



# JIGSAW: UNA METODOLOGÍA ACTIVA APLICADA A LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ILE

Jigsaw: An Active Learning Methodology Applied to EFL Academic Writing

BEATRIZ CHAVES YUSTE<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

---

## KEYWORDS

*Cooperative Learning  
Jigsaw model  
Academic writing  
Undergraduate students  
EFL  
Experimentation  
Methodological proposals*

## ABSTRACT

*Cooperative learning applied in the English as a foreign language (EFL) classroom improves the development of students' fundamental skills and linguistic competence. An exploratory comparative experimentation work is presented based on the hypothesis that cooperative learning (jigsaw method) could be convenient to work on academic writing. The conclusions corroborate this hypothesis since more favorable results are obtained in the experimental group where cooperative learning was applied. The practical educational implications aimed at methodological proposals to improve academic writing in English as a foreign language in university teaching are discussed.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje cooperativo  
Modelo jigsaw  
Escritura académica  
Estudiantes universitarios  
ILE  
Experimentación  
Propuestas metodológicas*

## RESUMEN

*El aprendizaje cooperativo aplicado en la clase de ILE (inglés como lengua extranjera) mejora el desarrollo de habilidades fundamentales en el alumnado y la competencia lingüística. Se presenta un trabajo de experimentación comparativa exploratoria que parte de la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo (método jigsaw) podría ser conveniente para trabajar la escritura académica. Las conclusiones corroboran esta hipótesis ya que se obtienen resultados más favorables en el grupo experimental donde se aplicó el aprendizaje cooperativo. Se discuten las implicaciones educativas prácticas dirigidas a las propuestas metodológicas para mejorar la escritura académica de inglés como lengua extranjera en enseñanza universitaria.*

Recibido: 20/ 07 / 2022

Aceptado: 22/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La sociedad actual, que avoca a la cultura de la inmediatez, la imagen y la escritura un tanto telegráfica, deja relegada la formalidad en el discurso, tanto de forma oral como escrita, del alumnado universitario (Bauerlein, 2008; Andrade & Moreno, 2017). Tal es así que cuando se enfrentan a tareas de escritura formal y académica, sus escritos están llenos de imprecisiones sintácticas, morfológicas y con características propias del escrito familiar e informal, como demuestran el constante uso de las contracciones, las frases hechas o giros idiomáticos propios del lenguaje coloquial lejos de la formalidad que se les exige. Es necesario que el estudiantado universitario aprenda a escribir correctamente de forma académica, no solamente para poder aprobar con éxito las asignaturas que explícitamente lo demandan (inglés B2.2, B2.3., C1.1 o C1.2 entre otras), sino porque la escritura es la principal forma de interacción en las comunidades discursivas especializadas (Neira & Ferreira, 2011). La alfabetización académica provee al estudiantado de la capacidad de producir textos en el que se incorpore el conocimiento de los diferentes géneros discursivos académicos, el dominio de los diferentes registros y el uso y aplicación de las herramientas adecuadas que aporten cohesión al texto (Neira y Ferrera, 2011). Sin embargo, es común encontrar entre nuestro alumnado el uso limitado del léxico y los frecuentes rasgos de oralidad presentes en sus textos escritos que demuestran un gran desconocimiento del uso normativo de la lengua escrita. Por todo ello, consideramos relevante que estas limitaciones en el uso de la lengua cesen y se ofrezcan prácticas metodológicas adecuadas para poder subsanar el problema presentado.

La psicología cognitiva y las perspectivas constructivistas de inspiración vygotskyana caracterizan el aprendizaje como un proceso activo, constructivo, social y contextual en el que el aprendizaje tiene lugar a raíz de la interacción con el profesor y entre iguales (Onrubia & Mayordomo, 2015). Así pues, en el presente estudio analizaremos la eficacia del uso del aprendizaje cooperativo (mediante el modelo de *jigsaw*) para poder mejorar la escritura académica de la muestra de estudio. Dado que una de las mayores exigencias del despersonalizado mundo actual es establecer valores de cooperación con nuestros iguales, el aprendizaje cooperativo parece responder a estas necesidades ya que proporciona un razonamiento de mayor nivel que promueve la generación de nuevas ideas y soluciones y una próspera transferencia de los contenidos y destrezas aprendidos a otros contextos diferentes (Johnson & Johnson, 1994). A través del aprendizaje cooperativo, los alumnos son capaces de establecer relaciones de interdependencia positiva efectivas, ya sea dentro de la clase con sus compañeros, como con otros estudiantes en entornos virtuales en una sociedad que está cada vez más interconectada. Los estudiantes participan en procesos democráticos de discusión y toma de decisiones y buscan y desarrollan soluciones innovadoras y genuinas en un mundo que está en constante cambio (Onrubia & Mayordomo, 2015). Como defienden Olsen y Kagan (1992), las actividades incluidas en un contexto cooperativo están organizadas de tal manera que el aprendizaje depende exclusivamente del intercambio de información socialmente estructurado entre los alumnos. Esta metodología activa, que respeta los principios establecidos por Dewey (1938), se basa en el trabajo en grupos heterogéneos de iguales que comparten la responsabilidad del trabajo realizado a la par que construyen conocimiento, mejoran sus habilidades sociales y comunicativas. Cada alumno contribuye con lo mejor de sí mismos al grupo en un clima de tolerancia, respeto e igualdad. Todos los miembros del grupo aportan de una manera u otra y participan en la realización de las tareas encomendadas. Por su parte, el profesor guía y ayuda al alumnado en el proceso. Como señala Oribabor (2014), el aprendizaje cooperativo brinda un reparto consciente de la responsabilidad del aprendizaje por parte del alumno y del profesor. Teniendo en cuenta las características de cada miembro del grupo, el profesor le asigna un rol: i) *moderador*, que dirige las actividades, controla el tiempo y respeta el turno de palabra, ii) el *coordinador*, que comprueba que todos los miembros del equipo han entendido la tarea, ofrece sugerencias para organizar el trabajo y el tiempo, se encarga del material, controla que se realiza el trabajo y revisa las tareas, iii) el *secretario*, que se encarga de cualquier necesidad del equipo, recibe las instrucciones del profesor, entrega el trabajo a tiempo, toma nota de las decisiones y acuerdos, rellena los cuestionarios y se comunica con los otros grupos, iv) el *supervisor*, que se encarga de mantener un tono de voz adecuado y fomenta la participación de todos los miembros y v) el *observador*, que controla que cada alumno desempeñe el rol asignado. Se establece una temporalización del trabajo y se detallan las pautas a seguir en las sesiones de trabajo. No obstante, el aprendizaje cooperativo se confunde con facilidad con el tradicional trabajo grupal, donde se suele dar una participación desequilibrada. En el aprendizaje cooperativo, los alumnos con diferentes destrezas, estilos y ritmos de aprendizaje pueden cumplir los objetivos establecidos gracias a la ayuda y el apoyo de los compañeros y del profesor. Se detectan y neutralizan prejuicios e ideas preconcebidas y se superan barreras sociales (White, 2010; Riera, 2011; Eskay *et al.*, 2012; Azorín & Ainscow, 2018). La comunicación, sobre todo, de forma oral, se desarrolla fácilmente gracias a las frecuentes interacciones conversacionales que tienen lugar en las actividades cooperativas (Richards & Schmidt, 1983). Ya lo destacaron en 1962 y 1965 Vygotsky y Piaget respectivamente cuando destacaron el papel esencial de la interacción social en el proceso de aprendizaje a través de situaciones sociales o pedagógicamente estructuradas. Gracias al aprendizaje cooperativo, los alumnos desarrollan su pensamiento crítico, se reduce el estrés y la ansiedad y se crea un ambiente afectivo positivo en el aula que facilita en gran medida la consecución de los objetivos establecidos.

