LA COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA MEDIANTE EL *BLOGGING* EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

COMPETENCE IN WRITTEN PRODUCTION IN THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH *BLOGGING* WITHIN THE COOPERATIVE LEARNING APPROACH AT COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Salvador Montaner-Villalba
Departamento Lingüística Aplicada, UPV
smonvil@idm.upv.es

RESUMEN

En este trabajo, nuestro objetivo consiste en analizar el uso del Blogging como herramienta con el objeto de incentivar la competencia escrita en inglés en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria teniendo en consideración los postulados del Aprendizaje Cooperativo. La finalidad del presente artículo consiste en verificar si los alumnos participantes en el experimento mejoraron con respecto a su competencia en producción escrita en inglés mediante el Blogging. Tras haber identificado dificultades por parte del alumnado en cuanto a la competencia en producción escrita en inglés, se establecieron 2 preguntas de investigación con la finalidad de corroborar si el nivel del alumnado respecto a la producción escrita mejoró al finalizar la experimentación. El método de investigación elegido para esta investigación fue Acción-Investigación. Se utilizaron, pues, datos cuantitativos para analizar los resultados obtenidos en esta investigación.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria Obligatoria, Enseñanza del Inglés, Blogging, Aprendizaje Cooperativo, competencia en producción escrita

ABSTRACT

This paper aims at offering Blogging as a tool in order to enhance the written competence in the English language in 4th year at Compulsory Secondary Education according to the Cooperative Learning approach. The aim of this paper

is to verify whether the students of EFL, who participated in this experiment, improved or not their competence in written production in the English language through Blogging. Having identified some difficulties related to the written competence, two research questions were set up to confirm whether learners' level of the written competence improved or not at the end of the experiment. The method chosen for this paper is the Action-Research model. Quantitative data were thus used so as to analyze the obtained results for this research.

Keywords: Compulsory Secondary Education, Teaching English as a Foreign Language, Blogging, Cooperative Learning, competence in written production

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta investigación está determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la expresión escrita en inglés de alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este trabajo está contextualizado dentro del uso de las TIC como herramientas de aprendizaje en el entorno del Aprendizaje Cooperativo, considerando que esta investigación surge a causa de las pocas publicaciones en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés mediante metodologías docentes innovadoras. Se intentará corroborar si, al final del experimento, el alumnado de 4.º curso de ESO ha mejorado su producción escrita en inglés mediante el *Blogging* según los postulados del Aprendizaje Cooperativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación consiste en verificar si la producción escrita del alumnado mejora mediante el *Blogging* y, concretamente, con *Wordpress* (www.wordpress.com) como herramienta educativa desde los postulados del Aprendizaje Cooperativo. Al finalizar esta investigación, se espera que los alumnos hayan mejorado su capacidad para expresarse por escrito en inglés mediante el *Blogging* (Fellner & Apple, 2006; Murray & Hourigan, 2008) pudiendo confirmar las hipótesis de partida establecidas en este trabajo, a partir de un debate, respondiendo a las preguntas de investigación establecidas inicialmente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Los Blogs

Se expone aquí concisamente el estado de la cuestión en torno al *Blogging*. Existen dos tipos de blogs con aplicación en el ámbito educativo: el *microblogging*, siendo *Twitter* el más común, y los blogs educativos. Estos últimos utilizan elementos multimedia, se actualizan frecuentemente disponiendo de un uso limitado de elementos multimedia (Herring et al., 2005). La publicación de comentarios en los blogs favorece un intercambio asimétrico, limitando así los comentarios y la inclusión de comentarios en los blogs. Este hecho facilita mayor interacción entre los usuarios, surgiendo así una función comunicativa. Para ello, se creó la Sindicación Realmente Simple (RSS en inglés) fomentando la relación autor-lector.

Se han publicado diversos trabajos de enorme prestigio en cuanto al uso del blog en la enseñanza de lenguas. Campbell (2003) identifica tres categorías de blogs: blog del profesor, blog del aula y blog del alumno. Richardson (2010) relaciona la utilización de los blogs con el constructivismo. Godwin-Jones (2003) y Ducate & Lomicka (2005) dedican dos trabajos relevantes en torno al *Blogging*. Fellner & Apple (2006) fomentan el uso del blog como herramienta para promover la competencia escrita en inglés en una universidad japonesa. Carney (2007) y Hann (2007) desarrollan el aspecto motivacional ligado al uso del blog en el aprendizaje de idiomas.

