</sup> (Lin, 1999, p. 410) y son percibidas como legítimas por toda la comunidad educativa profesores, estudiantes, diseñadores de currículo, etc. El aula de clase se transforma así en un sitio clave de producción cultural para tener éxito no sólo en la escuela sino también en la sociedad. En el escenario actual de esta investigación, los estudiantes que pueden permitirse viajar por diversión o tomar un curso corto en el extranjero probablemente aumentarán sus habilidades en el idioma extranjero. Si además tienen la posibilidad de estudiar en un colegio bilingüe, donde tienen más intensidad horaria en los cursos de lengua extranjera, entonces, se esperaría que tengan más éxito en el aprendizaje del inglés.

Esta investigación se llevó a cabo con base en las teorías de género y estrato social en relación con el rendimiento escrito del ILE, además de lo anterior, se siguió la especulación intuitiva basada en la experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas.

## METODOLOGÍA

402

La presente investigación descriptiva, no experimental, es un estudio transversal con datos recopilados en el segundo semestre de 2015 en una institución educativa de nivel universitario. Para la caracterización de la población se diseñó un instrumento –encuesta– evaluado y aprobado por expertos con el fin de establecer el perfil de los aprendices siguiendo los lineamientos y las teorías sobre la elaboración de corpus de aprendices y con el fin de conocer los aspectos socioculturales relevantes que podrían afectar el desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera. La encuesta estaba dividida en tres partes: **parte uno**: buscaba establecer el perfil de los estudiantes en aspectos como la edad, el estrato social, el género. La **parte dos** buscaba establecer el perfil académico de los estudiantes y la **parte tres** buscaba establecer los aspectos socioculturales y las creencias que pueden tener incidencia en la producción del inglés como lengua extranjera (para mayor información, se sugiere revisar el Anexo 1). Los siguientes pasos guiaron el proceso del desarrollo del corpus:

1. Recolección de datos
2. Anotación del corpus
3. Descripción de los errores

---

<sup>1</sup> Traducción de los autores.

<sup>2</sup> Traducción de los autores.

<sup>3</sup> Traducción de los autores.

4. Extracción de los errores
5. Verificación o prueba de las hipótesis

### Recolección de datos

La recolección de los datos se llevó a cabo utilizando técnicas para suscitar respuestas por medio de instrumentos diseñados por la institución universitaria. En el caso del nivel B1 los estudiantes debían responder por escrito una pregunta de opinión sobre un tema de interés general. Para el caso de los estudiantes de nivel B2, los estudiantes debían escribir un ensayo de comparación y contraste (para mayor información, el Anexo 3 muestra los instrumentos que contienen los detalles y requerimientos del proceso de escritura).

Independientemente de la forma de compilación, los textos de un corpus de aprendices no se producen de forma estrictamente natural, porque se producen en el contexto del aula y son el resultado de actividades diseñadas para mejorar las habilidades de los alumnos en el idioma de destino. Los estudiantes participantes en ambos niveles, B1 y B2, pudieron elegir sus propias palabras y estructuras gramaticales para expresar las opiniones en sus composiciones. Teniendo en cuenta que la presente investigación se centra en un corpus escrito, a partir de un estudio transversal, la descripción se centrará en sus principales características.

403 En cuanto a las citas textuales encontradas en los ensayos de los estudiantes, se debe prestar atención porque no pertenecen a la producción de los alumnos. Se recomienda "eliminar las citas (que no representan el uso del lenguaje por parte del alumno y, por lo tanto, pueden tener que excluirse del análisis del corpus)"<sup>4</sup> (Gilquin, 2015, p. 19). En el presente trabajo, las citas no se eliminaron para evitar errores en todo el contexto y porque en algunos casos, eliminar las citas significaría perder partes fundamentales del texto indispensables para comprender el contexto. Por lo contrario se mantuvieron, pero se prestó mucha atención para no analizar esas partes. Por otro lado, luego de la transcripción de los textos escritos a mano en formato MS Word, todos los archivos fueron transcritos en formato TXT para el etiquetado de errores.

La presente investigación centró su análisis en los niveles B1 a B2. La población la conformaban 2088 estudiantes universitarios de pregrado de los cuales, 515 estudiantes firmaron el consentimiento para participar en esta investigación. El proceso de escritura se desarrolló durante un curso de 64 horas impartidas en un semestre de 16 semanas. Todos los cursos se desarrollaron como clase-seminarios en los que los estudiantes pudieron entregar sus borradores preliminares para correcciones y luego recibieron comentarios. En los niveles B1, los estudiantes entregaron sus borradores y el trabajo final escrito a mano y posteriormente transcrito a formato MS Word para el correspondiente análisis. En el nivel B2, los borradores y el trabajo final se entregaron en archivos de MS Word, pero los estudiantes no contaban con la opción de correctores automáticos de procesador de textos, que

---

<sup>4</sup> Traducción de los autores.

fueron desactivados en el laboratorio de la universidad. Los estudiantes elaboraron los escritos finales analizados en esta investigación durante una clase de dos horas. El corpus compilado de estos estudiantes tenía 149 325 tokens, 12 164 tipos y 12 337 lemas. La Tabla 1 presenta la distribución de estudiantes de acuerdo con los niveles del MCER (Council of Europe, 2001).

**Tabla 1.** Distribución de los estudiantes de acuerdo a los niveles del MCER

U. Niveles	Nive 1 Intro	Nivel							
		1	2	3 Pre- intermedi o	4 Inter- medio	5y6 Intermedio II		7y8 Intermedio alto	
Nivel MCER	1.1	2.1	2.2	B1	B1	B1	B2	B2	B2
#Alumno s	10	496	439	409	325	356	377	335	286

En la Tabla 1, se observa desde el nivel 1 hasta el nivel 8 y su equivalente de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001). Los niveles sombreados (3-8) son los niveles que participaron en este estudio y el número de estudiantes registrados en cada caso. Como se indicó anteriormente, en total 515 estudiantes de los niveles B1 a B2 participaron en este estudio. La Tabla 2 muestra la distribución de estudiantes por niveles de acuerdo al género.

404

**Tabla 2.** Distribución de los estudiantes por género y nivel

Nivel B1	# de estudiantes hombres	# de estudiantes mujeres
B1 (pre-intermedio)	104	135
B1 (intermedio)	70	74
B1 -B2 (Intermedio II)	8	9
Totales B1	182	218
<b>Total de hombres y mujeres en B1</b>		400
NO REPORTARON GÉNERO B1		3
Nivel B2	# número de hombres	# número de mujeres
B2 (Intermedio alto)	56	56
<b>Total hombres y mujeres B2</b>		112
<b>Total en corpus B1 y B2</b>		515

Los datos muestran un corpus equilibrado con una distribución balanceada de estudiantes por cada género en los niveles B1 y B2. La Tabla 3 muestra los detalles de distribución de acuerdo con el estrato socioeconómico. Se les solicitó a los estudiantes participantes que informaran sus estratos de forma voluntaria, pero la mayoría de los estudiantes de nivel B1 no lo hicieron.

**Tabla 3.** Distribución de estudiantes que confirmaron sus estratos

	Total Estudiantes	Hombres que reportaron	Mujeres que reportaron	Total	% por nivel
B1	403	55	50	105	26 %
B2	112	43	43	86	77 %
				Total: 191	

### Anotación del corpus

La anotación de errores se realizó de acuerdo con el Manual de etiquetado de errores de la Universidad de Lovaina versión 1.2 (Dagneaux *et al.*, 2005). El manual distingue entre ocho categorías de error y éstas se dividen en subcategorías para un total de 56 etiquetas de error. En cada caso, la primera letra de la etiqueta muestra la categoría de error. La Tabla 4 presenta las categorías utilizadas en este estudio. Cada categoría de error representa varios tipos de error. Para más detalles se puede consultar el Anexo 2.

**Tabla 4.** Categorías de error con sus correspondientes etiquetas

Categorías	Código. (Letra que representa la categoría de error)
1. Errores de forma.	F
2. Errores gramaticales (aquellos que rompen las reglas generales de la gramática inglesa).	G
3. Errores léxico-gramaticales (aquellos en los que se han violado las propiedades morfosintácticas de una palabra).	X
4. Errores de léxico (aquellos que involucran las propiedades semánticas de palabras simples y de frases).	L
5. Errores en las palabras (Palabra redundante, Palabra faltante y orden de palabras).	W
6. Errores de puntuación.	Q
7. Errores de estilo.	S
8. Infelicidades (es lenguaje no-erróneo, pero que suena extraño o inapropiado en el contexto en que es emitido).	Z

Fuente: Extraído de (Dagneaux *et al.*, 2005)

### Descripción de los errores

La descripción de los errores se hizo según la categoría y de acuerdo con el Manual de Etiquetado de Errores de la Universidad de Lovaina, versión 1.2, que describe el nivel lingüístico y el tipo de error (Dagneaux *et al.*, 2005). En la Tabla 5 se presentan algunos ejemplos del corpus<sup>5</sup> CLEC.