Siguiendo los preceptos de Alonso *et al.* (2014), para que el aprendizaje cooperativo pueda llevarse a cabo con éxito, en primer lugar, se debe crear un ambiente adecuado en el aula a través de ejercicios de relajación, autocontrol, liberación de energía, empatía, aceptación e identidad para que los alumnos acepten y valoren la diversidad de la clase respecto a sus gustos, valores y aptitudes a través de la escucha activa, la toma de decisiones complejas y la creación de relaciones positivas. A través de estas actividades, el profesor tiene un mayor conocimiento de los intereses y motivaciones del alumnado y puede ofrecer y crear actividades y grupos que garanticen una composición de alumnos con diferentes habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje. En segundo lugar, se han de organizar equipos base heterogéneos, teniendo en cuenta no sólo sus ritmos y estilos de aprendizaje, sino también sus habilidades sociales, personalidad, capacidad cognitiva, nivel de la lengua meta, intereses y motivación. Todo grupo se ha de formar por los siguientes tipos de alumnos: a) aquellos que ayudan y motivan a otros compañeros, b) aquellos que necesitan más ayuda pues no son lo suficientemente responsables o tienen dificultad para establecer relaciones sociales y c) aquellos alumnos intermedios que no necesitan mucha ayuda, pero no muestran una predisposición especial para ofrecerse a los demás. El grupo cooperativo ideal debería ser una muestra heterogénea de esta clasificación de estudiantes, para que, de forma eficaz, puedan trabajar y ayudarse entre ellos. En todo momento, el profesor debe brindar su ayuda, guía y apoyo con el andamiaje necesario cuando algún conflicto cognitivo pueda surgir. Además de estos grupos base, se pueden organizar otros tipos de agrupación (Johnson, Johnson & Holubec, 1994): grupos formales y grupos informales o creados *ad hoc*. Independientemente del tipo de agrupación, todos los grupos cooperativos han de reunir ciertos requisitos (Johnson *et al.*, 1984): i) interdependencia positiva: todos los miembros del grupo son conscientes de que para poder completar las tareas del grupo, deben coordinar sus esfuerzos y habilidades; ii) responsabilidad individual de cada miembro del grupo, que se sienten responsables del éxito del grupo; iii) interacción constante: interacción verbal entre los integrantes del grupo cooperativo, que permiten acordar las metas a lograr, estimular o frenar actitudes. Los estudiantes se ayudan los unos a los otros, intercambian ideas, resuelven problemas juntos, comparten los conocimientos adquiridos; iv) habilidades sociales e interpersonales de los estudiantes: se les enseñan destrezas sociales a los estudiantes que se han de usar con el fin de resolver conflictos y problemas y v) procesamiento grupal y autoevaluación: los estudiantes reflexionan sobre el trabajo y funcionamiento del grupo con el fin de mejorar su futura práctica cooperativa. Estas características fueron desarrolladas más tarde por Johnson y Johnson (1989) en once competencias sociales: liderazgo, comunicación, gestión de conflictos, tolerancia a las críticas, interdependencia positiva, responsabilidad grupal, autoestima, asertividad, promoción grupal y autoevaluación. Se reduce la dependencia del profesor como una fuente de conocimiento, que promueve en todo momento la autonomía e independencia del alumnado y le permite prestar más tiempo y atención a aquellos alumnos con más necesidades. El aprendizaje cooperativo fomenta valores y habilidades sociales que ayudan a los alumnos a confiar más en sí mismos, desarrollar su autonomía en el proceso de aprendizaje y respetar la diversidad, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad a la vez que se proporcionan las experiencias necesarias para obtener un desarrollo social, psicológico y cognitivo óptimo.

De los diferentes modelos de aprendizaje cooperativo, el modelo *jigsaw* (Aronson *et al.*, 1978) ha sido el elegido para llevar a cabo nuestra práctica cooperativa. Para ello, se han seguido los siguientes pasos establecidos por Aronson *et al.* (1978): i) crear grupos heterogéneos, ii) asignar diferentes roles a los estudiantes, iii) dividir el contenido de estudio en cuatro tópicos, iv) asignar un tópico a cada estudiante, que se convertirá en "experto" de dicho tópico, v) dar tiempo para que cada miembro investigue en su tópico, vi) reagrupar a cada miembro experto en un tópico específico con otros expertos en el mismo tema que pertenecen a otros grupos cooperativos, vii) compartir la información recabada con los miembros del grupo base y discusión del tema y viii) evaluar el proceso (autoevaluación y evaluación del profesor). Este modelo permite a los estudiantes realizar actividades previas de profundización, plantear búsquedas y evaluar la información encontrada y aporta un método de trabajo definido (Mayorga & Madrid, 2012).

