



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés, mención
Inglés como Lengua extranjera

**CONECTORES TEXTUALES Y METATEXTUALES EN ENSAYOS CAUSA-
EFECTO ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar
al grado de Magíster Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera

Autora: Eleanor Jackeline Meléndez Schuler

Tutor: Pedro Alemán

Caracas, marzo de 2018

© Meléndez Schuler, Eleanor Jackeline. 2018.

Hecho el Depósito de Ley.

Número de Depósito legal: MI2018000467.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés, mención
Inglés como Lengua extranjera

**CONECTORES TEXTUALES Y METATEXTUALES EN ENSAYOS CAUSA-
EFECTO ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Autora: Eleanor Jackeline Meléndez Schuler



VEREDICTO


Quienes suscriben, miembros del Jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela para examinar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana **ELEANOR JACKELINE MELÉNDEZ SCHULER**, Cédula de Identidad Nro. **V-12.305.520**, titulado **“CONECTORES TEXTUALES Y METATEXTUALES EN ENSAYOS CAUSA-EFECTO ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA”**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al Grado de *Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera*, dejan constancia de lo siguiente:

1. Leído como fue dicho Trabajo por cada uno de los miembros del Jurado, éste fijó el día diecinueve del mes de marzo del año en curso a las 09:55 ante meridiem, para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que ésta hizo en el aula 16 del piso 3 de la Comisión de Estudios de Postgrado, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió **SATISFACTORIAMENTE** a las preguntas que le fueron formuladas por el Jurado, todo ello conforme a lo dispuesto en los Artículos 45, 50, 51 y 53 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente.

2. Finalizada la defensa pública del Trabajo de Grado, el Jurado decidió por unanimidad **APROBARLO** por considerar que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado. Para dar este veredicto, el Jurado estimó que la obra examinada constituye un aporte original y valioso para el estudio de elementos discursivos en la producción escrita de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. Destaca, además, la minuciosidad y rigurosidad de la metodología y deja abiertas las posibilidades de investigación en el campo de la Lingüística Aplicada.


En virtud de lo antes expuesto, el jurado acordó, por unanimidad, otorgarle la calificación de **EXCELENTE** y se recomienda su amplia difusión.

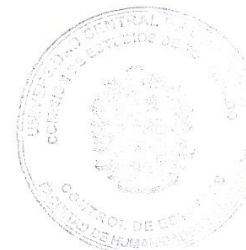
En fe de lo cual se levanta la presente Acta en Caracas, a los diecinueve (19) días del mes de marzo de dos mil dieciocho, dejándose también constancia de que, conforme a lo dispuesto en la normativa jurídica vigente, actuó como Tutor-Coordenador del Jurado del Trabajo de Grado, profesor **Pedro Alemán**


EVELYN IZQUIERDO
C. I. 7.579.870


INGRID CASTELL
C. I. 5.454.860




PEDRO ALEMÁN
(Tutor-Coordenador)
C. I. 10.673.613



PA/EI/IC/

AGRADECIMIENTOS

A todos los profesores que plantaron sus conocimientos en mí como semillas y hoy forman parte fundamental de mi persona como instructora; en especial a mi tía Ana Irene Rivas quien no solo plantó su semilla en mí desde que era pequeña, sino que además fue siempre suelo, agua y sol.

A mi mentora, Eva Zeuch, cuyos conocimientos y ética profesional forman parte de mi persona; gracias por ser mi profesora, tutora y amiga, gracias por tu paciencia y por creer en mí. A Pedro Alemán, gracias por tu solidaridad, paciencia y templanza, gracias a ti todo fluyó, fuiste un gran apoyo en tiempos de crisis, gracias.

A los cientos de estudiantes con los que he trabajado en toda mi carrera como profesora de inglés; son ellos los que me siguen formando y sin ellos este trabajo no hubiese sido posible ni tendría ningún propósito. Espero que este trabajo sea un aporte para el aprendizaje del inglés de generaciones futuras de estudiantes.

A mis, unas veces, amigos cercanos y otras veces, instructores de vida, mi mamá, tía Mari, Tammy, Gabo, Anabel, y mis hermanas Patty y Diahann, gracias a todos ustedes que estuvieron conmigo durante la preparación de esta tesis; gracias por algunas veces guiarme, por otras veces compartir sus conocimientos conmigo, pero, sobre todo, gracias por apoyarme y alentarme para que no desistiera cuando el camino se hacía cuesta arriba.

A la profesora Rebecca Beke, quien en vida fuera motor e impulso de tantos estudiantes como yo. Me permito recordarla con esta cita de su libro *Introducción a la lectura en inglés*: “no considere una respuesta incorrecta como una derrota, sino más bien como un desafío para seguir buscando la solución adecuada; recuerde que mientras más practica más aprende” (2003, p. 9). Querida profe, ¡cómo me hubiese gustado que hubiese visto esta tesis terminada! Espero siempre estar a la altura de la excelencia en educación impartida por usted.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Comisión de Estudios de Postgrado

Área de Lingüística

Maestría en Inglés, mención

Inglés como Lengua Extranjera

CONECTORES TEXTUALES Y METATEXTUALES EN ENSAYOS CAUSA-EFECTO ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Autora: Eleanor Jackeline Meléndez Schuler

Tutor: Pedro Alemán

RESUMEN

La investigación reportada en el presente trabajo tuvo como propósito determinar cómo 25 estudiantes de inglés como lengua extranjera de tercer año de la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) utilizaron, durante un año académico, seis conectores textuales causativos, ocho conectores textuales consecutivos y cinco conectores metatextuales ordenadores y conclusivos (Calsamiglia y Tusón, 1999) después de recibir instrucción en su uso. Para ello se analizó un corpus de 75 ensayos causa-efecto, que corresponden a la suma de 25 ensayos escritos en inglés al final del primer, segundo y tercer trimestre del periodo académico 2011 – 2012. El estudio emplea un diseño no experimental, longitudinal y de campo; asimismo, es descriptivo y se enmarca dentro de una investigación tanto cuantitativa como cualitativa, que incluye el estudio de seis casos. Entre los resultados más relevantes de la investigación está que los estudiantes mostraron una mayor tendencia a usar los conectores textuales causativos y consecutivos incluidos en la instrucción inicial que recibieron que otros conectores de este tipo, mientras que en el caso de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos tendieron a emplear aquellos no incluidos en esta instrucción. En ambos casos, la tendencia fue a usarlos correctamente y con una frecuencia creciente a lo largo del año académico. Estos resultados deberían ser tomados en cuenta para la enseñanza explícita de los conectores en general, junto con su uso ejemplificado en un contexto dado, ya que este trabajo evidenció que los estudiantes encontraron muy útil la instrucción que recibieron al comienzo de esta investigación.

Palabras clave: conectores textuales causativos, conectores textuales consecutivos, conectores metatextuales ordenadores, conectores metatextuales conclusivos, ensayos causa-efecto.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Comisión de Estudios de Postgrado

Área de Lingüística

Maestría en Inglés, mención

Inglés como Lengua Extranjera

**TEXTUAL AND METATEXTUAL CONNECTORS IN CAUSE-EFFECT
ESSAYS WRITTEN BY UNIVERSITY STUDENTS OF ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Author: Eleanor Jackeline Meléndez Schuler

Thesis supervisor: Pedro Alemán

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine how 25 students of English as a foreign language of the third academic year (out of five years) of the School of Modern Languages of the Universidad Central de Venezuela used, during an academic year (consisting of 32 weeks), six textual causal connectors, eight textual consecutive connectors, and five metatextual ordering and closing connectors (Calsamiglia and Tusón's category of connectors, 1999) after receiving instruction in their use. To this end, a corpus of 75 cause-effect essays was analyzed, corresponding to the sum of 25 essays written in English at the end of the first, second and third trimesters of the 2011-2012 academic year. This study uses a non-experimental, longitudinal and field research design; it is also descriptive, and it is part of a quantitative and qualitative research that includes the study of six cases. Among the most relevant results of this research there can be mentioned that the students showed a greater tendency to use the textual causal and consecutive connectors included in the initial instruction they had than other connectors of this type, while in the case of the metatextual ordering and closing connectors they tended to employ those that were not included in this instruction. In both cases, the tendency was to use them correctly and with increasing frequency throughout the academic year. These results should be taken into account for the explicit teaching of connectors in general, together with their use exemplified in a given context, since this research showed that the students found the instruction they received at the beginning of this investigation very useful.

Keywords: textual causal connectors, textual consecutive connectors, metatextual ordering connectors, metatextual closing connectors, cause-effect essays.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice general.....	viii
Índice de tablas.....	xi
Índice de figuras.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1. El contexto.....	4
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Objetivos de la investigación.....	8
1.3.1. Objetivo general.....	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	9
1.4. Justificación de la investigación.....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL.....	11
2.1. Bases teóricas.....	11
2.1.1. Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.....	11
2.1.2. Tipología textual aplicada a la escritura en el ámbito académico.....	13
2.1.2.1. Características de los ensayos causa-efecto.....	16
2.1.3. La cohesión en el texto.....	17
2.1.3.1. Conectores textuales y metatextuales.....	19
2.2. Antecedentes de la investigación.....	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	30
3.1. Tipo de investigación.....	30
3.2. Diseño de la investigación.....	30

3.3. Determinación del corpus.....	32
3.4. Participantes.....	33
3.5. Procedimientos.....	33
3.5.1. Unidad y categorías de análisis.....	38
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	39
4.1. Descripción de los participantes investigados.....	39
4.1.1. Adquisición del idioma inglés.....	39
4.1.2. Experiencia en la escritura de ensayos causa-efecto en la Escuela de Idiomas Modernos.....	40
4.2. Frecuencia del uso correcto e incorrecto de los conectores textuales causativos y consecutivos y de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente....	43
4.2.1. Conectores textuales causativos y consecutivos.....	43
4.2.1.1. Conectores textuales causativos y consecutivos incluidos en la lista propuesta por la docente usados correctamente.....	44
4.2.1.2. Conectores textuales causativos y consecutivos comprendidos en la lista sugerida por la profesora usados incorrectamente.....	47
4.2.1.3. Conectores textuales causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente usados correctamente.....	53
4.2.1.4. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la docente usados incorrectamente.....	59
4.2.2. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos.....	66
4.2.2.1. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos sugeridos por la docente usados de forma correcta e incorrecta.....	67
4.2.2.2. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos no sugeridos por la profesora usados correctamente e incorrectamente.....	68
4.3. Análisis individual del uso que seis estudiantes dieron a los conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos.....	74

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	102
Referencias.....	108
Anexos.....	113
Anexo 1.....	114
Anexo 2.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Lista propuesta por la docente de conectores textuales causativos y consecutivos y de conectores metatextuales ordenadores y conclusivos.....	34
Tabla 2. Ficha utilizada en el estudio de seis casos.....	36
Tabla 3. Ficha utilizada en el registro de conectores.....	37
Tabla 4. Asignatura en la que se escribió un ensayo causa-efecto por primera vez	40
Tabla 5. Frecuencia del uso correcto e incorrecto de los conectores causativos y consecutivos sugeridos por la profesora.....	44
Tabla 6. Conectores causativos y consecutivos propuestos por la docente usados incorrectamente por trimestre	49
Tabla 7. Frecuencia del uso correcto de los conectores causativos y consecutivos no sugeridos por la docente	56
Tabla 8. Frecuencia de los sintagmas nominales usados correctamente como conectores causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente	56
Tabla 9. Frecuencia del uso incorrecto de los conectores causativos y consecutivos no propuestos por la docente	60
Tabla 10. Conectores causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente usados incorrectamente por trimestre	61
Tabla 11. Variantes de los conectores ordenadores <i>first</i> , <i>second</i> y <i>third</i> y conectores conclusivos no sugeridos por la docente usados correctamente e incorrectamente	68
Tabla 12. Frases usadas correctamente como conectores ordenadores.....	70
Tabla 13. Frases usadas incorrectamente como conectores ordenadores.....	71
Tabla 14. Uso de <i>another</i> como sustituto de otros conectores metatextuales ordenadores.....	72
Tabla 15. Verbos usados de manera correcta e incorrecta como conectores conclusivos	73

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Frecuencia con la que se escribieron ensayos causa-efecto antes del escrito en la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”	41
Figura 2. Necesidad de clases adicionales para la escritura de un ensayo causa-efecto	42
Figura 3. Conectores textuales causativos y consecutivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente	43
Figura 4. Frecuencia del uso trimestral de los conectores causativos y consecutivos incluidos en la lista propuesta por la docente.....	45
Figura 5. Conectores causativos sugeridos por la docente usados correctamente	46
Figura 6. Conectores consecutivos sugeridos por la docente usados correctamente	47
Figura 7. Conectores causativos propuestos por la profesora usados incorrectamente	48
Figura 8. Conectores consecutivos propuestos por la docente usados incorrectamente	49
Figura 9. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la profesora usados correctamente	55
Figura 10. Frecuencia de conectores causativos y consecutivos sugeridos y no sugeridos por la docente	59
Figura 11. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la docente usados incorrectamente	60
Figura 12. Frecuencia total de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos propuestos y no propuestos por la docente usados de manera correcta e incorrecta	67
Figura 13. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos sugeridos y no sugeridos por la profesora usados correctamente e incorrectamente	69
Figura 14. Uso de <i>another</i> como sustituto de otros conectores ordenadores...	73

INTRODUCCIÓN

Un segundo idioma se aprende al poner en práctica, en primer lugar, las habilidades lingüísticas de comprensión, al escuchar o leer y, en segundo lugar, las destrezas de producción, al hablar y al escribir (Brown, 2007). En cuanto a la destreza de la producción escrita, aprender a escribir en una lengua extranjera o segunda lengua implica principalmente tener conocimiento de las opciones del vocabulario y de los patrones sintácticos y dominar los mecanismos de cohesión para poder construir eficientemente bloques de textos (Hyland, 2003). En este sentido, la efectividad de la escritura en inglés como lengua extranjera a nivel universitario dependerá de la competencia o conocimiento que posean los estudiantes – además del tema sobre el cual se desee escribir – de la lengua, su léxico y gramática, a través de los llamados mecanismos lexicales y gramaticales de cohesión (Halliday y Hasan, 1976), dentro de los cuales se encuentran unas piezas lingüísticas llamadas *marcadores discursivos* y *conectores* (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En la educación universitaria, el ensayo es frecuentemente utilizado para evaluar los temas de un programa de cátedra, ya que este les permite a los estudiantes desarrollar su conocimiento o ideas sobre cualquier tópico al exponer o argumentar (García, 2004). En cuanto a lo planteado en el párrafo anterior sobre la efectividad de la escritura en inglés, los errores en los que podrían incurrir los estudiantes universitarios al escribir ensayos en inglés podrían deberse a tres aspectos: primero, a su falta de conocimiento del tema sobre el que deseen escribir, segundo, su nivel de dominio del vocabulario y de la gramática inglesa y, tercero, su desconocimiento de cuáles son los marcadores discursivos y conectores propios del tipo de ensayo a escribir y del uso correcto de estos.

La falta de uso o el uso incorrecto de conectores en la escritura de ensayos afecta la cohesión de los textos que los estudiantes escriben. En este sentido, para que los estudiantes no presenten dificultades en el uso correcto de los conectores, los docentes no solo deberíamos enseñar las características propias y cómo funcionan los

diferentes tipos de ensayos, como causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, descriptivos, persuasivos, evaluativos o argumentativos, sino también debemos crear consciencia en el alumnado sobre el papel de los conectores propios de cada uno de este tipo de ensayos, que sirven tanto para el ordenamiento de las ideas como para la producción efectiva de ensayos cohesivos y coherentes escritos en inglés, de modo que el resultado final sea el mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje de estos tipos de textos por parte del estudiantado.

A este respecto, la investigación que se realizó se enfocó en el uso que hicieron 25 estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) de la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), cursantes de la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I” (CTT I), de dos tipos específicos de conectores al escribir ensayos causa-efecto: los conectores textuales causativos y consecutivos y los metatextuales ordenadores y conclusivos. La investigación fue longitudinal ya que los ensayos que conformaron el corpus de análisis fueron recolectados cada tres meses durante un año académico. El fin del estudio fue determinar si los estudiantes utilizaron correctamente o no estos conectores, después de recibir instrucción en su utilización.

Se espera que los resultados de este trabajo puedan ser de utilidad tanto para los alumnos que se encuentran en el proceso de aprendizaje de escritura de ensayos como para los profesores involucrados en la enseñanza de la escritura no solo en el Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos sino en un contexto hispanohablante, ya que esta investigación busca ampliar los estudios que se han hecho sobre la enseñanza-aprendizaje del uso correcto de conectores textuales y metatextuales para la escritura de ensayos en inglés como lengua extranjera.

En el primer capítulo de este trabajo se presentan el planteamiento del problema y las interrogantes formuladas con respecto a este, luego se proponen los objetivos con el fin de buscar respuestas a estas interrogantes y, por último, se expone la justificación donde se plantean los beneficios que se esperan lograr con la

elaboración de este estudio. En el segundo capítulo se establecen los conceptos fundamentales que sirven como soporte y guía de esta investigación y se presentan algunos antecedentes, donde se distinguen estudios realizados previamente a nivel nacional e internacional sobre el uso de los marcadores y conectores discursivos en ensayos expositivos y argumentativos escritos tanto en inglés como en español por estudiantes universitarios. En el tercer capítulo se especifica la metodología que se empleó para llevar a cabo esta investigación; igualmente, se describe el corpus que se recolectó, así como los participantes, y se señalan los procedimientos que se utilizaron para recolectar la información y realizar el posterior análisis de los conectores textuales causativos, consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos que constituyeron las unidades de análisis de este trabajo. En el cuarto capítulo se presentan e interpretan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado, de las unidades de análisis establecidas y de seis estudios de caso. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó sobre la base de los objetivos planteados y de los resultados que se obtuvieron, así como también se ofrecen algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. El contexto

La Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela, fundada en 1972, ofrece tres carreras, a saber, Licenciatura en Idiomas Modernos, Licenciatura en Traducción y Licenciatura en Traducción e Interpretación. Cada carrera tiene una duración de cinco años conformados por dos ciclos: un ciclo básico que se estudia los dos primeros años y un ciclo diversificado que dura tres años; cada año académico está compuesto por 32 semanas, divididas en tres trimestres.

Al inicio del ciclo básico se le ofrece al estudiantado, además de las asignaturas Lingüística y Lengua Española, el aprendizaje de dos lenguas que deben escoger de cinco: inglés, francés, alemán, italiano y portugués; de esta manera, si un estudiante opta por aprender inglés y alemán en el ciclo básico, las materias de la carrera que elija, por ejemplo, Licenciatura en Traducción, se basarán en estos dos idiomas y al término de sus estudios será Licenciado en Traducción del inglés y del alemán al español y viceversa.

Las materias que el Departamento de Inglés de la EIM ofrece en el ciclo básico y el diversificado para que el estudiantado aprenda la lengua inglesa son: Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV e Inglés V. En el tercer año académico, los estudiantes cursan la materia Inglés III, donde aprenden a escribir varios tipos de ensayo, entre ellos el de causa-efecto. Además, durante tres horas a la semana cursan la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I” (CTT I), la cual se dicta en inglés, tiene carácter obligatorio para las tres carreras y tiene como objetivo general analizar la noción de cultura contenida en los conceptos de Nación, Democracia e Imperialismo, en el contexto del mundo angloparlante.

A lo largo del año académico, en CTT I los estudiantes escriben ensayos causa-efecto, comparación-contraste y argumentativos sobre los siguientes temas: “La esclavitud en los Estados Unidos” (*Slavery in the United States*), “La diáspora africana” (*The African Diaspora*), “El Pan-Africanismo” (*Pan-Africanism*), “El Ethiopianismo” (*Ethiopianism*), “El Garveysmo” (*Garveysm*) y “El Rastafarianismo” (*Rastafarianism*) al final del primer trimestre; “Imperialismo económico y militar británico” (*British Imperialism*), “Imperialismo económico y militar estadounidense” (*American Imperialism*), “Imperialismo cultural e Imperialismo lingüístico” al terminar el segundo trimestre y, finalmente, “La gran hambruna de la papa” (*The Great Potato Famine*) y las “Guerras de independencia y civil de Irlanda” (*The Irish War of Independence* y *The Irish Civil War*) al finalizar el tercer trimestre.

Durante varios años académicos, al leer y corregir los ensayos que al final de cada trimestre se les solicitaba escribir a los estudiantes, observamos que en algunos cursos, aproximadamente la mitad, y en otros cursos más de la mitad de los estudiantes, no hacía un buen uso de los conectores que utilizaban para expresar sus ideas en cada tipo de ensayo. Por esa razón, decidimos concentrarnos en el estudio del uso que los estudiantes de una sección de CTT I les darían a los conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos en ensayos causa-efecto al final de cada uno de los tres trimestres.

1.2. Planteamiento del problema

La lengua guía la forma en la que articulamos la información, nos dice cómo enlazar unas partes de los mensajes con otras, nos da instrucciones de cómo debemos establecer causas, consecuencias, concesiones, propósitos y muchas otras formas de organizar, evaluar e interpretar los contenidos. Es pues, la lengua “la que nos proporciona las pautas que nos permiten argumentar y las que permiten a los demás entender nuestra argumentación” (Bosque, en Montolío, 2001, p. 10). Según Bosque (en Montolío, 2001), entre las unidades lingüísticas que más comúnmente determinan

la articulación del discurso se encuentran aquellas que pertenecen a un conjunto de partículas que los lingüistas llaman *conectores discursivos*.

De acuerdo con Nunan (1993, p. 27), “los conectores por sí solos no enlazan las ideas o fragmentos de un texto sino que se utilizan para explicitar o hacer evidentes estos enlaces en el texto”¹, ya sea este hablado o escrito. Los conectores lo que hacen es “ponerle un sello” a la relación que ocurre entre las cláusulas u oraciones y guiar al oyente o al lector en la dirección que los conectores señalan para lograr un entendimiento del texto; por ejemplo, entre las cláusulas *Juan me visitó porque necesitaba dinero* y *Juan me visitó; por eso, necesitaba dinero*, el sentido de cada oración cambia totalmente según sea el conector que se utilice. Sin embargo, el buen uso de los conectores es de mayor importancia en la producción escrita, ya que, según Nunan (1993), esta se diferencia de la producción hablada en que los registros escritos necesitan ser muy bien utilizados para que los lectores puedan entender las ideas que el escritor desea transmitir; los conectores son, pues, primordiales para la comunicación escrita.

La mayoría de los estudios sobre el uso de conectores discursivos en ensayos expositivos o argumentativos que se han llevado a cabo en Venezuela a nivel de trabajos de maestría o de doctorado centra su atención en la presencia y frecuencia del uso de estos conectores, mas no se enfoca en el uso correcto o incorrecto o en hacerle un seguimiento longitudinal al uso correcto o incorrecto que los estudiantes universitarios participantes de estas investigaciones hacen de los conectores. Entre estos trabajos hemos de mencionar, en primer lugar, el desarrollado por García en el año 2005 sobre un análisis de marcadores discursivos en doce ensayos expositivo-argumentativos escritos en español. La autora concluye que los conectores textuales se usan poco y, específicamente, que los conectores metatextuales son casi inexistentes. Sobre la base de sus conclusiones, García (2005) señala que los estudiantes

¹ Original en inglés: “The cohesive devices themselves do not create the relationships in the text; what they do is to make the relationships explicit” (1993, p. 27). Todas las traducciones en este trabajo son propias.

desconocen cuáles conectores deben utilizar según el tipo de ensayo que se les asigne escribir y recomienda que, por esta razón, antes de pedirles a los alumnos que redacten, no solo se les debería presentar un inventario de los conectores según cada tipo de texto sino también se les debe mostrar cómo funcionan para que hagan un uso correcto de ellos.

Otro estudio en el que se abordó el uso de los conectores discursivos es el de Salazar (2014), quien analizó seis ensayos expositivos escritos en inglés por estudiantes universitarios. Salazar concluye que los marcadores discursivos más utilizados en el corpus de su trabajo son enlaces más bien ligados a contextos coloquiales y orales que a situaciones propias de textos académicos, específicamente, los conectores *and*, *but*, *in order to* y *or*. Por su parte, Power (2014) analizó la frecuencia del uso de tres de los mecanismos de cohesión (la referencia, las conjunciones y el léxico) en 29 ensayos argumentativos escritos en inglés, también por estudiantes universitarios. La autora concluye que la cohesión lexical fue el mecanismo de cohesión más utilizado por los estudiantes, seguido de la referencia y, por último, de las conjunciones.

Finalmente, Andrade, en 2014, estudió 70 ensayos argumentativos en inglés con el fin de analizar la frecuencia y el uso de recursos lingüísticos (tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones) y discursivos (conectores y modalizadores) según los tres niveles propuestos por van Dijk y Kintsch (1983): superestructura, macroestructura y microestructura. Entre las conclusiones de Andrade (2014) resalta que, dentro de los marcadores discursivos, los conectores aditivos fueron los de mayor presencia.

Como se mencionó anteriormente, estos trabajos consultados se centran en la presencia o la ausencia, y a la vez la frecuencia de uso, de marcadores discursivos textuales, intertextuales y metatextuales en ensayos expositivo-argumentativos escritos en español (García, 2005), en ensayos expositivos en inglés (Salazar, 2014) y en ensayos argumentativos también en inglés (Power, 2014 y Andrade, 2014). De ahí

que, en nuestra revisión bibliográfica, y hasta donde llegan nuestros conocimientos, no se encontró en el contexto venezolano ninguna investigación en la que se estudie específicamente el uso de los conectores textuales causativos y consecutivos y de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en ensayos causa-efecto escritos por estudiantes universitarios de nivel intermedio-avanzado en inglés como lengua extranjera.

Por consiguiente, y debido a las deficiencias que hemos observado en el manejo de los conectores por los estudiantes, específicamente en sus ensayos causa-efecto, este trabajo tiene como propósito estudiar de qué manera 25 estudiantes de una sección de la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I” usaron los conectores textuales causativos y consecutivos y los metatextuales ordenadores y conclusivos en este tipo de ensayos a lo largo del año académico 2011 - 2012, con el fin de buscar respuestas a las siguientes interrogantes:

1. ¿Utilizaron los estudiantes correctamente estos conectores luego de recibir instrucción en su uso por parte de la docente?
2. ¿Utilizaron los estudiantes otros conectores textuales causativos y consecutivos y otros conectores metatextuales ordenadores y conclusivos que no estuvieron incluidos en la lista de conectores propuesta y en cuyo uso recibieron instrucción por la docente?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar cómo 25 estudiantes universitarios de inglés utilizaron los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, después de recibir instrucción en su uso, en ensayos causa-efecto que escribieron cada tres meses durante un año académico.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar el uso que los estudiantes les dieron a los conectores textuales causativos y consecutivos en los ensayos causa-efecto que escribieron al finalizar cada trimestre de un año académico, luego de recibir instrucción en su utilización.
- Analizar el uso que los estudiantes les dieron a los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en los ensayos causa-efecto producidos al final de cada trimestre de un año académico, luego de ser instruidos en su utilización.
- Identificar la frecuencia con que los estudiantes usaron correctamente e incorrectamente los conectores incluidos en la instrucción dada por la docente.
- Identificar la frecuencia con que los estudiantes usaron correctamente e incorrectamente los conectores no incluidos en la instrucción dada por la profesora.