Trabajos más recientes en torno a los *blogs* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera son Montaner (2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019). Montaner (2016) se centra en el uso de los blogs en la enseñanza del inglés técnico analizando datos cuantitativos. Montaner (2017) explora el *Blogging* en la enseñanza del inglés técnico mediante el estudio del caso. Montaner (2018a) analiza la aplicación del *Blogging* mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. Montaner (2018b) explica la experimentación desarrollada en un curso de inglés en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Montaner (2019) analiza el rango en un curso de inglés técnico. Estas publicaciones aportan valor significativo con respecto a las mencionadas con anterioridad, dado que estas investigaciones más recientes exploran el uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria (Montaner, 2018a, 2018b) y Ciclos Formativos (Montaner, 2016, 2017, 2019).

Aunque están comenzando a publicarse novedosas investigaciones en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés, cabe subrayar que apenas existen publicaciones en lo que respecta al *Blogging* mediante metodologías docentes innovadoras, siendo Montaner (2018a) el único. Por ello, se ha considerado adecuado investigar el uso del *Blogging* en la docencia del inglés en un entorno de Aprendizaje Cooperativo.

3.2 Aprendizaje Cooperativo

La utilización del *Blogging* en la docencia del inglés en esta experimentación se realiza mediante el Aprendizaje Cooperativo, siendo esta metodología el elemento clave de toda nuestra fundamentación metodológica. A este respecto, la mayor parte de la literatura sobre el Aprendizaje Cooperativo incide en su aplicación práctica en el aula (Kagan et al., 1995, 1997; Kagan, 2009; Pujolàs, 2017). El aprendizaje cooperativo es un enfoque cuyo objetivo consiste en organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social. El aprendizaje en esta metodología docente depende del intercambio de información entre los alumnos, quienes están motivados no sólo para alcanzar su propio aprendizaje sino también con el objeto de incrementar los logros de los demás. Dewey & Small (1897), que fueron los precursores del aprendizaje cooperativo, promovieron la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares sistemáticamente.

Kagan (1995, 2009) concibe el aprendizaje cooperativo como una metodología docente que se caracteriza porque los grupos se constituyen de forma heterogénea, debiendo construir una identidad de grupo. Surge interdependencia positiva, siendo necesario incentivar la capacidad de comunicación adecuada entre el grupo para comprender que el objetivo último es la realización de producciones debiendo realizarse colectivamente. La responsabilidad individual también es importante en esta metodología docente. Las diversas actividades se distribuyen entre todos los miembros del equipo equitativamente. La interacción simultánea implica intercambio de opiniones y toma de decisiones consensuadas por parte del alumnado en la resolución de la tarea diálogo.

Con el objeto de que estos principios del aprendizaje cooperativo se cumplan, es requisito que el docente haya desarrollado previamente las destrezas relacionadas con la anticipación de las acciones, a saber, prever, tener claro el procedimiento para obtener un resultado determinado tanto del material didáctico como del escrito, así como para realizar la actividad en cualquier fase

del trabajo. A este respecto, lo relevante es la toma de conciencia de necesidad de ayuda, comunicar esta necesidad y combinar la ayuda ofrecida en el propio trabajo para que se produzca aprendizaje (Gómez-Pezuela, 2007). El trabajo cooperativo aporta en el aprendizaje el desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo en grupo y flexibilidad en el pensamiento (Gómez-Pezuela, 2007 y Hernández-Sellés et *al.*, 2014).

El uso práctico del Aprendizaje Cooperativo así como la evaluación (Johnson & Johnson, 2016) del mismo adquieren especial importancia aquí. En este sentido, la metodología del Aprendizaje Cooperativo no se concibe sin la tecnología, dado que los materiales y fuentes de información deben ser diversos, y los recursos deben quebrar las barreras de espacio y tiempo. Aunque el mayor recurso digital colaborativo es *Wikipedia,* se utilizan también otros recursos en línea (*blogs*, redes sociales, etc). El *Blogging* permite que los alumnos realicen toda una amplia variedad de actividades en línea que resultan como productos derivados del Aprendizaje Cooperativo, facilitando así el trabajo colaborativo, el aprendizaje en grupo y mayor interacción por parte de los alumnos (Domingo-Coscolla et *al.*, 2014).

