

EL TREBALL DEL PROCÉS D'ESCRITURA I LES SEUES DIFICULTATS MITJANÇANT L'APRENENTATGE COOPERATIU: UNA REVISIÓ BIBLIOGRÀFICA

THE WORK OF THE WRITING PROCESS AND ITS DIFFICULTIES THROUGH COOPERATIVE LEARNING: A BIBLIOGRAPHICAL PREVIEW

Esther Monzó Santamaría ¹

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.
Barcelona, Catalunya

Silvia Iglesias Barbany ²

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.
Barcelona, Catalunya

RESUM

En una societat tan tecnològicament alfabetitzada, l'escriptura és un estadi de la comunicació que es converteix en una eina essencial per a l'accés a la informació i a la seua posterior transmissió. Per consegüent, el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta habilitat metalingüística és la base dels futurs aprenentatges curriculars, pedagògics i personals. Aquest text se centra a desenvolupar una revisió bibliogràfica al voltant del procés d'escriptura, les seues dificultats i la influència de l'aprenentatge cooperatiu en el seu desenvolupament. A partir de la revisió de la literatura, es van establir unes hipòtesis i uns objectius de recerca. Inicialment, mitjançant la cerca en dues bases de dades, es varen obtenir 4.121 resultats publicats entre els anys 2011 i 2020. D'aquest procediment es varen seleccionar 45 articles. Seguidament, amb un aturat anàlisi de cadascun d'ells, 10 articles coincidiren estretament amb la investigació. Tots aquests inclouen diferents agents del procés d'ensenyament-aprenentatge i aborden la temàtica des d'una perspectiva diversa. Tanmateix, la revisió va llançar una quantitat important d'aportacions, les quals estableixen una base rellevant per a treballs futurs. Per consegüent, s'ha demostrat que el treball cooperatiu és una estratègia didàctica significativa que afavoreix positivament no sols les pràctiques d'escriptura i el treball de les seues dificultats, sinó també altres àrees de coneixement de l'etapa d'Educació Primària.

Paraules clau: escriptura, dificultats d'aprenentatge, educació primària i grups cooperatius.

ABSTRACT

At one society as technologically taught to read and write, the writing is an arena of the communication that converts at one essential tool for the fit at the information and at his posterior transmission. As a result, the process of education-learning of this metalinguistic ability is the base of the future curricular, pedagogical and personal learnings. This text centres on developing a review of the literature regarding the process of writing, its difficulties and the influence of cooperative learning on its development. From review of the literature, it establishes some hypotheses and some objectives for investigation. Initially, a search of two databases obtained 4.121 results published between 2011 and 2020. From this 45 articles were selected. Next, with a focused analyses of each of them, 10 articles coincided closely with this investigation. All these include distinct agents of the process of education-learning and touch on the theme from a different perspective. However, this identified an important quantity of contributions, which establish a notable base for future work. As a result, the review has demonstrated that cooperative work is a significant teaching strategy that positively influences not only the practices of writing and the work of addressing its difficulties, but also other areas of relevance to the Primary Education stage.

Key words: writing, learning difficulties, primary education and cooperative groups.

¹ *Correspondència:* Esther Monzó Santamaría. Correu electrònic: emonzos@uoc.edu

² *Professora col·laboradora que ha tutoritzat el treball.*

Introducció

En una societat tan tecnològicament alfabetitzada, l'escriptura és un estadi de la comunicació que es converteix en una eina essencial per a l'accés a la informació i a la seua posterior transmissió. Juntament amb les altres habilitats metalingüístiques, lectura, escolta i parla, els individus comparteixen estratègies per a expressar el que senten. Per consegüent, resulta rellevant desenvolupar un òptim procés d'ensenyament-aprenentatge, atès que aquests vessants lingüístics són les bases dels futurs aprenentatges curriculars, pedagògics i personals (Cassany, 1999).

Segons expliquen Carlino i Santana (1999), el procés d'escriptura és un dels fonaments de l'ensenyament que s'aborda des d'edats primerenques. Durant el període d'adquisició, sorgeixen nombroses dificultats associades a diversos factors externs, interns i així com derivades del desenvolupament del procés educatiu. Per tant, resulta de vital importància incorporar nous vessants que fonamenten les pràctiques escolars. En altres termes, noves formes de treball i metodologies tals com l'aprenentatge cooperatiu. Mitjançant aquest, es pretén pal·liar les dificultats i garantir un aprenentatge lingüístic competent i significatiu.

Marc teòric

En aquest apartat s'abordaran i es desenvoluparan els fonaments teòrics que cimentaran la posterior recerca. Aquests punts integraran el procés d'escriptura i les seues dificultats i el terme d'aprenentatge cooperatiu en totes les seues dimensions.