Este modelo de aprendizaje cooperativo puede encajar perfectamente para trabajar la destreza de escritura, y más específicamente, la redacción de textos académicos. No cabe duda que la escritura es un proceso complejo, ya que comprende componentes cognitivos, sociales y textuales que responden al procesamiento cognitivo del escritor; el contexto que enmarca la naturaleza de la escritura en sí y los recursos lingüísticos y textuales necesarios en todo proceso de escritura (Grabe & Kaplan, 1996). Según Boals (2012), la escritura es un proceso de creación de significado que conlleva generar, ordenar y desarrollar ideas, editar y revisar el texto cuantas veces sea necesario. Como afirma Brown (1980), el proceso de escritura implica un número ilimitado de bocetos y revisiones antes de presentar la edición final. El acto de escribir se considera una habilidad cognitiva compleja que requiere el empleo de habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, y reglas lingüísticas (Tierney *et al.*, 1989). La complejidad del proceso ha dado lugar a la creación de modelos de escritura que puedan definir y sistematizar su proceso. Entre ellos, encontramos el modelo de escritura de White y Arndt (1991), que reúne y conecta las diferentes etapas que conlleva la redacción de una pieza escrita: i) focalización o el motivo por el cual se inicia el proceso de escritura, ii) estructuración u organización de ideas de manera correcta, iii) redacción, donde se producen varios borradores que se modulan gracias a la retroalimentación recibida por el profesor y los

compañeros, iv) revisión de la propia pieza escrita por parte del escritor, v) evaluación por parte del profesor y de los compañeros durante todo el proceso de escritura y vi) creación de ideas, etapa importante al comienzo del proceso de escritura. Durante todo el proceso, el rol del profesor es de guía y facilitador del aprendizaje. Por su lado, los compañeros cooperan y comparten conocimiento e información para mejorar las piezas escritas.

La escritura académica comprende convenciones de estilo, que se caracteriza por su precisión, claridad y objetividad, con un léxico especializado, un lenguaje planificado y la falta de la implicación personal en el texto (Figueras & Santiago, 2000). Tapia *et al.* (2003) consideran que la escritura académica es referencial y representativa, en el que el escritor ha de utilizar un lenguaje objetivo y un registro formal. Por ello, la escritura académica se torna ardua y complicada para los estudiantes universitarios. La implementación de metodologías activas, tales como el aprendizaje cooperativo, podría facilitar esta tarea y hacer que la práctica de la redacción de escritos académicos fuera una actividad más atractiva y motivadora. A pesar de que existen varios estudios que analizan la idoneidad de herramientas cooperativas para componer un texto común (Cassany, 2004), y que Kagan y High (2002) afirmaron que la aplicación del aprendizaje cooperativo muestra resultados constructivos en la mejora de las habilidades de escritura, no son muy abundantes las investigaciones centradas en el uso del aprendizaje cooperativo para enseñar escritura académica, y más aún, para enseñarla en una lengua extranjera en la educación superior. Asimismo, la mayoría de las síntesis cuantitativas que han estudiado la efectividad del aprendizaje cooperativo en relación con su rendimiento académico se han centrado en las etapas educativas de educación primaria, secundaria y bachillerato y no en la educación superior (Neber *et al.*, 2001; Slavin *et al.*, 2009). En educación secundaria, Yusuf, Jusoh y Yusuf (2019) utilizaron dos métodos de aprendizaje cooperativo: *Jigsaw* y *STAD* (Student Team Achievement Division) para comprobar qué método reportaba mejores resultados para mejorar la escritura de ensayos narrativos de sus discentes, concluyendo que los dos métodos aportaban resultados similares tanto en su producción escrita como en su motivación frente al proceso de aprendizaje. También en educación secundaria, Yusuf, Natsir y Hanum (2015) demostraron cómo el uso del método *STAD* reportaba resultados favorables para su muestra de estudio. Además, Aldana (2005) comprobó cómo sus alumnos de secundaria mejoraron su destreza escrita gracias al uso de algunas técnicas de aprendizaje cooperativo y un clima de trabajo activo, donde los estudiantes interactuaron e intercambiaron información constantemente. Los estudiantes con un nivel más pobre reportaron mejores resultados académicos a la par que los alumnos con mejor nivel reafirmaron sus habilidades ayudando a sus iguales. Por su parte, Caicedo (2016) llevó a cabo una experimentación sobre el manejo de habilidades de cooperación siguiendo las fases de Burns (1999): i) exploración, identificación y planificación, ii) recogida de datos, iii) análisis y reflexión, iv) hipótesis e impresiones sobre el trabajo realizado, v) intervención y observación y vi) información, escritura y presentación. Los resultados de su estudio indican que el aprendizaje cooperativo mejoró las destrezas personales y de expresión escrita de los estudiantes de educación secundaria. Morch *et al.* (2017) comparó el uso de la retroalimentación al realizar ensayos escritos por ordenador. Un grupo recibió un *feedback* cooperativo y colaborativo y el otro a través de una herramienta de retroalimentación automática llamada *EssayCritic*. No existieron diferencias significativas entre los dos grupos respecto a la forma, pero sí respecto al contenido, pues el grupo que recibió una retroalimentación de forma cooperativa escribió unos ensayos más ricos en contenido con unas ideas más maduras y desarrolladas. Respecto al uso del aprendizaje cooperativo en la clase de escritura en educación superior, Cercone (2008) señaló que a pesar de que los estudiantes adultos muestran una independencia en su aprendizaje, algunos estudiantes necesitan más ayuda y apoyo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder cumplir con los objetivos establecidos. Según la investigación llevada a cabo por Mahmoud (2014) con estudiantes iraníes del grado de lenguas extranjeras y traducción, se obtienen calificaciones más altas en los test de escritura después de la experimentación con aprendizaje cooperativo gracias, probablemente, a las oportunidades de retroalimentación y apoyo entre estudiantes que esta metodología les brinda cuando comparten ideas, discuten, piensan, planifican, desarrollan esquemas y encuentran soluciones. Al-Najar (2012) señalaba la importancia de practicar la destreza escrita en cooperación con otros estudiantes como una herramienta efectiva para mejorar dicha escritura. Shammout (2020) realizó una investigación cuasiexperimental para comprobar la efectividad de los modelos cooperativos *STAD* y *jigsaw* para trabajar la destreza escrita con estudiantes universitarios sirios. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios pues después de seis semanas de experimentación los estudiantes mejoraron el contenido, organización y uso del léxico y gramática inglesa de sus escritos. Además, mostraron más confianza y seguridad a la hora de llevar a cabo las tareas. Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo se torna una metodología adecuada para llevar a cabo un aprendizaje fructífero y aprender la escritura académica, como demostró Sanderson (2012) en su estudio en el que utilizó datos cualitativos (cuestionario de evaluación administrado a los alumnos) y cuantitativos (cuestionario de autoevaluación de Oakley *et al.*, 2004). Asimismo, para que los alumnos manejen el uso de la escritura académica se debe proporcionar un marco apropiado para enseñar esta destreza, establecer objetivos claros que puedan alcanzar los alumnos, proporcionar múltiples oportunidades para practicar la lengua, ofrecer el *feedback* necesario, y entender las necesidades específicas que puedan comprender los alumnos (Sanderson, 2012). Yildiz y Akdağ (2021) investigaron el efecto de la escritura en grupos cooperativos sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la facultad de Educación.