1.4. Justificación de la investigación

El presente estudio surge como respuesta a la inquietud de haber observado de forma repetitiva los errores que cometen los estudiantes de inglés como lengua extranjera de tercer año de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela en relación con el uso de conectores al momento de escribir ensayos causa-efecto. La investigación se enmarca en el área de la enseñanza-aprendizaje de la destreza de la producción escrita, en la que los conectores ocupan un lugar muy relevante con respecto a la cohesión del texto. Esta área es de suma importancia en nuestra ocupación como docentes e investigadores ya que la destreza de producción escrita es una de las habilidades que el estudiante debe desarrollar con éxito para alcanzar un nivel idóneo de desenvolvimiento en el inglés como lengua extranjera.

A través de este trabajo se espera obtener información que servirá para:

- Ampliar los estudios que se han hecho sobre la enseñanza-aprendizaje de marcadores discursivos, más específicamente, sobre los conectores textuales

causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en la escritura de ensayos causa-efecto en inglés como lengua extranjera en un contexto hispanohablante.

- Contribuir con los docentes de inglés como lengua extranjera, especialmente con los profesores que trabajan con la composición escrita, en la elaboración y uso de listas específicas de conectores y su uso correcto ejemplificado en un contexto dado, que ofrezcan un punto de partida en la enseñanza de ensayos causa-efecto.
- Ofrecer a los estudiantes universitarios venezolanos, más específicamente a los alumnos del Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela, que se encuentran en el proceso de aprendizaje de escritura de ensayos causa-efecto en inglés, herramientas para adquirir de manera efectiva conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos con el fin de que estas herramientas influyan positivamente en su producción escrita de este tipo de ensayos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

2.1. Bases teóricas

En esta parte del estudio se explican términos y conceptos fundamentales para esta investigación; primero, se presentan los enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita en inglés como lengua extranjera; segundo, se explica una tipología textual aplicada a la escritura en el ámbito académico, donde se incluye y caracterizan los ensayos causa-efecto; seguidamente, se describe el sistema de cohesión gramatical textual donde se incluyen las conjunciones para, finalmente, definir y describir los conectores textuales causativos y consecutivos, así como los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos objeto de este estudio.

2.1.1. Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita en inglés como lengua extranjera

El objetivo de los estudiantes universitarios de la Escuela de Idiomas Modernos que aspiran forjarse una carrera en el campo de la investigación, enseñanza, traducción o interpretación del inglés como lengua extranjera es dominar las habilidades de comprensión auditiva y de lectura y las destrezas de producción oral y escrita, para finalmente lograr una comunicación efectiva que implique alcanzar el éxito en cualquiera de estas ocupaciones laborales. A este respecto, según Hyland (2003) la efectividad de la producción escrita en inglés como lengua extranjera se alcanzará si el estudiante tiene un buen conocimiento no solo del tema sobre el que se desee escribir, sino también de la gramática, del vocabulario y de los mecanismos de cohesión de esta lengua.

Al igual que Hyland (2003), en una investigación sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en la producción y evaluación de textos argumentativos por parte de estudiantes de pedagogía, Arias Castilla (2001) señala que el estudiante,

primero, debe conocer el funcionamiento del sistema de la lengua y, luego, debe conocer el funcionamiento de los textos (cómo argumentar y cómo organizar o construir el texto) para lograr ser efectivos en la producción escrita. Además, Arias Castilla (2001) plantea un paralelo entre el dominio de las destrezas de producción oral y escrita, al comparar la adquisición del habla de una primera lengua (L1) con el desarrollo de la producción de textos argumentativos, donde la autora hace énfasis en que una escritura efectiva –al igual que el habla– se logra mediante un constante e intenso ejercicio por parte del estudiante y una asesoría y corrección acertada de sus profesores. De acuerdo con lo dicho, para que un estudiante sea efectivo en la escritura del inglés debería cumplir con los criterios señalados anteriormente; sobre la base de esto revisemos algunos métodos didácticos de la enseñanza de la escritura del inglés.

En su artículo *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Cassany (1990) esboza los cuatro enfoques metodológicos propuestos por Shih (1986) con los que puede enseñarse la escritura en inglés como segunda lengua (L2): 1) *El enfoque basado en la gramática*: se basa en la tradición de investigación en gramática que comienza con los griegos y llega hasta la lingüística moderna, y la idea de este enfoque es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua que se está aprendiendo, de ahí que el núcleo de la enseñanza de la escritura sea la gramática (*las partes de la oración, la concordancia, la ortografía*); 2) *El enfoque basado en las funciones*: nació durante los años sesenta del siglo pasado en Europa en el seno del método comunicativo que se centra en la idea de que la lengua es una herramienta comunicativa útil, pero no fue sino hasta los años ochenta cuando empezaron a desarrollarse métodos de enseñanza de expresión escrita que incorporaron los conceptos sobre las propiedades del texto, tales como, la cohesión y la coherencia, y sobre las tipologías de textos o los géneros del escrito; 3) *El enfoque basado en el proceso de escritura*: se desarrolló a partir de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos y se enfoca en el proceso de composición, en contraposición a los métodos de enseñanza anteriores que se centran en el producto (*texto acabado y listo*), y la idea central de este enfoque es que para escribir satisfactoriamente no es

suficiente tener buenos conocimientos de gramática y de vocabulario de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos, es decir, saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir y reformular un texto; y 4) *El enfoque basado en el contenido de textos académicos*: se desarrolló durante la década de los ochenta del siglo XX en Estados Unidos en las escuelas primarias y secundarias y en los cursos de escritura de las universidades, y la idea fundamental de este enfoque es que las necesidades de expresión escrita de estos alumnos son básicamente académicas: exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios de textos, ensayos, entre otros.

En lo referente a lo expuesto, Cassany (1990) agrega que los enfoques metodológicos propuestos por Shih (1986) son válidos para la enseñanza de la expresión escrita en general, sin distinción de si se trata de una lengua materna, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Igualmente, el autor afirma que “no cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido” (Cassany, 1990, p. 79) y añade que cualquiera de estos enfoques didácticos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión y las diferencias entre uno y otro yacerán en el énfasis que se le dé a la metodología que se priorice. A este respecto y sobre la base de nuestra experiencia, podemos sostener que el enfoque didáctico que se emplea en la Escuela de Idiomas Modernos incorpora estos cuatro aspectos pero la escritura de ensayos causa-efecto hace énfasis en el enfoque basado en las funciones de este tipo de texto.

2.1.2. Tipología textual aplicada a la escritura en el ámbito académico

Según Gülich y Raible (1977) en Corbacho (2006), el proceso comunicativo se produce por medio de textos; en este sentido, estos autores exponen que “el grado de interdependencia entre texto y acto comunicativo alcanza tales cotas que ambos son imprescindibles para que puedan existir como elementos individuales, es decir, no hay

acto comunicativo sin texto y viceversa” (pp. 79 – 80). Esta cita nos lleva a considerar que existen tantos tipos de texto como actos comunicativos.

En cuanto a las tipologías de textos, Kaufman y Rodríguez (1993) señalan que en el ámbito de la lingüística textual y de otras disciplinas que confluyen en el estudio de los discursos se han llevado a cabo distintos trabajos dedicados a clasificar los textos según diferentes criterios, tales como: “funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos y retóricos, etcétera” (p. 19). A este respecto, las autoras advirtieron la necesidad de establecer una tipología de textos sencilla y coherente que les permitiera ayudar a los educadores a operar con los textos en el entorno escolar. En consecuencia, propusieron una clasificación que incluyera los textos escritos que se interpretan (leen) y producen (escriben) con mayor frecuencia en la realidad social y escolar, para la cual destacaron como criterios pertinentes *las funciones del lenguaje y las tramas* que predominan en la construcción de los textos; ya que “una clasificación basada solamente en las funciones, [...], es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa” (Kaufman y Rodríguez, 1993, pp. 24 – 25).

En lo referente a la función del lenguaje que predomina en los textos, Kaufman y Rodríguez (1993) mencionan que los textos, al ser unidades comunicativas que expresan las intenciones del emisor (buscan informar, convencer, entretener, describir, entre otras), a pesar de que no se construyen en torno a una única función del lenguaje sino que expresan varias funciones, privilegian una, y es por esto que se habla de la función predominante del texto. De acuerdo con esto, las autoras toman en cuenta algunas de las funciones enunciadas por el lingüista ruso Roman Jakobson² y

² La teoría de las funciones comunicativas de Roman Jakobson fue publicada por primera vez en un artículo titulado “Closing Statements: Linguistics and Poetics” en Thomas A. Sebeok (ed), (1960), *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 350–377.

clasifican los textos según la función *informativa*, *literaria*, *apelativa* o *expresiva* que predomina en ellos.

Con relación al segundo criterio que tomaron en cuenta para su propuesta de tipología de textos, Kaufman y Rodríguez (1993) agregan que lo que ellas convinieron en llamar *trama* se refiere a la forma en que están presentados los contenidos de los textos que “nos puede ayudar a establecer distintas clases dentro de las categorías determinadas por la función” (p. 25); así pues, las tramas o diversas estructuraciones o configuraciones de los textos son: 1) *La trama narrativa*: cuando los textos narran acontecimientos o presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal donde el interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo; 2) *La trama argumentativa*: cuando los textos comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones; en esta trama los conectores son de fundamental importancia y, por lo general, los textos se organizan en tres partes: una introducción, en la que se presenta el tema, la problemática, o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo de estructuras subordinadas y de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa-efecto, antecedente-consecuencia, tesis-antítesis, entre otros) o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, entre otros); y una conclusión; 3) *La trama descriptiva*: cuando los textos presentan especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas y procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos; en estos textos los sustantivos y adjetivos adquieren relevancia, ya que los sustantivos clasifican los objetos y los adjetivos permiten completar la información de los sustantivos añadiéndoles características distintivas o matices diferenciales; y 4) *La trama conversacional*: cuando los textos transcriben directamente los intercambios lingüísticos o los diálogos de los participantes en la situación comunicativa creada por el texto; la trama en estos textos aparece en estilo directo, la conversación avanza con los cambios de turno y las formas pronominales adquieren relevancia.

Los criterios tomados en cuenta por Kaufman y Rodríguez (1993) para establecer una tipología textual que se aplique tanto a la lectura como a la escritura de los textos que se estudian a nivel de educación secundaria son totalmente aplicables a los ensayos causa-efecto que a nivel universitario son producidos por los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el tercer año académico de la Escuela de Idiomas Modernos. Como se puede advertir, estos ensayos tienen una *función informativa* y presentan una *trama argumentativa*, ya que estos textos, primero, buscan exponer las causas y consecuencias de un tema estudiado y discutido en clase; segundo, deben estar organizados en tres partes: una introducción, un desarrollo, donde se expliquen las causas y/o las consecuencias en torno al tema, y una conclusión; y tercero, los conectores propios requeridos por el esquema causa-efecto son de fundamental importancia, ya que estos afectan la cohesión de los textos que los estudiantes escriben.

2.1.2.1. Características de los ensayos causa-efecto

Como se mencionó en la introducción de este trabajo de investigación, García (2004) señala que, a nivel universitario, la producción de ensayos es el medio que frecuentemente se utiliza para evaluar los temas de un programa de cátedra, ya que mediante ellos los estudiantes pueden desarrollar su conocimiento o ideas sobre cualquier tema que deban exponer o el tópico sobre el que tengan que argumentar. De acuerdo con Rodríguez (2007), “el ensayo sigue siendo una práctica común de escritura en las aulas, tanto universitarias como de media y diversificado” (p. 151); además, la autora agrega que como actividad académica los estudiantes deben desarrollar las competencias previas que se requieren para producir el ensayo. A este respecto, los estudiantes participantes de este estudio comienzan el aprendizaje sistemático de la producción escrita en inglés en el primer año académico de su programa curricular y al alcanzar el tercer año, cursan la asignatura Inglés III, donde aprenden a escribir varios tipos de ensayo, entre ellos el de causa-efecto.

El texto que actualmente se utiliza en la Escuela de Idiomas Modernos para guiar y preparar a los estudiantes en la escritura de ensayos es la quinta edición del libro titulado *Webster's New World Student Writing Handbook*, escrito por Sharon Sorenson. En el sexto capítulo de esta obra, Sorenson (2010) llama *escritos (papers)* a los ensayos y su forma o estructura la denomina *método de desarrollo causa-efecto (cause-and-effect method of development)*. La autora indica que para establecer relaciones causa-efecto con claridad, estos textos deben: comenzar con una introducción que incluya una idea principal o enunciado principal claro (*clear thesis sentence* o *clear topic statement*); mostrar una organización de fácil seguimiento; usar dispositivos de transición efectivos (*effective transitional devices*); usar vocabulario apropiado en torno al tema; y añadir una conclusión lógica. En cuanto a los dispositivos de transición, Sorenson (2010) explica que estos se refieren a las palabras, frases u oraciones que conectan una idea con otra dentro de los párrafos o que enlazan un párrafo con otro; estos dispositivos se describirán y definirán en el próximo apartado.

2.1.3. La cohesión en el texto

La palabra *texto* es usada en lingüística para hacer referencia a cualquier fragmento hablado o escrito de cualquier extensión que forme un todo unificado. De acuerdo con Halliday y Hasan (1976), esta unificación se logra a través de la interacción de las relaciones cohesivas que se establecen entre las diferentes partes del texto. Para estos autores, la cohesión, por lo tanto, le otorga *textura* al texto. Según Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop (2001), la *textura* une los significados de las cláusulas individuales en hebras de sentido; es decir, es a través de la textura que las cláusulas individuales se unifican en un texto, o en otras palabras, en una unidad coherente de significado. Este concepto se encuentra en el nivel semántico, ya que la textura se refiere a la forma en que los significados se convierten en texto (Butt et al., 2001). En este sentido, un texto puede ser cualquier cosa desde un proverbio a una obra de teatro completa, desde un grito de ayuda momentánea a la discusión de un comité; en pocas palabras, un texto es cualquier unidad de la lengua en uso.

Partiendo de estos conceptos de *texto* y *textura*, presentamos una definición de cohesión. Según Thompson (1996), la cohesión se refiere a los dispositivos lingüísticos a través de los cuales el hablante o escritor puede señalar la coherencia experiencial e interpersonal del texto y es, pues, un fenómeno textual, ya que se pueden distinguir aspectos en el texto que cumplen una función cohesiva. La cohesión se diferencia de la coherencia en que esta última se encuentra en la mente del escritor y del lector; la coherencia es, por lo tanto, un fenómeno mental y no puede ser identificada o cuantificada de la misma manera que la cohesión (Thompson, 1996).

Según Mota (2012), a pesar de que existen marcadas controversias sobre la naturaleza de la cohesión, existe un acuerdo generalizado en cuanto a que la descripción realizada por Halliday y Hasan (1976) sobre lazos cohesivos ofrece un sistema útil para reconocer los rasgos lingüísticos que señalan la cohesión. En este sentido, en su obra seminal, *Cohesion in English*, Halliday y Hasan (1976) exponen que los mecanismos de cohesión son “una especificación sobre la forma en la que lo que sigue está sistemáticamente conectado con lo anterior” (p. 217).

Respecto a la estructura y organización interna de un texto, Halliday (1994 [1985]) menciona algunos elementos estructurales y cohesivos que se necesitan para crear textura dentro de un texto. El autor agrupa estos elementos en dos categorías: bajo la categoría de elementos estructurales se encuentran, en primer lugar, la estructura temática, es decir, el tema y el rema y, en segundo lugar, la estructura de la información y el enfoque del texto, es decir, la información dada y la nueva; bajo la categoría de elementos cohesivos el autor menciona, en primer lugar, los marcadores lexicales de cohesión y, en segundo lugar, los marcadores gramaticales de cohesión, tales como las referencias anafóricas y catafóricas, la sustitución y la elipsis, y las conjunciones. La cohesión se manifiesta, por lo tanto, a través del vocabulario y de la gramática y, para fines de este estudio, se enfocará la atención en las conjunciones como marcadores gramaticales de cohesión.

2.1.3.1. Conectores textuales y metatextuales

Según Halliday y Hasan (1976), dentro de los marcadores gramaticales de cohesión se encuentran, en primer lugar, las referencias anafóricas y catafóricas como elementos cohesivos dentro del campo del significado textual, ya que le hacen un seguimiento a los individuos y a los objetos a medida que el texto se despliega usando cadenas de referencias de los elementos del lenguaje, tales como pronombres, artículos definidos y adjetivos demostrativos. En segundo lugar, la sustitución y la elipsis representan elementos cohesivos dentro del campo de la fraseología, y, en tercer lugar, las conjunciones se diferencian de los elementos cohesivos mencionados anteriormente porque tienen la función de enlazar mensajes; es decir, los elementos conjuntivos son cohesivos no por sí mismos sino indirectamente, por los significados específicos que expresan, que presuponen la presencia de otros componentes en el discurso.

De acuerdo con McCarthy (1991), las conjunciones tienen la función de señalar la relación que existe entre los segmentos del discurso; a pesar de que no es una tarea fácil nombrar y categorizar todos los ítems o grupos de palabras que representan una función conjuntiva en inglés, se han hecho intentos por clasificar las conjunciones según los tipos de texto y las relaciones que introducen. Halliday y Hasan (1976) mencionan que hay cinco tipos de conjunciones o elementos conjuntivos: las temporales, las de adición, las de adversidad, las de causalidad y las de continuación (*now, of course, well, anyway, surely, after all*). En lo referente a las conjunciones que indican relaciones causales, los autores mencionan que deben incluirse todos los ítems (*so, thus, hence, therefore, consequently, accordingly, for, since*, entre otros), expresiones (*as a result, as a result of that, in consequence, in consequence of that, because of that, the reason was that, ...*) y locuciones (*it follows that, from this it appears that*, entre otras) que introduzcan una razón, un resultado y un propósito; en este sentido, *so*, por ejemplo, puede significar *for this reason, as a result of this y for this purpose* (pp. 256-258).

En relación con algunas investigaciones que se han realizado en español sobre los elementos conjuntivos, Martín Zorraquino (1992) advierte que, en las que suelen ser consideradas las primeras gramáticas descriptivas del español moderno escritas por Vicente Salvá y Andrés Bello en el siglo XIX, estos filólogos eran conscientes de que “muchos adverbios, preposiciones y conjunciones, y, sobre todo, muchas locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas, expresan relaciones de índole semántica diversa [...]. Algunas de estas relaciones pueden expresarse en términos de conexión lógica (copulación, disyunción, adversidad, consecuencia, causa, etc.” (p. 112). A este respecto, Martín Zorraquino (1992) observa que Salvá y Bello reconocían en su época que, además de las llamadas conjunciones, las locuciones podían presentar funciones conjuntivas.

En los años 40 del siglo pasado, el lingüista español Samuel Gili Gaya (1980 [1943]), en el capítulo XXIV de su libro *Curso Superior de la Sintaxis Española* titulado “Más allá de la oración: enlaces extraoracionales”, no solo llamó *frases conjuntivas* a las conjunciones cuya estructura interna estaba constituida por más de una partícula (*pues bien, ahora bien, por el contrario, por lo tanto, ...*), sino que también hizo uso de un término nuevo para designar su función y las denominó *enlaces extraoracionales*, término que, según Martín Zorraquino (1992), luego fue empleado por otros autores hispanohablantes del análisis del discurso.

Por su parte, Casado Velarde (2006 [1993]) expone que “las piezas lingüísticas que tienen como función marcar relaciones que exceden los límites de la sintaxis oracional constituyen un conjunto bastante heterogéneo de elementos” (p. 30); esta heterogeneidad se manifiesta en los diferentes términos con los que se les designa, tales como: *marcadores textuales* o *discursivos*, *operadores discursivos*, *ordenadores del discurso*, *operadores pragmáticos*, *conectores discursivos* y *enlaces extraoracionales*, entre otros. En inglés, Halliday y Hasan (1976) los llaman *conjunctions* o *conjunctive elements* (*additive, adversative, causal, temporal and continuative conjunctions*); luego Halliday (1994 [1985]), en la primera edición de su obra clásica *An Introduction to Functional Grammar* publicada en 1985, introdujo el

término *connective devices*. Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985) los denominan *conjuncts* (*listing, summative, appositional, resultive, inferential, contrastive and transitional conjuncts*); Nunan (1993) los llama *cohesive devices*; Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan (1999) los denominan *linking adverbials*; y Sorensen (2010) los llama *transitional devices*. Son también llamados *connectives, adverbial connectives, adverbial conjunctions, clausal connectives* (Lenker y Meurman-Solin, 2007), *connective adverbials* (Grund y Smitterberg, 2014), *connective adjuncts, linking adjuncts, logical connectors, linking devices, sentence transitions y connectors* (Doró, 2015).

Martín Zorraquino y Portolés (1999) publicaron, en el libro *Gramática descriptiva de la lengua española*, un capítulo en el que resumen todos sus trabajos anteriores sobre los marcadores del discurso. En este capítulo dichos autores exponen que “pretender establecer una relación biunívoca entre el concepto de marcador del discurso y una categoría gramatical determinada que intenta ajustar el término deíctico a una sola clase de palabras no se ajusta al propósito funcional de los marcadores discursivos” (p. 4056), y luego agregan que los adverbios, las locuciones adverbiales e incluso ciertas interjecciones podrían hacer la función de marcadores del discurso.

En su estudio, Martín Zorraquino y Portolés (1999) también proponen una clasificación de los marcadores discursivos y los dividen en cinco grupos: 1) los estructuradores de la información (comentadores *–pues, bien, así las cosas*, entre otros–, ordenadores *–en primer lugar, en segundo lugar, por último, ...–* y digresores *–por cierto, a todo esto, a propósito, ...–*); 2) los conectores aditivos (*incluso, además, encima, ...*), los consecutivos o ilativos (*pues, entonces, por ende, ...*) y los contraargumentativos (*en cambio, ahora bien, por el contrario, ...*); 3) los reformuladores explicativos (*es decir, o sea, a saber, ...*), de rectificación (*mejor dicho, mejor aún, más bien, ...*), de distanciamiento (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, ...*) y recapitulativos (*en suma, en conclusión, en fin, ...*); 4) los operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, de hecho, en el fondo, ...*) y los operadores de concreción (*por ejemplo, en particular, ...*); y 5) los marcadores

conversacionales de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por lo visto, ...*), de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale, ...*), enfocadores de la alteridad (*hombre, mira, oye, ...*) y metadiscursivos conversacionales (*bueno, eh, este, entre otros*). Esta clasificación se ha utilizado más en investigaciones realizadas sobre marcadores discursivos del lenguaje oral que del lenguaje escrito en el área del análisis del discurso.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) plantean una clasificación diferente que incluye las conjunciones dentro del término general de *conectores*. De acuerdo con estas autoras, “el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas” (p. 245). Las autoras llaman a estas piezas lingüísticas *marcadores discursivos* y *conectores* y señalan que estos tienen unos rasgos propios que los caracterizan: en primer lugar, por su *forma* “pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 245); en segundo lugar, su *función* es relacionar y unir dos enunciados o secuencias de enunciados y, en tercer lugar, su *finalidad discursiva* es tanto proporcionar cohesión y estructura como servir de guía para la interpretación del sentido.

A este respecto, Calsamiglia y Tusón (1999) contemplan tres tipos de marcadores de ordenación del discurso en el texto escrito. En primer lugar, se encuentran los *conectores textuales* que son los marcadores del discurso que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean estos enunciados o conjuntos de enunciados. Estos conectores son: los aditivos o sumativos (*además, también, igualmente, asimismo, entre otros*), los contrastivos o contraargumentativos (*pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, ...*), los causativos (*a causa de ello, porque, pues, puesto que, ...*), los consecutivos (*de ello resulta que, de ahí que, por eso, por lo tanto, ...*), los condicionales (*si, con tal de que, a menos que, siempre que, entre otros*), los finales (*para que, a fin de que, con el propósito de, con el objeto de,*

...), los temporales (*cuando, de pronto, en ese momento, luego, ...*) y los espaciales (*enfrente, delante, detrás, arriba, entre otros*).

En segundo lugar, se encuentran los *conectores metatextuales*, que reciben ese nombre porque no conectan el contenido de los enunciados sino que contribuyen a la organización global del texto que se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión. Entre estos conectores metatextuales se encuentran: los iniciadores (*para empezar, primero que todo, antes que nada, entre otros*), los distribuidores (*por un lado, por otro, por una parte, ...*), los ordenadores (*primero, en primer lugar, en segundo lugar, ...*), los de transición (*en otro orden de cosas, por otro lado, por otra parte, ...*), los continuativos (*pues bien, entonces, en este sentido, ...*), los aditivos (*además, igualmente, asimismo, ...*), los digresivos (*por cierto, a propósito, dicho sea de paso, ...*), los espacio-temporales (*antes, en este momento, después, ...*), los conclusivos (*en conclusión, en resumen, en resumidas cuentas, ...*) y los finalizadores (*en fin, en definitiva, para terminar, entre otros*).

En tercer lugar están los marcadores discursivos que introducen operaciones discursivas particulares. Estos marcadores son elementos que, en general, se sitúan en posición inicial del enunciado o como preámbulo al segundo miembro de la relación; entre estos se encuentran: los de expresión de punto de vista (*en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, entre otros*), los de manifestación de certeza (*es evidente que, es indudable que, es incuestionable que, ...*), los de confirmación (*en efecto, por supuesto, desde luego, ...*), los de tematización (*respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, ...*), los de reformulación, explicación o aclaración (*esto es, es decir, en otras palabras, ...*) y los de ejemplificación (*por ejemplo, a saber, en concreto, entre otros*).

En la investigación que realizamos se usó la clasificación de los conectores según Calsamiglia y Tusón (1999), por ser esta la que más se ajusta a las conjunciones, locuciones, sintagmas nominales y sintagmas verbales utilizados por los estudiantes en sus ensayos como conectores textuales causativos y consecutivos y

conectores metatextuales ordenadores y conclusivos. Estos conectores proveyeron las unidades de análisis de la investigación y se explican en el siguiente capítulo.

2.2. Antecedentes de la investigación

Un área de interés para los docentes del inglés como lengua extranjera ha sido el campo de la producción de textos escritos en inglés con el fin de conocer las normas que se deben seguir para lograr una producción efectiva (Hyland, 2003). Entre los trabajos más importantes que se han hecho sobre la cohesión en inglés destacan los propuestos por Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994 [1985]) quienes proporcionan un sistema útil para reconocer los enlaces lingüísticos que señalan la cohesión en el texto. De acuerdo con Connor (1996), “los estudios que se han hecho sobre cohesión y coherencia han sido numerosos gracias a la relativa conveniencia de poder aplicar la taxonomía de cohesión de Halliday y Hasan”³ (p. 89).

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) ofrecen una clasificación de lo que estas autoras llaman *piezas lingüísticas* que, bajo la forma de conjunciones, adverbios, locuciones y sintagmas nominales, verbales o preposicionales, cuando cumplen la función de relacionar segmentos textuales, son denominadas *marcadores discursivos* y *conectores*. A este respecto, Calsamiglia y Tusón (1999) contemplan tres tipos de marcadores de ordenación del discurso en el texto escrito: los conectores metatextuales, los conectores textuales y los marcadores que introducen operaciones discursivas particulares.

En relación con las investigaciones sobre la cohesión que se han realizado en Venezuela utilizando la clasificación hecha por Calsamiglia y Tusón (1999), podemos mencionar el trabajo de García (2005) sobre el análisis de los marcadores discursivos en una muestra de doce ensayos expositivo-argumentativos escritos en español por estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes-Táchira. Para su análisis, García (2005) utilizó la clasificación de los

³ Original en inglés: “I suggest that cohesion and coherence studies have been numerous because of the relative convenience of applying Halliday and Hasan’s cohesion taxonomy” (1996, p. 89).

marcadores discursivos de Calsamiglia y Tusón (1999), se centró en la frecuencia del uso de todos los conectores textuales (aditivos, contrastivos, causativos, consecutivos, condicionales, finales, temporales y los espaciales) y todos los conectores metatextuales (iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, continuativos, aditivos, digresivos, espacio-temporales, conclusivos y finalizadores) encontrados en el corpus y concluyó que los marcadores se usan poco y, específicamente, que los conectores metatextuales son casi inexistentes. Sobre la base de sus conclusiones, el trabajo de García (2005) arroja que “los estudiantes desconocen qué conectores son más adecuados según el tipo de texto que se elabora” (p. 57) y, por lo tanto, deben ser preparados sobre el uso de los marcadores discursivos ya que de no ser así no los adquirirán o lo harán de manera más lenta y tardía; además, señala que se debe presentar un inventario de los conectores según cada tipo de texto “y también mostrar cómo funcionan para señalar el ‘camino’ al lector” (García, 2005, p. 58).