<sup>5</sup> <https://grupotnt.udea.edu.co/clec/corpus>.

**Tabla 5.** Ejemplos del corpus

(1). 4464	the problems associated with (GA) the \$0\$ chemotherapy are
(2). 4465	iversities, etc. According to (GA) 0 \$the\$ Universal Declara
(3). 4466	auty is biased; the status of (GA)0 \$an\$ artist offers many
(4). 4467	ything reason\$0\$, because all (GA) the \$0\$ people (GVAUX) ca
(5). 4468	re chance to be welcomed than (GA) 0 \$the\$ artist that works
(6). 4469	and our city is (LS) no \$not\$ (GA) 0 \$an\$ exception. So, if t

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

Los ejemplos anteriores muestran cómo se identifican los errores con la etiqueta entre paréntesis que, en estos ejemplos, se refieren a errores en el uso del artículo en inglés (GA). La corrección se produce después del error entre dos signos de dólar. Todos los errores se anotaron manualmente y luego, utilizando el software de extracción, se colocaron en listas por tipo de error para obtener las estadísticas. Se contabilizó un total de 14 631 errores distribuidos en las ocho categorías.

### Extracción de los errores

La extracción es un proceso de recuperación de datos específicos, en este caso, etiquetas de error con un contexto que permite un análisis adecuado. La extracción se realizó con WordSmith Scott (2005). Este software permite la búsqueda de patrones de lengua y proporciona estadísticas de todo el corpus. Para la extracción de datos parciales se utilizó LanCSBox (Brezina *et al.*, 2015). Este software permite la búsqueda de patrones de lengua y permite obtener gráficas y estadísticas parciales.

406

### Verificación o prueba de las hipótesis

El propósito de esta investigación es establecer la posible relación entre los principales errores encontrados en las composiciones escritas de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) y los factores socioeconómicos género y estrato que podrían tener incidencia en los resultados. El análisis estadístico se realizó enfocándose en las siguientes hipótesis:

- a. Existe incidencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en la mediana de los errores de la producción escrita del inglés como lengua extranjera (ILE) a nivel universitario.
- b. Existen diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los errores de la producción escrita de estudiantes universitarios de ILE en relación con el estrato socioeconómico de los estudiantes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizó si la variable cuantitativa de errores sigue una distribución de probabilidad normal para determinar qué tipo de prueba debía usarse para aceptar o rechazar la hipótesis nula de cada situación previa. La Tabla 6 presenta los resultados de dos pruebas de normalidad para la variable errores, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

**Tabla 6.** Prueba de normalidad

Prueba de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístic a	Gl	Sig.	Estadística	gl	Sig.
Errores	0,112	515	0,000	0,894	515	0,000

a. Corrección de significancia de Lilliefors

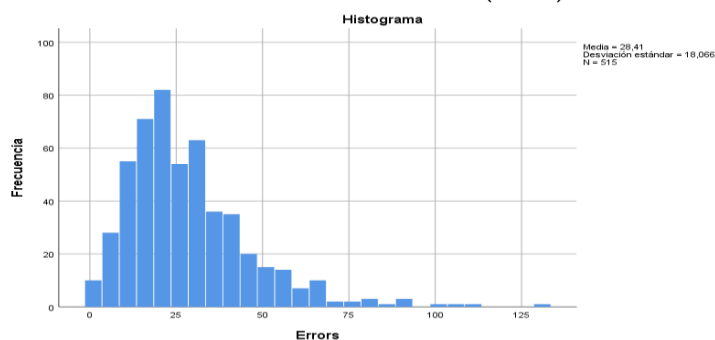
Fuente: Pardo *et al.* (2018)

De acuerdo con los resultados, el nivel de significancia es inferior a 0.05 (valor  $p < 0.05$ ), en ambas pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk); esto muestra que la variable errores no sigue un patrón de distribución normal.

Nota aclaratoria: Dado que las pruebas paramétricas son más confiables que las no paramétricas, la investigadora intentó lograr la normalidad en los datos aplicando una transformación logarítmica de los errores variables, pero no fue posible lograr la normalidad. Por esta razón, fue necesario utilizar una prueba no paramétrica para aceptar o rechazar la hipótesis nula en cada caso. La Figura 1 muestra la desviación estándar de errores en el corpus total.

407

Fuente: Pardo *et al.* (2018)



**Figura 1.** Histograma de la desviación estándar de los errores de 515 archivos

Como la situación 1 se refiere a muestras independientes de una variable dicotómica (1-hombre -2-mujer), se aplicó la prueba U Mann Whitney. Las tablas 7 y 8 contienen la prueba y sus resultados.

**Tabla 7.** Prueba no paramétrica – U de Mann Whitney

	<b>Género</b>	<b>Número</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Adición rango</b>
<b>Errores</b>	1	238	252.21	60026.50
	2	274	260.22	71301.50
	Total	512		

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

**Tabla 8.** Prueba estadística

	<b>Errores</b>
<b>U de Mann-Whitney</b>	31585.500
<b>W de Wilcoxon</b>	60026.500
<b>Z</b>	-0,611
<b>Sig. asymptotic (bilateral)</b>	0.541
a. Variable de género.	

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

**Inferencia:** Como la significancia obtenida es 0.541, (valor  $p > 0.05$ ) se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Este estudio afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los errores escritos de los hombres y mujeres estudiantes universitarios de ILE.

Dado que la situación 2 se refiere a muestras independientes de seis estratos sociales, una variable politómica cualitativa y errores escritos, una variable cuantitativa, se aplicó la prueba de K-Kruskal-Wallis. Las tablas 9 y 10 contienen los resultados de la prueba.

**Tabla 9.** Prueba no paramétrica – K Kruskal-Wallis

	<b>Rangos</b>		
	<b>Estrato</b>	<b>Número</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>Errores</b>	0	324	240.78
	1	18	211.47
	2	31	275.02
	3	47	261.36
	4	51	310.48
	5	33	331.33
	6	11	315.73
	Total	515	

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

**Tabla 10.** Tests a,b estadística 1

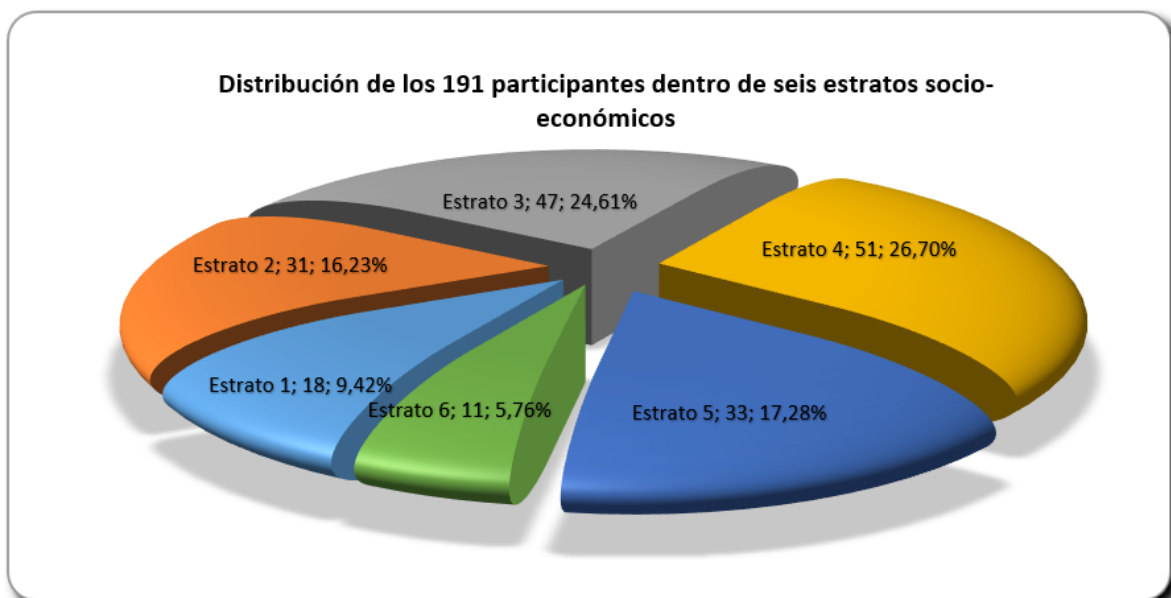
	Errores
<b>H de Kruskal-Wallis</b>	22,553
<b>gl</b>	6
<b>Sig. asymptotic</b>	0.001
a. Prueba K Kruskal Wallis      b. Variable de agrupación: Estrato	

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

**Inferencia:** De acuerdo con los resultados de la situación 2, en la que la significancia es 0.001 (valor  $p < 0.05$ ), la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, se afirma que existen diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los errores de la producción escrita de estudiantes universitarios ILE en relación con el sistema de estratificación socioeconómica.