Señalaron que el trabajo de escritura académica puede entenderse como un predictor de los resultados académicos. Por su parte, uno de los objetivos del trabajo de Navarro y Gallardo (2015) consistió en desarrollar la destreza de escritura académica en grupos cooperativo con una muestra de cincuenta y un estudiantes del grado de Educación Infantil y Educación Primaria, mostrando unos resultados bastante favorables. Parece ser que los estudiantes superaron las inseguridades y miedos reflejados en el comienzo del curso gracias a la libertad y el respaldo que sentían a trabajar en grupos cooperativos. Por otro lado, Alayón (2010) demostró cómo a través del modelo *jigsaw*, la construcción de textos de sus alumnos de la Facultad de Ingeniería adquirió una coherencia y cohesión superior. No obstante, esta investigación se centra en la escritura académica en lengua española, lengua materna del alumnado, y no en una lengua extranjera, como es nuestro objeto de estudio. Neira y Ferreira (2011) llevaron a cabo una experimentación con alumnos universitarios en Chile divididos en grupo de control y experimental en el que se observaba el impacto del aprendizaje cooperativo en la confección de informes académicos. El grupo experimental arrojó una diferencia significativa, con mejores resultados en el post-test frente al grupo de control. Sin embargo, el trabajo de Vivero *et al.* (2018), que se centra en el uso del aprendizaje cooperativo para realizar las actividades de escritura académica, demuestra que no se generan relaciones de interdependencia entre sus estudiantes universitarios peruanos. No obstante, el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una de las metodologías con resultados más favorables en lo que respecta al rendimiento académico del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente cuando tratan la escritura, ya que promueve la cooperación, la interacción y el diálogo entre los estudiantes, reduce la competición y el aislamiento, fomenta relaciones positivas entre sus miembros y mejora el rendimiento académico (Slavin, 2011). Además, la retroalimentación recibida por parte de los compañeros ayuda a los discentes a perfeccionar la estructura y el uso de la lengua en sus composiciones.

## 2. Objetivos

En este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿el uso del aprendizaje cooperativo, en especial, el modelo *jigsaw*, incide en la expresión de escritos académicos formales por parte de los estudiantes universitarios que estudian inglés como lengua extranjera? Para ello, se comparan los resultados obtenidos por un grupo de estudiantes universitarios. Para dar respuesta a esta cuestión se plantean los siguientes objetivos:

1. Valorar cuáles de las dos metodologías, el método comunicativo o el aprendizaje cooperativo (modelo *jigsaw*) es más adecuado para la enseñanza de escritura académica, ya que aporta mejores resultados académicos.
2. Analizar la existencia de relaciones significativas entre el trabajo de escritura académica desempeñado durante el trimestre utilizando estas dos metodologías y la calificación del examen final de la asignatura.
3. Evaluar si el trabajo realizado durante el cuatrimestre predice la calificación del examen final de la asignatura.

La presente investigación parte de dos hipótesis: i) el aprendizaje cooperativo, especialmente, a través del modelo *jigsaw*, podría ser una metodología adecuada para la enseñanza de lengua extranjera en la educación superior, con resultados positivos en la mejora de la realización de escritos académicos. La pregunta de investigación de este estudio pretende aclarar qué método es más eficaz para enseñar escritura académica: el método comunicativo dirigido por el docente o el aprendizaje cooperativo; ii) existe una relación significativa entre las calificaciones de escritura académica desarrolladas durante el cuatrimestre y la calificación del examen final de la asignatura; iii) el trabajo realizado durante el cuatrimestre predice la calificación del examen final de la asignatura.

## 3. Metodología

La metodología asumida en este trabajo es una investigación de campo empírica exploratoria (Arias, 2006) sobre una realidad poco estudiada como es el uso del modelo de aprendizaje cooperativo *jigsaw* para mejorar la escritura académica en inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios españoles. Aporta datos cuantitativos obtenidos durante el primer cuatrimestre del año académico 2021-22 (septiembre 2021-enero 2022). Se emplea un diseño descriptivo, inferencial y relacional con una metodología de recogida de datos cuantitativa y transversal, ya que se utilizan los mismos momentos para la recogida de datos. Si bien es cierto que son abundantes los estudios sobre el aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera en diferentes niveles educativos, no lo es tanto en la educación superior, y menos específicamente para tratar la escritura académica. Esta investigación también se puede calificar como intensiva ya que se da a un caso particular, extrapolando los resultados a otros estudios similares con cautela.

### 3.1. Participantes

La población de la muestra está formada por veintiocho estudiantes universitarios de segundo año del grado de Estudios Ingleses de una universidad pública de Madrid. La muestra se ha dividido aleatoriamente en dos grupos: un grupo de control ( $n= 14$ ), que ha sido instruido con el método comunicativo, compuesto por un 28,57% de

participantes varones y un 71,42% de estudiantes mujeres y un grupo experimental (n= 14), que ha sido instruido siguiendo los principios establecidos por el aprendizaje cooperativo con un 7,14% de estudiantes varones y un 92,85% de mujeres. La selección de la muestra fue intencionada mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión de la muestra fueron estar matriculados en el segundo año del grado de Estudios Ingleses, tener el consentimiento firmado para participar en esta experimentación y no tener ningún diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje, trastorno del neurodesarrollo o problemas sensoriales y/o psicológicos.

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos fueron diseñados *ad hoc* con el fin de estudiar la evolución en el aprendizaje de escritura académica por parte de la muestra. Todas las pruebas se puntuán de 0 a 10 puntos (0-4 puntos, suspenso; 5-6,99 puntos, aprobado; 7-8.99 puntos notable; 9-10 sobresaliente):

- Prueba de expresión de escritura académica 1: después de dos semanas del comienzo del curso, los alumnos deben redactar un ensayo académico titulado "*English as the lingua franca*". El grupo de control debe realizar la tarea de forma individual en el aula, con la guía y ayuda de la profesora cuando se necesite. Por su parte, en el grupo experimental, se utiliza el modelo *jigsaw* propia del aprendizaje cooperativo. Se puntúa de 0 a 10 puntos.
- Prueba de expresión de escritura académica 2: dos semanas después de realizar la prueba 1, se procede a realizar la segunda prueba titulada "*the good language learner*". Se procede y se puntúa del mismo modo que con la prueba de expresión 1.
- Prueba de expresión escrita 3: dos semanas más tarde, se realiza la tercera prueba. El procedimiento es idéntico a las pruebas de expresión 1 y 2 y todos los alumnos deben realizar un ensayo descriptivo formal titulado "*psycholinguistics*". Se puntúa de 0 a 10 puntos.
- Prueba de evaluación final: todos los alumnos han de hacer un examen final donde se les evalúa de las diferentes destrezas lingüísticas (expresión escrita y oral, comprensión escrita y oral) además del uso de la lengua. Cada parte tiene un peso de 2 puntos, con un total máximo de 10 puntos.