La lingüística que actualment es coneix començà a causa del renovat interès en la història, la comparació de diferents llengües i la incorporació de l'estudi dels múltiples sistemes d'escriptura. Llavors el terme d'escriptura es vincula a un procés continu i seqüencial, en el qual s'impliquen diverses formes paral·leles de processament (Ferreiro i Cónipz, 1982). Aquest terme es defineix per nombrosos autors, per exemple en el cas de Castelo (1994), escriure consisteix a construir significats amb paraules. En canvi, Badia et al., (2012) defineixen el concepte com "un procés mental i cultural que implica la transformació de la nostra ment" (p.122).

Per a Carlino i Santana (1999), la llengua escrita és un objecte sociocultural, un sistema de representació gràfica que serveix per a resoldre els problemes plantejats per la societat i té com a funció principal conservar, transmetre i recuperar el coneixement. La seua utilitat en la vida quotidiana l'ha convertit en un contingut curricular fonamental impartit i transmès des d'edats primerenques. És essencial conèixer que la llengua escrita està integrada pel sistema d'escriptura i el llenguatge escrit. El primer fa referència a la correspondència entre grafema-fonema, és a dir, lletra i so. Mentre que el segon, es refereix a la complexitat del llenguatge escrit. En altres paraules, aquest no es tracta d'una transcripció de l'oral i, per consegüent, s'hauran de contemplar els trets característics tals com el lèxic, les construccions sintàctiques, etc.

Paral·lelament, Cassany (1999) afirma que aprendre a escriure transforma la ment de la persona, ja que s'impulsen noves capacitats intel·lectuals i diferents formes de pensament. Aleshores, l'escriptura s'entén com a manifestació lingüística humana basada en un procés reflexiu i caracteritzada per la intenció, la contextualització i l'organització. La primera d'elles al·ludeix a la voluntat determinada per realitzar l'acte d'escriure, ja siga per transferir coneixements, demanar informació... La segona fa referència a circumstàncies de temps, d'espai i d'especificitat cultural on té lloc l'activitat d'escriptura. En darrer lloc, es defensa que el discurs escrit és una unitat estructurada prèviament.

Segons Freinet (1971), citat a Ribera (1999), els infants estan familiaritzats amb el llenguatge escrit abans que l'ensenyen a l'escola. Per completar la definició Castelló (2007) constata que escriure significa "dir el coneixement", per als escriptors immadurs, per contra adopta la connotació de "transformar el coneixement" per als reflexius o madurs, en altres paraules aquests últims estableixen vincles i adapten el que saben a la manera com ho han de transmetre i les condicions han de tenir presents.

Carlino i Santana (1999) mostren una perspectiva constructivista de l'aprenentatge. Mitjançant aquesta expliquen pas a pas la reconstrucció del sistema d'escriptura dels infants en tres nivells. Primerament, distingeixen el dibuix de l'escriptura i construeixen la hipòtesi del nom. Seguidament, prenen consciència de les grafies de les lletres i ací es construeix la hipòtesi de varietat. Per últim, descobreixen la relació entre l'escriptura i la parla.

Cal esmentar un dels models explicatius sobre el procés de composició escrita el d'Hayes i Flower (1980), encara que més tard el mateix Hayes (1996) el va complementar per incorporar aspectes més motivacionals, actitudinals i emocionals (citats a Badia et al., 2012). Aquest model defensa l'adaptació a la situació comunicativa, és a dir, l'establiment dels objectius i la representació de la tasca a desenvolupar. Així mateix, impulsa la selecció mental dels continguts sobre el tema: l'audiència, la finalitat de l'escrit, l'estructura i el context. Una vegada establerts els coneixements epistemològics esmentats es traslladen a la memòria.

Seguidament, s'activa un procés cognitiu que implica tres processos: planificació, textualització i revisió. Segons remarquen Camps (1994), Manresa (2011) i Badia et al., (2012), les tres fases estan íntimament relacionades i es retroalimenten, de tal manera que s'estableix un intercanvi bidireccional durant l'activitat d'escriptura. Abans d'escriure, independentment del nivell de competència de l'alumnat, s'ha de tindre clar què s'escriurà, com es farà i en quines qüestions cal emfatitzar. Concretament, Manresa (2011) constata " quan redactin un text, segueixin la planificació feta. Quan el text té una certa extensió, és convenient de fer-los deturar després d'haver-ne escrit una part, per tal de llegir-la i revisar-la" (p. 56). D'aquesta manera, es comença planificant, es passa a la textualització, encara que simultàniament es pot anar revisant i retrocedint a la planificació. Al llarg de les diferents fases, s'activen unes decisions que regulen l'actuació de les figures dels escriptors amb la finalitat d'ajustar-se a la demanda i d'obtenir un text reeixit.