También a nivel nacional pero con ensayos escritos en inglés, Salazar (2014) realizó un estudio sobre los conectores discursivos en seis ensayos expositivos escritos por estudiantes del séptimo semestre del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas y se centró en determinar la relación existente entre el funcionamiento de los conectores discursivos y la cohesión general de cada ensayo. Para ello utilizó la clasificación de Eslami (2007) y Bellés (2006) y se enfocó en el papel que tienen los marcadores textuales (marcadores, reformuladores, conectores, evidenciables, endofóricos e ilocutivos), los marcadores interpersonales (modalidad, de actitud, de relación, personales y énfasis) y los macro organizadores del discurso (iniciadores, reformuladores, organizadores, cambio de tema y conclusión) (Salazar, 2014, pp. 43-44) en la estructuración de los textos expositivos que produjeron los estudiantes. Salazar (2014) concluyó que los marcadores discursivos más utilizados en el corpus de su trabajo son enlaces más bien ligados a contextos coloquiales y orales que a situaciones propias de textos académicos, específicamente, los conectores *and*, *but*, *in order to* y *or*.

Por su parte, Power (2014) hizo una investigación sobre la frecuencia del uso de tres de los mecanismos de cohesión, a saber, la referencia, las conjunciones y el léxico, adaptados de la clasificación de Halliday y Hasan (1976), en 29 textos argumentativos escritos en inglés por estudiantes de Inglés IV del Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana y concluyó que el mecanismo de cohesión lexical fue el más utilizado por los estudiantes, seguido por la referencia y, por último, las conjunciones.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de investigación de Andrade (2014) sobre la frecuencia y el análisis del uso de los recursos lingüísticos (tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones) y discursivos (conectores y modalizadores) según los tres niveles propuestos por van Dijk y Kintsch (1983): superestructura, macroestructura y microestructura, en 70 textos argumentativos escritos por estudiantes cursantes de la asignatura Inglés VI del sexto semestre de la carrera Ingeniería Marítima en la Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe, con el fin de determinar si los estudiantes producen textos argumentativos de manera efectiva. Los resultados de su investigación reflejan que, dentro de los marcadores discursivos, los conectores aditivos fueron los de mayor presencia en estos textos argumentativos.

En lo referente a investigaciones en inglés sobre elementos cohesivos realizadas en otros países, se halló que se han hecho estudios que analizan la cohesión en textos orales o escritos desde su vertiente gramatical (referencias, sustitución y elipsis, y/o conjunción) o desde su vertiente lexical, a pesar de que ambas vertientes están relacionadas entre sí de tal manera que la unidad del texto depende de ambas en igual medida. Según Halliday y Hasan (1976), las relaciones lexicales pueden presentarse por reiteración (*repetición léxica, sinonimia, hiperonimia y nombres generales*) y por coocurrencia (*collocation*). De acuerdo con Díaz Galán (2001), “la cohesión léxica ha sido relativamente menos estudiada que la gramatical, probablemente por razones metodológicas, a pesar de las cuales, este tipo de relación cohesiva sigue resultando muy atractiva” (p. 5), si el estudio se enfoca en las cadenas

léxicas, en la colocación (coocurrencia) y en sus posibilidades textuales. A este respecto, Díaz Galán (2001) hizo un estudio de la cohesión léxica enfocado en el análisis del discurso en 30 noticias publicadas en tres tipos de diarios londinenses de tirada nacional (prensa *down-market* o tabloides, *mid-market* y *up-market*) como representantes de la lengua de la prensa británica, a partir de la clasificación de Halliday y Hasan (1976) y del modelo de análisis de patrones léxicos propuesto por Hoey (1991). Su trabajo arrojó que existe una relación inevitable entre la referencia (mecanismo de cohesión gramatical) y la cohesión léxica y que, partiendo de la cohesión léxica, es posible describir la organización de las categorías de la noticia que contribuyen a su coherencia global. Otro estudio que también se centra en el aspecto léxico y utiliza el sistema de análisis propuesto por Hoey (1991) es el *Análisis de la cohesión léxica en el texto científico* realizado por García de Sola (2005), en el que esta autora concluye que es la cohesión léxica y no la gramatical la que desempeña el papel determinante en la configuración y organización del texto, proveyéndolo de unidad y coherencia.

Por otra parte, entre algunos estudios que centran su atención en el aspecto gramatical de la cohesión de textos se encuentra el de Azzouz (2009), quien realizó una investigación para hallar si, al escribir un ensayo en inglés, 40 estudiantes argelinos de un grupo de segundo año de nivel intermedio-avanzado de inglés de la Universidad de Mentouri en Constantina, Algeria, estaban familiarizados con el uso de los marcadores gramaticales de cohesión según la clasificación de Halliday y Hasan (1976), a saber: las referencias, la sustitución y la elipsis, y las conjunciones. La autora identificó la frecuencia del uso correcto e incorrecto de cada marcador gramatical y el estudio arrojó, en primer lugar, que de estos cuatro marcadores gramaticales de cohesión los más usados fueron las conjunciones (*and, but, because y so*); y, en segundo lugar, que los marcadores más utilizados fueron usados incorrectamente, y los que menos se utilizaron, fueron empleados correctamente.

Por su parte, Povolná (2012) hizo un estudio con el fin de identificar y observar la frecuencia del uso de marcadores discursivos causales y contrastivos en un

corpus de quince tesis de maestría (cinco del área de lingüística, cinco de literatura y cultura, y cinco de metodología) escritas en inglés por estudiantes no nativos de la Universidad Masaryk en Brno, República Checa. Esta investigación arrojó que, del número total (988) de conectores causativos y consecutivos escritos por los estudiantes (*as, because, since, for, thus, therefore, so, consequently, then, as a result, accordingly, hence, in consequence, y as a consequence*), primero, los conectores causativos fueron más utilizados (506) que los consecutivos (482), y segundo, los conectores causativos más usados fueron *as* (222) y *because* (217) y los conectores consecutivos más empleados fueron *thus* (147) y *therefore* (145). Estos se hallaron más frecuentemente en tesis del área de lingüística, seguidas por las del área de metodología y literatura y cultura.

Para finalizar, es importante señalar que existe el *International Corpus of Learner English, ICLE*, una base de datos que comenzó en 1990 por iniciativa de la lingüista Sylviane Granger (2006) de la Universidad de Louvain-la-Neuve en Bélgica y que contiene un corpus bastante homogéneo (ya que las universidades asociadas siguen las mismas pautas para la recolección de datos) de ensayos argumentativos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera de niveles intermedio-alto y avanzado, cuyos idiomas maternos son: alemán, búlgaro, checo, chino, español, finlandés, francés, holandés, italiano, japonés, noruego, polaco, ruso, sueco, setsuana y turco. El propósito del *ICLE* es permitirles a los lingüistas y profesores de inglés como lengua extranjera de las universidades asociadas realizar investigaciones en las áreas de la lingüística, la lingüística contrastiva, la retórica contrastiva, la pedagogía del inglés a nivel académico y de la escritura del inglés como lengua extranjera a través del análisis de errores, entre otros. Las implicaciones pedagógicas de este tipo de investigaciones son muy valiosas, ya que “ayudan a los profesores a explicitar o hacer evidentes las convenciones de escritura y a la vez ayudan a los estudiantes de inglés

como lengua extranjera a tomar conciencia de la interferencia interlingüística de varios tipos”⁴ (Neff, Ballesteros, Dafouz, Díez, Martínez, Prieto y Rica, 2006, p. 202).

Sobre la base del corpus noruego del *ICLE*, Rørvik y Egan (2013) realizaron una investigación sobre el uso de dos categorías de conectores: las conjunciones copulativas y las locuciones adverbiales conjuntivas (*adverbial conjuncts*) en 50 ensayos argumentativos escritos por estudiantes noruegos de inglés de nivel principiante de la Universidad Hedmark (Hedmark University College). Sus objetivos fueron, primero, ampliar la base de datos que conforma el corpus noruego del *ICLE* y, segundo, identificar las causas del uso excesivo de conectores, sobre la base del hallazgo de que, en estudios previos llevados a cabo por Drew (1998) y Hasselgård (2009), escritores avanzados de inglés tendieron a usar los conectores en demasía. Rørvik y Egan (2013) encontraron que la frecuencia de uso de los conectores se parece al comparar los ensayos de los estudiantes intermedios y avanzados (que ya constituían la base de datos *ICLE*) con el nuevo corpus escrito por los estudiantes de nivel principiante de inglés, y que las causas del uso excesivo de conectores no se debe a la transferencia del noruego al inglés, sino que podría deberse a que, al no ser nativos del idioma, los estudiantes tienden a usar demasiado los conectores para dejar en claro los tipos de enlace que quieren expresar.

⁴ Original en inglés: “(...) such research helps teachers to make writing conventions more explicit as well as helping EFL students to become aware of cross-linguistic interference of various types” (2006, p. 202).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es considerada de tipo heurística, según Seliger y Shohamy (1989), debido a que no se plantea una hipótesis sino que, de acuerdo con los objetivos formulados, se intenta describir el uso que 25 estudiantes de inglés como lengua extranjera de tercer año de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela le dieron a seis conectores textuales causativos, ocho conectores textuales consecutivos y cinco conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos en una lista propuesta por la docente, en un corpus de 75 ensayos causa-efecto escritos por ellos y recolectados al final del primer, segundo y tercer trimestres del período académico 2011 – 2012. Esto se hizo con el fin de identificar su frecuencia de uso y si los estudiantes los utilizaron correcta o incorrectamente, así como observar si los alumnos usaron otros conectores que no hayan sido sugeridos por la profesora y, de ser así, cuáles utilizaron. Por estas razones es una investigación descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2. Diseño de la investigación

Este estudio descriptivo se enmarca dentro de una investigación tanto cuantitativa como cualitativa. En la literatura sobre la investigación cuantitativa, los diseños se clasifican en experimentales y no experimentales; a su vez, la investigación no experimental se subdivide en diseños transversales y diseños longitudinales o evolutivos (Hernández et al., 2010).

A este respecto, la presente investigación se considera un diseño no experimental, longitudinal y de campo, según Hernández et al. (2010), pues en un diseño de investigación no experimental se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos; además, en un diseño longitudinal o

evolutivo se recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos diferentes para estudiar cómo evolucionan una o más variables o para analizar los cambios a través del tiempo de un evento o fenómeno. Finalmente, en una investigación de campo los datos se recogen directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna (Arias, 1999).

Según el enfoque cualitativo, la recolección y el análisis de los datos son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea y los métodos de recolección no están completamente predeterminados. Las investigaciones cualitativas se basan más en explorar, describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las experiencias de los participantes para luego generar perspectivas teóricas (Hernández et al., 2010). A este respecto, se creó una ficha para cada estudiante que sirvió como hoja de registro de las oraciones que contienen los conectores producidos trimestralmente por ellos; la información recolectada en cada ficha permitió llevar a cabo un análisis cualitativo y longitudinal del uso que cada estudiante les dio a los conectores que escribió en cada ensayo redactado trimestralmente, lo que nos condujo a realizar un estudio de seis casos.

Según Hernández y Mendoza (2008), los estudios de caso son los que, al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema y desarrollar alguna teoría.

Así pues, cuantitativamente, se observó, recolectó y registró la frecuencia y el uso de los conectores textuales causativos y consecutivos y de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en los ensayos causa-efecto escritos por los estudiantes en el salón de clase en tres cortes del año académico 2011 – 2012 para, cualitativamente, establecer comparaciones entre los conectores producidos en los tres ensayos y describir la evolución del uso correcto o incorrecto de los conectores, lo que se registró al final de cada ficha perteneciente a los participantes que se escogieron para el estudio de seis casos.

3.3. Determinación del corpus

El corpus seleccionado para realizar este estudio está conformado por 75 ensayos causa-efecto correspondientes a la suma de tres ensayos escritos en inglés por cada uno de los 25 participantes al final del primer, segundo y tercer trimestres del período académico 2011 – 2012, como requisito asignado por la Cátedra de Cultura del Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos, UCV. En las instrucciones se les solicitó a los alumnos que cada uno de sus ensayos presentase una introducción, dos o tres párrafos de contenido y una conclusión, y que tuviese un mínimo de 550 palabras y un máximo de 600 palabras en total.

Para el primer ensayo causa-efecto, a los estudiantes se les dio la libertad de escoger entre escribir dos causas o dos consecuencias de uno de dos temas que recibieron al azar de seis temas que se estudiaron durante el primer trimestre, a saber: “La esclavitud en los Estados Unidos” (*Slavery in the United States*), “La diáspora africana” (*The African Diaspora*), “El Pan-Africanismo” (*Pan-Africanism*), “El Etiopianoismo” (*Ethiopianism*), “El Garveysmo” (*Garveysm*) y “El Rastafarianismo” (*Rastafarianism*).

Para el segundo ensayo, los participantes recibieron al azar la instrucción de escribir sobre una de las siguientes cuatro opciones de dos temas vistos durante el segundo trimestre, a saber: 1) dos causas y una consecuencia o 2) una causa y dos consecuencias del “Imperialismo británico” (*British Imperialism*) y 3) dos causas y una consecuencia o 4) una causa y dos consecuencias del “Imperialismo estadounidense” (*American Imperialism*).

Finalmente, para el tercer ensayo causa-efecto, los estudiantes recibieron al azar la instrucción de escribir sobre una de las siguientes seis opciones de tres temas estudiados durante el tercer trimestre, a saber, 1) dos causas y una consecuencia o 2) una causa y dos consecuencias de “La gran hambruna de la papa” (*The Great Potato Famine*), 3) dos causas y una consecuencia o 4) una causa y dos consecuencias de la

“Guerra de independencia de Irlanda” (*The Irish War of Independence*) y 5) dos causas y una consecuencia o 6) una causa y dos consecuencias de la “Guerra civil de Irlanda” (*The Irish Civil War*).

3.4. Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 25 estudiantes (16 mujeres y 9 hombres) de inglés como lengua extranjera de una sección de la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”, que se dicta en inglés en el tercer año con carácter obligatorio para las tres carreras, Licenciatura en Idiomas Modernos, Licenciatura en Traducción y Licenciatura en Traducción e Interpretación, que ofrece la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

El rango de edad de los estudiantes fue de 19 a 45 años (24 alumnos tenían entre 19 y 24 años y una tenía 45). Con respecto a su lengua materna, 24 alumnos son hispanohablantes y uno es oriundo de Libia que, aunque su idioma materno es el árabe, tiene un dominio avanzado del español. En cuanto a su nivel de inglés, se espera que los estudiantes de tercer año tengan un nivel intermedio-avanzado en su producción escrita.

Los seis estudiantes cuyos ensayos fueron analizados en el estudio de caso (en total 18 ensayos) fueron seleccionados de manera intencional: se escogieron tres mujeres y tres hombres; cuatro indicaron que iniciaron su aprendizaje del inglés en la Escuela de Idiomas Modernos, una en la escuela primaria y otro en un instituto de idiomas.

3.5. Procedimientos

A comienzos del año académico 2011 – 2012, en una clase de 90 minutos, se les entregó a los 25 participantes de este estudio una lista elaborada por la autora de esta investigación de seis conectores textuales causativos, ocho conectores textuales consecutivos y cinco conectores metatextuales ordenadores y conclusivos extraídos de

una lista de conectores de la décimo segunda edición del libro *Toefl* (Sharpe, 2007). Esta lista originalmente contenía diez conectores y se le añadieron cuatro, dos causativos y dos consecutivos: *Due to*, *due to the fact that*, *as a result of x* y *as a consequence of x*. El uso de cada conector de esta lista fue ejemplificado dentro de un contexto dado y fue practicado en clase sobre el pizarrón y, al finalizar la clase, se les sugirió a los estudiantes usar estos conectores en la producción de los ensayos causa-efecto que debían escribir al finalizar cada trimestre.

Esta lista de conectores sirvió como lista de cotejo para, primero, describir de forma cuantitativa la frecuencia en la que estos conectores fueron usados trimestralmente y, segundo, evaluar de forma cualitativa el uso correcto o incorrecto que los estudiantes les dieron a estos conectores. A continuación, se presenta la tabla 1 que contiene la lista de los conectores textuales causativos y consecutivos y de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos que se les sugirió usar a los participantes de este estudio:

Tabla 1
Lista propuesta por la docente de conectores textuales causativos y consecutivos y de conectores metatextuales ordenadores y conclusivos

Conectores textuales causativos	Conectores textuales consecutivos	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos
Because	So	First,
Because of	Therefore	Second,
Due to	Thus	Third,
Due to the fact that	Consequently	In conclusion,
Since	As a result of x	In summary,
For this reason	As a result,	
	As a consequence of x	
	As a consequence,	

Una vez recopilado y organizado el corpus de los ensayos causa-efecto escritos a mano por los participantes al final de cada trimestre, se procedió a solicitarles a los estudiantes en el salón de clases su consentimiento para utilizar sus ensayos como corpus en este trabajo de investigación y evitar así cualquier violación a la ética de la investigación (ver Anexo 1). Es importante señalar que la solicitud de esta autorización se les hizo a los estudiantes al final del año académico, luego de haber escrito sus tres ensayos causa-efecto; de esta manera los estudiantes no estarían en conocimiento de que su producción escrita sería evaluada longitudinalmente, con lo que se esperaba que esta resultara lo más natural posible, ya que, por lo general, si un estudiante advierte que será estudiado, tenderá a prestar más atención a la hora de escribir los conectores y su producción escrita podría verse influenciada por el hecho de estar consciente de que sus ensayos formarán parte de un estudio, lo que se conoce como el “efecto Hawthorne” (Mackey y Gass, 2005).

Igualmente, al término del año académico, se les administró a los participantes un cuestionario escrito en papel (ver Anexo 2) diseñado con preguntas cerradas (Hernández et al., 2010), las cuales sirvieron para determinar la edad y el lugar donde los estudiantes adquirieron o comenzaron a aprender inglés y su grado de experiencia con respecto a la escritura de ensayos causa-efecto.

Se procedió luego a identificar a los estudiantes asignándoles un número según aparecían en orden alfabético en la lista de inscripción en la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Así pues, el primer estudiante de la lista que participó en este estudio fue identificado como Estudiante 1, y así sucesivamente, hasta haberle asignado un número a cada uno de los estudiantes.

Seguidamente, se identificaron y subrayaron en las copias físicas de los 75 ensayos escritos todos los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos en la lista sugerida por la profesora, así como también todas las conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales que fueron usados como conectores

causativos y consecutivos y como conectores ordenadores y conclusivos que no estaban incluidos en la lista propuesta por la profesora. Se resaltaron los conectores usados incorrectamente.

El paso siguiente consistió en crear fichas donde se hizo el registro y un análisis cualitativo del uso correcto e incorrecto que los participantes de este estudio les dieron, en cada ensayo que escribieron trimestralmente, a los conectores textuales causativos y consecutivos y a los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos y no incluidos en la lista de conectores sugerida por la profesora. A continuación se muestran como ejemplo el formato de las fichas utilizadas.

Tabla 2
Ficha utilizada en el estudio de seis casos

ESTUDIANTE 1		
PRIMER TRIMESTRE	Tema:	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	-
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	-
SEGUNDO TRIMESTRE	Tema:	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	-
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	-
TERCER TRIMESTRE	Tema:	
	Conectores	-

	textuales causativos y consecutivos:	
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	-
ANÁLISIS		

Tabla 3
Ficha utilizada en el registro de conectores

ESTUDIANTE	TRIMESTRE		
	I	II	III
1	Oraciones con conectores textuales causativos y consecutivos:	Oraciones con conectores textuales causativos y consecutivos:	Oraciones con conectores textuales causativos y consecutivos:
	Oraciones con conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	Oraciones con conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	Oraciones con conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:

Luego de la elaboración de las fichas correspondientes a cada estudiante, se extrajeron y transcribieron en Word, en cada una de estas fichas, las oraciones completas que contenían tanto los conectores usados correctamente (estos fueron subrayados) como los usados incorrectamente (estos fueron subrayados y resaltados en color amarillo), a fin de que los lectores puedan detectar rápidamente los conectores en las fichas proporcionadas. Es importante señalar que las oraciones donde se muestra el uso de los conectores fueron registradas sin corregir los errores gramaticales y de puntuación que cometieron los estudiantes.

Por último, se utilizó el buscador de Word para contar cada conector sugerido y no sugerido por la profesora y se procedió a la identificación de la frecuencia en que estos fueron utilizados correctamente e incorrectamente; luego se procedió a vaciar los

resultados de la contabilización de los conectores en las tablas que se elaboraron, para seguidamente plasmar los resultados en gráficos y analizarlos.

3.5.1. Unidad y categorías de análisis

Según Hernández et al. (2010), para analizar el contenido de un mensaje este debe ser codificado, es decir, transformado a unidades que permitan su descripción y análisis; así pues, las unidades de análisis o registro emergen de los datos, es decir, forman parte del contenido de los datos que luego son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías de análisis. En este sentido, Berelson (1971) en Hernández, Fernández y Baptista (2006) menciona cinco unidades de análisis: la palabra, que es la unidad de análisis más simple, el tema, que es definido como un enunciado respecto de algo, el ítem, que es la unidad de registro más utilizada y que puede definirse como la unidad total empleada por los productores del material objeto de estudio; el personaje, que se trata de un solo individuo, y las medidas espacio-tiempo, que son unidades físicas, tales como un minuto o una línea de un escrito. Estas unidades se insertan o caracterizan en categorías o subcategorías.

Para efectos de este trabajo, las unidades de análisis son todos los conectores textuales causativos y consecutivos y todos los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente que se encuentren en el corpus constituido por los 75 ensayos causa-efecto escritos por los estudiantes. Estas unidades corresponden a las unidades de análisis “ítems” de la clasificación de Berelson (1971) en Hernández et al. (2006).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan, en primer lugar, los resultados del cuestionario aplicado con el fin de describir a los 25 participantes de la investigación en cuanto a variables como edad, el lugar en donde comenzaron a estudiar inglés y su experiencia en la escritura de ensayos causa-efecto. Luego se mostrará el análisis de los ensayos producidos por los participantes, teniendo presente el objetivo general de este estudio: determinar cómo estudiantes universitarios de inglés utilizan los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en ensayos causa-efecto, después de recibir instrucción en su uso. Para ello, y de acuerdo con los objetivos específicos, se identificará la frecuencia con la que los estudiantes utilizaron de manera correcta e incorrecta los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente. Asimismo, para ahondar en el uso que los estudiantes les dan a estos conectores, se presentarán, en forma de fichas, muestras del corpus escritas trimestralmente por los seis participantes que conforman el estudio de caso. Se hará un análisis comparativo entre los conectores usados por estos alumnos en sus tres ensayos (uno por trimestre) y se describirá la evolución del uso correcto e incorrecto que les dieron a estos conectores.

4.1. Descripción de los participantes investigados

4.1.1. Adquisición del idioma inglés

A. Edad de adquisición del inglés

Como reveló el cuestionario, un 40% de los estudiantes comenzaron sus estudios de inglés antes de los 10 años (10 estudiantes); un 36% los inició entre los 15 y 18 años de edad (9 estudiantes) y un 24% entre los 11 y los 14 años (6 estudiantes).

B. Lugar de adquisición del inglés

Según los datos recogidos mediante el cuestionario, más de la mitad de los estudiantes (56%) empezó a aprender el idioma en la escuela primaria y secundaria, 16% (4 estudiantes) lo empezaron a aprender en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV⁵, otro 16% en un instituto de inglés y 12% (3 estudiantes) iniciaron su adquisición del inglés en el hogar.

4.1.2. Experiencia en la escritura de ensayos causa-efecto en la Escuela de Idiomas Modernos

A. Asignatura en la que se escribió un ensayo causa-efecto por primera vez

A continuación se presenta la tabla 4, donde se indica en el transcurso de cuál asignatura los estudiantes escribieron un ensayo causa-efecto por primera vez, antes del que se les solicitó escribir en el primer trimestre de la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Como se puede observar, 76% de los estudiantes (19) ya habían escrito un ensayo causa-efecto antes del que se les solicitó escribir para este estudio y 24% (6) escribieron por primera vez este tipo de ensayo durante el primer trimestre del año académico 2011 – 2012.

Tabla 4
Asignatura en la que se escribió un ensayo causa-efecto por primera vez

PRIMERA VEZ QUE SE ESCRIBIÓ UN ENSAYO CAUSA-EFECTO	ASIGNATURAS DE LA EIM		
	EN INGLÉS II (SEGUNDO AÑO)	EN INGLÉS III (TERCER AÑO)	EN CULTURA, TEMAS Y TEXTOS DE INGLÉS I (TERCER AÑO)
NÚMERO DE ESTUDIANTES	Una vez: 33,33% (4 estudiantes) Dos veces: 33,33% (4 estudiantes) Tres veces: 33,33% (4 estudiantes)	Una vez: 57,14% (4 estudiantes) Dos veces: 14,28% (1 estudiante) Tres veces: 28,57% (2 estudiantes)	24% (6 estudiantes)

⁵ En realidad estos estudiantes que manifestaron que iniciaron su aprendizaje del inglés en la EIM lo hicieron, de manera oficial al menos, al comenzar sus estudios de secundaria, ya que en Venezuela la enseñanza del inglés comienza de manera obligatoria en primer año de bachillerato. Sin embargo, en muchos liceos su enseñanza es deficiente. Estos estudiantes indicaron que provenían de un liceo con este problema.

B. Frecuencia con la que se escribió un ensayo causa-efecto antes del escrito en el primer trimestre en la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”

A continuación se presenta la figura 1, donde se muestra la frecuencia con la que los estudiantes escribieron un ensayo causa-efecto antes del que se les solicitó redactar en el primer trimestre de la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Como se puede notar, un poco más de la mayoría de los participantes (56%) tenía muy poca o ninguna experiencia en la escritura de ensayos causa-efecto, y los otros solo los habían producido un máximo de dos veces (20%) o tres veces (12%).