**Aclaración:** Es importante mencionar que 191 de 515 participantes (77 % del nivel B2 y 26 % del nivel B1) informaron voluntariamente sus estratos socioeconómicos. Por la razón anterior, a aquellas asignaciones que no entraron en los estratos se les dio un número cero. Esta situación dificulta el proceso de análisis y, de alguna manera, contribuye a la mala interpretación de los datos y a la comprobación de esta hipótesis, no por la prueba en sí, sino porque el estrato cero no existe y, por tanto, no corresponde con la realidad. Considerando que 191 de 515 estudiantes reportaron sus estratos sociales y que 77 % de estos estudiantes pertenecen a nivel B2, se vuelven a aplicar las pruebas estadísticas en la muestra de 191 estudiantes. La Figura 2 es la muestra de 191 participantes. Hay evidencia de que todos los niveles de estratos están representados.

409



**Figura 2.** Distribución de los 191 participantes dentro de seis estratos socioeconómicos



Cuando se aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a la nueva variable de errores con 191 participantes, el resultado es un nuevo valor  $p < 0.05$ , por lo tanto, el resultado de la prueba no alcanza el supuesto de normalidad; por esta razón, se aplica a la muestra la prueba no -paramétrica K-Kruskal-Wallis.

La Tabla 11 muestra los resultados de la prueba no paramétrica de K-Kruskal-Wallis con sólo las 191 personas que informaron sus estratos socioeconómicos.

**Tabla 11.** Prueba K Krustal-Wallis aplicada a 191 individuos

	Estrato	Número	Rango promedio
Errores	1	18	70.11
	2	31	91.02
	3	47	87.18
	4	51	103.79
	5	33	111.38
	6	11	107.82
	Total	191	

Fuente: Pardo *et al.* (2018)

**Inferencia** Dado que la significancia es 0.092 (valor  $p > 0.05$ ), se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en la mediana de errores de producción escrita de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en relación con la clasificación de estrato dada en Colombia. Es importante recordar que esta conclusión es el resultado de una prueba en una submuestra de 191 participantes que confirmaron su estrato socioeconómico, pero no de la muestra total de 515 individuos que fueron considerados para el análisis realizado con la prueba U de Mann-Whitney para las dos muestras independientes.

Los 515 participantes de esta investigación están distribuidos en 238 hombres y 274 mujeres. Hubo tres archivos anónimos en los que no se pudo identificar el género, en estos casos los datos se mantuvieron por razones informativas, pero no se contaron en los resultados finales. La Tabla 12 muestra el número de estudiantes por género en cada nivel, la cantidad de tokens y la cantidad de errores en cada caso. El análisis de errores por género se hizo según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

**Tabla 12.** Vista general de los errores por género en cada nivel

	Código	Nivel	Número	Tokens	Género	% Token	# Errores	Errores /Tokens
Hombre	1	B1.1	104	19,301	43 %	41 %	2,402	12.4 %
Mujer	2	B1.1	135	27,592	56 %	59 %	3,226	11.7 %
No género	0	B1.1	1	176	0.4 %	0.4 %	23	13.1 %
Hombre	1	B1.2	70	13,400	48 %	46 %	1,517	11.3 %
Mujer	2	B1.2	74	15,605	51 %	53 %	1,754	11.2 %
No Género	0	B1.2	2	437	1 %	1 %	44	10.1 %
Hombre	1	B1.3-B2.1	8	1,784	47%	47 %	279	15.6 %
Mujer	2	B1.3-B2.1	9	1,977	53 %	53 %	302	15.3 %
Hombre	1	B2.2-B2.3	56	33,725	50 %	49 %	2,526	7.5 %
Mujer	2	B2.2-B2.3	56	35,328	50 %	51 %	2,558	7.2 %

En la Tabla 12 la columna errores / tokens describe el porcentaje de errores por cada 100 tokens. Los datos revelan que los hombres obtuvieron un mayor porcentaje de errores que las mujeres, aunque tienen menos producción escrita que éstas. Las Tablas 13 y 14 presentan la incidencia de errores en los niveles B1 y B2.

**Tabla 13.** Incidencia y porcentaje de los cinco primeros errores en nivel B1

Tipo de error	# Errores hombres B1	% en corpus	# Errores mujeres B1	% en corpus
FS (Forma, Deletreo)	800	0.05	881	0.06
GA (Gramática, Artículos)	580	0.03	702	0.04
LS (Léxico, Individual)	317	0.021	353	0.024
GPP (Gramática, Pronombre, Personal)	156	0.010	208	0.014
GVN (Gramática, Verbo, Número)	183	0.012	251	0.017

411

**Tabla 14.** Incidencia y porcentaje de los cinco primeros errores en nivel B2

Tipo de error	# Errores hombres B2	% en corpus	# Errores mujeres B2	% en corpus
LS (Léxico, Individual)	283	0.019	301	0.020
GA (Gramática, Artículos)	225	0.015	199	0.013
GVN (Gramática, Verbo, Número)	109	0.007	115	0.0078
FS (Forma, Deletreo)	105	0.007	109	0.007
GPP (Gramática, Pronombre, Personal)	96	0.006	105	0.007

El tipo y la cantidad de errores escritos en el nivel B1 muestran varias diferencias en comparación con los del nivel B2. En el nivel B1, los cinco errores más frecuentes en hombres y mujeres fueron FS, GA, LS, GPP y GVN. En el nivel B2, el orden de incidencia cambia y LS (Léxico individual) se convierte en el error más

frecuente para ambos géneros seguido de GA, GVN, FS y GPP. Este cambio probablemente se deba a que el nivel de interlengua de los alumnos está en la búsqueda de nuevo vocabulario. Además, los estudiantes están adquiriendo estructuras más avanzadas.

En el nivel B1, las mujeres tuvieron más cantidad de errores que los hombres, en parte porque las mujeres tuvieron más producción escrita que los hombres, un promedio de 207 tokens por cada mujer y 189 tokens por cada hombre. Sin embargo, esos errores son proporcionales al número de mujeres. El porcentaje de errores por cada 100 tokens fue del 12 % para los hombres y del 11 % para las mujeres.

El nivel B2 podría considerarse un nivel balanceado porque el número de estudiantes es el mismo para hombres y mujeres. Se registró un total de 56 hombres y 56 mujeres. El promedio de tokens fue de 630 por texto para las mujeres y 602 por texto para los hombres con un promedio de  $M = 45$  errores por estudiante hombre y  $M = 45.6$  errores por estudiante mujer. Nuevamente, en este nivel, las mujeres tenían un menor porcentaje de errores por cada 100 tokens, 7.2 % para las mujeres y 7.5 % para los hombres.

En la Tabla 15 se puede observar la incidencia de los errores escritos de los hombres de acuerdo con el estrato socioeconómico.

**Tabla 15.** Errores y estrato de estudiantes hombres en B2

Strata	Male B2	Tokens	# Of Errors	% Errors
1	7	3.871	224	5.8 %
2	4	2.522	158	6.3 %
3	15	8.311	600	7.2 %
4	7	4.998	352	7.0 %
5	7	4.339	360	8.3 %
6	3	2.095	151	7.2 %
	43	26.136	1.845	
0	13	7.589	681	

El porcentaje de errores por cada 100 tokens aumenta junto con algunos estratos. Mientras que en el estrato socioeconómico 1 los errores fueron del 5,8 % por cada 100 tokens, en el estrato 5 el porcentaje alcanzó el 8,3 %, y en el estrato social 6 disminuyó aproximadamente un punto. Se observa que en el nivel B2 el número de errores se incrementa en los estratos 3, 4, y 5 para los hombres. En cuanto al promedio de producción escrita en los diferentes estratos, el número de tokens aumentó junto con el estrato. La siguiente lista muestra cómo las medias de los tokens varían en los estudiantes varones en el nivel B2, alcanzando un máximo de 714 tokens en el estrato 4.