Tal com aborden Badia et al., (2012), la planificació integra subprocessos com la generació i organització d'idees i l'establiment d'objectius. També, a la textualització es posen en funcionament diversos sabers i coneixements lingüístics, sintàctics i lèxics que donen lloc a la cohesió textual. Finalment, la fase de revisió se centra en tres components: comparar, diagnosticar i operar, és a dir, es fa una relectura des de la posició del lector, es modifiquen les incorreccions detectades i es reflexiona sobre l'escrit resultant.

Cal mencionar que les distintes fases explicades s'han d'ensenyar i aplicar de manera compartida docent-alumne i alumne-alumne. Seguint el que comenten Dolz, Gagnon i Ribera (2013), les produccions escrites s'han de valorar com un tot, és a dir, "la producció final de l'alumne s'avalua en funció del treball realitzat atenent a les capacitats observades en la producció inicial i a les dimensions seleccionades per treballar" (p.58). Per tant, al llarg de les seqüències o els plantejaments didàctics proposats la competència lingüística i les destreses de redacció de textos augmentaran de forma gradual fins a desenvolupar formes de treball autònomes i contextualitzades en les tasques d'escriptura.

Les dificultats de l'aprenentatge de l'escriptura inclouen un gran ventall de problemes que poden afectar els diferents processos. Com assenyala Tolchinsky (2013), des d'una perspectiva cognitiva, les dificultats en els mecanismes de planificació es poden veure manifestades mitjançant un text desorganitzat, poc coherent i cohesionat i sense un fil argumental ni una progressió temàtica ajustada a les demandes. A més a més, poden estar presents en el mal aprenentatge de les regles lingüístiques d'una llengua, les quals es declaren a través de les errades ortogràfiques; així com les dificultats en els processos compromesos en la recuperació de la representació de cada grafema i en els patrons motors bàsics en la seua producció.

Altres de les dificultats involucrades en l'escriptura són el problema per aprendre a traçar i interpretar les lletres o formar paraules, és a dir, la interiorització dels aspectes notacionals; els problemes per produir missatges que no responguen a les finalitats comunicatives i, en conseqüència els textos s'integren per frases i lèxic desconnectat i pobre. Tot seguit, una confusió entre el llenguatge oral i l'escrit i, per consegüent una impossibilitat d'emprar-los i de desenvolupar-los correctament sota les seues característiques.

D'altra banda, convé ressaltar les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge en la composició de textos. Segons afirma Badia et al., (2012), unes s'associen als factors personals i les altres als components contextuals que fonamenten el procés educatiu. D'entrada, les activitats prèvies o paral·leles a la producció del text, com la lectura i l'activació dels coneixements previs sobre els continguts epistemològics del tema a desenvolupar. La segona fa referència a les creences epistemològiques sobre l'escriptura, és a dir, la concepció que es tinga. En tercer lloc, es troben els aspectes personals, tals com la motivació, les emocions, els sentiments, l'actitud i el repte que provoqe la tasca d'escriure. Tot seguit, es manifesta com altra dificultat la representació de l'alumnat sobre la demanda o activitat a dur a terme i les formes d'organització social que s'establisquen durant el procés.

En darrer lloc, és rellevant comprendre les dificultats que s'originen a causa de la figura docent. En la seua funció recau la planificació, l'impuls dels ajusts entre iguals, l'adaptació de la bastimentada a les característiques individuals i els avenços dins de la Zona de Desenvolupament Proper (Ruso, 2001). Per entendre el concepte, s'ha de fer referència a la teoria de Vygotsky que considera que el desenvolupament i l'aprenentatge estan units. El terme al·ludeix a la diferència entre el desenvolupament actual, assolit per l'infant i el desenvolupament potencial, aconseguit per l'alumne amb l'ajuda de l'adult. Lligat a la ZDP, té una considerable importància la cessió gradual del nivell de responsabilitat i autonomia ha d'assegurar l'aprenentatge estratègic amb el propòsit d'arribar a l'autoregulació i autonomia en la pràctica dels procediments i estratègies que integren el complex procés de composició escrita.

Així doncs, les actuacions docents han d'estructurar-se per tal de cedir la responsabilitat i atorgar el protagonisme en el procés escrit. Per aquesta raó, el docent

ha de posseir unes estratègies definides com les grans eines del pensament, les quals serveixen per a propagar l'acció educativa (Llera, 2003). Com també, oferir les ajudes en tres fases: la fase inicial de la presentació dels procediments a seguir, la fase pràctica guiada i la fase final on l'alumnat transmet l'autonomia necessària en el procés (Monereo i Castelló, 1997, citats a Badia et al., 2012).

