



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VI    Número:3    Artículo no.:31    Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.**

**TÍTULO:** La sintaxis para el mejoramiento de la escritura en Inglés para rendir pruebas internacionales PET con los estudiantes de quinto nivel de la Extensión Cambridge de la ESPOCH.

Abril- junio 2017.

**AUTORES:**

1. Máster. César Augusto Narváez Vilema.
2. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
3. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
4. Lic. Jaime Alberto Tapia Salinas.
5. Lic. Francisco Javier González Cadena.
6. Lic. Karla Janneth Quishpe Maigu.

**RESUMEN:** Fue realizado un estudio de tipo intervención sobre la sintaxis para el mejoramiento de la escritura en inglés para rendir pruebas internacionales PET (Preliminary English Test) con los estudiantes de quinto nivel de la extensión Cambridge de la ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo) durante el período de abril a junio de 2017. Se estudiaron 29 alumnos a los que se les aplicó una guía de observación antes-después modificada. Se realizó la prueba de hipótesis Rangos con signo de Wilcoxon, que es una no paramétrica, al no distribuirse normal las variables y ser menos de 30 el tamaño de la muestra.

**PALABRAS CLAVES:** sintaxis, mejoramiento de la escritura, Inglés, pruebas internacionales PET, Cambridge.

**TITLE:** Syntax for the improvement of the English writing to rend international PET test with the fifth level students of ESPOCH Cambridge extension. April-June 2017.

**AUTHORS:**

1. Máster. César Augusto Narváez Vilema.
2. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
3. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
4. Lic. Jaime Alberto Tapia Salinas.
5. Lic. Francisco Javier González Cadena.
6. Lic. Karla Janneth Quishpe Maigu.

**ABSTRACT:** An intervention-type study was conducted on the syntax for the improvement of writing in English to perform PET international tests with the fifth-level students of the Cambridge extension of the ESPOCH during the period from April to June 2017. 29 students were studied to which a modified before-after observation guide was applied. The Wilcoxon Signal Ranks hypothesis test was performed, which is a non-parametric one, since the variables are not normally distributed and the sample size is less than 30.

**KEY WORDS:** syntax, writing improvement, English, international PET tests, Cambridge.

**INTRODUCCIÓN.**

La destreza de emplear la lengua de manera comunicativa contiene tanto el conocimiento de la lengua (competencia), como la pericia para utilizarla (utilización de esta competencia). Berenguer, Roca y Torres (2016) estructuran el conocimiento de la lengua en competencia organizacional y competencia pragmática. La primera contiene a la sintaxis, la morfología, el vocabulario, la

cohesión y la organización, y la segunda está compuesta por no solo elementos de la competencia sociolingüística, sino también esas destrezas relacionadas con las funciones que se ejecutan a través del empleo de la lengua.

Carrera y Villafuerte (2015) sitúan a la sintaxis dentro de la competencia gramatical, junto a la competencia lingüística, la afinación de la pronunciación y el vocabulario, basándose, a su vez, en los componentes de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983).

Resulta factible identificar influencias de dos paradigmas que comparten un enfoque esencial sobre el lenguaje: la complejidad gramatical se sostiene en la manifestación de categorías morfológicas y sintácticas. El primero de estos influjos es la Gramática Tradicional; el segundo, el Distribucionalismo. Hunt (1965,1970) supone que el factor transformacional, si bien funciona a nivel de competencia, se refleja además en el empleo del lenguaje, contrastando lo que se trazaba inicialmente en la teoría chomskyana (Chomsky, 1965). Desde este presupuesto, la postura de Hunt se centra en dos hipótesis que busca reconocer: mientras más adulto el individuo, mayor complejidad sintáctica en su construcción lingüística; y la complejidad sintáctica se establece por el mayor número y diversidad de cambios que aplica el individuo.