- Estrato 1  $M=553$ ,
- Estrato 2,  $M=630$ ,
- Estrato 3  $M= 554$ ,
- Estrato 4  $M= 714$ ,

- Estrato 5 M= 619,
- Estrato 6 M= 698.

La Tabla 16 contiene los errores y el estrato de estudiantes féminas en nivel B2. Se puede observar el número de errores en relación con número de tokens producidos por los estudiantes.

**Tabla 16.** Errores y estrato de mujeres estudiantes en B2

Strata	Male B2	Tokens	# Of Errors	% Errors
1	1	821	51	6.2 %
2	8	4,785	319	6.7 %
3	19	5,889	362	6.1 %
4	13	7,909	594	7.5 %
5	8	4,789	374	7.8 %
6	4	2,842	130	4.6 %
	43	27,035	1,830	
0	13	8,293	728	

Para el caso de las mujeres se observa en la Tabla 16 cómo los errores aumentaron gradualmente en los estratos 3, 4, y 5. Las mujeres del nivel B2 presentaron un porcentaje de 6,2 % de errores por cada 100 tokens en el estrato 1 y aumentaron hasta alcanzar el 7,8 % de errores en el estrato 5. En el estrato 6, el porcentaje de errores por cada 100 tokens disminuyó a 4,6 %, lo que es un indicador de un mejor rendimiento en la producción escrita respecto a los estratos inferiores. El promedio de tokens varió en los diferentes estratos. La siguiente lista muestra cómo la media de los tokens varía en las alumnas en el nivel B2. El pico de éstos se alcanza en el estrato 1 con 821 tokens. Sin embargo, el siguiente pico se logra en el estrato 6 con 710 tokens.

Medias de tokens para estudiantes mujeres en el nivel B2:

- Estrato 1 M=821,
- Estrato 2 M=598,
- Estrato 3 M=654,
- Estrato 4 M=608,
- Estrato 5 M=598,
- Estrato 6 M=710.

Los estratos 1 y 6 de las mujeres tienen más producción escrita que los demás estratos. La tendencia es bastante diferente de la de los homólogos masculinos. La Tabla 17 muestra la distribución de los cinco errores principales en el nivel B2 según los estratos.

**Tabla 17.** Estadísticas de los cinco errores principales en el nivel B2

Estrato	Error	#	Error	#	Error	#	Error	#	Error	#
1	LS	22	GA	22	WRS	20	LP	17	GWC	16
2	LS	46	GA	47	WRS	27	LP	31	GWC	19
3	LS	126	GA	84	WRS	72	LP	57	GWC	64
4	LS	104	GA	76	WRS	67	LP	67	GWC	72
5	LS	94	GA	56	WRS	48	LP	51	GWC	48
6	LS	31	GA	25	WRS	19	LP	18	GWC	20

Cuando se analizan los cinco errores principales por estrato en el nivel B2, la tendencia es encontrar menos errores en los estratos 1 y 2, luego en los estratos 3 a 5 éstos aumentan y de nuevo disminuyen en el estrato 6.

## CONCLUSIONES

### Sobre los hallazgos de los errores por género

Las pruebas estadísticas revelaron que no hay diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los errores escritos de acuerdo con el género (hombres y mujeres estudiantes universitarios de ILE). En el nivel B1, los tres errores más frecuentes de hombres y mujeres fueron los mismos, FS (Forma Ortografía), GA (Gramática Artículo) y LS (Léxico Individual)). En todos los subniveles de B1, las mujeres presentaron un mayor número de errores que los hombres, en parte porque las mujeres tuvieron más producción escrita. Sin embargo, la media de errores por cada 100 tokens reveló que las mujeres tenían un porcentaje de errores menor que los hombres en todos los niveles. En el nivel B2, la cantidad de errores en las mujeres disminuyó. Una vez más, en este nivel, las mujeres en comparación con los hombres, cometieron un menor porcentaje de errores por cada 100 tokens. El error más frecuente en el nivel B1 para hombres y mujeres fue FS (Forma Ortografía), pero esta tendencia cambió en el nivel B2 donde el error más frecuente fue LS (Léxico Individual) para hombres y mujeres.

Los resultados muestran que las mujeres tienen más producción escrita con menos incidencia de errores por cada 100 tokens. Es decir, a pesar de que las diferencias de errores no son estadísticamente significativas, existen diferencias que confirman un mejor rendimiento de las mujeres en el aprendizaje del ILE. Estos resultados confirman estudios previos de Babayiğit (2015) con respecto a un mejor rendimiento en el aprendizaje de ILE de las mujeres y además el trabajo de Saeed *et al.* (2011), quienes afirman que las mujeres aprenden mejor el idioma que los hombres.

## Sobre los hallazgos de los errores por estrato

Se estableció por medio de pruebas estadísticas que la muestra de 191 estudiantes universitarios de ILE, no presenta diferencias estadísticamente significativas en la mediana de los errores según los estratos. La media de errores por cada 100 tokens en el nivel B2 aumentó progresivamente con el incremento de estrato, especialmente en los estratos 3-5. La producción escrita en nivel B2 fue mayor en los estratos más altos y alcanza un pico en el estrato 6. Cuanto mayor es el estrato, mayor es el número de errores. Estos hallazgos contradicen las teorías de Lin (1999) con respecto a las afirmaciones de algunos autores sobre los privilegios de algunas clases sociales que tienen acceso a viajar al extranjero y, por lo tanto, mejorar su nivel de inglés. Por el contrario, este estudio reveló que los estudiantes más exitosos estaban en los estratos más bajos. En este caso particular, los estudiantes privilegiados que pertenecen a estratos altos no muestran una ventaja lingüística en la producción escrita del ILE en comparación con los estudiantes de estratos bajos.

La presente investigación es un estudio transversal con datos recopilados en un semestre. Quizá si se realiza un estudio longitudinal se podría hacer más comprobación de las hipótesis.

El presente estudio no busca un fin didáctico. Posiblemente tenga incidencia en elaboraciones didácticas futuras, pero, ese no es el fin actual.

Por otra parte, el corpus del presente estudio es solamente escrito resultado de la producción de los estudiantes.

415

## REFERENCIAS

- Aliakbari, M., y Mahjub, E. (2010). Analytical/intuitive EFL learners and gender effect. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(1), 41-48. <https://doi.org/10.5172/ijpl.6.1.41>.
- Arikan, A. (2011). Prospective English Language Teachers' Perceptions of the Target Language and Culture in Relation to their Socioeconomic Status. *English Language Teaching*, 4(3), 232-242. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p232>.
- Babayigit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction*, 35, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.08.006>.
- Benavides, C. (2014). Lexicalization and Spanish derivational morphology. *Research in Corpus Linguistics*, 2, 1-14. <https://doi.org/10.32714/ricl.02.01>.
- Berglind, E. (2017). Evidentiality across age and gender: a corpus-based study of variation in spoken British English. *Research in Corpus Linguistics*, 5, 17-33. <https://doi.org/10.32714/ricl.05.02>.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Contro. Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Comp. Trad. I. Jiménez). Siglo Veintiuno Editores.

- Brezina, V., McEnery, T., y Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 139-173. <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.2.01bre>.
- Carrió, M., y Mestre, E. (2013). A proposal for the tagging of grammatical and pragmatic errors. *Research in Corpus Linguistics*, 1, 7-16. <https://doi.org/10.32714/ricl.01.02>.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Crespo, M. (2016). Analysis of parameters on author attribution of Spanish electronic short texts. *Research in Corpus Linguistics*, 4, 25-32. <https://doi.org/10.32714/ricl.04.03>.
- Dagneaux, E., Granger, S., Meunier, F., Thewissen, J., Denness, S., y Neff, J. (2005). *Error Tagging Manual Version 1.2*. Université Catholique de Louvain.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado el 24 de octubre de 2018 de <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>.
- Durán, N. (2006). Exploring gender differences in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 123-136. <https://doi.org/10.14483/22487085.174>.
- Eckert, P., y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791147>.
- Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. En S. Granger, G. Gilquin y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research*. (pp. 9-34). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002>.
- Granger, S., Gilquin, G., y Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414>.
- Hernández, N. (2013). New media, new challenges: exploring the frontiers of corpus linguistics in the linguistics curriculum. *Research in Corpus Linguistics*, 1, 17-31. <https://doi.org/10.32714/ricl.01.03>.
- Ishikawa, Y. (2015). Gender Differences in Vocabulary Use in Essay Writing by University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 593-600. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.078>.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Routledge.
- Lakoff, R. (2003a). Language, Gender, and Politics: Putting "Women" and "Power" in the Same Sentence. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 160-178). <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch7>.
- Leech, G. (2005). Adding Linguistic Annotation. En M. Wyne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. <http://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter2.htm>.
- Lin, A.M.Y. (1999). Doing-English Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393-412. <https://doi.org/10.2307/3587671>.