Respecte a l'esmentat anteriorment, Manresa (2011) emfatitza en el terme d'atenció a la diversitat de l'alumnat, la qual cosa implica preveure l'ajuda que necessiten els infants per continuar aprenent en un entorn ordinari. La realitat mostra que "sovint, s'exposen les dificultats dels alumnes per llegir i escriure com a problema per participar en les activitats d'ensenyament i aprenentatge que realitza tot l'alumnat, o com a característica que requereix un tractament més enllà de l'aula ordinària" (p. 55). En aquest sentit, l'atenció a la diversitat s'ha de reflectir en l'organització de l'aula i en l'abastiment de suports adaptats, és a dir, els grups o l'alumnat pot realitzar activitats idèntiques o diversificades. Segons explica Izquierdo-Magaldi (2014), "assolir el domini del codi escrit en llegir textos i en escriure'n comporta la participació en una comunitat textual" en la qual els participants actuen com a oients i escriptors (p. 74). Per aquestes raons, és essencial flexibilitzar el procés educatiu i garantir els suports ajustats.

Seguidament, Dolz, Gagnon i Ribera (2013) expliquen que "s'elaboren activitats i exercicis atenent a la desconstrucció de les dificultats, de tal manera que, entre discordances i ajudes, entre atenció i reflexió, es pugui transformar i millorar allò que l'alumne ja coneix" (p.57). Tanmateix, es remarca la importància de la interpretació dels errors, per part de l'alumnat i del professorat, com un aspecte natural que forma part del procés educatiu.

"Diversos treballs apunten que el domini de l'escriptura, que inclou habilitats diverses, pot ser una de les causes del fracàs escolar en general i que, per prevenir-lo, cal atorgar una prioritat màxima al desenvolupament de capacitats bàsiques com és l'expressió creativa" (Marchesi, 2006, citat a Vilaseca, Nadal, i Maura, 2010.p. 100). Per seguir en aquesta línia i fer front el fracàs escolar, convé aturar-se en l'aprenentatge cooperatiu, concepte que fa referència a la utilització didàctica de grups reduïts en els quals l'alumnat treballa conjuntament amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge, tant el seu com el de cadascun dels altres. En aquest sentit, el procés educatiu requereix la participació activa i directa per a promoure coneixements integrats, duradors i significatius.

Tal com reflecteix el terme exigeix que els estudiants treballen junts en una tasca comuna, que es donen suport mútuament i comparteixen informacions. Aquest mètode va sorgir principalment com a alternativa a les pràctiques tradicionals basades en la competició i en objectius desvinculats de la resta de companys. La visió de l'aprenentatge cooperatiu és l'expressió més representativa del socioconstructivisme, atès que valora la construcció de nous coneixements dins d'un sistema d'interaccions dissenyat i gradual amb la finalitat de promoure la participació i l'intercanvi d'esforços en el desenvolupament d'una cognició compartida (García, Traver i Candela, 2001).

Un gran nombre d'investigacions ha demostrat l'efectivitat d'aquesta forma de treball, ja que si es posa fi a les pràctiques individuals i competitives, s'originen situacions educatives on els infants s'enfronten a resoldre conflictes cognitius i socials que sorgeixen en la interacció. Les primeres recerques foren elaborades per Piaget qui defensava que l'enfrontament positiu entre iguals desencadena en un aprenentatge competent.

Durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, la figura docent representa el tradicional doble paper d'expert en l'assignatura i d'autoritat a l'aula. Aquesta s'encarrega de preparar i assignar les tasques del grup, de controlar el temps, d'elaborar materials, de supervisar l'aprenentatge, d'apreciar el funcionament i el treball del grup. A més a més, ha de tindre una veritable capacitat i una acció disciplinada al respecte per a garantir un correcte funcionament i saber, des d'un primer moment, què és i què no és un grup cooperatiu. Amb aquests coneixements tindrà les eines per conformar els grups en relació amb la seua extensió temporal i els propòsits educatius a aconseguir (Barkley et al., 2007).

Segons descriuen Johnson, Johnson i Holubec (1999), és essencial tindre en compte uns elements per a l'obtenció de grups cooperatius exitosos. El primer i el principal element és la interdependència positiva que es defineix com la responsabilitat que té cada component del grup per a aconseguir els objectius plantejats. L'alumnat és conscient que la seua implicació és necessària per a generar coneixement i millorar el rendiment. Lligat al primer, es troba la responsabilitat individual i grupal que es refereix a l'èxit compartit, és a dir, la tasca és responsabilitat de tots els membres. Aquests contribueixen en la mateixa mesura i avaluen l'aportació que han fet al treball. Els resultats es comuniquen amb el propòsit de millorar i afavorir el desenvolupament individual i grupal.