Todos los trabajos de producción escrita, tanto en el grupo de control como en el experimental, son evaluados siguiendo los preceptos establecidos por Brown (1980), quien determina los cinco componentes esenciales de una pieza escrita: contenido, organización o *layout* donde se presentan las ideas con coherencia y cohesión en orden, léxico adecuado al registro utilizado, uso de la lengua y mecánicas necesarias como el buen uso de la ortografía y la puntuación.

### 3.3. Procedimiento

Para las sesiones dedicadas a la práctica de la expresión escrita, el grupo se divide en dos mitades (que corresponden al grupo de control y experimental) siguiendo el orden alfabético del listado de estudiantes. De este modo, la atención es más personalizada pues se trabaja con un volumen bastante inferior al del resto de las clases y se puede ahondar en aquellas cuestiones que les resulta más complicadas. Se les informa a los alumnos que un grupo va a seguir en estas clases de expresión escrita el método comunicativo tradicional y el otro el aprendizaje cooperativo. Se asignan los dos grupos de forma aleatoria. Se realiza esta distinción con el fin de evaluar la idoneidad docente de esta metodología y poder comparar los resultados académicos obtenidos con cada una de ellas. De este modo, se pueden obtener conclusiones firmes acerca de cuál es la metodología más adecuada para trabajar la expresión escrita académica con el alumnado universitario.

La experiencia educativa se puso en marcha durante el primer cuatrimestre del curso escolar 2021-2022, desde septiembre hasta enero. Se establece un cronograma de trabajo. Se agendan los días que se dedican a trabajar la competencia escrita académica, alternando una semana el estudio de la escritura y la siguiente el resto de las destrezas. También se determinan qué días ha de trabajar cada grupo. Se realizan diez sesiones con una duración de dos horas cada una (total de 20 horas). Durante las diez sesiones se toman nota de los trabajos presentados, que tienen un peso del 10% de la calificación del examen final de la materia para ambos grupos. Los contenidos trabajados son los mismos para los dos grupos, control y experimental y la profesora que impartió la docencia fue la misma para eliminar cualquier sesgo en los resultados. Las horas dedicadas a la expresión escrita, en la que el alumnado se divide en dos grupos tienen lugar a la misma hora para evitar el sesgo del momento del día en el que recibir clase.

La metodología utilizada por la profesora en el grupo de control es el método comunicativo tradicional. Se explican los contenidos como una clase magistral y los alumnos son meros receptores de la información. A continuación, se realiza la práctica en papel de forma individual. Por otro lado, en el grupo experimental, se utiliza el aprendizaje cooperativo y los contenidos se trabajan de forma práctica desde el primer momento. La profesora, por su parte, establece grupos cooperativos heterogéneos de cuatro miembros después de las primeras sesiones, una vez que ya ha tenido la oportunidad de conocer el ritmo de aprendizaje, la competencia lingüística en la lengua inglesa y la personalidad de los estudiantes. Les guía y asesora en el proceso de aprendizaje. Siguiendo

el modelo *jigsaw*, la profesora asigna una tarea diferente a cada miembro del equipo: un alumno debe escribir el párrafo introductorio del tema asignado en cuestión, otros dos cada uno de los párrafos del cuerpo del ensayo, proporcionando dos ideas diferentes cada uno, una positiva y otra negativa, y el cuarto la conclusión, resumiendo las ideas principales introducidas en el texto y reafirmando la tesis defendida. Cuando cada uno haya completado su tarea, se reunirá con los compañeros de los otros grupos que hayan realizado la misma labor. Comparten puntos de vista, se corrigen los unos a los otros las piezas escritas y después vuelven a su grupo base para ponerlo en común con el resto de los compañeros. Se comparten puntos de vista con los miembros de su propio equipo y trabajan juntos en la coherencia y cohesión final del texto con los elementos discursivos necesarios.

La enseñanza fue impartida en el aula habitual de los estudiantes con óptimas condiciones de iluminación, ventilación y sonoridad. Los alumnos firmaron un consentimiento de participación en el que se detallan las condiciones éticas siguiendo la Declaración de Helsinki y fueron informados que podían retirar su participación en todo momento.

### 3.4. Análisis de los datos

El análisis de datos se realiza con el programa informático IBM SPSS Statistics 25 para Windows. En primer lugar, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, se aplica el test de Shapiro-Wik para comprobar la normalidad de las variables. A continuación, se lleva a cabo un análisis descriptivo basado en la media y la desviación estándar de las variables estudiadas para verificar el objetivo e hipótesis 1.

Se examinan las relaciones entre las variables (prueba de escritura académica 1 con prueba de escritura académica 2, 3 y calificación del examen final, prueba de escritura académica 2 con prueba 3 y calificación del examen final y prueba de escritura académica 3 con calificación del examen final) con el coeficiente de correlación Rho de Pearson, ya que la prueba de normalidad de Shapiro-Wik aporta un nivel de significación superior a  $p < 0.05$  en todas las variables. Con este análisis, comprobamos el objetivo e hipótesis 2. Finalmente, se emplea un análisis de regresión lineal simple para comprobar qué porcentaje de varianza en la calificación del examen final de la asignatura puede predecirse a partir de las diferentes pruebas de escritura académica realizadas durante el cuatrimestre. Este análisis permite verificar el objetivo y la hipótesis 3. Para todos los análisis, el nivel de significación es  $p < 0.05$ .