- Londoño, D. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, 10, 135-146. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10619>.
- Morales, S. (2017). Relationship between Social Context and L2 Learning of EFL Students in Tertiary Level. *English Language Teaching*, 10(10), 87-91. <https://doi.org/http://doi.org/10.5539/elt.v10n10p87>.
- Morales-Reyes, A., y Gómez, I. (2016). Transfer and semantic universals in the L2 acquisition of the English article system by child L2 learners. *Language Acquisition*, 23(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/10489223.2015.1067318>.
- Pardo, M. (2019). *Error Analysis in a Written Corpus of Spanish Speakers EFL Learners. A Corpus-based Study*. Universidad de Antioquia.
- Pardo, M., Quiroz, G., Tamayo, A., Henao, N., y Ortega, M. (2018). *CLEC Colombian Learner English Corpus*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de <https://grupotnt.udea.edu.co/clec/corpus>.
- Romaine, S. (2003). Variation in Language and Gender. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 98-118). <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch4>.
- Saeed, A., Ghani, M., y Ramzan, M. (2011). Gender Difference and L2 Writing. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 39(39), 29-40. <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/IRJAH/article/view/1148>.
- 417 Sánchez, M.E., Sevilla, Y., y Bachrach, A. (2016). Agreement processing in control and raising structures. Evidence from sentence production in Spanish. *Lingua*, 177, 60-77. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.12.014>.
- Scott, M. (2005). *WordSmith*. <http://lexically.net/wordsmith/research/>.
- Szabó, T. (2013). A corpus-based analysis of language ideologies in Hungarian school metalanguage. *Research in Corpus Linguistics*, 1, 65-79. <https://ricl.aelinco.es/index.php/ricl/article/view/13>.
- Vandrick, S. (1995). Privileged ESL University Students. *TESOL Quaterly*, 29(2), 375-381. <https://doi.org/10.2307/3587629>.
- Virtanen, T. (1996). Exploiting the International Corpus of Learner English. *AFinLAN Vuosikirja*, (54), 157-166. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59762>.



## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Instrumento para la evaluación del contexto lingüístico y social**

#### **Tipo de encuesta**

Será una encuesta de tipo exploratorio que buscará establecer la incidencia del entorno lingüístico y social del estudiante en la adquisición del inglés como lengua extranjera de acuerdo a las teorías sobre la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera.

#### **Tipo de preguntas**

Las preguntas en esta encuesta serán de tipo cerrado.

#### **Medio de difusión de la encuesta**

La encuesta será realizada por medio de Emailmeform encuestas.

#### **Tipo de encuesta**

Será una encuesta de tipo exploratorio que buscará establecer la incidencia del entorno lingüístico y social del estudiante en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

#### **Tipo de preguntas**

Las preguntas en esta encuesta serán de tipo cerrado.

#### **Medio de difusión de la encuesta**

La encuesta será realizada por medio de Emailmeform encuestas.

La encuesta está dividida en tres partes:

La parte uno busca establecer el perfil general del estudiante

La parte dos busca establecer el perfil académico

La parte tres busca establecer los aspectos socioculturales y experiencias que puedan afectar el desempeño del estudiante en la lengua extranjera.

418

#### **INTRUCCIONES**

Como parte de una investigación que busca mejorar las prácticas docentes y metodologías del Instituto de Idiomas queremos ampliar nuestro conocimiento sobre tu entorno lingüístico y social.

Agradecemos que te sirvas contestar a las siguientes preguntas de forma absolutamente sincera para así poder orientar mejor este trabajo. Las respuestas que des al cuestionario no son buenas ni malas, solamente deben reflejar tu realidad. Tus respuestas serán manejadas de manera absolutamente confidencial, pues el propósito, como se dijo es mejorar.

**Es indispensable que respondas todas las preguntas y en cada una des solamente una respuesta.**

Para contestar inicia colocando tus datos generales al comienzo de esta hoja, No debes colocar tu nombre, pero los demás datos de información sí debes responderlos, pues nos ayudarán a conocer la opinión de los distintos grupos de personas.

Luego debes leer con detenimiento cada una de las preguntas y contestar señalando con una “X” en la casilla de la respuesta que mejor se ajuste a tu modo de pensar.

El tiempo requerido para diligenciar todo el cuestionario es en promedio de 15 minutos.

**Autorización:**

¿Autorizas usar los datos de esta encuesta para propósitos de investigación?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Gracias por tu colaboración.

**Parte 1.**

**Aspectos demográficos y económicos.**

En las siguientes preguntas escoge la que mejor se adecúe a tu situación.

419

1. Tu edad oscila entre: 15 – 19 \_\_\_\_  
20– 25 \_\_\_\_  
25 – 30 \_\_\_\_

2. Sexo: M \_\_\_\_ F \_\_\_\_

3. Estrato social de acuerdo a los servicios públicos de tu vivienda:

- 1 \_\_\_\_ Bajo - bajo  
2 \_\_\_\_ Bajo  
3 \_\_\_\_ Medio - bajo  
4 \_\_\_\_ Medio  
5 \_\_\_\_ Medio - alto  
6 \_\_\_\_ Alto

**Parte 2.**

**Aspectos académicos.**

4. Facultad o unidad a la que perteneces:

Arquitectura, urbanismo y diseño \_\_\_\_\_

Ciencias básicas \_\_\_\_\_

Ciencias de la salud \_\_\_\_\_

Derecho, ciencia política y relaciones internacionales \_\_\_\_\_

Instituto de estudios en educación \_\_\_\_\_

Escuela de negocios \_\_\_\_\_

Humanidades y ciencias sociales \_\_\_\_\_

Ingeniería \_\_\_\_\_

Música \_\_\_\_\_

5. Semestre que estás cursando:

- 1 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_ 11 \_\_\_\_\_  
6 \_\_\_\_\_

6. ¿Qué nivel de inglés estás cursando en este momento?

Nivel 3 \_\_\_\_\_

Nivel 4 \_\_\_\_\_

Nivel 5 \_\_\_\_\_

Nivel 6 \_\_\_\_\_

Nivel 7 \_\_\_\_\_

Nivel 8 \_\_\_\_\_

**421** 7. ¿En la actualidad, además de estudiar inglés estudias otra (s) lengua(s) extranjera(s)?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

8. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿qué otra(s) lengua(s) estudias?

Francés \_\_\_\_\_

Alemán \_\_\_\_\_

Portugués \_\_\_\_\_

Mandarín \_\_\_\_\_

Italiano \_\_\_\_\_

9. ¿Has residido o visitado algún país de habla inglesa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

10. Si tu respuesta fue afirmativa indica el tiempo de permanencia más acertado en tu caso:

De 0 a 1 mes \_\_\_\_\_

De 1 mes a 3 meses \_\_\_\_\_

De 3 a 6 meses \_\_\_\_\_

De 6 meses a 1 año \_\_\_\_\_

11. El propósito del viaje fue:

Aprender inglés \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

Indica el tipo de institución y ubicación donde realizaste los estudios de primaria y secundaria:

12. Estudios de básica primaria (1-5):

Institución pública \_\_\_\_\_

Institución privada \_\_\_\_\_

Ambas \_\_\_\_\_

13. Estudios de bachillerato (6-11):

Institución pública \_\_\_\_\_

Institución privada \_\_\_\_\_

Ambas \_\_\_\_\_

14. La ubicación de la institución donde realizaste los estudios de básica primaria fue:

Barranquilla \_\_\_\_\_

Santa Marta \_\_\_\_\_

Cartagena \_\_\_\_\_

Valledupar \_\_\_\_\_

Otro municipio en el área de la Costa caribe \_\_\_\_\_

Otro municipio fuera del área de la Costa Caribe \_\_\_\_\_

15. La ubicación de la institución donde realizaste los estudios de bachillerato fue:

Barranquilla \_\_\_\_\_

Santa Marta \_\_\_\_\_

Cartagena \_\_\_\_\_

Valledupar \_\_\_\_\_

Otro municipio en el área de la Costa caribe \_\_\_\_\_

Otro municipio fuera del área de la Costa Caribe \_\_\_\_\_

16. ¿Es tu lengua materna el español?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