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Identificación de un problema

Esta experimentación tuvo lugar en el contexto de un centro público donde se imparten estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los alumnos participantes fueron estudiantes de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria con carencias en producción escrita. La observación y el análisis permanente de la realidad educativa de los alumnos de la asignatura de lengua inglesa serán, pues, decisivos en la tarea docente del profesor-investigador, aportando coherencia a las hipótesis de partida.

Según la infografía elaborada por el portal online Statica[1] y, según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (2012), los ciudadanos españoles están aún bastante lejos de equipararse con el resto de países europeos en lo relativo al idioma inglés. Esto justifica que el nivel educativo del inglés como lengua

[1]https://es.statista.com/grafico/11769/los-espanoles-empeoran-su-nivel-de-ingles-respecto-a-2016/

oficial del currículo (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Real Decreto 1105/2014) es relativamente bajo. Existe una gran variedad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. Esto se ha comprobado en el centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria dependiente de la administración valenciana durante la realización del experimento en el curso escolar 2017-2018.

Esta heterogeneidad en la formación de los grupos, desde la propia experiencia del autor del presente trabajo, distingue tres diferentes niveles en un mismo grupo: alumnado con nivel bajo que no alcanza los objetivos mínimos, alumnado con un nivel medio del idioma y un tercer grupo de alumnos cuyo nivel académico supera al resto por diversos motivos. Por tanto, se hace necesaria esta investigación con el objetivo de facilitar al alumnado una mejora de la calidad con respecto a la producción escrita en inglés mediante los *blogs* según el aprendizaje cooperativo.

4.2 Preguntas de Investigación

El ámbito científico de esta investigación es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita del alumnado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, por otro, la corroboración o refutación de que el empleo de los blogs mejoraría el desarrollo de la competencia en producción escrita, realizando diversas actividades que se les asignan a los alumnos durante la experimentación. Se establecen así las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Puede determinar el empleo de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en inglés en un entorno de aprendizaje cooperativo? y 2. ¿Puede el uso de los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en un entorno de Aprendizaje Cooperativo?

4.3 Hipótesis de partida

La "hipótesis de trabajo" se establece como base de una investigación que puede confirmar o negar su validez. En el modelo investigación-acción (Cohen, Morrison & Manion, 2007), las hipótesis surgen a partir de la reflexión y el análisis de una determinada problemática, facilitando que se sepa lo que se pretende conseguir. Las dos hipótesis de partida de esta investigación son: 1. El empleo del blog en el aula de lenguas extranjeras aumenta la motivación

del alumnado y 2. Influye positivamente en la mejora de la expresión escrita.

4.4 Métodos cuantitativos

Los datos cuantitativos de esta investigación se obtuvieron a partir de todas aquellas tareas de producción escrita mediante el *Blogging* desde el enfoque del Aprendizaje Cooperativo que los alumnos realizaron durante el curso escolar 2017-2018, con el objetivo de confirmar si se ha producido o no una mejora significativa durante todo el proceso de escritura. Se procedió a recoger datos cuantitativos sobre la variable dependiente y la variable independiente. Las variables dependientes son los resultados obtenidos en las diferentes producciones escritas así como en las diferentes pruebas realizadas por los alumnos, mientras las variables independientes se clasifican en: 1. Proceso de composición y 2. Producto final. Esta investigación se centró en el producto final, es decir, la versión definitiva de la producción escrita como resultado del proceso de composición. Considerando que este artículo se centra en la competencia en producción escrita, se distinguen estos componentes dentro del producto final (Shehadeh, 2011): contenido, organización, gramática, vocabulario y ortografía.

4.5 Contexto y muestra

El centro donde se realizó la experimentación es un instituto público de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos. Se trata de un centro con una amplia variedad de programas educativos, a saber, programas plurilingües, que fomentan el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el programa de refuerzo de 4.º ESO y programas de enriquecimiento curricular, tales como Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje Cooperativo, etc.

La muestra se compone de 25 alumnos que realizaron estudios de 4.º ESO durante el curso 2017-2018. Todos los alumnos participaron como grupo experimental. La edad de estos alumnos oscila normalmente entre los 15 y 16 años.