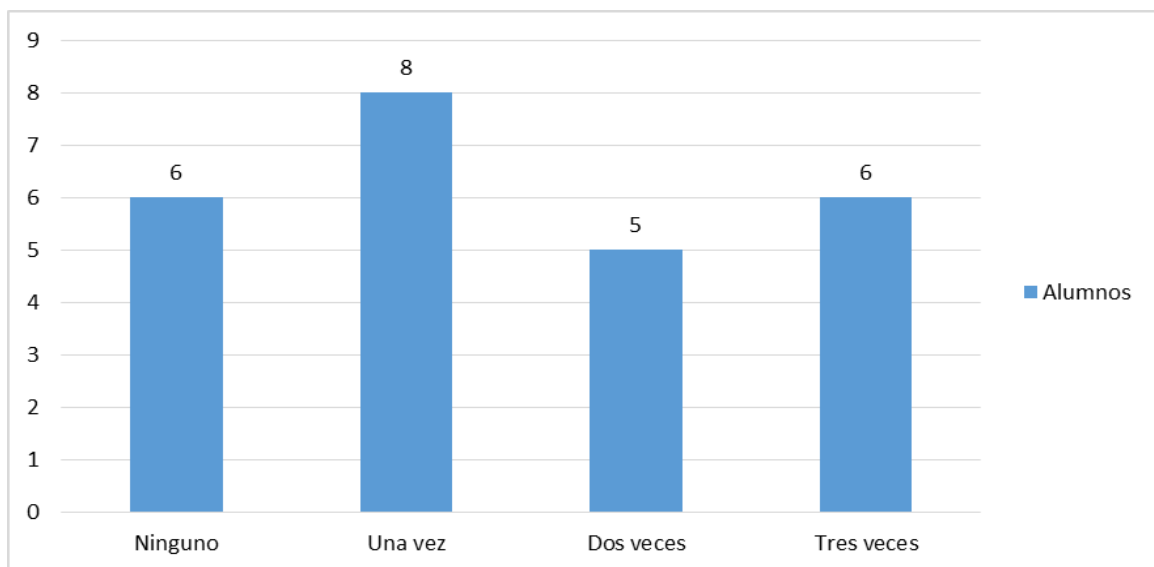


Figura 1. Frecuencia con la que se escribieron ensayos causa-efecto antes del escrito en la asignatura “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”

C. Necesidad de clases adicionales para la enseñanza de las pautas para la escritura de un ensayo causa-efecto

De acuerdo con lo explicado anteriormente, se puede entender por qué 23 de 25 estudiantes (92%) expresaron que consideraron necesaria la clase adicional de 90 minutos que se dictó a comienzos del año académico. En esta clase la docente (autora de este estudio) ejemplificó cómo se usan seis conectores textuales causativos, ocho conectores textuales consecutivos y cinco conectores metatextuales ordenadores y conclusivos; los estudiantes también tuvieron la oportunidad de practicar su uso.

Asimismo, la docente les sugirió emplear estos conectores en la escritura de los ensayos causa-efecto que debían escribir al finalizar cada trimestre en la asignatura “Cultura Temas y Textos de Inglés I”.

Como reflejó el cuestionario, varios estudiantes precisaban despejar dudas o corregir algunos aspectos o fallas que presentaban en cuanto a la estructura que un ensayo causa-efecto debía tener o cuál era la mejor forma de desarrollarlo; otros manifestaron que esta clase les brindó herramientas útiles como la lista de conectores y cómo utilizarlos en un contexto dado; dos estudiantes opinaron que esta clase completó los conocimientos impartidos en la asignatura de Inglés III y que les sirvió de guía para realizar los ensayos trimestrales, y los seis estudiantes que nunca habían escrito un ensayo causa-efecto expresaron que sin esa clase no hubiesen tenido ningún conocimiento sobre cómo redactar este tipo de ensayo.

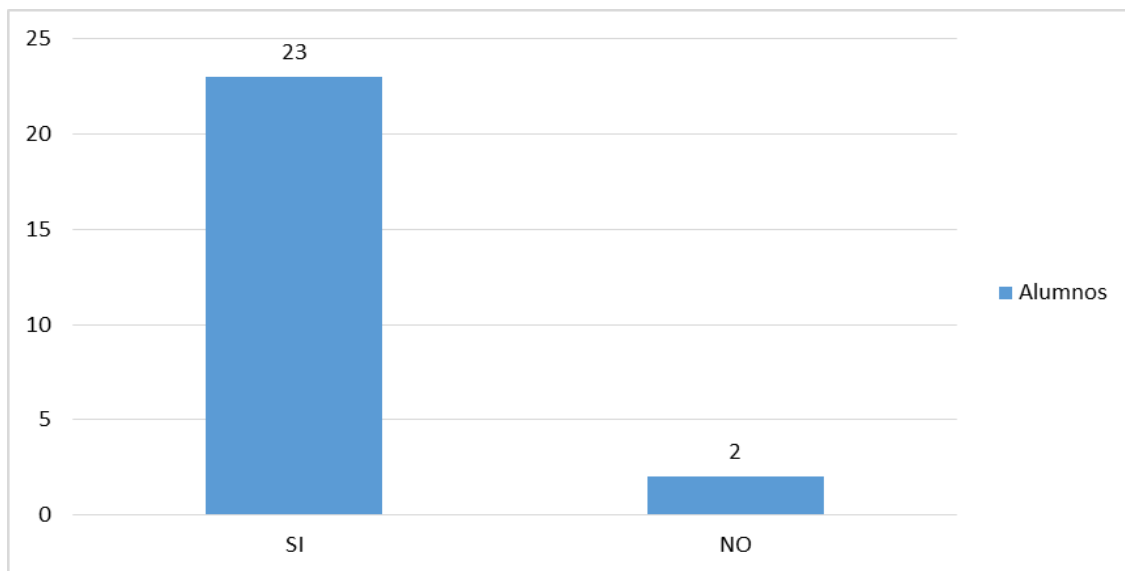


Figura 2. Necesidad de clases adicionales para la escritura de un ensayo causa-efecto

4.2. Frecuencia del uso correcto e incorrecto de los conectores textuales causativos y consecutivos y de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente

En este segundo punto del capítulo, se exponen las figuras y las tablas donde se muestran de manera gráfica y se indican en detalle los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente que los estudiantes usaron de manera correcta o incorrecta y su frecuencia de uso en los tres trimestres del año académico 2011 – 2012.

4.2.1. Conectores textuales causativos y consecutivos

En la siguiente figura se puede apreciar que, en un total de 75 ensayos, los estudiantes escribieron la cantidad de 506 conectores textuales causativos y consecutivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente; estos fueron usados correctamente 447 veces (88%) y 59 veces incorrectamente (12%). Los conectores sugeridos por la profesora fueron usados 328 veces y otros conectores no incluidos en esta lista fueron utilizados 178 veces (35%); lo que indica que hubo una preferencia de los estudiantes en un 65% en usar los conectores recomendados por la docente.

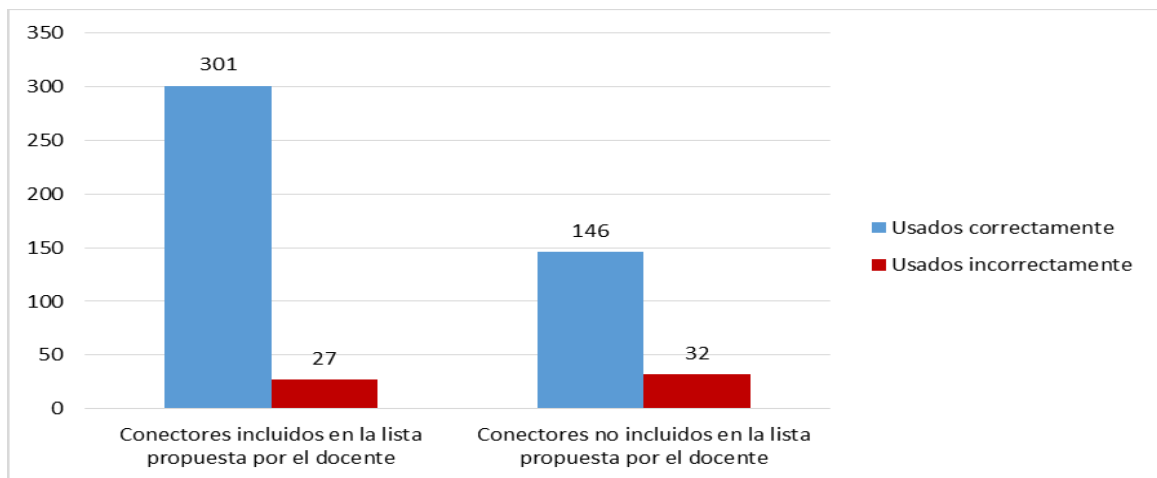


Figura 3. Conectores textuales causativos y consecutivos incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente

4.2.1.1. Conectores textuales causativos y consecutivos incluidos en la lista propuesta por la docente usados correctamente

En la siguiente tabla se puede apreciar en detalle la frecuencia con la que los seis conectores causativos y los ocho conectores consecutivos comprendidos en la lista sugerida por la docente fueron usados por trimestre. Es de notar cómo el empleo de los conectores *because, because of, due to, since, for this reason, due to the fact, so, thus, as a result, as a consequence, y consequently* fue en aumento al comparar la frecuencia de su uso entre el primer y el tercer trimestre. Solo se contempló un uso decreciente de los conectores *therefore, as a result of x y as a consequence of x* al comparar el número de veces que estos fueron usados en el primer y tercer trimestre.

Tabla 5
Frecuencia del uso correcto e incorrecto de los conectores causativos y consecutivos sugeridos por la profesora

CONECTORES INCLUIDOS EN LA LISTA PROPUESTA POR LA DOCENTE	FRECUENCIA DEL USO POR TRIMESTRE			TOTAL
	I	II	III	
Because	25	23	34	82
Because of	11	13	17	41
Due to	3	11	8	22
Since	5	6	8	19
For this reason	1	0	4	5
Due to the fact	0	1	4	5
So	13	12	18	43
Therefore	9	14	8	31
As a result of x	7	5	6	18
Thus	3	9	5	17
As a result,	1	5	9	15
Consequently	1	5	5	11
As a consequence of x	3	5	2	10
As a consequence,	2	2	5	9

El uso creciente de 11 de estos 14 conectores podría ser un indicador de la determinación positiva de los estudiantes de, en efecto, usar estos conectores recomendados por la docente. A continuación se presenta la figura 4, donde se ilustra la frecuencia de uso de cada conector por trimestre.

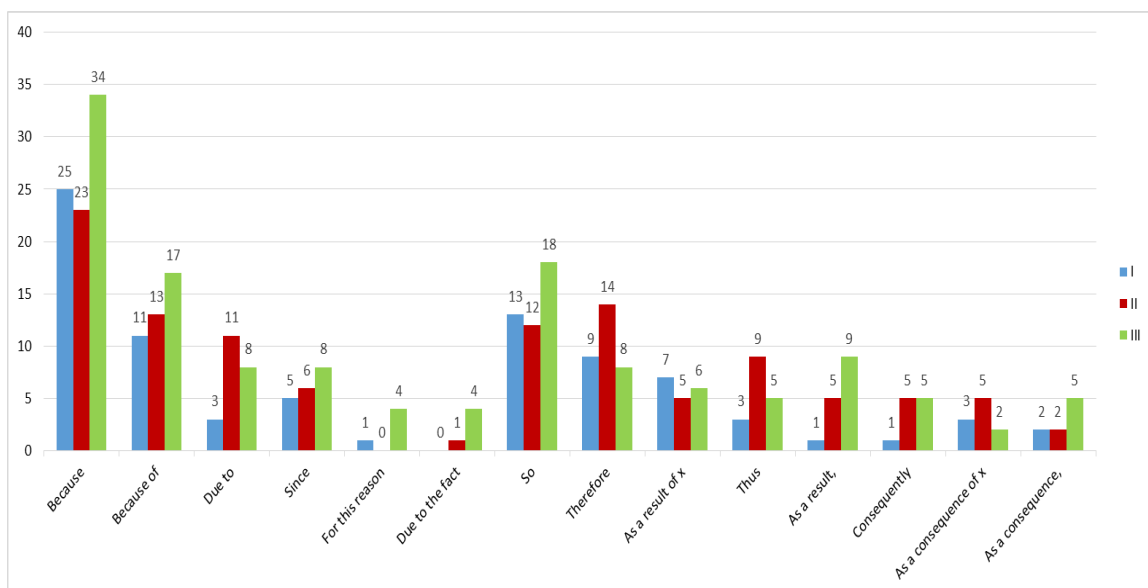


Figura 4. Frecuencia del uso trimestral de los conectores causativos y consecutivos incluidos en la lista propuesta por la docente

De las 328 veces que los estudiantes escribieron los 14 conectores causativos y consecutivos sugeridos por la docente, los 6 conectores causativos fueron usados en total 174 veces (53%), 162 veces de forma correcta y solo 12 veces de manera incorrecta, y los 8 conectores consecutivos fueron utilizados 154 veces (47%), de ellas 139 de manera correcta y 15 de manera incorrecta. Se observa entonces que los conectores causativos fueron 20 veces más usados por los estudiantes que los consecutivos; esto podría deberse a su preferencia a escribir más en sus ensayos sobre las causas de los temas asignados que sobre las consecuencias. Sin embargo, es interesante notar la similitud que hay entre este resultado y el que obtuvo Povolná (2012) en su investigación, mencionada en los antecedentes de este estudio. Como se recordará, en su caso los conectores causativos también fueron más utilizados que los consecutivos. En las figuras 5 y 6 se puede apreciar en detalle el número de veces que los conectores causativos (figura 5) y los conectores consecutivos (figura 6) sugeridos por la docente fueron usados correctamente por los estudiantes.

En la figura 5 se observa que los conectores causativos fueron empleados de manera correcta 162 veces: el conector *because* fue el más usado (48%), coincidiendo nuevamente con los resultados del estudio de Povolná (2012), probablemente porque,

según Halliday y Hasan (1976), es la conjunción causal de uso más general. Le sigue *because of* (25%), luego *due to* (12%) y *since* (11%), y finalmente, por mucha menor frecuencia, *for this reason* y *due to the fact that*, que fueron empleados un 2% de veces cada uno.

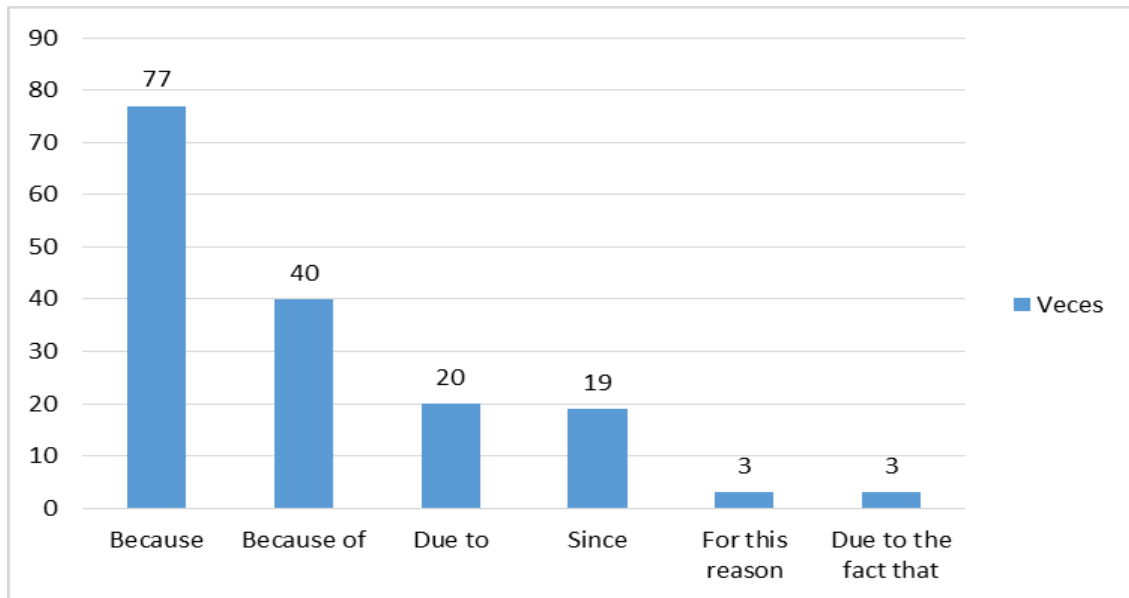


Figura 5. Conectores causativos sugeridos por la docente usados correctamente

En la figura 6 se aprecia que los conectores consecutivos recomendados por la docente fueron utilizados 139 veces de manera correcta: los conectores más usados fueron *so* (29%) y *therefore* (22%); *as a result of x*, *as a result* y *thus* se utilizaron con la misma frecuencia (10% cada uno); igual sucede con *consequently* y *as a consequence of x* (7% cada uno), y finalmente, *as a consequence* fue empleado solo un 5%. La tendencia a usar el conector *so* con más frecuencia podría deberse a que, nuevamente según Halliday y Hasan (1976), *so* es el conector consecutivo de uso más general seguido por *thus*, *hence* y *therefore*. En cuanto a la inclinación de los estudiantes a utilizar más el conector *therefore* que *thus*, la razón podría ser que uno de los textos de gramática que se recomienda y se usa como soporte en el aprendizaje de la lengua en la Escuela de Idiomas Modernos es *Understanding and Using English Grammar*, de Schrammfer-Azar (2006), y en este libro los primeros conectores que se enseñan, ejemplifican y ejercitan para expresar causa y efecto son *because* y *therefore*,

seguidos de *because of*, *due to*, *due to the fact that*, *consequently* y, por último, *so* y *since*; de hecho, muchos estudiantes comentaron que no conocían el significado de este último conector y otros expresaron que, si bien lo reconocían por haberlo leído en algunos textos, no estaban familiarizados con su uso cuando los conectores incluidos en la lista propuesta por la docente fueron ejemplificados y practicados en clase. En el caso del conector *therefore*, una vez más se observa similitud con los resultados del estudio de Povolná (2012).

Cabe señalar que de acuerdo con Assasfeh, Alshboul y Alshaboul (2013), en cuanto a la variedad del uso de conectores según la taxonomía de Halliday y Hasan (aditivos, causativos, adversativos o de secuencia), investigaciones previas sugieren que los estudiantes de inglés como lengua extranjera presentan una tendencia a usar un número limitado de conectores (tales como *and*, *so*, *because*, *but*) y no toman otros en consideración.

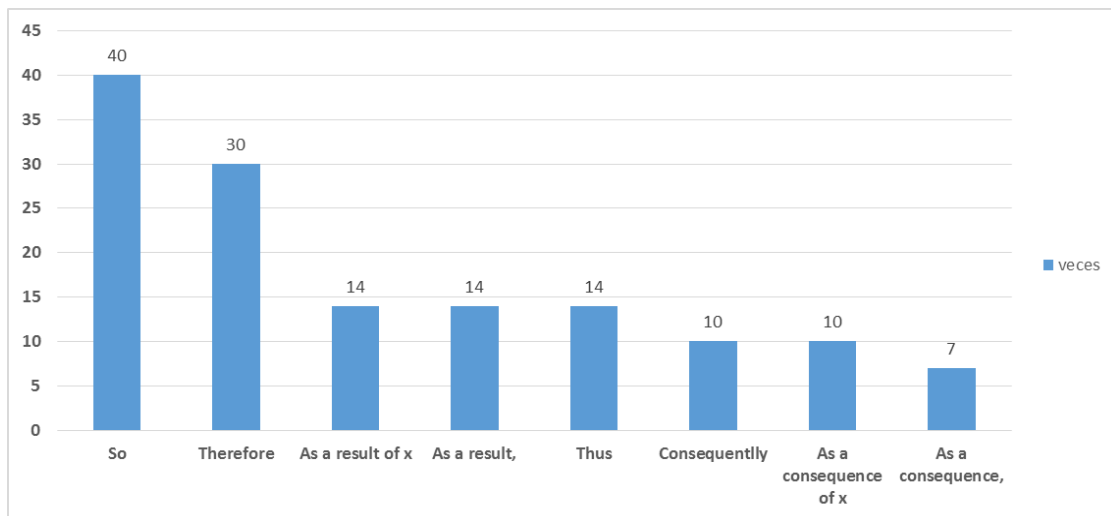


Figura 6. Conectores consecutivos sugeridos por la docente usados correctamente

4.2.1.2. Conectores textuales causativos y consecutivos comprendidos en la lista sugerida por la profesora usados incorrectamente

De las 328 veces que los estudiantes utilizaron los conectores causativos y consecutivos propuestos por la docente, 27 veces (8%) los usaron incorrectamente. De estas 27 veces, los causativos fueron usados de manera incorrecta 12 veces (44%) y

los consecutivos 15 veces (56%). Se observa entonces que ambos tipos de conectores fueron usados incorrectamente de manera muy similar.

En la siguiente figura se observa que el conector *because* fue empleado de forma incorrecta cinco veces, *due to*, *due to the fact that* y *for this reason* apenas dos veces cada uno, y *because of* una sola vez. Esto se podría deber a que los estudiantes utilizaron mucho menos los últimos cuatro que el conector *because*.

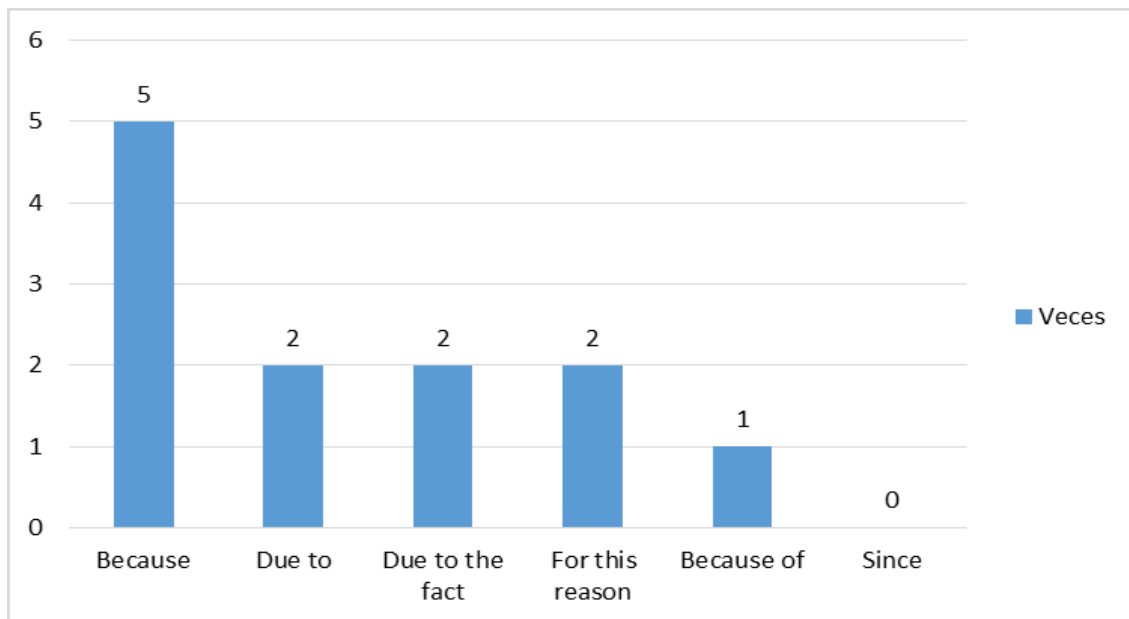


Figura 7. Conectores causativos propuestos por la profesora usados incorrectamente

En cuanto a los conectores consecutivos sugeridos por la docente, se observa en la figura 8 que *as a result of x* (4 veces), *so* y *thus* (3 veces cada uno) fueron usados incorrectamente en una proporción muy similar, seguido de *as a consequence* (2 veces) y *therefore*, *as a result*, y *consequently* (una vez cada uno). Llama la atención que, a pesar de que los conectores más usados hayan sido *so* y *therefore*, estos fueron utilizados de manera incorrecta menos veces que *as a result of x*. Por último cabe señalar que los conectores sugeridos por la docente fueron empleados menos veces incorrectamente que los no recomendados.

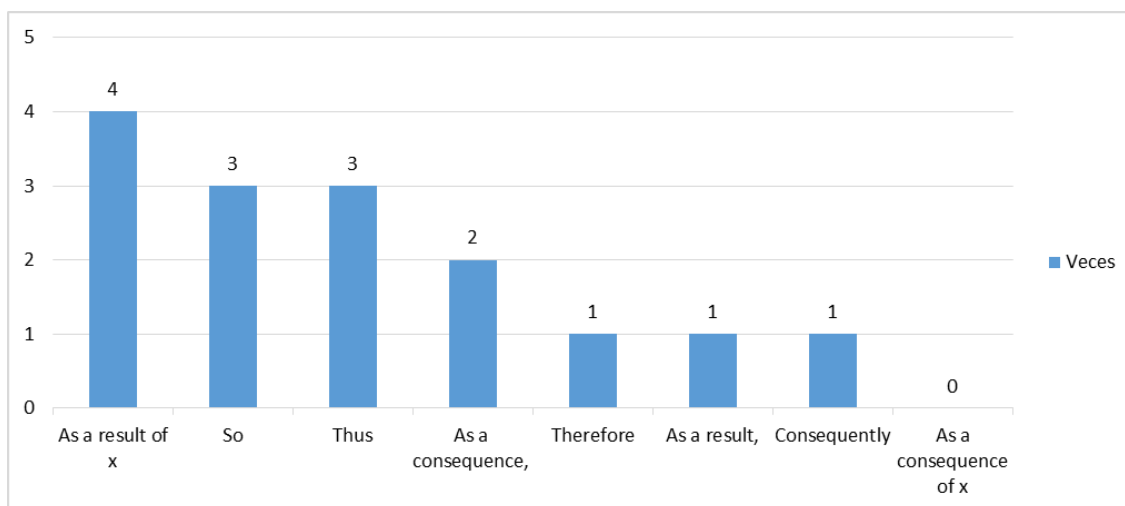


Figura 8. Conectores consecutivos propuestos por la docente usados incorrectamente

En la siguiente tabla se muestran por trimestre las oraciones en las que los conectores causativos y consecutivos incluidos en la lista propuesta por la docente fueron usados incorrectamente por 11 de los 25 participantes de este estudio. En esta tabla también se puede observar de manera positiva que a pesar de que el uso incorrecto de los conectores fue mayor en el segundo trimestre (13 veces) en comparación con el primero (5 veces), se observó que este decreció en el tercer trimestre (9 veces) en comparación con el segundo.

Tabla 6
Conectores causativos y consecutivos propuestos por la docente usados incorrectamente por trimestre

ESTUDIANTE	TRIMESTRE		
	I	II	III
1	---	- As a consequences were born new ways of imperialism. For example: linguistic imperialism.	---
3	- First of all, black people were forced to work in the plantations widespread around the country, so that (es usado como <i>so</i>), white people started to take Negroes from Africa and transport them to the United States, as a	- Henry VIII invested a lot of money to create a big Armada, in fact he put England in a horrible economic situation where people were starving because of the influence of the Army over the world. Thus, technological	- The Irish did not own their lands, due to the fact that (quiso decir <i>due to that fact/ that is why</i>) they had to pay high amounts of rents to the British landlords, so the tenant rates increased.