En tercer lloc, destaca la interacció estimuladora que consisteix a impulsar una relació constant i directa que condiciona l'aprenentatge. Els infants realitzen activitats cognitives i interpersonals que deriven en un creixement i en un èxit compartit. Els participants de cada grup adquireixen un compromís personal en l'acompliment dels objectius que dona lloc a una millora del procés educatiu de la resta de companys. El quart component tracta d'ensenyar a l'alumnat pràctiques interpersonals i grupals, atès que l'aprenentatge cooperatiu va més enllà d'adquirir una competència determinada en les àrees del *Curriculum*. De tal manera que la cooperació està vinculada al conflicte amb la finalitat de resoldre les dificultats constructivament i impulsar una formació integral des d'edats primerenques. El cinqué element és l'avaluació grupal on l'alumnat valora i reflexiona sobre el procés realitzat i la seua productivitat. S'avalua conjuntament en quina mesura s'han aconseguit els propòsits, com han sigut les relacions de treball i els aspectes a millorar o a mantenir per a futures tasques.

Una vegada entesos els elements que conformen l'aprenentatge cooperatiu, l'atenció se centrarà en els resultats que s'han obtingut de nombroses investigacions sobre el tema. La primera investigació data de l'any 1898 i, des d'aleshores, no s'ha deixat de comprovar la conveniència d'aplicar-la a les aules per a obtenir un bon rendiment acadèmic i personal. Es corrobora que amb els grups cooperatius es realitzen majors esforços per a aconseguir una bona execució de la tasca. En conseqüència, el rendiment, la motivació intrínseca, l'autoestima, el temps dedicat a les activitats, la retenció de continguts, el raonament i el pensament crític augmenten positivament (Slavin i Johnson, 1999).

De la mateixa manera, les relacions positives entre l'alumnat evolucionen favorablement, ja que es té present l'esperit d'equip, les relacions solidàries, el suport personal i l'escolar, la valoració de la diversitat i de la cohesió. A d'açò se suma, una major salut mental que ocasiona el desenvolupament de la integració, l'autoestima i la capacitat d'enfortir el jo personal (Johnson et al., 1999).

Seguidament, s'explicaran diversos aspectes imprescindibles a l'hora de conformar els grups: la quantitat de membres, la distribució dels alumnes en els grups, la disposició de l'aula i els rols dels components del grup. Pel que fa a la quantitat de

components, no es representa per un nombre determinat, donat que aquest variarà en funció dels objectius, les edats, els materials, el temps i l'experiència en el treball en equip. En general, aquests grups s'integren per un mínim de dues persones i un màxim de sis.

No obstant això, existeixen diferents factors que s'han de contemplar. En augmentar la quantitat d'un grup d'aprenentatge, també s'ampliarà la gamma de capacitats i destreses presents. Com més nombrós siga, l'habilitat de coordinació, d'expressió i de consens serà més difícil; igualment, seran majors la quantitat de pràctiques interpersonals i grupals i disminuiran les interaccions personals entre els membres i la sensació d'intimitat. L'efecte que derivarà és un grup menys cohesionat i una menor responsabilitat individual per a l'èxit grupal. Ans al contrari, com més petit és el grup, l'acompliment de les tasques és més visible i, per tant, l'alumnat és més responsable i actiu en les activitats. A més a més, les dificultats, els conflictes, les qüestions de control i de poder són més apreciades i fàcils de solucionar.

Un altre dels punts importants és l'assignació de rols dins del grup. Aquests estableixen la funció de cada membre i les obligacions que ha de complir individualment i col·lectivament. Tal com afirmen Johnson et al (2009), és una de les formes més eficaces d'accentuar la interdependència positiva i d'assegurar-se que la totalitat dels alumnes treballen, ja que es posa fi a un dels problemes que es troba en la pràctica diària la falta de participació. Els rols es classifiquen segons les funcions que exerceixen cadascun dels components. Els càrrecs que diferencia Pujolàs (2009) són responsable o coordinador, ajudant del responsable o coordinador, portaveu, secretari i responsable del material.

En definitiva, l'aprenentatge cooperatiu resulta essencial per atendre a les necessitats i les singularitats educatives, potenciar la reflexió metalingüística, pal·liar les dificultats del procés d'escriptura, impulsar la vertadera participació i el creixement acadèmic i personal. Per últim, segons constata Ribera (1999), "el aprendizaje no es lineal y aditivo, sino que procede por reorganizaciones de conocimientos de distinto contenido y nivel: la progresión en la enseñanza de la escritura se ha de hacer en espiral", és a dir, els continguts treballats augmenten de complexitat fins arribar al desenvolupament lingüístic en totes les seues disciplines (p.15).