17. Si tu respuesta fue negativa, ¿cuál es tu lengua materna?

Árabe \_\_\_\_\_

Francés \_\_\_\_\_

Alemán \_\_\_\_\_

Wayuunaiki \_\_\_\_\_

Portugués \_\_\_\_\_

Italiano \_\_\_\_\_

**Aspectos socioculturales.**

18. ¿Crees que es importante aprender inglés?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

19. ¿Alguien más en tu familia habla la lengua inglesa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

20. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿practicar la lengua con esa persona cada vez que tienes oportunidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

21. Enumera de 1 a 5, siendo 1 la razón más importante y 5 la menos importante, las razones por las cuales estás tomando este curso:

Es necesario para graduarme en la carrera \_\_\_\_\_

Es una materia más \_\_\_\_\_

Me gusta estudiar inglés \_\_\_\_\_

Es importante para mi desarrollo profesional \_\_\_\_\_

Para agradar a mis padres \_\_\_\_\_

22. Del tiempo que dedico a escuchar música:

La mayor parte del tiempo escucho música en inglés y poco tiempo música en otros idiomas o estilizada. \_\_\_\_\_

Podría decir que dedico igual tiempo a escuchar música en inglés u otro tipo de música \_\_\_\_\_

La mayor parte del tiempo escucho música en otros idiomas o estilizada y poco tiempo música en inglés. \_\_\_\_\_

423

23. Cuando escucho música en inglés lo hago principalmente por:  
Sólo lo hago por razones musicales sin preocuparme por interpretar la pronunciación del inglés allí contenido. \_\_\_\_

Disfruto la música e incidentalmente logro interpretar algo de la pronunciación del inglés allí contenido. \_\_\_\_

Si bien disfruto la música, principalmente lo hago con el propósito de interpretar la pronunciación del inglés allí contenido. \_\_\_\_

24. La lengua preestablecida en tu computador es:

Inglés \_\_\_\_ español \_\_\_\_ Otra \_\_\_\_

25. ¿Consideras que tu entorno te facilita a adquisición de la lengua inglesa?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

26. ¿Consideras que puedes adquirir dominio de la lengua inglesa viviendo en una cultura hispana?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

27. Dentro de tu grupo de amigos y compañeros de la universidad, el grado de importancia de hablar la lengua inglesa es:

Muy alto. Tanto por la exigencia académica como para relacionarme con mis compañeros. Si no lo domino me siento excluido tanto de la academia como por mis compañeros. \_\_\_\_

424

Alto. Principalmente por la exigencia académica, pero no me siento excluido del todo por mis compañeros por no dominarlo. \_\_\_\_

Medio. La exigencia académica de dominio de inglés es poca y no me siento excluido por mis compañeros por no dominarlo. \_\_\_\_

Nulo. Es absolutamente indiferente, pues no es exigencia académica ni condición para relacionarme con mis compañeros. \_\_\_\_

### **Referencias**

Estratificación social. (2015) Sitio de Web del Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) [en línea]. Disponible en:  
[https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf) [accesado el día 06 de agosto de 2015]

Lightbown & Spada. (2013) *How Languages are Learned*. Oxford. Oxford University Press

Mayor, J. (1994). *Asele Actas IV Centro Virtual Cervantes. Adquisición de una segunda lengua*. [en línea]. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf) [accesado el día 22 de julio de 2015]

Patkowski, M. *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language*. Vol 30 Pag 449-472 [en línea]. Disponible en:

<http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/PATKOWSKI-03.pdf> [accesado el día 05 de septiembre de 2015]

Periodo Crítico. (2015) Sitio de web del Ministerio de Educación de Argentina. Basado en el libro *¿Cómo se aprenden las lenguas?* [en línea]. Disponible en:

<http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php> [accesado el día 08 de septiembre de 2015]

Zare, P. (2012) *Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A review of Literature*. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol 2 pag. 162 – 169 [en

425 línea]. Disponible en: [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_5\\_March\\_2012/20.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/20.pdf) [accesado el día 19 de junio de 2015]



## **Anexo 2. Categorías de errores y tipos de errores de acuerdo al manual de la Universidad de**

### **Louvain**

FM	<b>F</b> orm, <b>M</b> orphology
FS	<b>F</b> orm, <b>S</b> pelling
FSR	<b>F</b> orm, <b>S</b> pelling, <b>R</b> egional
GDD	<b>G</b> rammar, <b>D</b> eterminer, <b>D</b> emonstrative
GDO	<b>G</b> rammar, <b>D</b> eterminer, <b>P</b> ossessive
GDI	<b>G</b> rammar, <b>D</b> eterminer, <b>I</b> ndefinite
GDT	<b>G</b> rammar, <b>D</b> eterminer, <b>O</b> ther
GA	<b>G</b> rammar, <b>A</b> rticles
GADJCS	<b>G</b> rammar, <b>A</b> djectives, <b>C</b> omparative / <b>S</b> uperlative
GADJN	<b>G</b> rammar, <b>A</b> djectives, <b>N</b> umber
GADJO	<b>G</b> rammar, <b>A</b> djectives, <b>O</b> rders
GADVO	<b>G</b> rammar, <b>A</b> dverbs, <b>O</b> rders
GNC	<b>G</b> rammar, <b>N</b> ouns, <b>C</b> ase
GNN	<b>G</b> rammar, <b>N</b> ouns, <b>N</b> umber
GPD	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronouns, <b>D</b> emonstrative
GPP	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>P</b> ersonal
GPO	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>P</b> ossessive
GPI	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>I</b> ndefinite
GPF	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>R</b> eflexive/Reciprocal
GPR	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>R</b> elative/ Interrogative
GPU	<b>G</b> rammar, <b>P</b> ronoun, <b>U</b> nclear reference
GVAUX	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>A</b> uxiliaries
GVM	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>M</b> orphology
GVN	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>N</b> umber
GVNF	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>N</b> on-Finite / <b>F</b> inite
GVT	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>T</b> ense
GVV	<b>G</b> rammar, <b>V</b> erbs, <b>V</b> oice
GWC	<b>G</b> rammar, <b>W</b> ord <b>C</b> lass
LCC	<b>L</b> exis, <b>C</b> onjunctions, <b>C</b> oordinating

LCLC	<b>L</b> exis, <b>C</b> onnectors, <b>L</b> ogical, <b>C</b> omplex
LCLS	<b>L</b> exis, <b>C</b> onnectors, <b>L</b> ogical, <b>S</b> ingle
LCS	<b>L</b> exis, <b>C</b> onjunctions, <b>S</b> ubordinating
LP	<b>L</b> exical <b>P</b> hrase
LPF	<b>L</b> exical <b>P</b> hrase, <b>F</b> alse friends
LS	<b>L</b> exical <b>S</b> ingle
LSF	<b>L</b> exical <b>S</b> ingle, <b>F</b> alse friends
QC	Punctuation, <b>C</b> onfusion
QL	Punctuation, <b>L</b> exical
QM	Punctuation, <b>M</b> issing
QR	Punctuation, <b>R</b> edundant
SI	<b>S</b> entence, <b>I</b> ncomplete
SU	<b>S</b> entence, <b>U</b> nclear
WM	<b>W</b> ord <b>M</b> issing
WO	<b>W</b> ord <b>O</b> der
WRS	<b>W</b> ord <b>R</b> edundant <b>S</b> ingle
WRM	<b>W</b> ord <b>R</b> edudant <b>M</b> ultiple
XADJCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>A</b> djectives, <b>C</b> omplementation
XADJPR	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>A</b> djectives, Dependent <b>P</b> reposition
XCONJCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>C</b> onjunctions, <b>C</b> omplementation
XNCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>N</b> ouns, <b>C</b> omplementation XNPR
XNUC	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>N</b> ouns, Dependent <b>P</b> reposition
XPRCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>N</b> ouns, <b>U</b> ncountable / <b>C</b> ountable
XPRCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>P</b> repositions, <b>C</b> omplementation
XVCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>V</b> erbs, <b>C</b> omplementation XVPR
XVCO	Le <b>X</b> ico-Grammar, <b>V</b> erbs, Dependent <b>P</b> reposition
Z	Infelicities