El paradigma funcional-discursivo está representado esencialmente por la investigación llevada a cabo por Ruth Berman (Berman y Slobin, 1994). Estos autores definen a la adquisición del lenguaje como un proceso natural y cultural, en el que interaccionan la experiencia, el contexto social y las estructuras cognitivas. Desde esta perspectiva, conectan la experiencia del hablante con la arquitectura de sus discursos. Su propuesta sostiene que el discurso rige la sintaxis y que, por ende, resulta improbable evaluar la complejidad sintáctica sin tener en cuenta a la secuencia (narrativa, argumentativa, expositiva) y la modalidad (oral o escrita) del texto en el cual se manifiesta. Ante estas ideas, refieren el desarrollo de la complejidad sintáctica en escolares, adolescentes y adultos, en diversas lenguas (Crespo, Alfaro y Góngora, 2012).

La conceptualización que los docentes realizan de la competencia comunicativa está sumamente relacionada con las creencias acerca de esta, privilegiando en alto grado el desarrollo de la escritura de palabras, frases u oraciones incomunicadas sobre el desarrollo de la oralidad, a la vez de palabras, frases, sonidos y oraciones que circunscriben elementos como la sintaxis, el léxico, la morfosintaxis y la fonología (Maturana, 2011).

Para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora; por ejemplo, la comprensión de los procesos sintácticos incluye, además, la estructuración de ideas en tópicos principales y ancilares, así como la identificación de las conexiones entre componentes de la oración y del texto. Establecer el significado de las palabras desconocidas por el contexto o a través de sus componentes morfológicos, o las relaciones de los distintos patrones.

En relación con la destreza de la expresión escrita, el conocimiento de los procesos de construcción sintáctica suministra al educando de instrumentos para tomar notas, realizar resúmenes breves, exponer un proceso durante un proceder concreto, ofrecer secuencia a hechos, enunciar causa y efecto, así como similitudes y contrastes y generalizaciones (Hernández, Cárdenas, Sánchez y Torres, 2012).

Si bien el alumno no emplea asiduamente el lenguaje escrito fuera del contexto áulico, resulta significativo ocuparse perennemente de la motivación. Si el docente incentiva el trabajo con la sintaxis, el alumno no observará una disociación en la enseñanza de las habilidades lingüísticas, sino más bien estimará una integración de las mismas y reparará en que la expresión escrita resulta tan trascendental como la expresión oral. El docente debe sopesar los requerimientos del estudiante y nivelar el tiempo debidamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para desplegar cada destreza. De igual manera debe inducir y aumentar el interés de los estudiantes en la participación activa y comunicativa en las actividades proyectadas para cada actividad docente.

La técnica conocida como escritura libre conduce a los estudiantes a escribir sus ideas y pensamientos sin inquietarse demasiado por la construcción gramatical u ortográfica. El principal rasgo de la escritura libre es que pocos errores o casi ninguno son censurados por el docente, lo que permite que el estudiante no se sienta obligado cuando escribe libremente (Saborit, Texidor y Portuondo, 2014).

Borrero (2008) descubre problemas que presentan los alumnos en formación inicial de Lenguas Extranjeras en la construcción de los textos escritos en inglés, que se enumeran en las siguientes declaraciones:

- 1) Redactar primero en español para luego realizar una traducción al inglés.
- 2) Excluir el sujeto incorrectamente.
- 3) Efectuar errores ortográficos y caligráficos.
- 4) Efectuar errores sintácticos en la escritura.
- 5) Exigua calidad en la expresión de ideas de forma escrita.
- 6) Empleo incorrecto de los signos de puntuación.
- 7) Escribir impropiamente en la pizarra.
- 8) Empleo coloquial de la escritura.
- 9) Los docentes no conforman mecanismos adecuados para el desarrollo de la escritura.

Al analizar las falencias mencionadas, resulta urgente proponer estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades relacionadas con la construcción sintáctica en estudiantes universitarios.

## **DESARROLLO.**

Fue realizado un estudio de tipo intervención sobre la sintaxis para el mejoramiento de la escritura en inglés para rendir pruebas internacionales PET con los estudiantes de quinto nivel de la

extensión Cambridge de la ESPOCH durante el período de abril a junio de 2017. Se estudiaron 29 alumnos a los que se les aplicó una guía de observación antes-después modificada.