Després d'haver fet una revisió i un resum de la literatura més significativa del tema, es remarquen les línies de treball que guiaran l'estudi. Primerament, es planteja quines són les dificultats que emergeixen del procés d'escriptura i com l'aprenentatge cooperatiu pal·lia les dificultats i millora la competència lingüística. Llavors la recerca té com a objectius: detallar les dificultats del procés d'escriptura i desenvolupar com els grups cooperatius contribueixen positivament a les pràctiques lingüístiques i al procés educatiu. Finalment, la hipòtesi formulada és que els grups cooperatius pal·lien les dificultats d'aprenentatge, incrementen la competència lingüística i la qualitat del procés d'escriptura.

Mètode

En aquest apartat es detallarà la cerca de la literatura d'acord amb diversos criteris que es desenvoluparan a continuació.

Primerament, cal remarcar que el propòsit del treball és compilar informació i realitzar un llistat complet i variat sobre els articles científics relacionats amb la temàtica del procés de composició escrita, les seues dificultats i el seu treball mitjançant els grups cooperatius a l'etapa d'Educació Primària. Així doncs, es limita a fer una recerca únicament electrònica en bases de dades que disposen de revistes científiques de diferents àmbits i naturalesa. Per tant, les bases de dades emprades són ERIC i ProQuest.

En segon lloc, els articles escollits formen part d'estudis qualitius i quantitius. Aquests s'han utilitzat com a instrument d'investigació entrevistes semiestructurades i revisions bibliogràfiques. S'ha de mencionar que la cerca s'ha dut a terme en llengua castellana, catalana i anglesa. No obstant això, els articles seleccionats es troben escrits en anglès i estan publicats entre els anys 2011 i 2020. Aquest últim criteri s'ha establert amb la finalitat de garantir una recollida d'informació actualitzada i adaptada a les necessitats recents.

Seguidament, cal destacar que per a dur a terme la recerca sistemàticament, es prenen com a referència unes paraules claus, les quals són la base per a la detecció dels articles lligats amb la temàtica establerta. Els conceptes seleccionats són escriptura, dificultats d'aprenentatge, educació primària i grups cooperatius.

És important remarcar que existeixen determinades variables com són els estudiants de l'etapa educativa seleccionada i els professionals de l'educació. És a dir, la cerca va destinada no sols a docents especialitzats amb la temàtica de les dificultats d'aprenentatge sinó també per als que fan classe a l'aula ordinària.

En relació amb les possibilitats de cada base de dades, es varen aplicar els següents filtres: idioma (català, espanyol i anglès), any (2011-2020) i etapa escolar (Educació Primària). La cerca es va dur a terme tenint present les paraules claus i cada base de dades va llançar un diferent nombre d'articles. ERIC va oferir un total de 211 (11 en castellà i 200 en anglès), mentre que ProQuest 3.910 articles (tots en llengua anglesa).

Aquest registre bibliogràfic es va sotmetre a un procés de selecció en dos passos. Primerament, es va procedir a la selecció preliminar a partir de la revisió del títol i del resum. D'aquest procediment, es varen seleccionar 45 articles. El segon pas va consistir en una selecció detallada d'acord amb una lectura preliminar del text complet i l'exclusió d'aquells que no complien els criteris establerts.

D'ambdós processos, resultaren 10 articles, els quals es relacionen estretament amb la investigació. Aquest últim nombre posa a l'abast els continguts competents per extreure dades vàlides sobre la temàtica. Finalment, cal afegir que per a l'anàlisi dels articles, s'empraren diverses taules d'*Excel* per a organitzar la informació i agilitzar la cerca.

Resultats

En aquest apartat es recolliran els resultats obtinguts a partir dels indicadors i mecanismes d'avaluació abordats al mètode. Així doncs, tal com s'ha comentat anteriorment, els estudis seleccionats resulten 10 articles, els quals es detallen en la Taula 1.

Taula 1. Estudis seleccionats

Número	Autor i any	País	Font
1	Faroog i Asim (2018)	Pakistan	ProQuest
2	Ghaith (2018)	Líban	ProQuest
3	Gündogmus (2018)	Turquia	ERIC
4	Lehraus i Marcoux (2018)	Suïssa	ProQuest
5	Mariscal i Núñez (2015)	Espanya	ERIC
6	Sheykali, Afasha i Rezaian (2014)	Iran	ProQuest
7	Talib i Cheung (2017)	Singapur	ProQuest
8	Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015)	Colòmbia	ProQuest
9	Vujanovic i Llic-Stosovic (2018)	Sèrbia	ERIC
10	Yate González et al. (2013)	Colòmbia	ProQuest

Nota: elaboració pròpia. La taula presenta els diversos articles escollits. Aquests es troben enumerats i diferenciats pel que fa a l'autor, l'any i la font.