## 4. Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos y análisis estadísticos correspondientes. Todas las variables cumplen con la normalidad (prueba 1 de expresión escrita:  $p = 0,092$ ; prueba 2 de expresión escrita:  $p = 0,145$ ; prueba 3 de expresión escrita:  $p = 0,589$ ; prueba de evaluación final de la asignatura:  $p = 0,554$ ). En la Tabla 1, se muestra el análisis descriptivo de la muestra, indicando la media como índice de tendencia central y la desviación estándar como índice de dispersión al final de las diferentes variables: prueba de escritura académica 1, 2 y 3 y calificación final obtenida en el examen final del cuatrimestre. Se puede observar que, en el primer trabajo, ambos grupos tienen un nivel bajo, de suspenso, pero hay una diferencia considerable a partir del trabajo de escritura académica 2. El grupo de control continúa arrojando medias suspensas mientras que el grupo experimental está en una media de aprobado:

Tabla 1. Media (M) y desviación estándar (SD) de las variables categorizadas

	GC		GE	
	M	DE	M	DE
Trabajo de escritura académica 1	2,60	0,97	3,75	0,91
Trabajo de escritura académica 2	1,21	0,47	6,46	0,53
Trabajo de escritura académica 3	4,62	0,69	6,82	0,59
Calificación examen final de la asignatura	4,50	0,47	6,26	0,48

Fuente: creación propia

Para analizar la existencia de relaciones significativas entre las diferentes pruebas de escritura académica y la calificación final obtenida al final del cuatrimestre, se realiza un análisis inferencial con la prueba de T-Student para muestras independientes. Como se puede observar en la Tabla 2, el primer trabajo de expresión escrita no

muestra diferencias considerables, pero el resto de las variables, tanto las pruebas de escritura académica 2 y 3 como la calificación final, muestran diferencias significativas entre los dos grupos:

Tabla 2. Análisis inferencial de las variables categorizadas

	F	Sig	t	Sig (bilateral)
Trabajo de escritura académica 1	0,003	0,960	-0,852	0,402
Trabajo de escritura académica 2	0,003	0,956	-7,401	0,000
Trabajo de escritura académica 3	0,036	0,851	-2,401	0,024
Calificación examen final de la asignatura	0,126	0,725	-2,595	0,015

Fuente: creación propia

Estos resultados responden al objetivo e hipótesis número 1, pues los resultados constatan que la hipótesis nula de mantener la misma distribución de las variables entre los grupos sólo se da en el primer trabajo, ya que existen diferencias significativas en las calificaciones obtenidas en las pruebas de escritura 2 y 3 y la calificación del examen final. Así pues, parece que la metodología utilizada en el grupo experimental (aprendizaje cooperativo a través del modelo *jigsaw*) es más adecuada que la utilizada en el grupo de control (aprendizaje comunicativo convencional).

Para realizar el análisis correlacional, se emplea el coeficiente de correlación paramétrico Rho de Pearson (Tabla 3) con un nivel de significación de  $\alpha=0.05$ . Las calificaciones obtenidas en las diferentes actividades de escritura académica realizadas durante el cuatrimestre correlacionan significativamente con la calificación del examen final obtenida en la asignatura. La prueba 1 correlaciona significativamente con la prueba 3 ( $r=0,547$ ,  $p=0,003$ ) y la calificación del examen final ( $r=0,594$ ,  $p=0,001$ ). No correlaciona significativamente con la prueba 2 ( $r=0,209$ ,  $p=0,285$ ). La prueba 2 correlaciona significativamente con la prueba 3 ( $r=0,457$ ,  $p=0,015$ ) y la nota final ( $r=0,479$ ,  $p=0,010$ ) y la prueba 3 también correlaciona significativamente con la calificación del examen final, mostrando una correlación superior al resto ( $r=0,741$ ,  $p=0,000$ ). Se puede apreciar que existe una relación significativa directa entre la calificación del examen final y la media obtenida en las diferentes actividades de escritura ( $r=0,703$ ;  $p=0,000$ ):

Tabla 3. Análisis correlacional de las variables categorizadas

	r	p
Media trabajos escritura – calificación examen final	0,703	0,000
Trabajos escritura 1 – 2	0,209	0,285
Trabajos escritura 1 – 3	0,547	0,003
Trabajo escritura 1 – calificación examen final	0,594	0,001
Trabajo escritura 2 – 3	0,457	0,015
Trabajo escritura 2 – calificación examen final	0,479	0,010
Trabajo escritura 3 – calificación examen final	0,741	0,000

Fuente: creación propia

Los resultados arrojados en este análisis correlacional nos constatan la existencia de relaciones significativas entre las diferentes pruebas y la calificación del examen final, expresado en el objetivo e hipótesis número 2.

Finalmente, para responder al objetivo e hipótesis 3, evaluar si las pruebas de escritura académica predicen la calificación del examen final, empleamos un análisis de regresión lineal simple basado en las correlaciones significativas (Tabla 4). La regresión lineal mediante pasos sucesivos indica que las calificaciones obtenidas en los trabajos realizados durante el cuatrimestre enfocados a la escritura académica son predictoras de las calificaciones finales obtenidas en la asignatura y responsable del 47% de la varianza ( $R^2=0,474$ ,  $\beta=0,570$ ,  $p=0,000$ ):



Tabla 4. Análisis de regresión lineal mediante pasos sucesivos

	$\beta$	R <sup>2</sup>	p
Media trabajos escritura académica – calificación final	0,570	0,474	0,000
Trabajo escritura 1- calificación examen final	0,333	0,329	0,001
Trabajo escritura 2- calificación examen final	0,292	0,200	0,010
Trabajo escritura 3 - calificación examen final	0,558	0,531	0,000

Fuente: creación propia

## 5. Discusión

La finalidad de la presente investigación pretende analizar la eficacia del uso del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés como lengua extranjera en el contexto universitario para mejorar la enseñanza de la escritura académica. En primer lugar, se plantean tres objetivos: analizar la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico entre dos metodologías: el método comunicativo tradicional y la metodología activa del aprendizaje cooperativo con el modelo de *jigsaw* en la clase de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, evaluar si existen relaciones significativas entre los trabajos de escritura académica desarrollados durante el trimestre y la calificación obtenida en el examen de evaluación final y en tercer y último lugar, estudiar si el trabajo de escritura académica puede predecir el rendimiento académico final de la muestra de estudio. Tras analizar los resultados arrojados por las pruebas estadísticas, las hipótesis esbozadas al principio de la investigación quedan verificadas. Los estudiantes del grupo experimental muestran un mejor rendimiento académico que los estudiantes del grupo de control. Este análisis facilitará la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de lengua extranjera y su transferencia a otras materias académicas en lo que respecta al dominio de la escritura académica y al desarrollo personal de los alumnos. Los resultados del estudio confirman la primera hipótesis evidenciando que el uso del aprendizaje cooperativo en la clase de lenguas mejora la escritura académica ya que el grupo experimental obtiene unas calificaciones significativamente superiores al grupo de control en las tareas de escritura académica 2 y 3 y en la calificación obtenida en el test final. En un principio, no existen diferencias significativas entre los dos grupos en la primera tarea ( $p=0,402$ ) debido a la falta de familiaridad con el modelo *jigsaw* del aprendizaje cooperativo. Los alumnos no estaban acostumbrados a la dinámica a seguir y aportaron resultados muy similares a los del grupo de control. Por otro lado, este resultado también nos constata, a pesar que la selección para los dos grupos ha sido completamente aleatoria, la inexistencia de diferencias entre los dos grupos antes, y como también se puede observar, al principio de la aplicación de la experiencia del aprendizaje cooperativo con el modelo *jigsaw* en el grupo experimental. Estos datos están en la misma dirección que los hallados por Yusuf, Natsir y Hanum (2015), Caicedo (2016) y Yusuf, Jusoh y Yusuf (2019) que estudiaron los modelos cooperativos *jigsaw* y *STAD* para trabajar la escritura de ensayos narrativos con resultados óptimos o los hallazgos expuestos por Aldana (2005) en educación secundaria. Coinciden con los datos recabados en enseñanza superior por Sanderson (2012) que también estudió el efecto del aprendizaje cooperativo para enseñar escritura académica con estudiantes universitarios, la investigación de Neira y Ferreira (2011) y el estudio de Alayón (2010) que atestiguó como gracias al modelo cooperativo *jigsaw*, las composiciones académicas escritas por su muestra de estudio adquirieron una mejor coherencia y cohesión discursiva en lengua materna. Al-Najar (2012) defendió que el uso del aprendizaje cooperativo ayudó a limar los aspectos estructurales y el uso de la gramática inglesa en las redacciones de sus estudiantes en Jordania, lo que ayudó sustancialmente la cohesión de los textos. Del mismo modo, Shammout (2020) también constató que el uso del aprendizaje cooperativo, especialmente, de los modelos *STAD* y *jigsaw* mejoró el contenido, organización, léxico y uso de la gramática inglesa de los escritos de sus alumnos.