La sintaxis ayudó a los estudiantes a mejorar su capacidad de escribir en inglés. Los estudiantes mediante técnicas basadas en la sintaxis inglesa pudieron corregir errores como omisiones, orden de palabras, confusión de tiempo y coordinación. Las técnicas creativas utilizadas llevaron a los estudiantes de la teoría a la práctica y se enfocaron en la enseñanza de la destreza *writing* para pruebas internacionales. Tallerman (2015) menciona que la sintaxis es un valioso instrumento para mejorar significativamente la capacidad de construir oraciones.

Las variables incluidas en el estudio fueron Frases, Oraciones y Language que fueron medidas por puntos. Dentro de la variable Frases se exploró el Orden de palabras, las Omisiones y la Falta de concordancia mientras que en el caso de las Oraciones fueron la Estructura equivocada, la Idea ininteligible y la Palabra equivocada. Se cuantificaron los errores de sintaxis. Ninguna variable tuvo distribución Normal (este supuesto fue comprobado por medio de la prueba no paramétrica Shapiro-Wilk, al tratarse de una muestra de 29 estudiantes, y el supuesto de homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene) por lo que como medida resumen de tendencia central se empleó la mediana y como medida resumen de variabilidad del conjunto de datos se usó el rango intercuartílico (RI).

Se realizó la prueba de hipótesis Rangos con signo de Wilcoxon, que es una no paramétrica, al no distribuirse normal las variables y ser menos de 30 el tamaño de la muestra. Se utilizó la misma al tratarse de muestras pareadas.

Se usó un nivel de significación del 5% para todas las pruebas de hipótesis realizadas.

## Resultados.

La mediana del pre-test para la variable Frases fue de 14 puntos (RI: 14 puntos) mientras que para el post-test fue de 8 puntos (RI: 6 puntos). Se procedió a identificar posible diferencia de medianas para lo cual se realizó la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon , ya que esa variable no se distribuyó Normal (pues la Prueba Shapiro Wilk en pre-test (Estadístico: 0.845, 29 grados de libertad; valor p: 0.000) y en post-test (Estadístico: 0.830, 29 grados de libertad, valor p: 0.000) llevaron a rechazar la normalidad); la prueba fue estadísticamente significativa (Z: -3.429; valor p: 0.000), como se aprecia en la tabla 1. Con este resultado puede afirmarse con un nivel de significación del 5% que hubo diferencia en las medianas de ambos tests, donde su valor mayor fue en el pre-test; por lo que, con la intervención disminuyeron significativamente los errores en las Frases.

Tabla 1. Prueba Rangos con signo de Wilcoxon para Frases.

Frases	Rangos	Número de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Post-test – Pre-test	Negativos	22	15.07	331.50
	Positivos	5	9.30	46.50
	Empates	2	-	-
$Z^1 = -3.429$ $p = 0.001^*$				

Nota: 1: Estadístico Z basado en los rangos positivos, \*:  $p < 0.05$

Para Oraciones la mediana fue de 18 puntos, con un RI de 15 puntos en el caso del pre-test mientras que para el post-test fue de 11 puntos, con un RI de 6 puntos. Como no tuvo distribución Normal ya que la Prueba Shapiro-Wilk en pre-test (Estadístico: 0.852, 29 grados de libertad, valor  $p = 0.001$ ) y en post-test (Estadístico: 0.904, 29 grados de libertad, valor  $p = 0.013$ ) rechazó la normalidad al ser estadísticamente significativos, entonces se procedió a realizar la prueba no paramétrica Rangos con signo de Wilcoxon cuyo resultado fue estadísticamente significativo (Z: -3.922; valor  $p = 0.000$ ),

como se observa en la tabla 2. Puede afirmarse que con un nivel de significación del 5% existió diferencia de medianas en ambos tests para esta variable, donde el valor mayor de la mediana fue para el caso del pre-test lo que demuestra que los errores en la variable Oraciones disminuyeron con la aplicación de la intervención.

Tabla 2. Prueba Rangos con signo de Wilcoxon para Oraciones.