Mitjançant la representació gràfica, es desenvoluparan una sèrie d'aspectes generals sobre els treballs en qüestió. En primer lloc, cal remarcar la ubicació geogràfica dels autors amb la finalitat d'establir la procedència per països d'origen. Entre aquests apareixen Turquia, Espanya, Sèrbia, Suïssa, Colòmbia, Singapur, Pakistan, Iran i Líban. Per consegüent, hi ha més articles de caire estranger que nacional del territori espanyol. Encara que tres dels adjuntats es poden trobar en ambdues de les llengües: castellà i anglès.

El segon aspecte general va ser la identificació del tipus de publicació revisada. La totalitat dels documents corresponen a articles presentats i publicats en revistes científiques. S'han revisat articles de revistes ISI amb el propòsit de recollir publicacions que hagen passat certs filtres de rigorositat i, així, poder aportar dades significatives en aquest estudi.

Seguidament, els treballs presentats per Lehraus i Marcoux (2018), Talib i Cheung (2017), Faroog i Asim (2018), Yate González et al. (2013) atorguen una gran rellevància a l'aprenentatge cooperatiu per a impulsar els avenços i el desenvolupament del procés d'escriptura. Malgrat això, Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015) assenyalen a través dels resultats obtinguts en la seua investigació que l'aprenentatge cooperatiu no mostra cap efecte en el llenguatge. Encara que emfatitzen que l'aprenentatge basat

en l'estructura cooperativa pot ser una eina útil per a totes les edats, assignatures i estudiants.

Tanmateix, la literatura especialitzada fa distinció entre l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Específicament, Ghaith (2018), Lehraus i Marcoux (2018), Mariscal i Núñez (2015) i Yate González et al., (2013), aborden el concepte d'aprenentatge cooperatiu vinculat a l'escriptura. En canvi, Talib i Cheung (2017), empren l'aprenentatge col·laboratiu per a designar i referir-se al mateix terme, expressar unes idees i conclusions semblants. Així doncs, a pesar de la diversitat de punts de vista, la totalitat dels autors esmentats defineixen aquest context com un concepte genèric en el qual s'integren amplis processos d'aprenentatge grupal. Durant la seua posada en pràctica, tenen un paper determinant la interacció, la col·laboració i la cerca d'un fi comú.

Un altre aspecte essencial a considerar és la distribució dels articles en funció del contingut. Per començar, s'ha d'al·ludir que Gündogmus (2018), Mariscal i Núñez (2015), Vujanovic i Llic-Stosovic (2018), se centren en el procés d'escriptura i en les dificultats que se'n deriven. Mentre que d'altres tals com Ghaith (2018), Lehraus i Marcoux (2018), Talib i Cheung (2017) i Yate González et al. (2013), focalitzen la seua atenció en la relació existent i la repercussió positiva que genera l'aprenentatge cooperatiu en les pràctiques d'escriptura. En darrer lloc, apareixen Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015), els quals aborden l'escriptura col·laborativa des d'una perspectiva semblant als anteriors i Faroog i Asim (2018), els quals se centren en fomentar l'educació inclusiva a l'aula mitjançant diverses estratègies d'aprenentatge cooperatiu que poden fer servir les figures docents. La diversitat d'articles emprats comprenen les temàtiques principals i diversos temes transversals que complementen el treball i els objectius d'investigació.

Així doncs, Lehraus i Marcoux (2018), Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015), Talib i Cheung (2017), i Faroog i Asim (2018), defenen que l'aprenentatge es desenvolupa, principalment, en un entorn social i, en conseqüència, atorguen una gran rellevància al concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim. D'acord amb la ZDP, l'alumnat menys capaç aprèn més fàcilment dels companys més competents mitjançant estratègies d'aprenentatge cooperatiu i una major comprensió dels continguts. Per tant, el treball cooperatiu brinda i té lloc en un marc social en el qual l'alumnat desenvolupa les seues habilitats personals i els seus coneixements acadèmics de forma significativa. Igualment, cal evidenciar que la base de l'escriptura col·laborativa se sustenta en la noció *vygotskiana*, atès que s'ha de cooperar per impulsar un òptim aprenentatge i un creixement de qualitat (Talib i Cheung, 2017).

Per a continuar, cal esmentar amb més detall els diferents articles agrupats prèviament. D'una banda, Gündogmus (2018), du a terme una investigació per a identificar les dificultats que experimenten les figures docents en l'ensenyament de l'escriptura i la lectura en l'Educació Primària. En segon lloc, Mariscal i Núñez (2015), valoren el disseny de programes d'intervenció educatius fonamentats en bases teòriques exhaustives i proporcionen als mestres una sèrie d'activitats orientades per als alumnes amb dificultats significatives. Vujanovic i Llic-Stosovic (2018), desenvolupen una investigació amb 1.156 alumnes de l'etapa d'Educació Primària. Les diferències estadísticament significatives es varen apreciar en les eines d'escriptura i les habilitats de manipulació de materials entre els estudiants amb dificultats i sense.