	<p><u>consequence</u> of these actions, labor was for free, white people did not have to pay neither taxes nor salaries.</p>	<p>development was improving.</p> <p>- Elizabeth I gave back to English people everything that they had lost years ago <u>because of</u> the piracy trade that Elizabeth I was supporting. After this situation, English decided to extend their lands around the world. <u>So</u> (es usado como <i>and</i> o <i>then</i>), they started to westernize other countries.</p> <p>- <u>As a consequence of</u> these affairs, British imperialism rocked the world from west to east. First, <u>due to</u> colonization, England started to take over foreign lands; Ireland was the first British colony, <u>consequently</u> (se usó como <i>after that</i>) British government conquered Canada, Australia, and many other African countries.</p>	
4	---	---	- Every year after 1845 until 1851, no potato crop was grown without the blight. <u>As a result</u> , Irish families were dying. The mortality of the Irish population increased constantly year after year <u>because</u> either the food shortage or the wildspread of diseases.
6	---	---	- This is <u>because</u> (es usado como <i>why</i>) the nowadays Northern Ireland was and is occupied by the descendants of the British settlers from the times of the potato famine. And <u>this is why</u> I support Etzler's idea.
7	---	---	- Ireland now faced a crisis, <u>result of</u> crops failing and fungus that destroyed the remaining

			crops.
9	---	<p>- In conclusion, the United States became a superpower as a cause of (es usado como <i>as a result of x</i>) all its policies taken following the model of the British empire and that is why nowadays we can see the intervention through the media, the culture and the marketing of the US selling its ideal of perfection and freedom and making the world accept the Anglo-Saxon guidance.</p>	<p>- On the contrary, British governors decided to adhere the theory of “Laissez-faire”. It was the belief that all problems would be solved through “natural means”. For this reason (es usado como <i>in consequence</i>), shaky reliefs were what Irish people received from Britain.</p> <p>- Even though Ireland’s citizens were dying of hunger, large quantities of food supplies were taken from Ireland to Britain. For this reason (es usado como <i>in consequence</i>), what the British did was to make the famine worse or unbearable for the Irish.</p> <p>- Additionally, due to the fact that (es usado como <i>in consequence</i>) the Irish suffered psychological damage during the famine years by being treated as worthless people without any compassion by the British landlords, who unfairly occupied their territory.</p>
12	<p>- Colonizers enslaved and shipped African people to America as a result of (es usado como <i>because it was profitable</i>) a handy profit and then the market needed to be bigger to generate more money exploiting the slaves and trading iron, sugar, silk and exotic raw materials with them to triplicate their profit making of the slavery the biggest business ever.</p>	---	---
15	---	<p>- Britain became an empire you to the commercial</p>	---

		trade's control over the others global powers. - That means that a language exists only you to the strength its speakers.	
18	---	- As a result of this expansion, Great Britain had an huge growth in terms of territory and economy because (usado como <i>therefore</i>) they became in the most powerful country of the world in that time. - The British imperialism brought as consequence the establishment of the United Kingdom as the principal culture of the time. - As result , a lot of cultures, such as the Egyptian culture, lost their ancest legacy that is so important to a culture.	---
19	- Because of the first negro emperor was the main inspiration for the ones who lived in Jamaica, they started to believe in the Negro liberation even when they were slaves. - As a result of Rastafarianism , Jamaican people have a style life based in Jah (God), their dreadlocks the ones represent the lion and their music that is the reggea. - The main causes for this movement that were Haile Selassie crowning and the need of identity were enough to create it, Jamaican people are the ones who really know their culture, because some people use the Rastafarianism as a new style and does not know that for the negroes it was hard to have something to believe and that Rastafarianism is not a religion it is a life style for the negroes. A new	- Imperialism is the economic and/or political domination of a society by another society. Therefore , the British empire was considered as an important imperialist power. - The first consequence of this British imperialism is that the American Imperialism became the strongest in the world, they has a huge military strength because they own the most sophisticated technology while the British Imperialism had not any huge military strength. As a result of this weak military force the British imperialism could not dominated such as the America do. Furthermore it was not only because of the military force it was also because the huge influence of the American culture in other countries. Thus , the British Imperialism was looking for some national prestige and important bounds	---

	ideology was born <u>thanks to</u> Haile Selassie and to the need of identity.	commercial.	
23	---	---	- Those navigation laws <u>brought</u> <u>as</u> <u>a</u> <u>consequence</u> that the international aid, especially the aid sent from America, which consisted mostly in food supplies took too many time to get Ireland and got to the needy people. Besides of the time that took to get Ireland, the food supplies taxes also raised <u>because of</u> this navigation laws. Thus , the food took too much time to arrive in Ireland and when arrives, it was too expensive to Irish people to buy it.
TOTAL: 27 veces	5 veces	13 veces	9 veces

4.2.1.3. Conectores textuales causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente, usados correctamente

En cuanto a los conectores causativos y consecutivos cuyo uso no fue sugerido por la profesora, se hicieron dos observaciones: en primer lugar, los estudiantes escribieron sintagmas nominales que contenían las palabras *reason*, *cause*, *excuse*, *effect*, *consequence*, *result*, *impact*, *outcome* y *response*, entre otras, y los usaron como conectores causativos y consecutivos (102 veces). Y en segundo lugar, algunos estudiantes emplearon cinco conectores causativos (*as*, *thanks to*, *for* y las variantes de *that/this is why/this is the reason why*) y un conector consecutivo (*hence*).

Podríamos conjeturar que el uso de *as* (15 veces), *this is the reason why* (12 veces) y *thanks to* (10 veces) podría deberse a que estos conectores tienen una equivalencia muy semejante en el idioma español y su empleo podría tratarse de una transferencia del español al inglés. Con respecto a la conjunción *for*, esta fue empleada

una sola vez por un estudiante; Halliday y Hasan (1976) explican que la conjunción *for* casi nunca se escucha en inglés hablado, sino *because*, que es su equivalente más cercano. Cabe señalar que se observa que en los textos de enseñanza del inglés de la EIM no se enseña formalmente cómo usar la conjunción causativa *for* en los niveles básico, intermedio ni avanzado; por el contrario, los estudiantes aprenden su significado en los textos de literatura y muy pocos se atreven a hacer uso de ella porque saben de manera implícita que su uso no es común. Por último, también hallamos que el conector consecutivo *hence* fue utilizado muy pocas veces (6 veces) por tres de 25 estudiantes (estudiantes 5, 18 y 24). Esto podría deberse a que, como mencionamos anteriormente, entre los conectores que se incluyen en el texto de gramática de Schramper-Azar (2006) empleado en la EIM no se encuentra el conector consecutivo *hence* y este podría ser el motivo por el cual solo tres estudiantes lo utilizaron en sus ensayos.

La contabilización total de estos seis conectores y de los sintagmas nominales usados de manera correcta e incorrecta como conectores causativos y consecutivos por los estudiantes arrojó una cantidad de 178 veces (146 veces correctamente y 32 veces incorrectamente), de las cuales los conectores fueron usados 55 veces (44 veces correctamente y 11 veces incorrectamente) y los sintagmas nominales fueron utilizados como conectores 123 veces (102 veces correctamente y 21 veces incorrectamente).

Con respecto a los cinco conectores causativos, estos fueron usados 49 veces (38 veces correctamente y 11 veces incorrectamente), el conector consecutivo *hence* fue utilizado seis veces correctamente y los sintagmas nominales fueron empleados 49 veces como conectores causativos (33 veces correctamente y 16 veces incorrectamente) y 74 veces como conectores consecutivos (69 veces correctamente y 5 veces incorrectamente); esto arroja un total de 98 veces que los conectores causativos fueron usados y 80 veces que los conectores consecutivos fueron empleados por los estudiantes. Se observa entonces que, como sucedió con los

conectores incluidos en la lista recomendada por la docente⁶, los estudiantes tendieron a hacer un mayor uso de conectores causativos (18 veces más) que de consecutivos al escribir sus ensayos, lo que podría deberse a su preferencia a escribir más en sus ensayos sobre las causas de los temas asignados que sobre las consecuencias.

En la siguiente figura se puede apreciar la frecuencia con la que estos conectores causativos, el conector consecutivo y los sintagmas nominales (no sugeridos por la docente) fueron usados correctamente por los estudiantes en 75 ensayos.

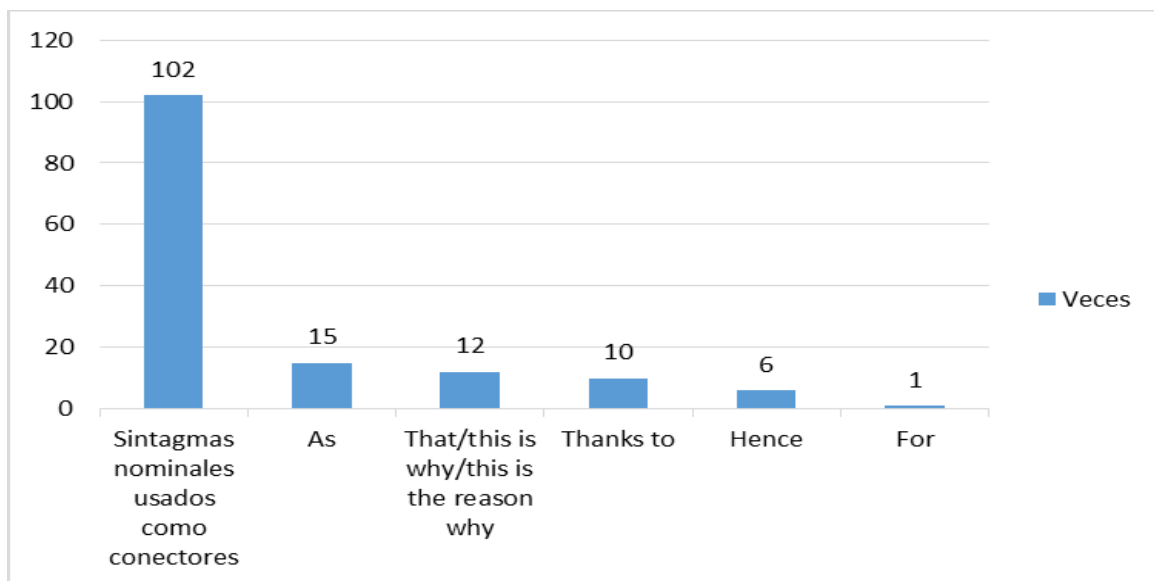


Figura 9. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la profesora usados correctamente

A continuación se presenta la tabla 7, donde se indica trimestralmente la frecuencia con la que los conectores no sugeridos por la docente (cinco causativos y uno consecutivo) fueron utilizados correctamente en los 75 ensayos escritos por los estudiantes. Se observa que, de los tres conectores más usados (*as*, 34%; *this is the reason why*, 27%; y *thanks to* 23%), el conector *as* aumentó en frecuencia al comparar el primer y el tercer trimestre, el conector *this is the reason why* disminuyó cada

⁶ En ese caso los conectores causativos fueron usados 20 veces más que los consecutivos.

trimestre y *thanks to* se mantuvo igual en el primer y tercer trimestre. En cuanto al conector *hence* (14%), su uso aumentó en el segundo trimestre pero disminuyó en el tercero, y el uso del conector *for* (2%) no varió.

Tabla 7
Frecuencia del uso correcto de los conectores causativos y consecutivos no sugeridos por la docente

CONECTORES NO INCLUIDOS EN LA LISTA PROPUESTA POR LA DOCENTE	FRECUENCIA DE USO POR TRIMESTRE			TOTAL
	I	II	III	
As	4	2	9	15
That/this is why/this is the reason why	6	4	2	12
Thanks to	4	2	4	10
For	0	1	0	1
Hence	2	3	1	6

En la siguiente tabla se pueden observar cuáles fueron los sintagmas nominales que los estudiantes usaron como conectores causativos (33 veces) y como conectores consecutivos (69 veces) en los 75 ensayos que escribieron. Cabe señalar que, a diferencia de la tendencia de los estudiantes a usar un mayor número de conectores causativos que consecutivos, tanto de los sugeridos como los no sugeridos por la docente, en el caso de los sintagmas nominales sucedió lo contrario y hubo una mayor inclinación a usarlos como conectores consecutivos (36 veces más) que como causativos.

Tabla 8
Frecuencia de los sintagmas nominales usados correctamente como conectores causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente

SINTAGMAS NOMINALES USADOS COMO CONECTORES CAUSATIVOS	FRECUENCIA DEL USO
SINTAGMAS NOMINALES CON "REASON"	7
(There were so) many reasons: 1	
(There are) real reasons: 1	
(X was) the reason of: 1	
The reason (was x): 1	
The reasons (to do x were): 1	
(X was) the main reason for: 1	
(X is) a reason (to do x): 1	

SINTAGMAS NOMINALES CON “CAUSE/S”	
(To try to state) the causes of: 1 The causes of x (are): 2 (X had) several causes: 1 The true cause of: 1 The cause (was x): 1 The real cause (was): 1 the causes of x: 1	8
SINTAGMAS NOMINALES CON “EXCUSE”	
(x was utilized as) an excuse for x: 1 (x was used as) an excuse to x: 1 (with) the excuse (that): 1	3
OTROS SINTAGMAS NOMINALES USADOS PARA EXPRESAR CAUSA	
(x was) the trigger of: 2 (It was) somebody’s fault: 4 (Somebody had) the responsibility: 2 the motive of x (was x): 1 their motives (remain the same): 1 (x has been) the background to x: 1 (x was) the foundation to x: 1 (x was) the explanation of (why): 1 (x was) the first step (to obtain x): 1 (Owing to) the fact that: 1	15
TOTAL: 33	
SINTAGMAS NOMINALES USADOS COMO CONECTORES CONSECUTIVOS	
FRECUENCIA DEL USO	
SINTAGMAS NOMINALES CON “EFFECT”	
(X is/was) an effect of x: 2 As an effect of: 2 (We can see how we are living) the effects of x: 1 (we can see) the effects of: 1 The effects of x (are/were x): 5 This long term effect (is x): 1 This effect (is x): 1 (x was) an effect of x: 1 the effects of x: 2 An immediate effect of x: 1	17
SINTAGMAS NOMINALES CON “CONSEQUENCE/S”	
its consequences (should be studied): 1 The consequences of x (can be seen): 1 (With) terrible consequences: 1 a series of consequences: 1 a few of the consequences of x: 1 The consequences of x (are/were): 4 (x is) a direct consequence of x: 1 The consequences (are x): 1 (x is) a consequence of x: 3 (This is) a consequence: 1 (In) consequence,: 1	16
SINTAGMAS NOMINALES CON “RESULT”	

(x was) the result of x: 3 (x is) the result of x: 3 The result of x (was x): 1 (after) all the devastating results of x: 1 An important result of x: 1 the huge result of this (was x): 1	10
SINTAGMAS NOMINALES CON "IMPACT"	
The impact of x (will never be forgotten): 1 (x had) an impact/a great impact on x: 3 (there are) some other devastating impacts of x: 1 (x generated) an impact: 2 the impact of x: 1 (x are suffering) the impact of: 1	9
SINTAGMAS NOMINALES CON "OUTCOME"	
A variety of outcomes (that are x): 1 The list of outcomes (could continue): 1 The outcome (was different): 1 (X is/was) an outcome of x: 2 The outcome (would be): 1 the outcome of x (was x): 2	8
SINTAGMAS NOMINALES CON "RESPONSE"	
(X began/rose/broke out/started/ as) a response to x: 4	4
OTROS SINTAGMAS NOMINALES USADOS PARA EXPRESAR CONSECUENCIA	
(x whose) aftermath (was x): 1 (to) the cost of x: 1 (x is) a product of x: 1 (x was) a direct outgrowth of x: 1 A reaction of x (is x): 1	5
TOTAL: 69	

Para concluir esta parte, se presenta la figura 10, donde se puede apreciar gráficamente la tendencia del uso de un mayor número de conectores causativos que consecutivos tanto en el caso de los conectores incluidos en la lista propuesta por la docente (88%) como en el de los no propuestos (82%).

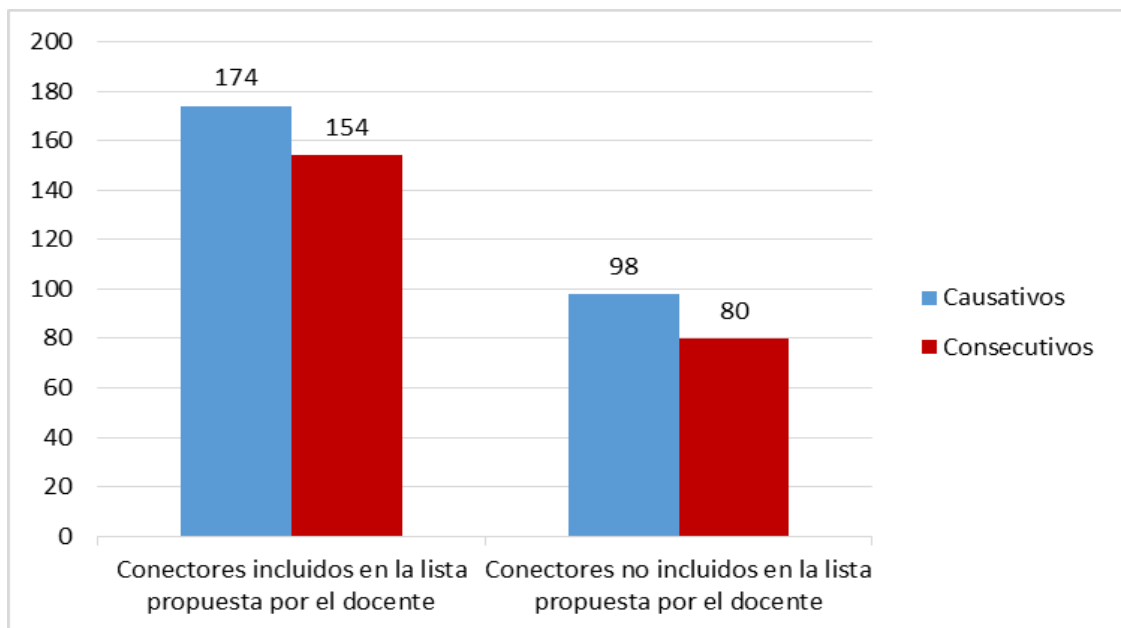


Figura 10. Frecuencia de conectores causativos y consecutivos sugeridos y no sugeridos por la docente

4.2.1.4. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la docente usados incorrectamente

Los conectores y los sintagmas nominales usados por los estudiantes como conectores causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta se usaron 178 veces, de los cuales 18% (32 veces) fueron utilizados de manera incorrecta. En la siguiente figura se muestra en detalle las veces que los estudiantes presentaron errores al escribir conectores (35%) o sintagmas nominales de su elección (65%). Los conectores en los que los estudiantes incurrieron en errores fueron *for* (usado como una equivalencia de *por*) en un 22%, *that/this is why/ this is the reason why* en un 9% y *thanks to* en un 4%.

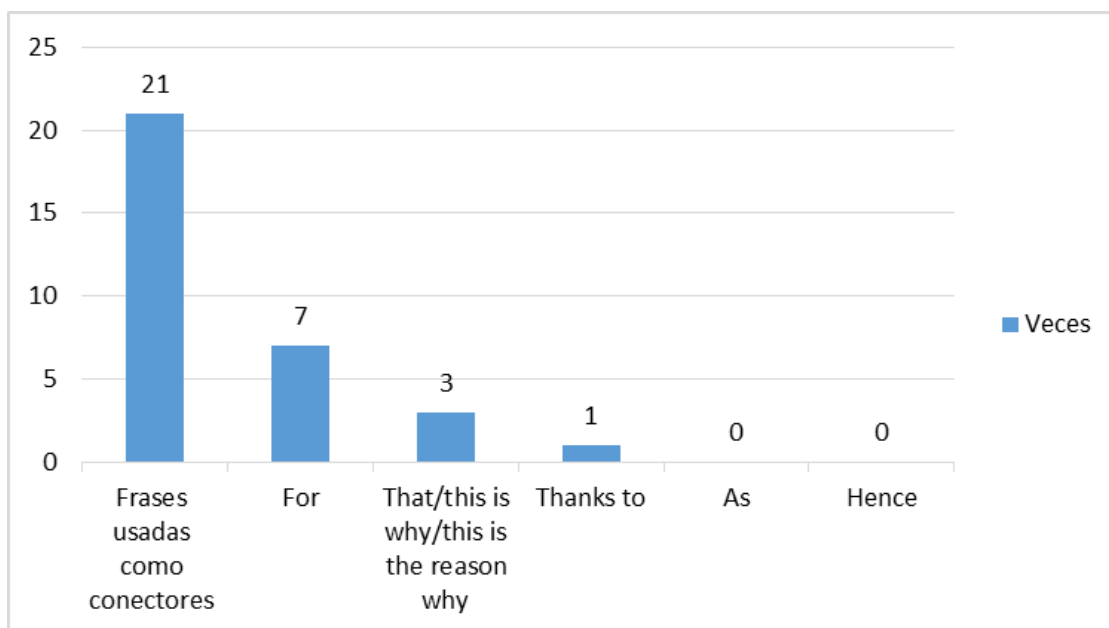


Figura 11. Conectores textuales causativos y consecutivos no sugeridos por la docente usados incorrectamente

A continuación se presenta la tabla 9, donde se indica la frecuencia con la que trimestralmente los conectores causativos y el conector consecutivo no propuestos por la profesora fueron utilizados incorrectamente por los estudiantes. Es de notar que los conectores *as* y *hence* no están incluidos porque fueron utilizados correctamente.

Tabla 9
Frecuencia del uso incorrecto de los conectores causativos y consecutivos no propuestos por la docente

CONECTORES NO INCLUIDOS EN LA LISTA PROPUESTA POR LA DOCENTE	FRECUENCIA DEL USO POR TRIMESTRE			TOTAL
	I	II	III	
That/this is why/this is the reason why	0	2	1	3
Thanks to	0	1	0	1
For	3	0	4	7

Se desprende de la tabla que los estudiantes usaron estos conectores de manera incorrecta muy pocas veces y como se ve en la tabla 7, más bien tendieron a usarlos correctamente, aunque también con poca frecuencia.

Para concluir este apartado, en la siguiente tabla se pueden observar por trimestre cuáles fueron los conectores y sintagmas nominales usados como conectores no sugeridos por la docente que 16 de 25 estudiantes usaron de manera incorrecta. Es de notar que la mayoría de los errores en que los estudiantes incurrieron al usar estos conectores o sintagmas nominales puede haberse originado en transferencias negativas (Odlin, 2005) de su lengua materna (español para casi todos) al trasladar estructuras lexicales o gramaticales del español al inglés. Por ejemplo, por la experiencia docente hemos observado que el conector causativo *por* suele trasladarse erróneamente como *for* o *by* por aprendientes de inglés cuya lengua materna es el español, en vez de usarse *because of* o *due to*, como fue el caso de la estudiante 1 que escribió: *Finally, the Rastafarian faith was born for (usado como por) the tradition of Ethiopianism*. Igualmente, el estudiante 12 escribió: *Almost 26% of the population died by (usado como por) lack of food*; más ejemplos como estos pueden observarse a continuación.

Tabla 10
Conectores causativos y consecutivos no incluidos en la lista propuesta por la docente usados incorrectamente por trimestre

ESTUDIANTE	TRIMESTRE		
	I	II	III
1	- Finally, the Rastafarian faith was born for (usado como <i>por</i>) the tradition of Ethiopianism.	---	---
5	---	- Slave trading and slavery per se deeply affected the Afro-descendants and in a way it is guilty for the violence in the slums and racism that prevailed in the American society.	---
6	---	- And what could be the reasons that the USA is consider as an empire? Well, basically because the USA was part of the biggest empire (at the time they got independent): the British empire that have	---

		<p>colonized and conquered India, several countries in Africa, the Caribbean and Middle East.</p> <p>- The oligarchy put their economic interests first, <u>that is the reason</u> the oligarchy supported the expansion to the west.</p>	
8	---	<p>- Modern imperialism usually includes economic and cultural imperialism. When it comes to economic imperialism, the United States is very known to have been intervening in many countries <u>for economic goals</u> (usado como <i>for economic reasons</i> o por <i>economic goals</i>) which had a <u>great impact on</u> the diplomatic relations with those countries that the United States have been to, an example is the Iraq war in 2003 <u>whose main cause</u> (usado como <i>whose main reason</i>) was to dominate the Iraqi market through controlling the oil companies there, and that <u>resulted in</u> the death of over 2 million Iraqis and almost 4 thousand US soldiers, and of course there are <u>some other devastating impacts</u> of that war, such as the destruction of the Iraqi infrastructure, the formation of “terrorist groups” such as Al-Qaeda, and immigration.</p> <p>- Another way of American imperialism is through military bases</p>	<p>- The British colonial empire was <u>responsible for</u> many wars that were fought in many countries that used to be part of the empire, and the Irish Civil War was unfortunately one of the wars <u>whose cause</u> (usado como <i>whose fault</i>) was certainly the British after insisting that Northern Ireland should remain united with Britain <u>since</u> the northern part of Ireland was inhabited mostly by Protestants and some small English communities through signing a treaty that would allow them to have a total control over Northern Ireland known as the “Anglo-Irish Treaty of 1921” which led to a devastating civil war that kept Ireland divided until this very day.</p>

		<p>whose main cause (usado como <i>whose main reason</i>) is to police the world. All these military bases can have <u>a great impact</u>, especially on countries that oppose the US policy. Iran for example can be easily targeted, <u>since</u> the United States has military bases everywhere in the Middle East.</p>	
9	---	---	<p>- This famine was <u>the result of determined causes</u> which unquestionably developed <u>a series of consequences</u> into Ireland's history.</p> <p>- <u>The main reason</u> (es usado como <i>purpose</i>) for Trevelyan and other British governors were to prevent the Irish from becoming dependent on the British government.</p> <p>- Ireland, <u>with</u> (es usado como <i>because of</i>) the dominion of its internal and external affairs by Britain and the dependence on potato crops, was a country with an unstable economic system. In addition, the situation was more complicated <u>because</u> even though the British government was <u>the responsible of</u> (adjetivo, preposición correcta es <i>for</i>) providing reliefs to Ireland in the famine years, what they applied were its famous policy "laissez-faire". <u>Therefore</u>, they provided shaky reliefs to the Irish.</p> <p>- <u>Some of the causalities</u> (es usado como <i>consequences</i>) that the famine left in Ireland were death and migration, and fortunately, this massive destruction of the Irish <u>encouraged</u> them to</p>

			fight for the end of the British guidance in Ireland.
10	- Garvey was the responsible to (adjetivo, preposición correcta es <i>for</i>) infusing negroes the believe that they matter, they had rights and that they deserved more than what society was giving them.	---	---
11	---	- As far back as the 1840s, Americans declared “the Manifest Destiny”, which would become the basement for every single political and economic policy ever since. This destiny was the foundation to expansion, beginning with the West, taking over the State of Florida from Spain and fighting the Mexican war in 1846 to win the State of California and the Southwestern States.	- On April 13 th 1922 (5 months after signing the treaty) a group of 200 anti-treaty IRA men had occupied the Four Courts in Dublin in defiance of their government. And in this was (es usado como una consecuencia) a Civil War that would last until the next year, and would break out throughout the whole country.
12	---	---	- The effects are pretty obvious, but to me the most important effect of this famine was that between 1846 and 1850 the Ireland population dropped by 2 million, almost 26% of the population died by (es usado como <i>por</i>) lack of food.
13	- Ethiopianism for black people was the explanation of why they bear all these mistreatment of white people to them and for that they are going to be redeem.	- In 1845, after Monroe’s Doctrine, it began the Manifest Destiny. It became popular thanks media (newspapers, posters).	- Members of the IRA opened fire to the crowd in a football game, fourteen civilians were killed as a result of this shooting. Due to this attempts and other acts of violence, the British saw that they could not defeat the Irish as regards to the military, in that order they called a truce on July 1921. This truce brought as a result the Anglo-Irish Treaty.
14	- All of these causes formed the	---	---

	Rastafarianism, a religion, a lifestyle that was <u>the result of</u> the transplanted African roots into America.		
16	- The majority of the population was taken away from their homeland and <u>with that</u> , no one was left to work the land.	---	---
18	- Black people didn't have any common ancestor or blood relationship with white people or a common history with the country they were living on. <u>Hence</u> it is said that black people didn't have a nation and this kind of lost of identity was <u>caused for</u> (<i>por</i>) the Black imposed Diaspora.	---	- Once evaluated the causes we have to know the effects of the Great Potato Famine, the first one was the death of over a million people <u>for</u> starvation. <u>As</u> Irish had no more potatoes, they started to die. Also they couldn't buy other food first, <u>because</u> they didn't have money to buy it, and second, <u>because</u> it was no other food to buy <u>so</u> the death <u>for</u> starvation was common during the famine. - In conclusion, we can say that the Famine was in a great part <u>English fault</u> , <u>because</u> if Irish would have been able to own the land, maybe they would have sown something else or if they would have ruled themselves, they would find a solution.
19	---	---	- A controversy into the Irish Parliament was caused <u>for</u> this attitude and <u>brought about</u> problems into the Irish Parliament.
21	---	---	- Such is the fear Irish population live in that they even became superstitious, which is in fact <u>a leftover</u> from the fear their forefathers had when they went through the Famine and that they managed to put in the minds of their children and so on.
23	---	- <u>As a result of</u> those imperialist policies of Britain, we have the	---

		destruction of local markets at those countries where Britain invest. <u>That because</u> local markets cannot compete with the strength of Britain's market.	
25	---	---	- During the elections the Republican party, the Sinn Fein, won 73 seats in the Parliament out of 105. <u>With it</u> can be seen how the opposition against the British empire was gaining popularity, even in the politics. After these elections in 1919 the Sinn Fein party proclaimed the Republic of Ireland but again it was against the British thoughts and it <u>marked the beginning of the War of Independence.</u>
TOTAL: 32 veces	6 veces	10 veces	16 veces

4.2.2. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos

En cuanto a los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, en la siguiente figura se puede apreciar, primero, que en un total de 75 ensayos la frecuencia total de uso de este tipo de conectores fue de 322 veces y, segundo, que los estudiantes hicieron uso de los conectores sugeridos por la docente (*first, second, third, in conclusion, in summary*) apenas 43 veces (13%) en comparación con otros conectores no recomendados por la profesora, que fueron utilizados 279 veces (87%). La marcada tendencia a usar los conectores no incluidos en la lista sugerida por la docente podría deberse a que los estudiantes de inglés como lengua extranjera prefieren usar los conectores utilizados más frecuentemente o los menos formales (como *finally, to sum up*) que emplear otras opciones formales (como *in summary*) al escribir sus ensayos argumentativos o expositivos, a pesar de conocerlos y saber cómo utilizarlos, como

sugieren los resultados de los estudios de Granger y Tyson (1996), Altenberg y Tapper (1998) y Heino (2010).