Con respecto a la obtención y el análisis de datos, se recurre a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 1990) con la finalidad de incrementar la propia

validez de tanto los resultados como las conclusiones considerando los datos cuantitativos obtenidos a partir de las calificaciones de las diferentes tareas propuestas en los blogs.

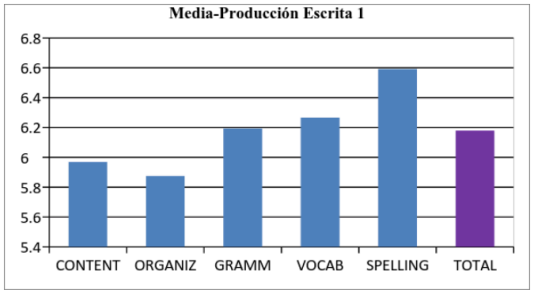
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Datos Cuantitativos

El análisis de la producción escrita está basado en la estadística descriptiva con la finalidad de comprobar si los alumnos mejoraron con respecto a su competencia en producción escrita o no al final de la experimentación mediante las diversas actividades propuestas en *Wordpress*. En esta investigación, se analizan los datos de las diferentes producciones escritas que los alumnos realizaron. La tarea del alumnado consistía en redactar textos narrativos. Los alumnos realizaron tres actividades, una tarea por trimestre. También los alumnos realizaron tres actividades de interacción escrita en los blogs, una cada trimestre.

Las actividades durante el primer trimestre fueron la redacción de un breve relato y una tarea de interacción escrita entre los participantes en la sección "comentar" de los blogs correspondientes. En el segundo y tercer trimestre se utilizó la misma dinámica. Tras una breve planificación, en la primera producción escrita se planteó redactar una primera versión del relato en forma de borrador. El contenido del relato fue libremente elegido por los alumnos.

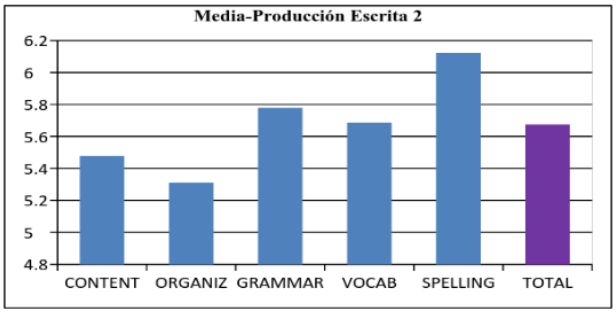
En la siguiente gráfica, se atisba la media de los resultados de la primera producción escrita.



Gráfica 1. Media de los Resultados de la 1.ª Producción Escrita

Las dos calificaciones más significativas radican en el componente "organización" (5.8) y en el componente "gramática" (6.2), habiendo diferencia significativa entre ambos. En cuanto a los componentes "gramática" (6.2) y "vocabulario" (6.25), no existe diferencia significativa entre ambos. El componente "ortografía" (6.6) fue el de mayor puntuación. La calificación del componente "contenido" alcanzó 6. La media total obtuvo la calificación de 6.2.

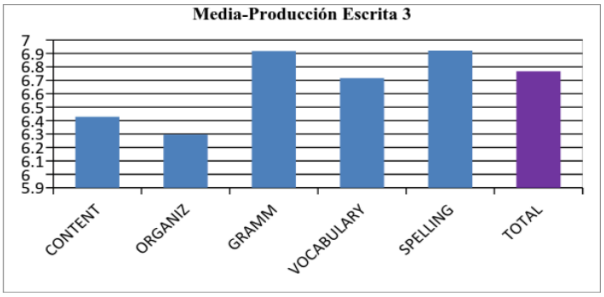
El tema de la segunda producción escrita consistía en la reelaboración del relato del primer trimestre a partir de las sugerencias planteadas por parte de los compañeros en la actividad de interacción escrita en la sección "comentar" de los blogs. En la siguiente gráfica, se observan los resultados de la segunda producción escrita.