### Anexo 3. Instrumento usado para la escritura en el nivel B1

#### Writing assessment directions level B1

Universidad del Norte – Instituto de Idiomas Level Five: **Writing Assessment Instructions & Writing Prompts**

##### What am I going to do?

You are going to **write an opinion in two paragraphs**. Your paragraphs should include the following:

- be **approximately 14-20 sentences**. Remember, a sentence begins with a capital letter and ends with a period.
- include at least one *compound sentence* (a sentence that joins two independent clauses using a coordinating conjunction like *and, or, but, so*)

**Example:** Uninorte is the best university in the Caribbean, but it is much more expensive than Atlántico.

- include at least one *complex sentence* (a sentence that joins a dependent clause with an independent clause using a subordinating conjunction like *because, if, after, whenever, although, as long as*)

**Example:** Because there are many new free trade agreements, Colombia's economy will continue to grow.

OR

**Example:** Colombia's economy will continue to grow because there are many new free trade agreements.

- include at least one compound-complex sentence. You can combine a *simple sentence* with a *complex sentence* to create a *compound-complex sentence*

**Example:** As soon as the movie started, my phone rang, but I did not answer it.

OR

**Example:** I did not answer my phone when it rang because the movie had started.

**Step One:** Begin by choosing one of the following topics:

Option One	Option Two	Option Three
Are commercials on TV honest with what they offer? Give examples.	Do you think that tourists pose a danger to the environment? Support your answer.	Should people who commit fraud be severely punished? Support your answer.

**Step Two: Brainstorming** (5 Minutes)

- Take a few minutes to think about which option you want to write about.
- Then, think about what you are going to write. Make a list of your ideas in the space provided.

**Step Three: Write an OUTLINE (10 minutes)**

- a) Begin by thinking about a strong **opinion** statement. This is your TOPIC sentence. Write it down in the space provided for the topic sentence. It should be brief and to the point.
- b) Now write at least 2 or 3 good reasons that answer why your opinion makes sense. Write your reasons in the space provided. Your reasons, or supportive details, should be brief and to the point.
- c) Finally, write down a conclusion that restates your topic sentence in a different way. Make sure to use different vocabulary to express your conclusion.

**Step Four: Write a First Draft (10 minutes)**

- a) Rewrite your OUTLINE as a paragraph on the space provided. Remember to **double-space** so your work is clear.
- b) When you finish, read your paragraph and go through the **checklist**. Once your checklist is complete, it is time to write your final draft.

**Step Five: Rewrite (5 minutes)**

- a) Rewrite your paragraph and hand it in before you leave. **Don't forget to include your name, date and a title.**

429

CHECKLIST	YES	NO
I completed the writing process (brainstorming, outlining and drafting).		
I wrote between 14 and 20 sentences.		
I wrote a strong opinion-based topic sentence.		
I wrote at least 3 reasons answering why I think this way.		
I wrote at least 3 good examples to support my reasons.		
I included at least one compound sentence		
I included at least one complex sentence		
I included at least one compound-complex sentence		
I included at least 3 of the vocabulary words from the option I selected		
I reviewed my writing for spelling and grammar errors and corrected any mistakes I found.		

Sign/Firmar: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**Intrumento usado para la escritura en el nivel B2: ensayo de comparación y contraste.**

**Writing assessment directions level B2**

Universidad del Norte – Instituto de Idiomas  
**INGLES CONTENIDO 1 (Level 7)**

**Writing Assessment for Multifaceted Project: Compare & Contrast Essay**

**Name:**

**Warning: Did you give your teacher your essay from Chapter 5?** He/she won't accept this assignment until he/she sees your comparison & contrast essay.

**What am I going to do?**

You are going to write a **compare and contrast essay**. Your essay must have **four or five paragraphs**. Remember, a paragraph usually has 5-7 sentences. Choose one of the following options for your essay:

Option 1
The risks of fixing Barranquilla's flashflood problem
<b>VERSUS</b>
The risks of not fixing Barranquilla's flashflood problem.

Option 2
The risks of putting students with special needs, whether it be physical or mental, in separate classrooms
<b>VERSUS</b>
The risks of having classrooms that students with and without special needs both share

Option 3
The risks of violent and nonviolent criminals being sent to the same prisons
<b>VERSUS</b>
The risks of creating prisons for different types of offenders

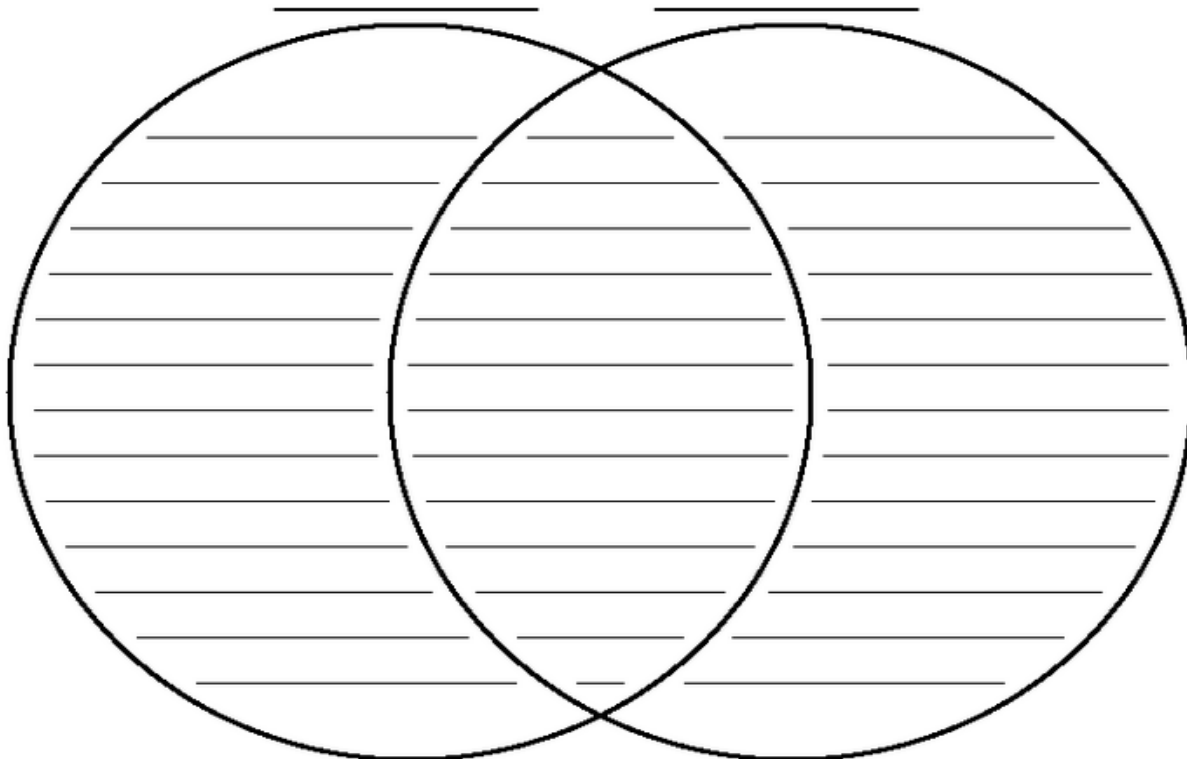
Option 4
The risks of treating cancer through diet only (or Alternative medicine)
<b>VERSUS</b>
The risks of treating cancer through chemotherapy

Option 5
The risks of the artist producing work strictly using established formulas
<b>VERSUS</b>
The risks of the artist creating work exclusively incorporating original concepts

**Step One: Brainstorming (45 minutes)**

- c) Work with a partner or a group. Take turns talking about all four options. You don't have to write anything.
- d) Independently, decide which option you want to write about.
- e) Think about what you are going to write about. Put your ideas in the Venn Diagram provided below. Include **examples and details**. Your ideas should be rough and in point form. Don't worry about grammar, spelling, or using complete sentences when you are brainstorming.
- f) After you finish, show your Venn Diagram to your teacher. He or she will tell you if you need more

431



ideas.

- g) Write comparison and contrast sentences based off your diagram in the space below. Refer to the comparison and contrast conjunctions on p.99 (Reading & Writing Chapter 5).