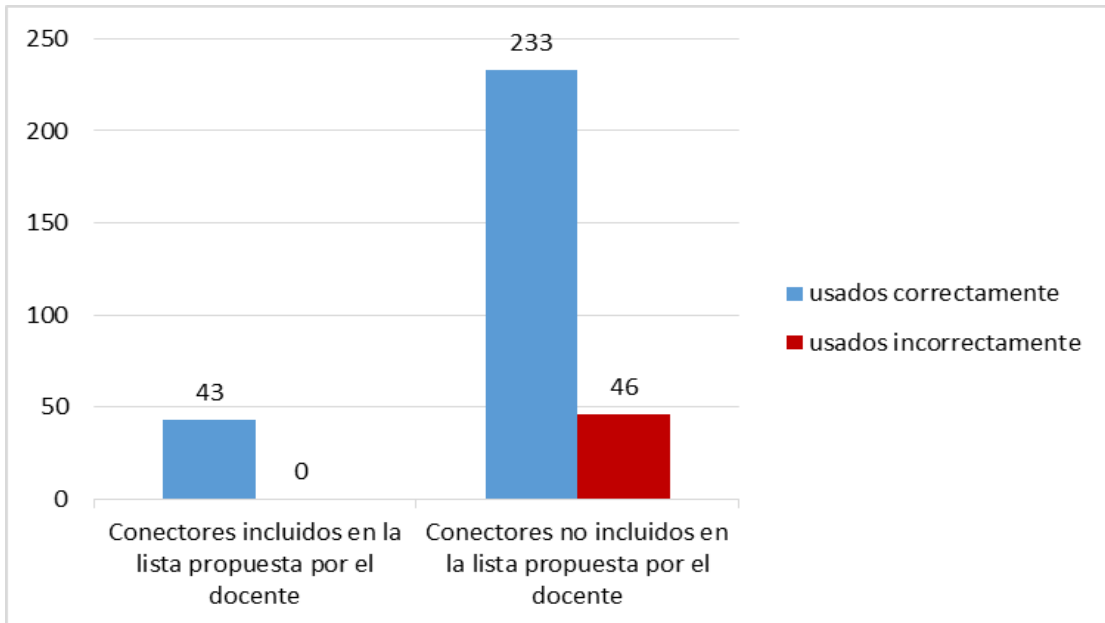


Figura 12. Frecuencia total de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos propuestos y no propuestos por la docente usados de manera correcta e incorrecta

4.2.2.1. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos sugeridos por la docente usados de forma correcta e incorrecta

Con respecto a los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos incluidos en la lista propuesta por la docente, se observó que en las 43 veces que estos fueron utilizados no se registró ningún uso incorrecto de ellos. En cuanto a la frecuencia de uso de cada uno: el conector *first* fue usado 13 veces (30%), *second* fue utilizado 7 veces (16%), *third* fue empleado apenas 2 veces (5%), mientras que *in conclusion*, con 21 veces (49%), fue el más usado de los conectores propuestos por la docente (quizás por su similitud con el español). También se halló que el conector conclusivo *in summary* no fue usado por ninguno de los estudiantes.

4.2.2.2. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos no sugeridos por la profesora usados correctamente e incorrectamente

En cuanto al uso de los conectores ordenadores y conclusivos no incluidos en la lista propuesta por la docente, se observó que algunos estudiantes usaron variantes de los conectores *first*, *second* y *third* (83 veces); y que utilizaron locuciones o frases como conectores ordenadores (131 veces). Asimismo, se observó el uso del término *another* como sustituto de los conectores *second*, *third*, *fourth* y *fifth* (46 veces) y que los alumnos emplearon verbos en infinitivo como conectores conclusivos (19 veces).

Con respecto a la primera observación que se hizo, algunos estudiantes usaron 28 variantes del conector *first*, 22 variantes del conector *second* y 6 variantes del conector *third*. Además, escribieron 27 veces otros conectores diferentes a *in conclusion* e *in summary* para finalizar sus ensayos. En la siguiente tabla se pueden apreciar cuáles fueron las variantes de estos conectores ordenadores y conclusivos usados de manera correcta e incorrecta por los estudiantes.

Tabla 11

Variantes de los conectores ordenadores first, second y third y conectores conclusivos no sugeridos por la docente usados correctamente e incorrectamente

VARIANTES USADAS CORRECTAMENTE			CONECTORES CONCLUSIVOS
FIRST	SECOND	THIRD	
<ul style="list-style-type: none"> - First of all: 6 veces - Firstly: 6 veces - In the first place: 1 vez - The first cause of: 4 veces - Being the first (cause): 1 - The first consequence of: 1 - As a first consequence: 1 - The first effect: 2 - The first one (effect): 1 - One of the first movements: 1 - One of the first steps (usado como <i>cause</i>): 1 - X was the first step (usado como <i>cause</i>): 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Secondly: 3 - The second cause: 5 - The second (cause): 2 - The second effect: 3 - The second consequence: 1 - As a second consequence: 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Thirdly: 2 - The third and the most important effect: 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Fourth: 1 - Finally: 12 - Definitely: 5 - As a conclusion: 2 - In brief: 2 - Briefly: 1 - Undoubtedly: 1 - In the end: 1

VARIANTES USADAS INCORRECTAMENTE			CONECTORES CONCLUSIVOS
FIRST	SECOND	THIRD	
- At first (significa <i>at the beginning</i>): 1 - The first main cause: 1	- Second of all: 2 - After: 1 - As second cause of:1 - As second effect of:1 - The second main cause: 1 - The second cause's main thesis: 1	- As third cause of: 1 - As third effect: 1 - The third principal consequence: 1	- At the end (usado como <i>al final</i>): 1 - At least (usado como <i>at last</i>): 1
28 veces (2 de 28 usados incorrectamente)	22 veces (7 de 22 usados incorrectamente)	6 veces (3 de 6 usados incorrectamente)	27 veces (2 de 27 usados incorrectamente)

En la siguiente figura se muestra una comparación del uso que los estudiantes les dieron a los conectores sugeridos por la docente y sus variantes; así, observamos que el conector *first* y sus variantes fueron usados un total de 41 veces (33%), el conector *second* y sus variantes 29 veces (23%), el conector *third* y sus variantes 8 veces (6%) y el conector *in conclusion* y sus variantes fue el más usado (48 veces, 38%), como ya se mencionó. Se notó que en cada uno de los casos hubo una mayor tendencia a emplear variantes de estos conectores que los sugeridos por la docente.

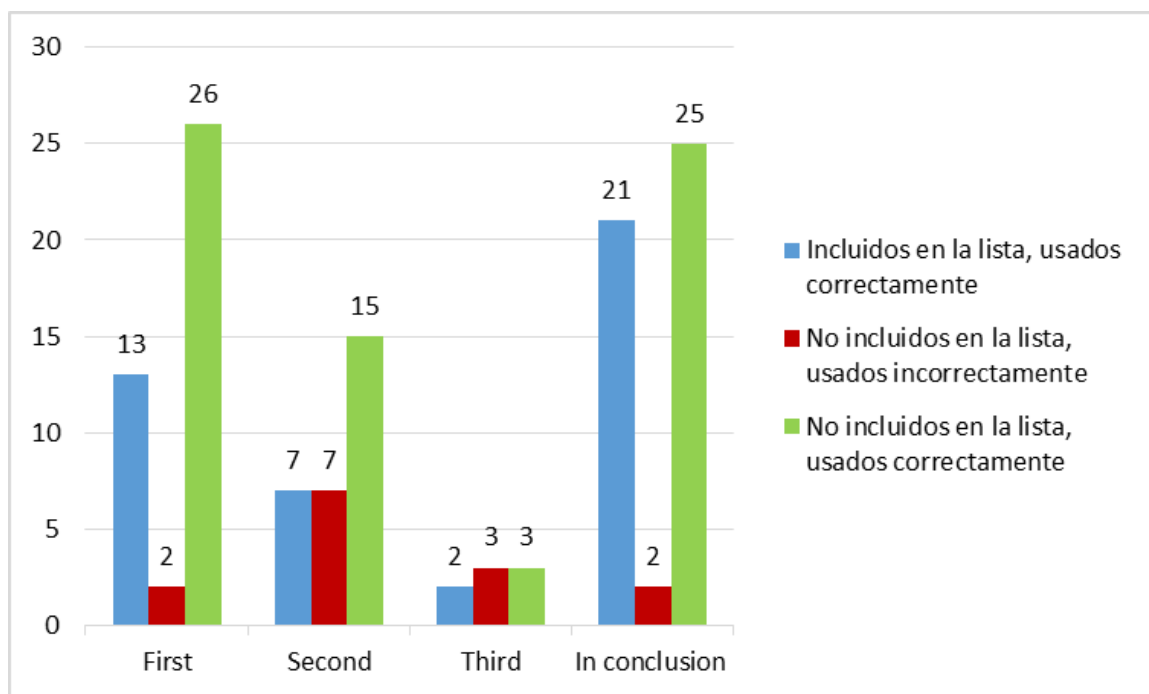


Figura 13. Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos sugeridos y no sugeridos por la profesora usados correctamente e incorrectamente

Las locuciones y frases que los estudiantes usaron como conectores ordenadores se presentan en la tabla 12, donde se muestra cuáles fueron utilizados correctamente y su frecuencia de uso.

Tabla 12
Frases usadas correctamente como conectores ordenadores

FRASES USADAS CORRECTAMENTE COMO CONECTORES ORDENADORES	FRECUENCIA
- The purpose of this essay is: 18 - The main purpose of this essay is: 2	20
- As an effect of (es usado como <i>the first effect</i>): 2 - As a consequence of (es usado como <i>the first consequence</i>): 4 - As a direct consequence of (es usado como <i>the first consequence</i>): 1 - As a result of x (es usado como <i>the first result</i>): 1 - A result of this (es usado como <i>the first result</i>): 1 - A consequence of x: 2	11
- One of the causes of: 3 - One of the many causes: 1 - One of the most important causes: 2 - One of the reasons: 1 - One of the most tangible results: 1 - One of the most important consequences of: 1 - One of the effects: 4 - One of the most relevant cultural effects is: 1 - One of the bloodiest and shameful effects of: 1 - One of the major effects of: 1 - At least one consequence: 1	17
- The most important cause of: 1 - The most objective cause of: 1 - The two most important causes of: 1 - The most important effect of: 2 - The most immediate result of: 1 - The most immediate effect was: 1 - The most "known" effect of: 1	8
- The main reason of: 1 - The main reasons of: 1 - That is the main reason why: 1 - The main cause of: 4 - The main causes of: 3 - X had two main causes: 1 - The main consequences of: 1	12
- The principal cause of: 1 - The principal cause for: 2	3
- The last one (cause) but not less important: 1 - This is the ultimate effect of: 1 - The last effect of: 1 - This last consequence: 1 - The consequences in the long run were: 1	5
- Some of the causes of: 1	

- Two causes of: 1 - These are three of the many causes: 1 - Those three causes: 1	4
- Some of the effects of: 1 - X is a terrible effect of: 1 (usado como <i>first</i>) - The social effect of: 1 - The effects of x were numerous: 1 - X whose aftermath was: 1 - There were many consequences: 1 - Three of the effects of: 1 - (These are) not the only three effects of: 1 - The effects turn out to be the next important thing to mention: 2	10
- X had a great impact on: 2 - X had such an important effect: 1 - X had many effects: 1 - X had a deep effect on: 1 - X had several effects: 1 - X has some positive and some negative effects: 1	7
- The other cause: 1 - Among other effects: 3 - Two other consequences or effects: 1 - Some other devastating impacts: 1 - There are other effects: 1	7
	TOTAL: 104

Nota: Los estudiantes también emplearon el adverbio *also* (5 veces) para introducir consecuencias.

En la siguiente tabla se muestran cuáles fueron las frases que los estudiantes usaron incorrectamente como conectores ordenadores y la frecuencia con la que estas fueron utilizadas.

Tabla 13

Frases usadas incorrectamente como conectores ordenadores

FRASES USADAS INCORRECTAMENTE COMO CONECTORES ORDENADORES	FRECUENCIA
The most important reasons (usado como <i>events</i>): 1 Because of these two main reasons (usado como <i>events</i>): 1 One of the main causes: 6 (fue usada como <i>the main cause</i>) One of the main consequence: 1 (fue usada como <i>the main consequence</i>) One of the most notables (effects): 1 Two main consequences of: 1 Two of the main cause: 1 Two of the main causes: 3 The main cause of (es usado como <i>result</i>): 1 The first main cause: 1 The second main cause: 1 X whose cause was (usado como <i>whose fault</i>): 1 The two important reasons of why: 1 Nowadays: 1 Now: 1	22

Además de usar variantes de los conectores *first*, *second* y *third* y de utilizar locuciones o frases como conectores ordenadores, la tercera observación que se hizo fue que algunos estudiantes emplearon el término *another* como sustituto de los conectores *second*, *third*, *fourth* y *fifth*. En la tabla 14 se muestra en detalle cuáles sustantivos acompañan a *another* y son usados correctamente como conectores ordenadores y, en la tercera casilla del conector *second*, se puede observar el uso incorrecto que los estudiantes le dieron a *another*. Es de notar que el 80% del uso de *another* se hizo para reemplazar al conector *second* y esta tendencia podría ser una transferencia de la lengua materna al inglés, ya que en español es muy común usar *otro* para referirse a cualquier ítem que se esté enumerando en un segundo lugar.

Tabla 14
Uso de another como sustituto de otros conectores metatextuales ordenadores

“ANOTHER” COMO SUSTITUTO DE LOS CONECTORES METATEXTUALES ORDENADORES			
SECOND	THIRD	FOURTH	FIFTH
En vez de escribir <i>the second cause</i> , escribieron: - Another cause: 7 - Another reason: 3 - Another step (usado como <i>cause</i>): 1 - Another important issue that caused x: 1	En vez de escribir <i>the third cause</i> , escribieron: - Another reason: 1 - Another important cause: 1	Usado como <i>fourth</i> : - Another effect: 1	Usado como <i>fifth</i> : - Another consequence: 1
En vez de escribir <i>the second effect</i> , escribieron: - Another effect: 7 - Another big effect: 1 - Another consequence: 6 - Another important consequence: 1 - Another result: 2 - Another movement created: 1	En vez de escribir <i>the third effect</i> , escribieron: - Another effect: 4 - Another consequence: 1		
7 fueron usados incorrectamente (usados como <i>second cause</i> o <i>second effect</i>): - Another main cause: 1 - Another relevant fact (usado como <i>cause</i>): 1 - Another conspicuous thing: 1 - Other reason: 1 - A major another consequence of: 1 - Another one of the most notorious effects of: 1 - Other consequence: 1			
37 veces (7 de 37 usados incorrectamente)	7 veces	1 vez	1 vez

A continuación se presenta la última figura, donde se muestra cómo el término *another* fue mayormente usado como sustituto de *second* en un 80%, seguido por *third* un 15%, y *fourth* y *fifth* un 2,5% cada uno.

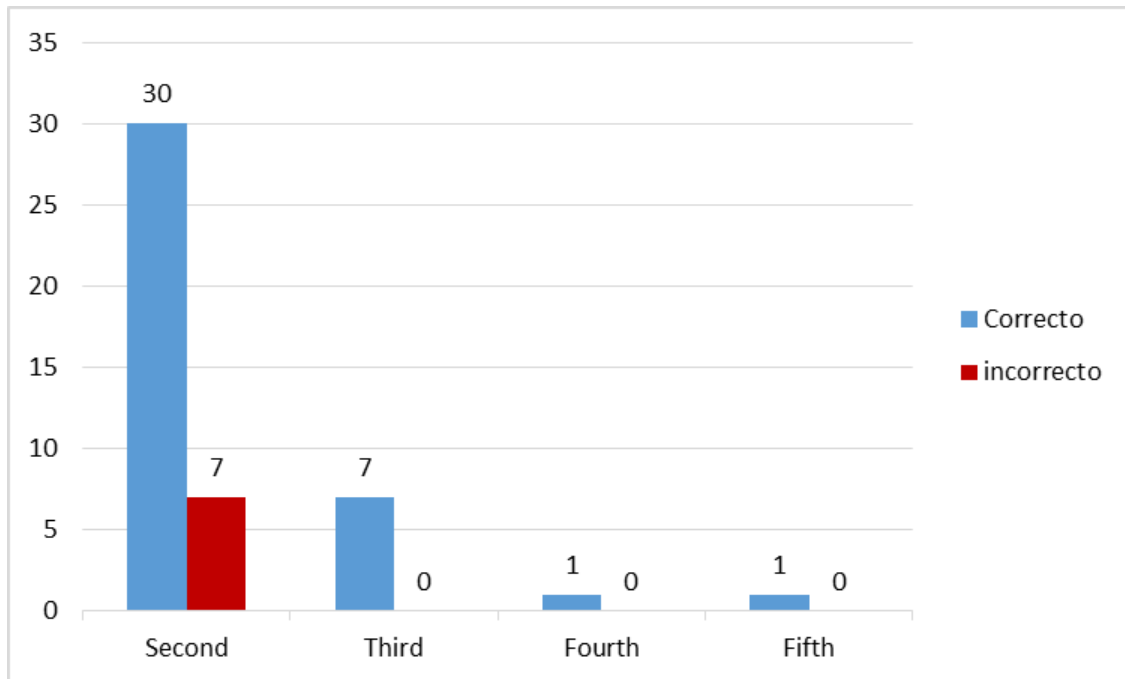


Figura 14. Uso de *another* como sustituto de otros conectores ordenadores

Como se explicó anteriormente, algunos estudiantes emplearon verbos en infinitivo como conectores conclusivos; esto lo hicieron 19 veces (16 veces correctamente y 3 veces de manera incorrecta). En la tabla 15 se pueden observar cuáles fueron los verbos que los estudiantes escogieron usar como conectores para concluir sus ensayos.

Tabla 15

Verbos usados de manera correcta e incorrecta como conectores conclusivos

VERBOS CONCLUSIVOS	
USADOS CORRECTAMENTE	USADOS INCORRECTAMENTE
- to sum up: 6 veces	- to finalize: 1 vez
- to summarize: 5 veces	- to sum: 2 veces
- to conclude: 5 veces	

Para concluir, también se observó que la mayoría de los estudiantes que en su primer ensayo no utilizó los conectores ordenadores *first* y/o *second*, sí escribió un

conector en el último párrafo donde debían escribir la conclusión, tales como: *in conclusion*, *to conclude* o *to sum up* y muchos de ellos usaron *finally* (12 veces) y *definitely* (5 veces) como conectores conclusivos. Asimismo, se apreció que en su tercer ensayo los alumnos tendieron a usar los conectores ordenadores y/o conclusivos que no habían usado en su primer o segundo ensayo.

4.3. Análisis individual del uso que seis estudiantes dieron a los conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos

A continuación, se presentan seis fichas correspondientes a los estudiantes de nuestro estudio de caso, donde se registran los conectores textuales causativos y consecutivos y los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos – incluidos y no incluidos en la lista propuesta por la docente – que estos alumnos usaron al escribir sus ensayos causa-efecto al término de cada trimestre del año académico 2011 – 2012. Al final de cada ficha se ofrece una descripción de cada estudiante en cuanto a la edad y al lugar donde comenzó a aprender inglés, la edad que tenía al momento de escribir los tres ensayos y a su experiencia en la escritura de ensayos causa-efecto en la Escuela de Idiomas Modernos con base en la información extraída del cuestionario aplicado (ver Anexo 2). Como se mencionó anteriormente, para el estudio de caso se escogieron los cuatro estudiantes (1, 3, 18 y 23) cuyo aprendizaje del inglés comenzó en la Escuela de Idiomas Modernos, según lo que reportaron en el cuestionario; el estudiante 5, que empezó a estudiar el idioma a los 15 años en un instituto, y la estudiante 19, que expresó haber comenzado a aprender el inglés a los 10 años en la escuela primaria. Finalmente, se hace un análisis individual del uso que cada estudiante les dio a los conectores textuales y metatextuales que escogió escribir. Cabe mencionar que se subrayaron todos los conectores y se resaltaron en color amarillo los conectores usados incorrectamente, a fin de que el lector pueda detectarlos rápidamente en la información proporcionada en cada ficha. Además, las oraciones fueron registradas sin corregir los errores gramaticales y de puntuación que cometieron los estudiantes.

ESTUDIANTE 1		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Effects of Slavery in the United States	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - <u>As a result of</u> this oppression were born new ideas and believes, for example: the Pan-Africanism movement, Ethiopianism and Rastafarianism. - Finally, the Rastafarian faith was born for (fue usado como <i>because of/due to</i>) the tradition of Ethiopianism. - They also believe that the emperor Haile Selassie I was the messiah on earth <u>because</u> the Garvey's prophecy said that there was a man who followed Solomon Dynasty. - It is believed that all the people search the feeling of belong or to fix in the society <u>that is why</u> Negroes found the way to form groups to share the same believes and culture.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - The purpose of this essay is to discuss three effects of the slavery in the United States. <u>First</u>, it is important to define what slavery is. - Pan-Africanism was <u>one of the first</u> movements that allowed to the blacks rebelled progressively against this oppression. - <u>Another effect of</u> slavery is Ethiopianism. - <u>Finally</u>, the Rastafarian faith was born for the tradition of Ethiopianism.
SEGUNDO TRIMESTRE	Tema: One cause and two effects of British imperialism	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - As a consequences were born new ways of imperialism. For example: linguistic imperialism. - This was a very good business for the British <u>because</u> they got those products in a fewer price.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - One of the main causes of imperialism are mercantile capitalism. - <u>Another effect of</u> British imperialism is the economic and political imperialism.
TERCER	Tema: Two causes and one effect of the Great Potato Famine	

TRIMESTRE	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Ireland has been for many centuries a country with a large history of Anglo-Norman occupation. <u>Thus</u>, Ireland has a complex history in which many historians look over the early period to understand why Great Britain intervened in Irish domestic affairs. It is difficult to assess or just to simply understand the unavoidable intervention of Great Britain in Ireland. <u>There were so many reasons</u> in the course of history and political and economical interests too. - English social reformers thought that Irish people suffered a lacking of qualities of hard working, <u>so</u> they would remake them in their own image. The British Act of Union just absorbed the Irish's economy <u>because</u> England used Ireland as a “dumping ground for its surplus goods.” - That meant that was a manner of time that Irish people suffered a Great Famine and died <u>because of</u> the hunger. - The early emigration left also millions of people death <u>due to</u> bad conditions in the sea.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - <u>One of the</u> most tangible <u>results</u> were the early emigrants.

ANÁLISIS

Según la información extraída del cuestionario, esta estudiante comenzó a aprender el idioma inglés a los 17 años en la Escuela de Idiomas Modernos y había escrito dos ensayos causa-efecto antes del primero que se le solicitó redactar en la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 21 años de edad.

Con respecto a los conectores textuales causativos, en el primer ensayo la estudiante aparentemente transfirió el conector causativo “por” del español al inglés y lo usó como “for” en la cláusula *The Rastafarian movement was born for the tradition of Ethiopianism*, por lo que se observa que al comenzar el año académico la estudiante no identificaba ni era capaz de producir correctamente los conectores “because of” o “due to” que equivalen al conector causativo “por” en español. En el tercer ensayo, se evidenció que al parecer hubo aprendizaje no solo con respecto a la identificación sino

también a la producción correcta de los conectores causativos “because of” y/o “due to”, ya que la estudiante los produjo correctamente en las oraciones: *Irish people suffered a Great Famine and died because of the hunger* y *The early emigration left also millions of people death due to bad conditions in the sea.*

En cuanto a los conectores textuales consecutivos, la estudiante usó el conector As a consequence en el segundo trimestre incorrectamente en la cláusula: *As a consequences were born new ways of imperialism*; luego, en el tercer trimestre, no lo utilizó de nuevo, por lo que no se puede concluir si al finalizar el año académico, la alumna dominaba correctamente el uso de este conector.

En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observó que en el primer ensayo la estudiante hizo uso de conectores ordenadores y conclusivos que le ayudaron a mantener un hilo conductor desde la introducción hasta la conclusión; en el segundo ensayo, utilizó conectores ordenadores desde la introducción hasta exponer una causa y dos consecuencias pero no utilizó un conector indicador de conclusiones; y en el tercer ensayo, se notó la falta de conectores indicadores de las causas y la conclusión; luego de leer el ensayo se percibió que cuando había ausencia de conectores causativos o conclusivos, faltaba también el contenido que se le había solicitado escribir a la estudiante en las instrucciones relacionado con dicho conector, es decir, en el segundo ensayo no hubo una conclusión y en el tercer ensayo faltaron las causas y la conclusión.