Gráfica 2. Media de los resultados de la 2.ª Producción Escrita

La media total (5.7) desciende ligeramente con respecto a la primera producción escrita (6.1), no existen pues diferencias significativas. El "vocabulario" (5.7) desciende con respecto a la primera actividad (6.25) no habiendo diferencias significativas. La "organización" queda en segunda posición con una diferencia de 0.6 puntos entre ambas tareas, siendo inferior la calificación de la segunda actividad. La "ortografía" desciende ligeramente con respecto a la primera producción, no existiendo diferencias significativas. La calificación de "gramática" (5.8) desciende ligeramente con respecto a la primera actividad (6.2). Con respecto al "contenido", la calificación desciende ligeramente con respecto a la primera actividad.

La tercera producción escrita consistía en reelaborar el relato de los trimestres anteriores considerando las propuestas de los compañeros en la segunda actividad de interacción escrita en la sección "comentar". En la siguiente gráfica, se contemplan los resultados de esta tercera producción escrita.



Gráfica 3. Media de los resultados de la 3ª Producción Escrita

La media total roza 6.8, superando significativamente las dos producciones anteriores. La calificación del "contenido" es 6.5. Esto implica un incremento notable con respecto a la primera producción escrita y, en cuanto a la segunda actividad, existe una ligera diferencia de 0.6. La calificación de "organización" es 6.3 existiendo diferencias significativas con respecto a la primera actividad, siendo superior la calificación de esta tercera actividad. Con respecto a la segunda actividad, la calificación de la tercera producción escrita asciende ligeramente. La calificación de "gramática" (6.9) implica un notable ascenso con respecto a la segunda actividad (5.8), habiendo diferencias significativas. Con respecto a la primera actividad (6.2), no existen diferencias significativas. La calificación de "gramática" mejoró sustancialmente. La calificación de "vocabulario" (6.7) sugiere diferencias significativas con respecto a la segunda actividad. Con respecto a la primera actividad (6.2), no existen diferencias significativas. En "ortografía", la calificación incrementa notablemente con respecto a la primera actividad, habiendo diferencias significativas.

Se analizan, a continuación, los resultados de las tres actividades de interacción escrita en la sección "comentar" de los blogs. Para ello, se realizó un modelo ANOVA de medidas repetidas con el objetivo de evaluar la evolución de las diferentes calificaciones. Los resultados evidenciaron que las calificaciones incrementaron significativamente de una evaluación para la siguiente ($F(2,20) = 27,48$, $p < 0,001$). En la figura 4 se observa la evolución de las calificaciones.

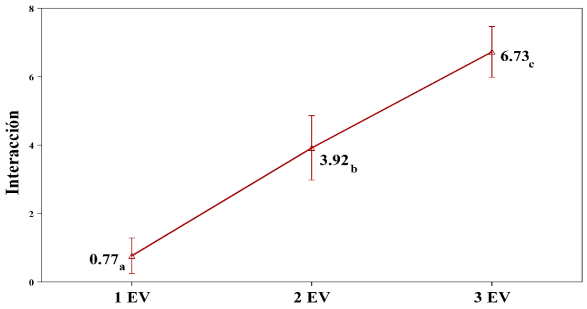


Figura 4. Evolución de la calificación en interacción a-c.
Entre dos momentos temporales, diferentes letras indican diferencias estadísticamente significativas entre los los mismos (corrección de Bonferroni)

En esta gráfica según la corrección de Bonferroni, se observa que existe una diferencia significativa con respecto a las tres actividades de interacción escrita en el *Blogging*. La calificación del primer trimestre es 0.77. La calificación del segundo trimestre asciende significativamente rozando el 4. La calificación de la tercera evaluación asciende a 6.73, surgiendo una diferencia significativa con respecto a las dos evaluaciones anteriores.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se justifican determinadas calificaciones durante la experimentación. Con respecto a la primera actividad en el *Blogging,* existe una diferencia significativa entre "organización" y el resto de componentes, siendo la calificación de "organización" la más baja. Esto se debe a la total ausencia de coherencia interna del texto. En lo que respecta a la "gramática" (6.2), los alumnos no utilizaron adecuadamente estructuras gramaticales propias de un texto narrativo. Con respecto al "vocabulario" (6.25), se identificaron considerables errores en el uso del lenguaje de los viajes. La calificación del "contenido" alcanza el 6. Una cantidad ingente de alumnos combinaron diversos tipos de textos, no habiendo coherencia interna en sus tareas.