Los resultados de esta investigación afirman la segunda hipótesis, pues existen relaciones significativas entre las diferentes variables, especialmente entre las calificaciones obtenidas en las tres tareas y la calificación del examen final. Como en el trabajo de Lorente *et al.* (2021) la metodología de aprendizaje cooperativo correlaciona positivamente con el rendimiento académico del alumnado universitario, fomenta la cooperación, interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Resultados similares también se encuentran en el trabajo de Mayorga y Madrid (2012), que reportan que los resultados de los estudiantes que utilizaron el método *jigsaw* de aprendizaje cooperativo fueron muy satisfactorios. En la misma línea, el trabajo de Mahmoud (2014) también defiende que los estudiantes que trabajaron en grupos cooperativos obtuvieron mejores calificaciones en los test finales debido, probablemente, a las oportunidades de retroalimentación y apoyo entre estudiantes en la que esta metodología se sustenta. Sin embargo, el trabajo de Vivero *et al.* (2018) defiende que su muestra de estudio no se generaron relaciones de interdependencia.

Respecto a la hipótesis número tres, si los resultados obtenidos en las tareas de escritura académica pueden predecir la calificación del examen final de la asignatura, los resultados obtenidos corroboran la hipótesis, al igual que el estudio de Yildiz y Akdağ (2021), que afirma que los trabajos de escritura académica predicen los resultados académicos finales.

Esta investigación tiene implicaciones pedagógicas prácticas dirigidas fundamentalmente a la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en enseñanza universitaria. Avoca a que el profesorado diseñe sesiones con metodologías activas tales como el aprendizaje cooperativo aplicado a la escritura académica a través del modelo *jigsaw*. Camilli (2015) demuestra que en la educación superior el uso del aprendizaje cooperativo vuelca beneficios positivos, no sólo en los resultados académicos sino también en otros factores tales como la motivación, la participación y los beneficios de la heterogeneidad de los grupos. Al mismo tiempo, este tipo de metodología implica una estrategia de aprendizaje más dinámica y activa por parte del estudiante (Muntaner & Forteza, 2021) convirtiéndose en el gestor de su propio aprendizaje (Pujolàs *et al.*, 2013). Como afirma Wang (2020) el aprendizaje cooperativo parece una estrategia óptima en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de esta investigación reflejan que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico general en lengua inglesa y en escritura académica en particular. El nivel y manejo de la escritura académica es imprescindible entre el alumnado universitario de cara a manejarse adecuadamente en el mundo académico y esta investigación evidencia que el uso del modelo de aprendizaje cooperativo utilizado facilita y mejora el proceso de escritura académica de la muestra.

## 6. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio exploratorio y los escasos estudios enfocados en el uso del aprendizaje cooperativo para mejorar la destreza escrita con discentes universitarios en la clase de inglés como lengua extranjera, sería un acierto incluir esta metodología para mejorar su proceso de aprendizaje, la destreza escrita en general, y más específicamente el uso de la lengua formal escrito, y sus resultados académicos. A pesar del gran volumen de alumnos que una clase universitaria pueda acoger, hace que el uso de metodologías activas, tales como el aprendizaje cooperativo, sea más complicado y su aplicación más laboriosa (Castejón & Santos, 2011) pero no imposible.

Las principales limitaciones de este estudio exploratorio es el tamaño de la muestra y los ejercicios y exámenes creados *ad hoc*, por lo que cualquier generalización a otras poblaciones se deben hacer con cautela. En una investigación futura sería recomendable incrementar el tamaño de la muestra y ampliar la duración de la aplicación del aprendizaje cooperativo. Tras el estudio de las conclusiones de este estudio, sería aconsejable utilizar el aprendizaje cooperativo también con otras destrezas que el alumnado muestra dificultad, tal como la comprensión oral o escrita. La interacción constante de los alumnos dentro del grupo de trabajo y el desarrollo de sus habilidades interpersonales hacen que el aprendizaje cooperativo sea una metodología activa beneficiosa y motivadora para los alumnos universitarios. Además, por su parte, la coevaluación hace que el proceso de evaluación sea más democrático, aprendan de sus iguales y refuercen vínculos. A veces, decir lo mismo pero expresado de forma distinta, tiene más éxito que repetir incansablemente los mismos preceptos por parte del profesor.