ESTUDIANTE 3		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Causes of Slavery in the United States	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - First of all, black people were forced to work in the plantations widespread around the country, so that (fue usado como <i>so</i>), white people started to take Negroes from Africa and transport them to the United States, <u>as a consequence of</u> these actions, labor was for free, white people did not have to pay neither taxes nor salaries. - Ethiopianism is a movement that consider Ethiopia as the promised land, <u>because</u> Ethiopia has never been colonized by any other country, only in the 30s Italy invaded Ethiopia for a few years. - Definitely, slavery as a general conception was <u>the main reason why</u> there was discrimination.
	Conectores metatextuales	<ul style="list-style-type: none"> - <u>First of all</u>, black people were forced to work in the plantations widespread around the country, so that,

	ordenadores y conclusivos:	<p>white people started to take Negroes from Africa and transport them to the United States, as a consequence of these actions, labour was for free, white people did not have to pay neither taxes nor salaries, and second of all, slavery was a manner to settle the white supremacy down, showing that black people were a inferior race than them.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Slavery in the United States brought about a series of effects. <u>First of all</u>, the creation of social and political movements. Second of all, the creation of new organizations such as UNIA and NAACP. - <u>Definitely</u>, slavery as a general conception was the main reason why there was discrimination.
SEGUNDO TRIMESTRE	Tema: Two causes and one effect of British Imperialism	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Henry VIII invested a lot of money to create a big Armada, in fact he put England in a horrible economic situation where people were starving <u>because of</u> the influence of the Army over the world. Thus, technological development was improving. - Elizabeth I gave back to English people everything that they had lost years ago <u>because of</u> the piracy trade that Elizabeth I was supporting. After this situation, English decided to extend their lands around the world. So, they started to westernize other countries. - <u>As a consequence of</u> these affairs, British imperialism rocked the world from west to east. First, <u>due to</u> colonization, England started to take over foreign lands; Ireland was the first British colony, consequently (fue usado como <i>later</i>) British government conquered Canada, Australia, and many other African countries. Second, after colonization, British started a new form of marketing with black African people trade into Europe and America, this economic “activity” was called slavery, where

		<p>negroes were treated like animals <u>because</u> they had to do the work that white supremacy could not do.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fourth, <u>due to</u> influence of other countries, Great Britain started to spread its marketing, looking for cheap labor in underdeveloped countries. - David Crystal says that putting a language as global is <u>due to</u> the power of its people. - Despite the misgivings about what actually imperialism is, <u>due to</u> the interpretation of the concept by governments or societies, people cannot neither put away from history all the damage that Great Britain caused.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>First</u>, military strength has been <u>one of the most important causes</u> in which British empire has been hidden through the years. - <u>Second</u>, when Elizabeth I was crowned in the middle of the sixteenth century, England was still in a financial crisis. - As a consequence of these affairs, British imperialism rocked the world from west to east. <u>First</u>, due to colonization, England started to take over foreign lands; Ireland was the first British colony, consequently British government conquered Canada, Australia, and many other African countries. <u>Second</u>, after colonization, British started a new form of marketing with black African people trade into Europe and America, this economic “activity” was called slavery, where negroes were treated like animals because they had to do the work that white supremacy could not do. <u>Third</u>, after the abolition of slavery, the British ruling class exploited the working class over its colonies. <u>Fourth</u>, due to influence of other countries, Great Britain started to spread its marketing, looking for cheap labor in underdeveloped countries. <u>And finally</u>, Great Britain put English as a

		<p>global language, as the Roman empire did with Latin and Greece with Greek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Definitely</u>, Great Britain has been an imperialistic super power throughout the years.
TERCER TRIMESTRE	Tema: One cause and two effects of the Irish War of Independence	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - The British were liable for all the bloodshed of those who did not want to be subjugated by a powerful nation <u>because</u> the beliefs and principles of the Irish prevailed over everything. - Innocent people lost their families, their homes, their lands and their integrity, <u>due to</u> the influence of a military force and hundreds years of economic and technological development. - First, after the Irish suffering during the Great Potato Famine in 1845 where people were starving <u>because</u> a blight struck the potato crops and destroyed them, the British government enacted several political measurements to solve the problem. - The Irish did not own their lands, <u>due to the fact that</u> (fue usado como <i>due to that fact/that is why</i>) they had to pay high amounts of rents to the British landlords, <u>so</u> the tenant rates increased. - Second, the Irish social conditions were worse throughout the years. <u>For this reason</u> Michael Davitt and Charles Parnell created the Land League in October 1879. - Some Irish leaders sought to have an independent nation, <u>as a result</u>, they presented to the British government a Home Rule Bill in different years. - Eamon de Valera did not agree with the treaty, <u>due to the fact that</u> they believed in freedom and he wanted his country to be free from the British devil that had been causing hundreds years of suffering to the Irish.
	Conectores metatextuales	<ul style="list-style-type: none"> - <u>First</u>, after the Irish suffering during the Great Potato Famine in 1845 where people were starving because a

	ordenadores y conclusivos:	<p>blight struck the potato crops and destroyed them, the British government enacted several political measurements to solve the problem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Second</u>, the Irish social conditions were worse throughout the years. For this reason Michael Davitt and Charles Parnell created the Land League in October 1879. - <u>Third</u>, a conflict between the Irish military forces and the British army settled in Ireland, it brought about the Easter Rising in 1916, in which the Irish Citizen Army, commanded by Patrick Pearse, proclaimed the Irish Republic in the General Post Office. - There are several effects that this conflict (the Irish Independence War) brought about. <u>First</u>, the Anglo-Irish Treaty in 1921, this event was the end of the war. <u>Second</u>, after the Anglo-Irish agreement, the IRA divided in two groups, the group that agreed with Michael Collins and the treaty; and the other one that were against it as Eamon de Valera was. This event caused the Irish Civil War. - <u>To sum up</u>, the Irish War of Independence is one of the most remarkable events in Irish history.
ANÁLISIS		
<p>En cuanto a la información recogida del cuestionario, este estudiante comenzó a aprender el idioma inglés a los 16 años en la Escuela de Idiomas Modernos y no había escrito ningún ensayo causa-efecto antes de redactar el que se le solicitó escribir en la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 19 años de edad.</p> <p>Con respecto a los conectores textuales causativos y consecutivos, este estudiante usó el conector <i>due to the fact</i> dos veces en el tercer trimestre, una vez correctamente y otra vez incorrectamente; el conector <i>so</i> lo utilizó de manera incorrecta en los tres trimestres; en el segundo trimestre, empleó incorrectamente los conectores <i>thus</i> y <i>consequently</i>. Esto puede indicar que, al finalizar el año académico, el estudiante no dominaba el uso correcto de este tipo de conectores.</p> <p>En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observó que en el primer ensayo el estudiante enumeró las causas de la esclavitud que luego explicó usando <i>First of all</i> y <i>Second of all</i> (usado incorrectamente) dos veces, la primera vez para introducir las causas y la segunda vez para</p>		

introducir las consecuencias. Luego, se aprecia que el estudiante hace un uso correcto de los conectores ordenadores y conclusivos en el segundo y tercer trimestres, por lo que se podría pensar que al finalizar el año académico, el estudiante dominaba el uso de este tipo de conectores.

ESTUDIANTE 5		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Effects of slavery in the United States	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Firstly, the use of men as the key to produce efficiently in the agriculture sector was an advantage for the lieutenants and slaveholders <u>since</u> they could produce more without even having to pay for that. However, this fact made the southern state get used to a poorly industrialized system with much lack of manufacture. <u>Hence</u>, in a world that was being touched by the industrial revolution slavery impeded the development of other ways of production that required the just-created advanced manufacture. - Slaves were forbidden to learn how to read and write, neither to have access to knowledge. <u>Thus</u>, slaves were condemned to be lesser in terms of education. - This mental forced underdevelopment was passed on for three centuries but even after the abolition of slavery, freed-slaves were not even prepared to face the free-world. They had done nothing but to work in plantations, they did not know anything about the benefits of paid work neither about how to acquire goods. <u>Therefore</u>, they were not better than they were when being slaves. This fact left a very deep wound in the Afro-American society <u>because</u> a population poorly or non-educated is likely to develop violence, poverty as it happens in the “ghettos” where crime is an everyday issue. - This irresponsible political division has triggered the civil wars in Africa in which different ethnicities fight to death <u>since</u> their customs, traditions and values did not match each other. <u>Therefore</u>, slavery did not only

		affect the Afro-Americans and their descendants but also the African continent per se.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	- <u>Firstly</u> , the use of men as the key to produce efficiently in the agriculture sector was an advantage for the lieutenants and slaveholders since they could produce more without even having to pay for that.
SEGUNDO TRIMESTRE	Tema: Two causes and one effect of American Imperialism	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Furthermore, one should also point at the government when trying to understand what made and encouraged Americans to do empire. <u>Thus</u>, presidents like Monroe (1823) came up with more ways to persuade not only Americans but also outsiders that the USA is the guardian of the American continent and <u>hence</u>, it has the right to intervene in any Latin American country if European powers kept considering such territories as “subject of future colonization.” - Surely, there is nothing more encouraging for people to think they can expand their boundaries than a political leader saying that they have the sacred right to carry out such duty. <u>Hence</u>, the idea of conquering through one way or another is stuck in American people’s mind <u>for</u> such thing has been always sponsored either by a group of intellectual scholars or political leaders. - Moreover, Americans have never hesitated to execute such doctrines of doing empire. <u>Thus</u>, the effects of American imperialism can be easily regarded throughout the world.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - There are many facts that one could easily point as the beginning of American imperialism. <u>At first</u>, the founding fathers thought of the just-founded country as an infant empire. - The American occupation in the Philippines can be regarded as <u>one of the</u> bloodiest and shameful <u>effects</u> of American imperialism leading to the execution of

		<p>many rebels and the loss of a cultural heritage given by years of constant mixture.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>In conclusion</u>, there are many ways to view Americans' occupation in other countries.
TERCER TRIMESTRE	Tema: One cause and two effects of the Great Potato Famine	
	<p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>As</u> the British empire kept controlling the island, Irish peasants became even more dependent on potato <u>since</u> the British took all the meat that the Irish produced by raising cattle for their British landlords, and subsequently, leaving them with no other choice than surviving by eating potato <u>since</u> it was cheaper for these poorly-paid farmers than acquiring other food. <u>Therefore</u>, the potato famine hit very hard into the core of the Irish rural society. - <u>So</u> the fungus quickly spread throughout Europe and it is said that it got into Ireland in 1844. - The most immediate result of the famine was starvation that left a great number of casualties. <u>Hence</u>, by 1851 more than 700,000 people died (these numbers were poorly registered by the British authorities), others claim that between 1846 and 1851 these casualties go further than 1,500,000 dying not only from starvation but other diseases that poverty and other factors helped developed. - And the list of <u>outcomes</u> could continue to go on. Emigration was another long-term result of the famine. This emigration was <u>so</u> intensified and common <u>that</u> most of these cities had populations made up by 50% Irish. - The Great Potato Famine caused more harm than one could list leading to a decrease of the population. By the end of it in 1854 around two million people had left the country and would never come back. <u>Thus</u>, <u>the impact of</u> such event in the Irish history, society and culture will never be forgotten and encouraged in

		many ways hatred towards the British Empire that would later encourage feelings of emancipation and freedom.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - To understand the impact of the famine one should <u>first</u> point at the importance of the potato crop at that time. - <u>The most objective cause of</u> the Potato Famine is the appearance of a highly destructive fungus disease on the potato crop called “Phytophthora.” - <u>The most immediate result of</u> the famine was starvation that left a great number of casualties. - And the list of outcomes could continue to go on. Emigration was <u>another</u> long-term <u>result</u> of the famine.

ANÁLISIS

Según los datos recopilados del cuestionario, este estudiante comenzó a aprender el idioma inglés a los 15 años en un instituto de inglés y escribió un ensayo causa-efecto en las clases de componente cultural de Inglés II, asignatura impartida en el segundo año académico, antes de redactar el que se le solicitó escribir en la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 19 años de edad.

Con respecto a los conectores textuales causativos y consecutivos, se advirtió de manera muy positiva que, primero, este estudiante no hizo uso incorrecto de ninguno de los conectores que escogió usar; segundo, usó una gran variedad de conectores (*because, so, since, as, thus, therefore, so...that*), y tercero, este estudiante fue el único que hizo uso del conector *for* correctamente en una oración que escribió en el segundo trimestre. Igualmente, se observa que fue uno de los tres de 25 estudiantes (estudiantes 5, 18 y 24) que empleó el conector *hence* correctamente en sus tres ensayos.

En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observa positivamente que el uso correcto que este estudiante les dio fue en incremento al comparar el primer, segundo y tercer trimestres.

ESTUDIANTE 18		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Effects of the African Diaspora	
	Conectores textuales causativos y	<ul style="list-style-type: none"> - Black people didn't have any common ancestor or blood relationship with white people or a common history with the country they were living on. <u>Hence</u> it

	consecutivos:	<p>is said that black people didn't have a nation and this kind of lost of identity was <u>caused for</u> (usado como <i>because of</i>) the Black imposed Diaspora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - The Black Diaspora also originated a movement called Ethiopianism. <u>Because</u> some black people didn't feel identify with the country and the culture they were living in, they started to look for a place where they could feel part of, where black people could be really free. - Since this speech, black people started to think in Ethiopia as the promised land or Zion, <u>because</u> they didn't think it was the place they were part of. - It could be think it is not <u>a consequence of</u> Black Diaspora, but sure it is, <u>because</u> were the people outside Africa who proposed this movement, <u>so</u>, it is <u>a consequence of</u> the African diaspora. - According to the website answers.com, the Pan-Africanism is "a movement founded around 1900 to secure equal rights, self-government, independence, and unity for the African peoples", <u>that is why</u> it is called a positive consequence.
	Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:	<ul style="list-style-type: none"> - <u>The third principal consequence of</u> Black Diaspora, and maybe the most positive one, is the Pan-Africanism movement. - <u>In conclusion</u>, the Black Diaspora generated a series of movement around the world.
SEGUNDO TRIMESTRE	Tema: One cause and two effects of British imperialism	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - According to John Atkinson Hobson, an anthropologist, imperialism was just <u>an outcome of</u> the quest for profit and it was necessary to satisfy the capitalism. - Great Britain needed new markets in order to expand its economical power, <u>as a result</u> British government conquered other lands to own their markets and to make bigger the empire.

		<ul style="list-style-type: none"> - <u>As a result of</u> this expansion, Great Britain had an huge growth in terms of territory and economy because (usado como <i>therefore</i>) they became in the most powerful country of the world in that time. - As result, a lot of cultures, such as the Egyptian culture, lost their ancest legacy that is so important to a culture. - Finally, we can say that the British empire originated the American empire somehow. According to Noam Chomsky and his historical research, Great Britain originated the American empire <u>because</u> when they were becoming weaker they stopped to think about expansion and didn't cover the necessities of new American investors, <u>so</u> the American got independents in order to continue the empire with some differences, of course. Chomsky also said that the founding fathers inherited the imperialism from the British, <u>so</u> it is their <u>fault</u>.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - It means that <u>the principal cause of</u> the British imperialism was the necessity of accumulating capital. - The British imperialism <u>brought as consequence</u> the establishment of the United Kingdom as the principal culture of the time. - <u>Finally</u>, we can say that the British empire originated the American empire somehow. - <u>In conclusion</u>, the British imperialism does not exist anymore, at least it is not that bigger than it was in the past. But it left a lot of consequences and it change the world and it paved the way to the American one.
TERCER TRIMESTRE	<p>Tema: Two causes and one effect of the Great Potato Famine</p> <p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The Potato Famine was the worse hunger Ireland ever had and <u>it was caused by the fact</u> that the potato was the Irish based food and also <u>because</u> the United Kingdom didn't let food coming from other countries enter Ireland. <u>As a result</u> over a million people died

		<p>and the people became started to claimed for Home Rule.</p> <ul style="list-style-type: none"> - First, according to several historians and anthropologists one of the causes of the famine was the fact that the potato was the based food in Ireland <u>so</u> when the potato plants started to die Irish had no food. - This Irish workers were too poor to sow anything else but potato <u>because</u> it was an easy-sowing plant and it gave them enough food for the year and to pay the taxes to the lordlands. But when the plants started to die <u>because of</u> a mysterious fungus plant, the famine started. - Since the United Kingdom colonized Ireland, the English Crown control everything in the country including the ports and the importations and exportation. <u>So</u>, when the famine began, the crown had to take care of the population. - Someones told the Crown that they would have to open the market to other countries but English rulers didn't want to <u>because</u> it would signficated the lost of control over the Irish market <u>so</u> the famine lasted more than expected. - Once evaluated <u>the causes</u> we have to know <u>the effects of</u> the Great Potato Famine, the first one was the dead of over a million people <u>for</u> starvation. <u>As</u> Irish had no more potatoes, they started to die. Also they couldn't buy other food first, <u>because</u> they didn't have money to buy it, and second, <u>because</u> it was no other food to buy <u>so</u> the dead <u>for</u> starvation was common during the famine. - Landlords didn't have enough food to feed the people and the food coming from England just could feed them. <u>So</u> they realized that it was cheaper to pay for send Irish to other countries and they did it.
--	--	--

		<p>Thousands of Irish emigrated to America and other places <u>because of</u> the famine.</p> <ul style="list-style-type: none"> - In conclusion, we can say that the Famine was in a great part <u>English fault</u>, <u>because</u> if Irish would have been able to own the land, maybe they would have sow something else or if they would have rule themselves, they would find solution. - We can also conclude that the famine generated a big change in Ireland <u>because</u> a lot of people die, other lived the country and then those which stay asked for Home Rule and independence.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>First</u>, according to several historians and anthropologist <u>one of the causes of</u> the famine was the fact that the potato was the based food in Ireland so when the potato plants started to die Irish had no food. - Besides, <u>another important issue</u> that caused the potato famine is the fact that English rulers didn't want to open the Irish market in order to keep control of it. - Once evaluated the causes we have to know the effects of the Great Potato Famine, <u>the first one</u> was the dead of over a million people for starvation. As Irish had no more potatoes, they started to die. Also they couldn't buy other food <u>first</u>, because they didn't have money to buy it, and <u>second</u>, because it was no other food to buy so the dead for starvation was common during the famine. - After the Crown ordered the landlords to feed the people, it was <u>another consequence</u>, the emigration. - <u>Another consequence</u>, and maybe the most important, is that the bad way English ruled the country during the famine made Irish people realized that Ireland has to be ruled by Irish, it means home rule, and they had to be capables of own the land so they could do what

		<p>it was necessary.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>In conclusion</u>, we can say that the Famine was in a great part English fault, because if Irish would have been able to own the land, maybe they would have sow something else or if they would have rule themselves, they would find solution. - We can also <u>conclude</u> that the famine generated a big change in Ireland because a lot of people die, other lived the country and then those which stay asked for Home Rule and independence.
--	--	---

ANÁLISIS

Este estudiante indicó en el cuestionario que comenzó a aprender el idioma inglés a los 17 años en la Escuela de Idiomas Modernos y que había escrito un ensayo causa-efecto en la materia Inglés III, impartida en el tercer año académico, antes del primero que se le solicitó redactar en la asignatura de “Cultura, Temas y Textos de Inglés 1”. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 20 años de edad.

Con respecto a los conectores textuales causativos, en primer lugar, se observa que este estudiante escribió el conector *because* tres veces correctamente en el primer trimestre, en el segundo trimestre lo escribió tres veces, una de ellas incorrectamente, pero en el tercer trimestre lo escribió siete veces correctamente; esto podría indicar que al finalizar el año académico, el estudiante dominaba el uso correcto del conector *because*.

En segundo lugar, en el primer ensayo el estudiante transfirió el conector *por* del español al inglés y lo usó como *for* en: *Hence it is said that black people didn't have a nation and this kind of lost of identity was caused for the Black imposed Diaspora*, por lo que se nota que al comenzar el año académico al parecer el estudiante no identificaba ni era capaz de producir correctamente el conector que equivaliera al conector causativo *por* en español, como lo serían los conectores *because of* o *due to*. En el tercer ensayo, se evidenció que el estudiante produjo correctamente los conectores en inglés que equivalen al conector causativo *por* en tres de cuatro oraciones, como se muestra a continuación: 1) *The Great Potato Famine was the worse hunger Ireland ever had and it was caused by the fact that the potato was the Irish based food*; 2) *But when the plants started to die because of a mysterious fungus plant, the famine started*; 3) *The dead for starvation was common during the famine* y 4) *Thousands of Irish emigrated to America and other places because of the famine*, por lo que se podría pensar que al finalizar el año académico, el estudiante dominaba el uso correcto de *because of* pero aún presentaba transferencia del conector *por* del español al inglés.

En cuanto a los conectores consecutivos, el estudiante hizo uso del conector *as a result*, dos veces en

el segundo trimestre (una de ellas lo hizo incorrectamente) y del conector *as a consequence* una vez incorrectamente en el segundo trimestre, pero en el tercer trimestre no los usó, por lo que no se puede concluir que el alumno dominaba o no el uso correcto de estos dos conectores al finalizar el año académico. Por otra parte, se advirtió que este estudiante también fue uno de los tres de 25 estudiantes (estudiantes 5, 18 y 24) que hizo uso del conector *hence* correctamente en el primer trimestre.

En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observa positivamente que el uso correcto y la frecuencia de uso que este estudiante les dio a estos conectores fue en incremento al comparar el primer, segundo y tercer trimestre.

ESTUDIANTE 19		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Causes of Rastafarianism	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Because of the first negro emperor was the main inspiration for the ones who lived in Jamaica, they started to believe in the Negro liberation even when they were slaves. - After the black diaspora as it was said negroes had no identity, they were just slaves. <u>For this reason</u>, after crowning of Haile Selassie and after Marcus Garvey back to Africa Jamaican people decide to created this movement the which one allow them to have new beliefs and ideals. - <u>As a result of</u> Rastafarianism, Jamaican people have a style life based in Jah (God), their dreadlocks the ones represent the lion and their music that is the reggea. - The main causes for this movement that were Haile Selassie crowning and the need of identity were enough to create it, Jamaican people are the ones who really known their culture, because some people use the Rastafarianism as a new style and does not know that for the negroes it was hard to have something to believe and that Rastafarianism is not a religion it is a life style for the negroes. A new ideology was born <u>thanks to</u> Haile Selassie and to the need of identity.
	Conectores metatextuales	<ul style="list-style-type: none"> - <u>The principal cause</u> for the creation of Rastafarianism was the crowning of Haile Selassie (Ras Tafari) as the

	ordenadores y conclusivos:	<p>emperor of Ethiopia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>The second cause</u> is the need of identity and liberty that negroes had. - <u>As a result of</u> Rastafarianism, Jamaican people have a style life based in Jah (God), their dreadlocks the ones represent the lion and their music that is the reggae.
<p>SEGUNDO TRIMESTRE</p>	<p>Tema: One cause and two effects of British imperialism</p>	
	<p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imperialism is the economic and/or political domination of a society by another society. Therefore, the British empire was considered as an important imperialist power. - <u>Since</u> the British imperialism had a significant ruling class, that was no the problem for the country, the problem was that the British empire could not begin to compete with the huge military strength that America has <u>because</u> they own the most sophisticated technology. - The first consequence of this British imperialism is that the American Imperialism became the strongest in the world, they has a huge military strength <u>because</u> they own the most sophisticated technology while the British Imperialism had not any huge military strength. <u>As a result of</u> this weak military force the British imperialism could not dominated such as the America do. Furthermore it was not only <u>because of</u> the military force it was also because the huge influence of the American culture in other countries. Thus, the British Imperialism was looking for some national prestige and important bounds commercial. - To sum up, the effects that the British Imperialism brings to the world were their influence over the countries were they could made the investment of capital, to control their productions and territories and also the opportunity that they left to the American

		<p>Imperialism to be the strongest in the world, <u>that is why</u> all the countries need a significant military force.</p>
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>The principal cause</u> for British imperialism is the need of conquering some territories or societies around the world at the same time that the US was doing it. - <u>The first consequence of</u> this British imperialism is that the American Imperialism became the strongest in the world, they has a huge military strength because they own the most sophisticated technology while the British Imperialism had not any huge military strength. - <u>This was one of the effects of</u> British Imperialism over the poorer countries, the British wanted to used a cultural imperialism over those countries bringing their religion and language. - <u>To sum up</u>, the effects that the British Imperialism brings to the world were their influence over the countries were they could made the investment of capital, to control their productions and territories and also the opportunity that they left to the American Imperialism to be the strongest in the world, that is why all the countries need a significant military force.
<p>TERCER TRIMESTRE</p>	<p>Tema: One cause and two effects of the Irish War of Independence</p>	
	<p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - This fact made the British moved to Ireland with a new group called “Black and Tans” (<u>because of</u> their uniforms) to suffocate the guerrilla actions. This suppression made the war inevitable. - <u>The result of</u> these negotiations was the Anglo-Irish Treaty. It allowed Irish to become a self-governing dominion of the British, this dominion was called “The Irish Free State”. - A controversy into the Irish Parliament was caused <u>for</u> this attitude and brought about problems into the Irish Parliament.

		<ul style="list-style-type: none"> - <u>As a consequence of</u> the Irish Independence War and also with the attitude and actions of Eamon de Valera, the Irish Parliament was divided. <u>Consequently</u>, Arthur Griffith, the President of the Dáil who worked with Michael Collins, were against the President of the Republic, who controls the Anti-Treaty IRA. <u>As a result of</u> this fight, Michael Collins the man who wanted to avoid the civil war was murdered by the Anti-Treaty IRA in 1922. This fight between the two groups, the IRA and the Anti-Treaty IRA was the principal cause of the Civil War.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>The main cause of</u> the Irish War of Independence was the change in the political affairs with the elections in 1918. - <u>To conclude</u>, although this war for the Irish Independence brought about a lot of Irish deaths, causing a fall into the population, was ill-conceived and it was also a war that the Irish lost.

ANÁLISIS

Según lo que respondió en el cuestionario, esta estudiante comenzó a aprender el idioma inglés a los 10 años en la escuela primaria y había escrito tres ensayos causa-efecto en la asignatura de Inglés II, impartida en el segundo año académico, antes de redactar el que se le solicitó escribir en la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 21 años de edad.

Con respecto a los conectores textuales causativos, en el primer trimestre, esta estudiante escribió el conector *because* una vez incorrectamente; en el segundo trimestre lo escribió tres veces, una de ellas incorrectamente, y en el tercer trimestre no lo usó. También en el primer trimestre, la estudiante hizo uso del conector *because of* una vez incorrectamente, pero en el segundo y tercer trimestre lo empleó correctamente una vez por período; esto podría indicar que al finalizar el año académico al parecer la alumna dominaba el uso del conector *because of* pero no se puede concluir que dominaba o no el uso del conector *because*.

En cuanto a los conectores textuales consecutivos, en el segundo trimestre esta estudiante escribió los conectores *thus* y *therefore* una vez incorrectamente, mientras que en el primer y tercer trimestre no hizo uso de ellos; asimismo, la estudiante hizo uso del conector *as a result of x* una vez incorrectamente en el primer trimestre, pero en el segundo y tercer trimestre lo escribió correctamente una vez en cada

período. Se podría pensar que al finalizar el año académico, la alumna dominaba el uso del conector *as a result of x*; sin embargo, no hay evidencia suficiente para concluir que dominaba o no el uso de los conectores *thus* y *therefore*.

En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observó que en el primer trimestre la estudiante usó tres conectores ordenadores pero ningún conector conclusivo: *The principal cause*, *The second cause* y *As a result of*; este conector consecutivo fue usado como conector ordenador. En el segundo trimestre hubo un incremento en el uso de ellos, ya que la alumna escribió tres conectores ordenadores y un conector conclusivo (*The principal cause*, *The first consequence of*, *This was one of the effects of* y *To sum up*), pero en el tercer trimestre el uso de estos conectores disminuyó, puesto que la estudiante escribió un solo conector ordenador y un conector conclusivo (*The main cause of* y *To conclude*). Es posible que su uso todavía no estaba consolidado.

ESTUDIANTE 23		
PRIMER TRIMESTRE	Tema: Effects of the African Diaspora	
	Conectores textuales causativos y consecutivos:	<ul style="list-style-type: none"> - In the so-called new world the black man was not considered human but animal, <u>so</u> it was treated like that. - <u>So</u>, as a way to awake the consciousness of the black people about their African heritage started to appear organizations or different movements that would make the black people feel proud and being in contact with that African heritage. One of this movement was the Garveysm that was inspired in the thoughts and ideas of Marcus Garvey who encouraged the black people to adopt and to awake their African consciousness. He also claimed that Africa was for the Africans and <u>therefore</u> the white man has no right over a nation that belongs to the black African people. - Garvey also said that the black people were driven away from their homeland that was Ethiopia. <u>So</u> this established the basis for Ethiopianism. - This crowning gave to Garvey's words validation and the status of prophecy <u>because</u> he had said that the king of Africa would come out from Ethiopia to strengthen his hands to God.