---

---

**Step Two: Research** (60 minutes)

- a) One, out of three, of your sources must be from our textbook. You must include a direct or indirect quote from one of the three readings in Chapter 7: *How risky is it, really? Why our fears don't always match the facts* (p. 139), *Risk: a practical guide for deciding what's really safe and what's really dangerous in the world around you* (p.145-147), or *Risk, democratic citizenship and public policy* (p.150-152).
- b) Read the information below about how to use Universidad del Norte's library database.
- c)

**How to Use the Library Database for Writing an Essay in English**

1. Log into your Uninorte account at <http://www.uninorte.edu.co/>
2. Click on "Mis Servicios."
3. Click on "Biblioteca Karl C. Parrish."
4. Click on "Multidisciplinarias." On the right-hand side, you'll find a list of databases. Possible ones you can use are Encyclopedia Britannica Online, ProQuest, Jstor. If you use the Encyclopedia Britannica Online, it counts as only one source of information. You still need to find one other source. One, out of three, of your sources must be from the library data base.
5. Here's an example of how to navigate ProQuest when searching for information: Click on "ProQuest."
6. Click on "Ciencias sociales."
7. Scroll down until you find "ProQuest Research Library: Social Sciences." Click on "Search."
8. Click on "Avanzada." In the spaces provided, enter terms to search, for example "construction risks." You might find that your original search doesn't bring up any material; conversely, you might find that

your search is too general and you have too many options to look through. “Construction risks” brought up 127,366 results. So, I need to further refine my search. Go back to the “Avanzada” page and add more words if you need to. I added “coast” and “ecological.” That resulted in 3,076 results. Don’t get frustrated as it can take time to find good sources. Try changing the words that you’re using to search for material.

9. On the “Avanzada” page, there is a “Opciones de búsqueda” section. There you can click on “Textocompleto” which will limit your search to complete articles. You need complete articles for your paper. A summary, review, or synopsis of an article will not work. **All of your sources must be in English.**

10. You can click on the “Citar” button in the top right-hand corner of the webpage to see the reference information for each source. You will want to copy and paste the citation for each of your sources as you will need these for the Reference List for your paper.

d) Using the above instructions, find **two** sources for your essay and save them. You can email the PDF file to your Uninorte email account or save the file on a flash drive (USB). Do not email your sources to your Hotmail or Facebook accounts as many lab computers block access to these accounts. **Remember, you will be writing your essay in class so you need to have easy access to your sources.**

433

e) While you must write the paper in class, you can complete your References ahead of time and email them to yourself. Remember that your reference list must be in alphabetical order.

f) You will receive a zero (0%) on this assignment if you do not write both first and final drafts of the paper, write the paper outside of class, or plagiarize, such as copy and paste from a website or another student’s paper.

**Step Three: Prepare to Write (60 minutes)**

a) Using the information you wrote and gathered in Step One and Step Two, choose ONE of the outline templates below and create an outline for your essay. The outline may include, at most, 2 complete sentences per section. You should not write your first draft in your outline. You need to include three citations from your sources. You need to read your articles before class so that you can spend your class time writing your outline, not reading.

**Block Style Outline: Compare & Contrast 2 Risks**

Paragraph 1: Introduction w/ Thesis
A. Hook:
B. Connecting information:



C. Thesis statement:
<b>Body Paragraph 2: Risk One</b>
A. Topic Sentence:
B. Supporting details & examples:
C. Supporting details & examples:
D. Supporting details & examples:
E. Supporting details & examples:
<b>Body Paragraph 3: Risk Two</b>
A. Topic Sentence:
B. Supporting details & examples:
C. Supporting details & examples:
D. Supporting details & examples:
E. Supporting details & examples:
<b>Paragraph 4: Conclusion</b>
A. Restated Thesis:
B. Final thoughts/suggestions/ideas:

**Point-by-Point Style Outline: Compare & Contrast 2 Risks**

<b>Paragraph 1: Introduction w/ Thesis</b>	
A. Hook:	
B. Connecting information:	
C. Thesis statement:	
<b>Body Paragraph 2: 1<sup>st</sup> Comparison &amp; Contrast</b>	
A. Topic Sentence:	
<b>Risk One</b>	<b>Risk Two</b>
B. Supporting details & example	C. Supporting details & examples:
<b>Body Paragraph 3: 2<sup>nd</sup> Comparison &amp; Contrast</b>	
A. Topic Sentence:	
<b>Risk One</b>	<b>Risk Two</b>
B. Supporting details & examples:	C. Supporting details & examples:
<b>Body Paragraph 4: 3<sup>rd</sup> Comparison &amp; Contrast</b>	
A. Topic Sentence:	
<b>Risk One</b>	<b>Risk Two</b>
B. Supporting details & examples:	C. Supporting details & examples:
<b>Paragraph 5: Conclusion</b>	
A. Restated Thesis:	

435

B. Final thoughts/suggestions/ideas:

- b) When you have completed your outline, show it to your teacher. He or she will tell you if you need to add more information.

**Step Four: Write a First Draft** (120 minutes)

- a) Look at the rubric that your teacher will use to give you a grade. What is he or she looking for? Remember these points when you begin to write.
- b) You must write your essay in the lab, on the computer. Make sure you type double-spaced in Times New Roman 12pt font.
- c) Make sure you include **an introduction paragraph, two or three body paragraphs (with topic sentences), and a conclusion paragraph.**
- d) Remember to include **a thesis statement** and to use a variety of **simple sentences, compound sentences, complex, compound-complex sentences, and adjective clauses**, as well as proper capitalization in your title.

You can't work on your essay at home, but you should bring your outline to class. However, you can use your textbook, the Writing Supplement, Spanish-English Linkers, and your three sources, which have been approved by your teacher. You can also ask classmates for help! The following websites are useful tools:

- Online dictionary ([www.wordreference.com](http://www.wordreference.com) or <http://www.merriam-webster.com/>)
  - Thesaurus for synonyms and antonyms (<http://thesaurus.com/>)
  - Purdue's OWL website for APA formatting: In Text Citations(<https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/02/>) & Reference List (<https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/05/>)
  - Collocations, like common preposition and verb combinations (<http://www.just-the-word.com/>)
- e) Integrate two direct quotes of no more than 30 words each and one indirect quote from your academic sources and your textbook. Keep in mind that you need to introduce the quote, use correct citation, and explain the relevancy of the quote to your paper. **Do not simply stick a quote in your paper without connecting it to your own ideas.** Refer to pages 110-113 in *Chapter 5 Reading & Writing* on how to do correct in-text citations of direct and indirect quotes as well as referencing.
- f) Change your keyboard to English by clicking on the little "ES" symbol at the bottom right-hand corner of the taskbar. Select "EN" for Ingles.
- g) Keep in mind the following Microsoft Word tips:

- Language Selection - Highlight text. Click on "Revisar". Click on "Idioma". Select "Ingles".
- Double-space - Highlight text. Right click over highlighted text. Click on "párrafo". Select "doble".
- Spell Check – Click on "Revisar" and "ABC Ortografía y gramática". This will help you with spelling and grammar mistakes.

- h) **Do not use Google Translate or Wikipedia while you are writing your essay!**
- i) Writing your essay is an assessment. Therefore, **using your cell phone while writing is prohibited.**

- j) Refer to *Model 6* on pages 187-190 in of your textbook for help with compare and contrast essay structure, pages 147-148 in *Chapter 7 Reading & Writing* for help with summarizing, and pages 120-123 in *Chapter 6 Reading & Writing* for help with paraphrasing.
- k) In order to submit your paper, go to our Blackboard page and click on Content. Then find the Safe Assign check mark icon called "Compare & Contrast Essay." Click on the "View/Complete" link. Upload your essay from the computer. Click on the "Submit" button. Now, your teacher has your essay as well as a report on how much, if any, material was plagiarized.
- l) Keep in mind, **your first draft is worth 5% out of your 15% essay grade so do the best that you can on your first draft.**

**Step Five: Write a Final Draft** (120 minutes)

- c) Look at your teacher's feedback on your first draft. Make sure you understand all his or her comments. Use this information to help you improve your final draft. You must revise content as well as grammatical errors.
- d) Rewrite your final draft **in class**. Again, remember to type your essay double-spaced in Times New Roman 12pt font.
- e) When you finish, read your essay one more time. Are there any mistakes?
- f) On Blackboard, email your teacher your final draft. He or she will compare the content and grammatical changes you made between your first and final draft when giving you a grade. Keep in mind that **your final draft is worth 10% out of your 15% essay grade.**