Oraciones	Rangos	Número de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Post-test – Pre-test	Negativos	24	15.63	375.00
	Positivos	4	8.70	31.0
	Empates	1	-	-
$Z^1 = -3.922$ $p = 0.000^*$				

Nota: 1: Estadístico Z basado en los rangos positivos, \*:  $p < 0.05$

En el caso de los errores, la mediana fue de mayor también para el pre-test, con 32 puntos y un RI de 28 puntos; en el post-test fue de 19 puntos con un RI de 12 puntos. Se rechazó la normalidad de las observaciones en ambos tests ya que la Prueba Shapiro-Wilk tanto en el pre-test: (Estadístico: 0.826, 29 grados de libertad, valor  $p = 0.000$ ) como en el post-test (Estadístico: 0.883, 29 grados de libertad, valor  $p: 0.004$ ) fue estadísticamente significativa. Se procedió a realizar la prueba no paramétrica Rangos con signo de Wilcoxon ( $Z = -3.764$ ; valor  $p = 0.000$ ) que fue significativa desde el punto de vista estadístico, como se ve en la tabla 3. Hubo verdadera diferencia en las medianas de los tests, con un valor mayor en el pre-test, con un nivel de significación del 5%; es decir, con la intervención los errores sintácticos en forma general disminuyeron significativamente.



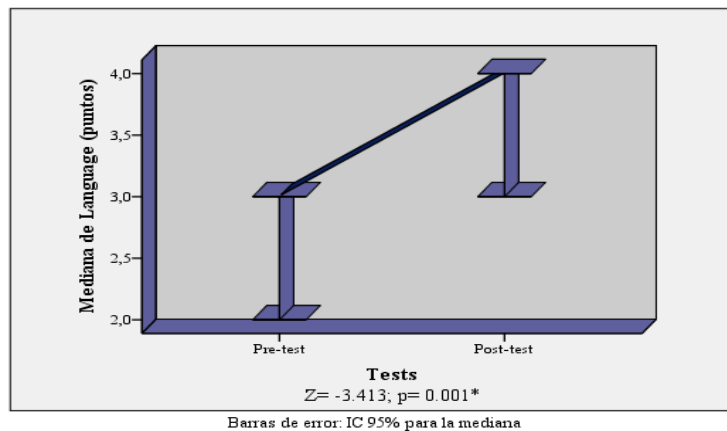
Tabla 3. Resultados de la prueba Rangos con signo de Wilcoxon para Errores sintácticos.

Errores sintácticos	Rangos	Número de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Post-test – Pre-test	Negativos	24	16.31	391.50
	Positivos	5	8.70	43.50
	Empates	0	-	-
$Z^1 = -3.764 \quad p = 0.000^*$				

Nota: 1: Estadístico Z basado en los rangos positivos, \*:  $p < 0.05$

La mediana en el pre-test para Language fue discretamente menor, con 3 puntos (RI: 1 punto); en el post-test tuvo un valor de 4 puntos (RI: 1 punto), como puede observarse en el gráfico 1. Se realizó la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon al no distribuirse Normal (Prueba Shapiro Wilk en el pre-test: Estadístico: 0.914, 29 grados de libertad, valor p: 0.022 y en el post-test: Estadístico: 0.853, 29 grados de libertad, valor p: 0.001) donde hubo 2 rangos negativos, 17 positivos y 10 empates, por lo que fue estadísticamente significativa ( $Z = -3.413$ ; valor  $p = 0.001$ ); es decir, existió verdadera diferencia en las medianas de Language, donde el valor de la mediana fue mayor en caso del post-test con una significación del 5%. Esto quiere decir, que con la intervención se logró mejorar la variable Language.

Gráfico 1. Comparación de medianas de la variable Language.



Nota: Estadístico Z basado en los rangos negativos, \*:  $p < 0.05$

Varias investigaciones (Durán, 2001); (Peña y Barba, 2010); (Rueda y Wilburn, 2014) se han nucleado a partir de la búsqueda de estrategias didácticas o escriturales para el desarrollo de la competencia sintáctica en estudiantes universitarios.