		<ul style="list-style-type: none"> - First, we have the lost of identity of the black people and their search for that lost identity. <u>So</u> this search for identity and solidarity among them caused the creation of different organizations or the beginning of movements that have as one aim the reconciliation and the awakensness of the black people's African consciousness.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>One of the effects of</u> this diaspora was the cultural reshaped that occurred in the colonies of the new world where the white man imposed to the slaves his own religion, beliefs and language, driving as a consequence that the blacks started to forget their Africanness and with the time they started to assimilate the white system as their own, this means that centuries later after the slavery end, the black people stopped seeing them as the victims of the white system but to feel part of it. - <u>In conclusion</u> we can say that this forced diaspora caused a lot of effects that were evolving to others through the time. <u>First</u>, we have the lost of identity of the black people and their search for that lost identity. So this search for identity and solidarity among them caused the creation of different organizations or the beginning of movements that have as one aim the reconciliation and the awakensness of the black people's African consciousness.
<p>SEGUNDO TRIMESTRE</p>	<p>Tema: Two causes and one effect of British Imperialism</p>	
	<p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Many of the problems that are happening today around the globe, specifically at third world countries and Latin American, are <u>because of</u> British Imperialism. <u>Thus</u>, we can see today a lot of the effects that British imperialist policies have caused. - British imperialism started as <u>a response to</u> the British's need of expand their commercial market and by doing so expand their economical power.

		<ul style="list-style-type: none"> - The British needed a completely new market to sell all their manufactured products <u>as</u> their own market had already saturated. <u>Therefore</u>, they needed to annex more and more territories in order to have a biggest access to different kinds of market, and at the same time, have access to an enormous, almost indefinitely, quantity of supplies. - Even though former colonies have already gained political independence, they are still under domination <u>because</u> they are financially dependent on their former masters, the superpowers, the British. - Britain imperialism today pursue the opportunity of obtain a biggest surplus-value by hiring a cheaper work labor at those countries where they invest. This means, that they invest in the poorer countries in order to manufacture their products there at a low cost <u>thanks to</u> the cheap work labor. - Products that not only were manufactured in foreign territory but also produced or created <u>thanks to</u> the raw material obtained from that same foreign territory. <u>Therefore</u>, British imperialism main causes are precisely about how obtain more profit and benefits from other territories at a low or minimal cost. - <u>As a result of</u> those imperialist policies of Britain, we have the destruction of local markets at those countries where Britain invest. <u>That because</u> local markets cannot compete with the strength of Britain's market. - Finally, we can summarize the British imperialism's causes as the desire and need of expansion of their commercial market <u>because</u> that will give the Britains a stronger economical base and <u>therefore</u>, more power. <u>So</u>, more territories will mean more hegemonized markets to control.
--	--	--

	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - British imperialism started as a response to the British's need of expand their commercial market and by doing so expand their economical power. <u>Firstly</u>, they used the new discovered places to plunder all the natural resources that they found and then at the moment of colonization used the overseas annexed territories to sell their products. - In this sense we can say that <u>the main reasons of</u> British imperialism at that time was the appropriation of new markets and the opportunity of obtain more profits by selling manufactured goods to the colonies. Goods that were made of the raw material taken from the same colonies. - <u>Finally</u>, we can summarize the British imperialism's causes as the desire and need of expansion of their commercial market because that will give the Britains a stronger economical base and therefore, more power. So, more territories will mean more hegemonized markets to control.
<p>TERCER TRIMESTRE</p>	<p>Tema: One cause and two effects of the Great Potato Famine</p>	
	<p>Conectores textuales causativos y consecutivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>As</u> the biggest inch of land belonged to a wealthy English landowner, most of the Irish men were reduced to the condition of tenants. - The potato became the way Irish families could eat <u>as</u> it was the cheaper seed to buy and from one lifting crop they could get enough food to feed an entire family three times a day. - In fact, the potato famine lasted that long <u>because</u> people everywhere were desperately needed for food and under their desperation, they did not even wait for the next crop to be fully grown to eat it. - Besides of the time that took to get Ireland, the food supplies taxes also raised <u>because of</u> this navigation laws. <u>Thus</u>, the food took too much time to arrive in Ireland and when arrives, it was too expensive to Irish

		<p>people to buy it.</p> <ul style="list-style-type: none"> - However, many who were on board of the ships or in “coffin ships”, as were commonly called, <u>because of</u> their insalubre and horrible conditions, did never see or reached the American ports. They died on board. They could not endure the journey <u>because of</u> the appalling conditions.
	<p>Conectores metatextuales ordenadores y conclusivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - British government did not help that much to stop the famine. <u>First</u>, the prime minister of that time Sir Robert Peel gave 100.000 pounds in Indian maize in order to feed people and he also loan money to local authorities to pay the wages of public workers. However, those intents were not enough and when Peel’s administration was replaced things were getting worse. This administration reduced destitute aid and also passed the “Navigation laws” which did not allow ships which were not British to reach or used the British ports. - Other <u>consequence</u> of this famine was the hatred to England and English rule that Irish emigrants took with them. A hatred that became a symbolism of nationalism. A hatred that even today exists. - To sum all this tragedy, its causes and effects, we can say that the raising of the Irish population before 1845 and their completely reliance on potato led to the great devastation that the potato famine caused. - <u>In conclusion</u>, to name its effects we can mention the mass emigration of Irish people as a consequence of the suffery and hungry that people in Ireland were enduring; the lost or changes or the Irish culture; the hatred to England that were developing among Irish people until today; and to sum in a simple phrase: the suffery of Irish people.
ANÁLISIS		
Esta estudiante comenzó a aprender el idioma inglés a los 16 años en la Escuela de Idiomas		

Modernos y había escrito dos ensayos causa-efecto en la asignatura de Inglés II, impartida en el segundo año académico, antes de redactar el que se le solicitó escribir en la materia “Cultura, Temas y Textos de Inglés I”, según los datos recopilados de sus cuestionario. Para el momento en que escribió estos tres ensayos contaba con 19 años de edad.

En cuanto al uso que hizo de los conectores textuales causativos y consecutivos, en el primer trimestre esta estudiante utilizó tres conectores incluidos en la lista propuesta por la docente (*so, therefore y because*); en el segundo trimestre se observó que el empleo de conectores incluidos y no incluidos en la lista dada por la profesora fue en incremento en comparación con el primer trimestre; sin embargo, en el tercer trimestre la frecuencia de uso de estos conectores disminuyó en comparación con el primer y segundo trimestre.

En lo que se refiere a los conectores consecutivos, la estudiante hizo uso del conector consecutivo *thus*, una vez correctamente en el segundo trimestre pero una vez incorrectamente en el tercer trimestre; esto podría indicar que al finalizar el año académico, la alumna aún no dominaba el uso de este conector.

En relación con los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se observó que en el primer trimestre la estudiante usó dos conectores ordenadores y un conector conclusivo (*One of the effects of, In conclusion y First*); en el segundo trimestre, utilizó dos conectores ordenadores y un conector conclusivo (*Firstly, the main reasons of y Finally*) y en el tercer trimestre escribió dos conectores ordenadores y tres conectores conclusivos (*First, the other consequence, to sum, In conclusion y to sum*). Se advierte, entonces, que el uso semánticamente correcto que la estudiante les dio a estos conectores fue en incremento al comparar el primer, segundo y tercer trimestre. Asimismo, a pesar de que en el tercer trimestre la estudiante presentó errores de forma al escribir tres conectores, se debe observar de manera positiva que se atrevió a usar otros conectores que no fueran los que empleó en el segundo y tercer trimestres.

A partir de la información proporcionada en las fichas de estos seis estudiantes, se puede apreciar que la observación general que se hizo con base en los datos de la tabla 5 sobre el aumento del uso de los conectores textuales causativos y consecutivos al comparar el primer y el tercer trimestre se evidencia de manera específica en este estudio de caso. Igualmente, la información recogida en las fichas indica que, al parecer, los estudiantes 1, 3, 18 y 23 y la estudiante 19, que expresaron haber iniciado su aprendizaje del inglés en la Escuela de Idiomas Modernos y en la escuela primaria respectivamente, mostraron un progreso continuo muy positivo no solo en la

identificación sino en la producción correcta de los conectores textuales sugeridos y no sugeridos por la docente que escogieron usar. En cuanto al estudiante 5, también se advirtió de manera positiva que la frecuencia y variedad de conectores que empleó fue en aumento al comparar el primer y el último trimestre, además de que no hizo uso incorrecto de ninguno de los conectores que escogió utilizar.

Con relación a los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, en este estudio de caso también se puede observar en detalle lo que la figura 12 muestra sobre la mayor tendencia de los 25 estudiantes a usar los conectores no propuestos por la docente (87%) en comparación con los que sugirió (*first, second, third, in conclusion, in summary*). Cabe mencionar que la frecuencia de uso de este tipo de conectores no fue contabilizada por trimestre sino en general; sin embargo, en las fichas de los estudiantes 3, 5, 18 y 23 se puede apreciar positivamente no solo que la frecuencia de su uso fue en incremento al comparar el primer, segundo y tercer trimestre sino que el uso correcto de estos también aumentó.

Se podría inferir, entonces, que aparentemente hubo una mejoría a lo largo del año académico en la producción escrita de estos seis estudiantes en sus ensayos causa-efecto.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones que se pueden derivar de los resultados del estudio longitudinal y del estudio de caso que se llevó a cabo con el fin de indagar cómo los estudiantes utilizaron conectores textuales causativos y consecutivos y conectores metatextuales ordenadores y conclusivos en ensayos causa-efecto, que escribieron en tres momentos diferentes de un año académico, después de recibir instrucción en su uso.

En cuanto a los conectores textuales causativos y consecutivos, el corpus analizado evidencia lo siguiente:

- Se observó que los estudiantes mostraron una mayor tendencia a usar los conectores sugeridos por la docente (en un 65%) en comparación con otros conectores que escogieron utilizar, no incluidos en la instrucción que recibieron al principio del año académico.
- Después de realizar la contabilización total del uso correcto e incorrecto de los conectores textuales causativos y consecutivos, incluidos y no incluidos en la instrucción inicial, se halló que estos fueron usados en un 88,33% de manera correcta y solo en un 11,66% incorrectamente. Para ser específicos, los conectores propuestos por la docente fueron utilizados de manera correcta en un 91,76% y los otros conectores de este tipo no sugeridos por la docente fueron usados en un 82% correctamente.
- Los conectores causativos, incluidos o no en la instrucción inicial, se usaron con una frecuencia ligeramente mayor a la de los consecutivos. El conector causativo más usado, incluido en la instrucción, fue *because*, casi siempre de manera correcta, y el más utilizado no incluido en la lista inicial fue *as*. En cuanto a los conectores consecutivos, el que más se empleó fue *so* (incluido en la lista sugerida

por la docente), apenas tres veces incorrectamente. Los estudiantes también usaron sintagmas nominales como conectores consecutivos; entre estos destacan aquellos que contenían el sustantivo *effect*, aunque su frecuencia fue mucho menor a la del conector *so* (43 veces frente a 17 veces).

- Al comparar los ensayos escritos en el tercer y el primer trimestre, se encontró que los estudiantes utilizaron la mayoría de los conectores causativos y consecutivos sugeridos por la docente de manera creciente (en un 78,57%).

Estos resultados son muy positivos y parecieran indicar que los estudiantes de tercer año de la carrera, es decir, que están en la mitad de sus estudios, se encuentran en las últimas etapas de adquisición de estos elementos de cohesión.

En el caso de los conectores metatextuales ordenadores y conclusivos, se evidencian los siguientes resultados:

- Con estos conectores sucedió lo contrario a los textuales: los alumnos tendieron a hacer mayor uso de conectores no sugeridos (en un 87%) que de los cinco conectores incluidos en la lista propuesta por la profesora (43 veces).
- Los conectores metatextuales incluidos en la instrucción inicial siempre fueron usados correctamente; también en el caso de los conectores que no formaron parte de la instrucción inicial se observó la tendencia a emplearlos de forma correcta, en un 83,51%.
- En lo que respecta a los conectores ordenadores, se encontró que algunos estudiantes usaron variantes de *first*, *second* y *third*, así como locuciones o frases y el término *another* como sustituto de los conectores *second*, *third*, *fourth* y *fifth*. En cuanto a los conclusivos, se observó el uso de verbos en infinitivo, aunque con poca frecuencia (6,81%).

- Igualmente, se notó que la mayoría de los estudiantes que no utilizó los conectores ordenadores *first* y/o *second* en los ensayos escritos al finalizar el primer trimestre sí incluyó un conector en el último párrafo, el de la conclusión: *in conclusion*, *to conclude* o *to sum up*, y muchos de ellos usaron *finally* y *definitely* como conectores conclusivos. También se apreció que en los terceros ensayos, los alumnos tendieron a usar los conectores ordenadores y/o conclusivos que no habían usado en sus primeros o segundos ensayos.

Aunque los estudiantes que participaron en este estudio se guiaron poco por la lista proporcionada por la docente al principio del año al usar los conectores metatextuales, se puede concluir aquí también que los hallazgos basados en la contabilización total de su utilización son muy positivos: no solo los emplearon de manera correcta con mucha frecuencia sino que también se arriesgaron a usar conectores no incluidos en la instrucción explícita ofrecida por la docente.

Los resultados del análisis de los ensayos del grupo completo, es decir, de los 25 estudiantes en general, se replican en el estudio de caso que se hizo con los ensayos de seis estudiantes.

Aunque no está entre los objetivos de este trabajo relacionar la manera en que los estudiantes utilizaron los conectores estudiados aquí con la edad en que comenzaron a aprender inglés ni con la experiencia previa que tenían en la escritura de ensayos causa-efecto, es interesante notar que aquellos que iniciaron su aprendizaje del idioma antes de los 12 años cometieron menos errores en su uso de los conectores, sugeridos y no sugeridos por la docente, que los alumnos que reportaron haber iniciado su aprendizaje a los 15 años o más tarde (en este grupo se encuentran cinco de los seis alumnos del estudio de caso). De hecho, tres de los estudiantes del primer grupo no cometieron ningún error al usar estos conectores. Quizás una mayor exposición al idioma, durante más tiempo, fue uno de los factores que ayudó al primer grupo en su buen desempeño.

Al comparar la producción escrita de los 14 estudiantes que no tenían experiencia previa, o muy poca, en la producción de este tipo de ensayos con la producción de los 11 estudiantes que ya habían escrito dos o tres ensayos causa-efecto en otras asignaturas, se observa que los primeros tendieron a usar más los conectores propuestos por la docente, a identificarlos y producirlos de manera correcta al final del año académico, mientras que los que ya habían escrito ensayos anteriormente tuvieron la tendencia a usar no solo algunos conectores incluidos en la instrucción inicial sino otros conectores no propuestos, y de manera creciente al comparar el primer y el tercer trimestre. Aparentemente, aquellos que no tenían experiencia se guiaron mucho más por las sugerencias de la docente que aquellos que sí tenían esta experiencia previa. No obstante, se puede concluir que la instrucción inicial, basada en la ejercitación de una lista de conectores, fue provechosa para todos los estudiantes.

Sobre la base de los resultados de este estudio, se pueden hacer las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que los programas de las asignaturas de Inglés incluyan la enseñanza explícita de conectores específicos y su uso correcto, ejemplificado en un contexto dado, según sea el caso del ensayo que los estudiantes deban escribir en cada año académico: ensayos causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, descriptivos, persuasivos, evaluativos o argumentativos. Se recomienda que esto se haga antes que los profesores comiencen a trabajar la escritura de los ensayos en cuestión, ya que este estudio evidenció que los estudiantes encontraron muy útil la lista de conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos propuesta por la docente, junto con el entrenamiento en su uso, al comienzo de esta investigación.
- Cuando se ejercite con los estudiantes los conectores incluidos en esta investigación, sería ventajoso que se trabajaran las combinaciones fijas de verbos y términos causativos y consecutivos (*collocations*) ejemplificados en un contexto

dado para evitar las transferencias directas de las combinaciones fijas del español al inglés, como por ejemplo, *traer como consecuencia* en español que equivale a *to have as a consequence* en inglés y no a *to bring a consequence*.

- En cada año académico deberían repasarse estos conectores y su uso correcto, a fin de que el estudiante pueda llevar el conocimiento de la mano durante un tiempo más prolongado, retome la línea del conocimiento asociada a la redacción y pueda madurar su competencia en la escritura del inglés; esta recomendación surge luego de observar que nueve de once estudiantes en este estudio usaron incorrectamente algunos de los conectores incluidos en la instrucción inicial en el segundo o tercer trimestre. El repaso de los conectores en el siguiente año académico les proporcionaría a los alumnos una continuidad en el proceso de su aprendizaje y, por ende, podrían llegar a consolidar el uso correcto de estos conectores en el siguiente año académico.
- Consideramos que sería de utilidad que el Departamento de Inglés de la EIM elaborara un instrumento, como un cuestionario, mediante el que se pueda conocer la experiencia previa de los estudiantes con el idioma, con el fin de hacerles un seguimiento a los alumnos que comiencen a aprender inglés en la EIM; esto podría representar un estudio de caso que brinde aportes de investigación importantes al área de aprendizaje del inglés en la EIM.
- Finalmente, es posible agregar que todo el proceso de investigación implicado en este trabajo puede ser un aporte metodológico para la recolección, el registro y el análisis de los conectores en general y de otros elementos de cohesión textual. Las fichas creadas en este estudio para hacer la investigación longitudinal pueden ser un instrumento útil para futuros docentes investigadores.

Igualmente, se reitera la recomendación de estudiar casos de estudiantes que comiencen a aprender conectores en la asignatura Inglés I en la EIM y hacerles un seguimiento en el siguiente año académico en la materia Inglés II, para observar su

progreso de aprendizaje. Asimismo, se considera que este estudio puede ser el inicio de una línea de investigación que contribuya a complementar otros estudios sobre la enseñanza del uso y aprendizaje correcto de conectores textuales causativos, consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos para la escritura de ensayos causa-efecto en inglés como lengua extranjera, tanto en la Escuela de Idiomas Modernos como en otras escuelas de otras universidades hispanohablantes.

REFERENCIAS

- Altenberg, B. y Tapper, M. (1998). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. En S. Granger (ed.), *Learner English on computer* (pp. 80-93). Londres: Longman.
- Andrade, M. (2014). *Textos argumentativos escritos en inglés por estudiantes universitarios: Estructura y tipos de argumentos*. (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Arias Castilla, C. (2001). La didáctica en la escritura de textos argumentativos en los aprendices de maestro: Un paralelo con la adquisición del habla en los infantes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 3 (1), 22-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907022>
- Assasfeh, S., Alshboul, S. y Alshaboul, Y. (2013). Distribution and appropriateness of use of logical connectors in the academic writing of Jordanian English-major undergraduates. *Journal of Educational and Psychological science*, 14 (3), 11-35.
- Azzouz, B. (2009). *A discourse analysis of grammatical cohesion in student's writing: A case study of second year students*. (Trabajo de grado de maestría no publicado). Mentouri University, Constantina, Algeria.
- Beke, R. (2003). *Introducción a la lectura en inglés*. Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Bellés, J. (2006). *Análisis de los modelos de nivel textual*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Filología española, Doctorado de Filología española.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad S. y Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Londres: Longman.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5ta ed.). Nueva York: Pearson Longman.

- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. y Yallop, C. (2001). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sidney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casado Velarde, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, 77-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
- Díaz Galán, A. (2001). *Estudio de la cohesión léxica en las noticias de la prensa británica*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Doró, K. (2015). Linking adverbials in EFL undergraduate argumentative essays: A diachronic corpus study. En M. Lehmann, R. Lugossy y J. Horváth (eds.), *UPRT 2015. Empirical studies in English Applied Linguistics* (pp. 152–165). Pécs, Hungría: Lingua Franca Csoport.
- Drew, I. (1998). *Future teachers of English: A study of competence in the teaching of writing*. Kristiansand, Noruega: Høyskoleforlaget.
- Eslami, Z. (2007). Discourse markers in academic lectures. *Asian EFL Journal*, 9 (1), 22-38.
- García, M. (2004). *Análisis discursivos de ensayos estudiantiles*. (Tesis de doctorado no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Letras*, 47 (71), 33-88.
- García de Sola, M. (2005). Análisis de la cohesión léxica en el texto científico. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 4, 103-124.

- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de la sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Granger, S. (2006). *International corpus of learner English*. Recuperado de: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icle/icle.htm>
- Granger, S. y Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15 (1), 17-27. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/weng.1996.15.issue-1/issuetoc>
- Grund, P. y Smitterberg, E. (2014). *Conjuncts in nineteenth-century English: Diachronic development and genre diversity*. *English Language and Linguistics*, 18 (1), 157-181.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hasselgård, H. (2009). Thematic choice and expressions of stance in English argumentative texts by Norwegian learners. In K. Ajmer (ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 121-139). Amsterdam: Benjamins.
- Heino, P. (2010). *Adverbial connectors in advanced EFL learners' and native speakers' student writing*. (Trabajo especial de grado no publicado). Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2008, noviembre). El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º *Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.

- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and poetics. En T. Sebeok (ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Lenker, U. y Meurman-Solin, A. (eds.). (2007). *Connectives in the history of English: Current issues in linguistic theory 283*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martín Zorraquino, M. (1992). Spanisch: Partikelforschung. Partículas y modalidad. En G. Holtus, M. Metzeltin y C. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol 6, pp. 110–124). Tübinga: Editorial Max Niemeyer.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051 – 4214). Madrid: Espasa Calpe.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montolío, E. (2001). *Los conectores de la lengua escrita: Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.
- Mota, C. (2012). *La cohesión textual: Algunas consideraciones teóricas*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones.
- Neff, J., Ballesteros, F., Dafouz, E., Díez, M., Martínez, F., Prieto, R. y Rica, J. (2006). A decade of English-Spanish contrastive research on written discourse: The MAD and Spicle corpora. En M. Carretero, L. Hidalgo, J. Lavid, E. Martínez-Caro, J. Neff, S. Pérez de Ayala y E. Sánchez-Pardo (eds.), *A pleasure of life in words: A Festschrift for Angela Downing* (pp. 199-219). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis*. Middlesex: Penguin.
- Odlin, T. (2005). Cross-linguistic influence. En C. Doughty y M. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 333-369). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Povolná, R. (2012). Causal and contrastive discourse markers in novice academic writing. *Brno Studies in English*, 38 (2), 131-148.

- Power, R. (2014). *Rasgos cohesivos de los textos argumentativos escritos en inglés por estudiantes hispanohablantes*. (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Quirk, R., Greenbaum S., Leech G. y Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo académico: Algunos apuntes para su estudio. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8 (1). Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152007000100010&lng=es&nrm=i
- Rørvik, S. y Egan, T. (2013). Connectors in the argumentative writing of Norwegian novice writers. En S. Granger, G. Gilquin y F. Meunier (eds.), *Twenty years of learner corpus research: Looking back, moving ahead*. Corpora and Language in Use – Proceedings 1 (pp. 401-410). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Salazar, M. (2014). *Conectores discursivos en textos expositivos escritos por estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera*. (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Schramper Azar, B. (2006). *Understanding and using English grammar*. (3ra ed.). Nueva York: Pearson Longman.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharpe, P. (2007). *TOEFL IBT Internet-based test 2007* (12da ed.). Nueva York: Barron's Educational Series.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20 (4), 617-648.
- Sorenson, S. (2010). *Webster's new world student writing handbook* (5ta ed.). Nueva Jersey: Wiley Publishing.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Departamento de Inglés

Carta de autorización

Declaración de consentimiento por escrito para participar en la investigación

Yo, el abajo firmante, declaro lo siguiente:

- Que estoy dispuesto/a a participar en el estudio “ANÁLISIS DEL USO DE CONECTORES TEXTUALES Y METATEXTUALES EN ENSAYOS CAUSA-EFECTO ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE TERCER AÑO DE LA ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS” (nombre tentativo), conducido por la Prof. EleanorJackeline Meléndez, profesora de inglés adscrita al Departamento de Inglés en la Cátedra de Idioma de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.
- Que entiendo que el objetivo de la investigación es determinar el uso de los conectores textuales causativos y consecutivos y metatextuales ordenadores y conclusivos en la escritura de ensayos causa-efecto y su efecto en la redacción y cohesión del texto en inglés.
- Que mi participación en este estudio supone la reproducción de mis redacciones hechas en los tres ensayos que realicé durante el año.
- Que mi participación en este estudio es voluntaria y no se aplicará ninguna sanción por no participar en ella.
- Que mi nombre no se usará, solo los conectores que utilicé en los tres ensayos que escribí como parte de la data del estudio.
- Que partes de mis composiciones podrían usarse en publicaciones o conferencias relacionadas con el área de lingüística.
- Que podría contactar a la Prof. EleanorJackeline Meléndez en caso de tener cualquier duda.

El abajo firmante certifica que ha leído y comprendido los términos y condiciones que se presentan en esta carta y que está de acuerdo en participar en el mencionado estudio,

Firma del participante

Fecha

ANEXO 2



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Departamento de Inglés

Estimado/a estudiante:

Solicito tu colaboración para completar el siguiente cuestionario que forma parte de una investigación que busca mejorar la enseñanza a futuros docentes y el aprendizaje de la escritura de ensayos causa-efecto de estudiantes de tercer año de inglés.

Este cuestionario tiene como objetivo recolectar información acerca de tu experiencia de escritura en inglés. Los datos que aportes serán utilizados de manera anónima y confidencial y exclusivamente para los fines de la investigación. Gracias por tu tiempo y disposición,

Prof. Jackeline Meléndez

I. Información general.

Nombre y apellido: (opcional) _____

Edad: _____

Lugar de nacimiento: _____

II. Adquisición del idioma inglés (marcar con una X o suministrar la información según sea el caso).

1) Empecé a aprender inglés a la edad de _____ años en:

a. hogar _____ b. instituto de inglés _____ c. primaria _____ d. bachillerato _____ e. universidad _____

2) ¿Has estudiado inglés en un país de habla inglesa? Sí _____ No _____

Si tu respuesta es sí: a) Indica el país o países _____

b) Indica el tiempo que duró el curso: _____ semanas _____ meses _____ años

3) ¿Has visitado algún país de habla inglesa? Sí _____ No _____

Si tu respuesta es sí:

a) País 1 _____ b) Duración de permanencia: _____

a) País 2 _____ b) Duración de permanencia: _____

a) País 3 _____ b) Duración de permanencia: _____

III. Experiencia en la Escuela de Idiomas Modernos.

1) ¿Cuándo y dónde fue la primera vez que escribiste un ensayo causa-efecto en inglés? Explica.

2) ¿Cuántas veces escribiste un ensayo causa-efecto antes del primero que escribiste en “Cultura Temas y Textos I”?

3) ¿Consideras que fue necesaria la clase adicional que yo dicté sobre las pautas para escribir un ensayo causa-efecto en la clase de “Cultura Temas y Textos I”? Sí _____ No _____

Si tu respuesta es sí, indica el porqué _____

4) ¿Cuál es el otro idioma que estás estudiando en la Escuela de Idiomas Modernos? _____

IV. Contacto con el idioma (marca con una X las opciones de tu escogencia)

Además de tus horas de clase, ¿qué otro contacto tienes con el idioma inglés?

- Revistas Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

- Periódicos en Internet Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

- Libros o novelas Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

- Audio libros Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

- Escribir e-mails con hablantes de inglés Sí _____ No _____ ¿Qué tan a menudo?

- Conversaciones con hablantes de inglés Sí _____ No _____ ¿Qué tan a menudo?

- Programas o series de televisión en inglés Sí _____ No _____ ¿Qué tan a menudo? _____

¿Cuáles programas?

- Películas en inglés Sí _____ No _____ ¿Qué tan a menudo? _____

- Canciones en inglés Sí _____ No _____ ¿Qué tan a menudo? _____