En la segunda actividad se observan descensos ligeros con respecto a la primera actividad, no existiendo diferencias significativas entre ambas. El ligero empeoramiento de estos resultados se debe al bajo nivel del idioma por parte del alumnado y la poca motivación durante el segundo trimestre a causa de

otras obligaciones escolares.

En la tercera actividad se observan diferencias significativas con respecto a la primera actividad. Esto indica que ha habido una mejora significativa al finalizar la experimentación. Sin embargo, cabe subrayar que no existen diferencias significativas entre la segunda y la tercera actividad, habiendo un ligero incremento en la última. Esto se debe al poco esfuerzo por parte de un porcentaje alto de alumnos, al finalizar la experimentación coincidiendo con exámenes finales.

En cuanto a las actividades de interacción escrita en la sección "comentar", la participación en el primer trimestre es nula probablemente porque los alumnos desconocen esta dinámica. La participación del alumnado aumenta durante el segundo y tercer trimestre significativamente. El análisis de los datos obtenidos en las tres actividades de interacción escrita en el *Blogging* aporta un valor significativo a esta investigación, puesto que apenas existen publicaciones centradas en la interacción escrita mediante el *Blogging*. A este respecto, Montaner (2018b) supone un inicio en el análisis de los datos a partir de actividades de interacción escrita en el *Blogging*.

Se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación formuladas inicialmente. A partir de los datos conseguidos en las diversas actividades de producción escrita en el *Blogging*, se puede verificar que la competencia en producción escrita mediante el *Blogging* en el aprendizaje del inglés en un entorno de Aprendizaje Cooperativo ha mejorado sustancialmente al término de la experimentación, incrementando pues la motivación del alumnado en lo relativo a su propio proceso de aprendizaje.

Para concluir, considerando que apenas existen publicaciones en torno al *Blogging* en la docencia del inglés en un entorno de Aprendizaje Cooperativo, resulta interesante mencionar que este trabajo podría servir como punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación empíricas en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés en combinación con metodologías docentes innovadoras, tales como ABP, Cooperativo, Aprendizaje basado en el pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal, 9*(2), 33-35.

Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium e-Proceedings*, 109-120. Obtenido el 20 de Julio de 2016 desde http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf

Cohen, L., Morrison, K., y Manion, L. (2007). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

Dewey, J., y Small, A.W. (1897). *My pedagogic creed 25*, New York: Ell Kellogg & Company.

Domingo-Coscolla, M., Sánchez-Valero, J. A., y Sancho-Gil, J. M. (2014). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando. *Comunicar, 42* (21), 157-164.

Ducate, L., y Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, *38*(3), 410-421.

Fellner, T., y Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs, *JALT Call Journal, 2*(1), 15-26. Obtenido el 10 de agosto de 2017 desde http://journal.jaltcall.org/articles/2_1_Fellner.pdf

Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology,* 7(2).

Gómez-Pezuela Gamboa, G. (2007). *Desarrollo psicológico y aprendizaje*. México: Trillas.

Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. In K. Bradford-Watts (Ed.) *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, 21*(42), 25-33.

Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., y Welsch, P., (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. *Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38).* Hawaii.

Johnson, D. W., y Johnson, R.T. (2016). *La Evaluación en el aprendizaje cooperativo* (Biblioteca Innovación Educativa). Madrid: SM.

Kagan, M., Robertson, L., y Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kagan, L., Kagan, M., y Kagan, S. (1997). *Cooperative Learning Structures for Teambuilding.* San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kagan, S. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Montaner, S. (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción). *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos*. Madrid: CEU Ediciones. 233-242.

Montaner, S. (2017). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging*. *Verbeia. Monográfico: La Enseñanza de Lenguas y la Educación Multilingüe, 1*, 84-102.

Montaner, S. (2018a). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Conference Proceedings EdunovaTIC2017. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. Eindhoven, NL: Adaya Press, 1130-1138.

Montaner, S. (2018b). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació,*1, 43-59.

Montaner, S. (2019). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el *Blogging*: análisis del rango de la producción escrita. En C. Calle-Martínez & S. Madarova (Eds.), *Focus on Learning: Contributions to the field of ESP* (pp. 19-26). Madrid: UCJC.

Murray, L., y Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach?. *ReCALL, 20*(1), 82-97.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción: aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Dyckinson.

Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes (Recursos)*. Barcelona: Octaedro

Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing, 20*(4), 286-305.