En su tesis doctoral, Rodríguez (2004) destaca la significación que los alumnos le conceden a la escritura en relación con el resto de las destrezas, según sus resultados, el 61.11 % ubicó la escritura en cuarto lugar, el 22.22 % en tercero y el 16.66 % en segundo. Ningún alumno le asignó el primer lugar a la escritura. El 50 % ubicó a la expresión oral en primer lugar.

Rodríguez, Soler, Sarracén, Jiménez y González (2014) reconocieron el manifiesto interés que ostentan los alumnos por perfeccionar y desarrollar la competencia sintáctica en idioma inglés. La ortografía y la puntuación trascendieron como los componentes de mayor interés, ya que reflexionaron que son los que menos se presentan en las clases. Sin dudas, lo anterior se patentizó en la composición textual que efectuaron los alumnos. Un 76.9% reconoció las insuficiencias relacionadas con la temática que se trata y su escasa habilidad para desplegar la escritura producto del insuficiente conocimiento que manifiestan en relación con determinado tema en concreto.

La transferencia sintáctica en la escritura, que afecta en ciertos casos positivamente (transferencia positiva) pero en otros de manera negativa (transferencia negativa) podría ser otorgado, de cierto modo, al conflicto de no poseer competencias lingüísticas en la gramática de la lengua materna. No obstante, la transferencia interlingüística no es el único componente detectable en las producciones de la interlengua (IL) del educando. Este, inconscientemente obstaculiza su propio proceso de aprendizaje de la L2 al interpretar a su forma las desigualdades y afinidades del inglés con respecto al español (Cáceres, 2013).

Una de las causas más habituales de error léxico es la interferencia de la L1, ya que la estructura mental, así como la construcción de voces, manifiestan un patrón cimentado a partir de la primera lengua que se emplea, por lo que la tendencia común es reproducir ese paradigma en todas las

demás expresiones lingüísticas que se formulen. A continuación se muestran determinados errores léxicos por la influencia de la L1:

1) Error formal por confusión en palabras similares para el escritor no nativo: Frecuencias (%): 102 (55.74%).

2) Formación equivocada de palabras: Frecuencias (%): 81 (44.26%) (Carrió, 2002).

Vergara y Perdomo (2016) fortalecieron la expresión oral y escrita en inglés mediante la escritura creativa colaborativa: luego de la estimación de los escritos iniciales y finales de los estudiantes, se notó que el 69% (9 estudiantes) consiguió resultados superiores en el segundo escrito. De estos, el 54% (7) manifestó cambios notables entre el texto inicial y el final; y el 15% (2), diferencias levemente superiores.

## **CONCLUSIONES.**

Se manifestó la presencia de una fisura epistemológica, enunciada por la desarticulación presente entre la escritura en el idioma inglés como un proceso linguo-comunicativo y la escritura en el idioma inglés como un proceso pedagógico-profesional, que restringe la competencia profesional pedagógica comunicativa para administrar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés.

Se debe estructurar tres niveles de competencia: uno relacionado con el enfoque de la escritura como proceso, iniciando desde el concepto operacional de texto como un acto ideacional, discursivo e interpersonalmente ligado; un segundo nivel de competencia que se conecta con la tipología básica y un tercero de competencia con hincapié en los géneros de la comunicación que contribuye a la dimensión epistemológica-profesional de la escritura.

Para desarrollar la sintaxis y su mejoría en la escritura en inglés, con el objetivo de rendir pruebas internacionales PET en los estudiantes de quinto nivel de la extensión Cambridge de la ESPOCH, en el periodo abril a junio 2017, se necesita una apropiada selección y organización textual teniendo en cuenta los recursos de coherencia y cohesión, además del ajuste a un receptor real y un conveniente empleo de la lengua. Además, se debe sumar la organización textual en relación con los cuatro niveles básicos de tipología textual y el uso de medios expresivos concernientes a la diversidad textual. Más allá de estas habilidades se necesita de una organización textual que se corresponda con el análisis de género de la comunicación y la implementación de medios discursivos y expresivos en función del género que se emprenda.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Berenguer, I. L., Roca, M. y Torres, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dom. Cien.*, 2(2), 25-31.
2. Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Borrero, V. V. (2008). *Procedimiento para el aprendizaje de la escritura en inglés en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras (tesis doctoral)*. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas, Cuba.
4. Cáceres, O. (2013). *La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional, Tegucigalpa, Honduras.
5. Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*.
6. Carrera, G. y Villafuerte, J. S. (2015). Las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(3), 89-109.

7. Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: Mass Mit Press.
8. Crespo, N., Alfaro, P. y Góngora, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24(2), 155-172.
9. Durán, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 69-85.
10. Hernández, I., Cárdenas, J., Sánchez, D. y Torres, D. (2012). La enseñanza postgraduada: garantía para aprender idioma inglés con propósitos específicos en enfermeros.
11. Hunt, K. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *National Council of Teachers of English Research Report*, 3.
12. Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of The Society for Research*, 35(1), 1-67.
13. Maturana, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos.
14. Peña, Y. y Barba, M. N. (2010). La plataforma moodle y su empleo en el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés. *Revista e-Curriculum*, 6(1), 1-25.
15. Reyes, M. y Mtnez, R. (2016). Algunas consideraciones sobre dificultades en la pronunciación en lengua inglesa para estudiantes hispanohablantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV, Número:1, Art.: 20, Período: Junio-Septiembre, 2016.  
[https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/\\_files/200002918-2ca292da16/4-1-20%20Algunas%20consideraciones%20sobre%20dificultades%20en%20la%20pronunciaci%C3%B3n....pdf](https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200002918-2ca292da16/4-1-20%20Algunas%20consideraciones%20sobre%20dificultades%20en%20la%20pronunciaci%C3%B3n....pdf)

16. Rodríguez, M. (2004). Modelo didáctico para el tratamiento de la escritura en la disciplina Lengua Inglesa de la carrera Lengua Inglesa (tesis doctoral). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
17. Rodríguez, N., Soler, M., Sarracén, A., Jiménez, A. y González, C. Y. (2014). Estrategia didáctica para desarrollar la habilidad escritura en Inglés General en estudiantes de Estomatología. EDUMECENTRO, 6(2), 44-63.
18. Rueda, M. C. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Perfiles Educativos, XXXVI (143), 21-28.
19. Saborit, H., Texidor, R. y Portuondo, N. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 13(4), 605-611.
20. Santiesteban, E. (2016). Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: IV. Número: 1. Artículo no.19. Período: Junio-Septiembre, 2016. Recuperado de:  
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200002917-740e075064/4-1-19%20Concepci%C3%B3n%20did%C3%A1ctica%20din%C3%A1mico-participativa%20para%20la.....pdf>
21. Tallerman, M. (2015). Understanding Syntax (fourth Edition). New York: Routledge.
22. Vergara, A. y Perdomo, M. E. (2016). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. Forma y Función, 30(1), 117-155.

**DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. César Augusto Narváez Vilema.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [cesar.narvaezv@esPOCH.edu.ec](mailto:cesar.narvaezv@esPOCH.edu.ec)

**2. Luis Francisco Mantilla Cabrera.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [luis.mantilla@esPOCH.edu.ec](mailto:luis.mantilla@esPOCH.edu.ec)

**3. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [Mayra.castillo@esPOCH.edu.ec](mailto:Mayra.castillo@esPOCH.edu.ec)

**4. Jaime Alberto Tapia Salinas.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Diplomado en consejería familiar. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [jaimetapia@esPOCH.edu.ec](mailto:jaimetapia@esPOCH.edu.ec)

**5. Francisco Javier González Cadena.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Instituto Tecnológico Superior "Riobamba" Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [francisco\\_a68@hotmail.com](mailto:francisco_a68@hotmail.com)

**6. Karla Janneth Quishpe Maigu.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés. Unidad Educativa del Milenio "Jorge Chiriboga Guerrero", Santo Domingo de los Tsachilas, Ecuador. Correo electrónico: [karlaquishpe@outlook.com](mailto:karlaquishpe@outlook.com)

**RECIBIDO:** 3 de marzo del 2019.

**APROBADO:** 16 de marzo del 2019.