Los datos obtenidos en esta investigación confirman la existencia de diferencias significativas entre el empleo de una metodología activa, como el aprendizaje cooperativo frente al uso del método comunicativo tradicional en la clase de inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario. Esta investigación exploratoria aporta una experiencia práctica educativa eficaz con un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes del grado de Estudios Ingleses. El aprendizaje cooperativo, en especial, con el modelo *jigsaw*, prepara mejor para el examen final de la asignatura a los estudiantes ya que obtienen una mayor calificación en la nota del examen final. No obstante, no podemos olvidar que no se pueden dejar de lado las tareas individuales donde el alumnado recibe un *feedback* individualizado acorde con las carencias que cada uno presenta. Futuros trabajos en este campo podrían aumentar el tamaño muestral y aplicar esta metodología en otros cursos del grado (estudiantes de primero, tercer y cuarto año). También podría llevarse a cabo en diferentes zonas geográficas para facilitar una mejor generalización de los datos. Una línea futura de investigación podría ser precisamente estudiar qué estrategias de trabajo individual benefician más positivamente la práctica del aprendizaje cooperativo para poder conseguir resultados aún más positivos o incluir otras variables cognitivas y afectivas tales como la motivación o el nivel atencional que modulan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se podría también llevar a cabo un estudio longitudinal con aprendizaje cooperativo durante un año académico completo continuando la experimentación con la asignatura de lengua inglesa en el segundo cuatrimestre (inglés B2.3) para comprobar si la efectividad de esta metodología se mantiene, mejora o disminuye.

## Referencias

- Alayón, J. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 25(3), 17-28. <https://bit.ly/3PxHvAm>
- Aldana, A. (2005). The Process of Writing a Text by Using Cooperative Learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6, 47-57. <https://bit.ly/3RzIGRw>
- Al-Najar, M. (2012). Teaching Essay Writing Skills Using Cooperative Learning Approach: The Case of Princess Alia University College. *European Journal of Social Sciences*, 35(3), 300-309. <https://bit.ly/3o6bnYK>
- Alonso, P., López, A., Martín-Lunas, P., Figueroa, V., Solari, M. y Rasskin, I. (2014). *Cooperative Learning*. UE: SM Savia.
- Andrade, M. y Moreno, D. (2017). Leer y escribir en tiempos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 11(1), 55-66. <https://bit.ly/3uQ6Yg9>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., y Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*. Tarcher/Penguin books.
- Boals, A. (2012). The use of meaning making in expressive writing: When meaning is beneficial. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(4), 393-409. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.4.393>
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. CUP.
- Caicedo, P. A. (2016). Using Cooperative Learning to Foster the Development of Adolescents' English Writing Skills. *PROFILE* 18(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.53079>
- Camilli, C. (2015). Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis. [Tesis doctoral]. Univesidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30997/1/T36191.pdf>
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich, Alemania. <https://bit.ly/3aM3Pap>
- Castejón, F.J. y Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14(4), 117-126. <https://bit.ly/3RBKj0R>
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159. <https://bit.ly/3zhnRTX>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Eskay, M., Onu, V., Obiyo, N. y Obidoa, M. 2012. Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-social Behavior of Schooling Adolescents. *US-China Education Review*, 11: 932-945. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538819.pdf>
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolío (coord.) *Manual Práctico de Escritura Académica Vol. II* (pp. 15-22). Ariel Lingüística.
- Grabe, W. y Kaplan. R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Longman.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company Edna.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). Learning together. En S. Sharan (ed.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. (pp. 51-65). Greenwood Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T., Holubec, E. J. y Roy, P. (1984). *Circle of Learning: Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Kagan, S., y High, J. (2002). *Kagan Structures for English Language Learners*. Kagan Publishing.
- Lorente, S., Fauquet, J., Redolar, D., Prat-Ortega, G., Pardo, A. y Bonillo, A. (2021). El aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico. *Actas del VI Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación CINAIC 2021*, 119-124. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0026>
- Mahmoud, M. M. A. (2014). The Effectiveness of Using the Cooperative Language Learning Approach to Enhance EFL Writing Skills among Saudi University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 616-625. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.616-625>
- Mayorga, M.J., Madrid, D. La técnica del puzzle como estrategia de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico. *Publicaciones*, 42: (2012). <https://bit.ly/3IEmQIm>



- Morch, A., Engerness, I., Cheng, V. C., Cheung, K-W., y Wong, K. (2017). EssayCritic: Writing to Learn with a Knowledge-Based Design Critiquing System. *Educational Technology and Society* 20(2), 213-223. <https://bit.ly/3uLHWyQ>
- Muntaner, J. J. y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educación*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Navarro, M. y Gallardo, E. J. (2015). Teaching to training teachers through cooperative learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 180, 401-406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.136>
- Neber, H., Finsterwald, M. & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/13598130120084339>
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, 24, 143-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Oakley, B., Felder, R., Brent, R., & Elhadj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student-Centred Learning*, 2(1), 9-26. <https://bit.ly/3cdq89p>
- Olsen, R. E. W. B., y Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. (pp. 1-30). Prentice Hall.
- Onrubia, J y Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (coords.). *El aprendizaje cooperativo*. (pp. 17-48). Editorial UOC.
- Oribabor, Olabisi Akanke. 2014. Play as the Predominant Mode of Language Acquisition in Early Childhood Learning. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(16): 149-152. <https://bit.ly/3IG68sc>
- Piaget, J. (1965). *Sociological Studies*. Routledge.
- Pujolás, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.) *Manual de asesoramiento pedagógico*. (pp. 349-392). Graó.
- Richards, J.C y Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. Longman.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. <https://bit.ly/3IE2peA>
- Sanderson, K. (2012). Promoting Cooperative Learning in an Expository Writing Course. *Journal of International Education Research*, 8(2), 113-124. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i2.6831>
- Shammout, M. (2020). The Effect of Cooperative Learning Activities on Enhancing the Writing Skills of Syrian EFL Learners at Arab International University. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(7), 791-797. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1007.10>
- Slavin, R., Lake, C. & Groff, C. (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(2), 839-911. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330968>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Taylor & Francis.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). „Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios“. *Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Tierney, R. J., Soter, A., O'Flahavan, J. F., y McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 134-173. <http://dx.doi.org/10.2307/747862>
- Vivero, N. J., Toala, M. C. y Macías, M. A. (2018). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura del idioma académico Inglés como lengua extranjera. *Polo del conocimiento*, 3(12), 160-175. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.823>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wang, G. 2020. On the application of cooperative learning in college English teaching. *International Education Studies*, 13(6), 62-66. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p62>
- White, R. and Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Longman.
- White, R. M. 2010. Building schools of character: The development, implementation and evaluation of a school-based character education program designed to promote cooperative learning and reduce anti-social behavior. [Tesis doctoral]. Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/189/>
- Yildiz, E. y Akdağ, S. (2021). The Effects of Cooperative Learning and Writing to Learn Applications on Academic Achievement. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 196-209. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.13>
- Yusuf, Q., Jusoh, Z., y Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills among Second Language Learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399-1412. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12189a>



Yusuf, Y. Q., Natsir, Y. y Hanum, L. (2015). A teacher's experience in teaching with Student Teams-Achievement Division (STAD) technique. *International Journal of Instruction*, 8(2), 99-112. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2015.828a>