A més a més, Lehraus i Marcoux (2018), posen en pràctica una intervenció per analitzar les característiques de la dinàmica en les interaccions entre companys durant l'escriptura cooperativa. Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015), apliquen un estudi amb

un grup d'alumnes per determinar l'impacte d'un programa basat en la metodologia d'aprenentatge cooperatiu. Per la seua part, Talib i Cheung (2017), expliquen un estudi focalitzat en l'escriptura col·laborativa com a pràctica pedagògica des d'una varietat de perspectives, en primer i segon idioma, i amb alumnes d'Educació Primària i d'estudis secundaris i universitaris.

Així mateix, Faroog i Asim (2018), realitzen una investigació qualitativa per a fomentar la inclusió en un entorn d'aprenentatge. En aquest sentit, es va examinar l'èxit dels estudiants a partir de les estratègies educatives d'aprenentatge cooperatiu que impulsen la inclusió a l'àmbit acadèmic. Yate-González et al. (2013), recullen un estudi d'investigació per comprovar el paper del treball col·laboratiu en el desenvolupament de les habilitats d'escriptura en l'alumnat d'Educació Primària.

Finalment, Sheykhali, Afsha i Rezaian (2014), comprenen les percepcions d'un grup de professors sobre els desafiaments d'implementar l'aprenentatge cooperatiu en les seues respectives aules, mentre que Ghaith (2018) informa dels resultats d'un estudi de mètodes mixtos de les percepcions d'un grup de mestres amb experiència sobre docència en llengua estrangera i les possibilitats de l'aprenentatge cooperatiu. En vista dels documents especificats, es constata que es tracten d'estudis d'investigació que mostren una visió teòric-pràctica des de diversos contextos i perspectives educatives.

Discussió i conclusions

En els últims anys l'aprenentatge cooperatiu ha influenciat els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'etapa d'Educació Primària. Específicament, aquest conjunt de mètodes educatius estan dissenyats per a promoure la participació, els avenços i l'aprenentatge de tots els membres del grup dins d'una perspectiva social i igualitària (Lehraus i Marcoux, 2018).

Els diferents articles esmentats al llarg del treball pretenen valorar el paper del treball cooperatiu en el procés educatiu i, més en concret, en el desenvolupament de les habilitats d'escriptura dels estudiants. Com també, intenten recollir les seues estratègies, les quals milloren les dificultats d'aprenentatge del procés escriptor i impulsen la creació de textos reeixits (Lehraus i Marcoux, 2018, Talib i Cheung, 2017, Yate González et al.,2013).

Així doncs, es pot constatar que la hipòtesi formulada la qual identificava que els grups cooperatius pal·lien les dificultats d'aprenentatge, incrementen la competència lingüística i la qualitat del procés d'escriptura es corrobora. Segons Yate González et al. (2013), l'aprenentatge cooperatiu no sols aporta beneficis i múltiples possibilitats educatives, sinó també influeix en altres dimensions personals i acadèmiques. Tal com expliquen Faroog i Ansím (2018), si s'aposta per una escriptura cooperativa, la precisió i qualitat dels escrits, el pensament crític i l'oportunitat d'aprenentatge serà una realitat per a la major part de l'alumnat.

Així mateix, els estudis presentats es vinculen estretament amb els fonaments teòrics desenvolupats en l'apartat teòric d'aquest treball. Per començar, Carlino i Santana (1999), explicaven que el procés d'escriptura és un dels fonaments de

l'ensenyament que s'aborda des d'edats primerenques. Durant el període d'adquisició, emergeixen nombroses dificultats originades per diversos factors, segons exemplificava Gündogmus (2018) a la seua investigació amb els docents. Entre els comentaris destaquen que el nivell de preparació dels estudiants no és suficient i que la seua edat i nivell de desenvolupament s'ha de tenir present a l'hora d'estructurar les pràctiques d'escriptura.

Seguint amb aquest autor, el procés d'instrucció de la competència lingüística és complex i progressiu. Per consegüent, les entrevistes protagonitzades per distints professionals han aprofundit en el concepte d'escriptura d'una manera més pràctica i propera al lector. Llavors la definició del terme abordada per Ferreiro i Cónipz (1982), Castelo (1994) i Badia et al. (2012), s'ha vist ampliada amb diversos articles de la investigació: Mariscal i Núñez (2015) i Vujanovic i Llic-Stosovic (2018). Aquests afirmen que l'escriptura es tracta d'una activitat metalingüística la qual desenvolupa els nivells fonològics, semàntics i sintàctics. A més, es presenta com una complexa habilitat psicofisiològica que requereix moviments coordinats i sistema gnòstic.

Segons s'havia explicat en els fonaments teòrics, l'escriptura activa un procés cognitiu que implica tres processos: planificació, textualització i revisió, segons constataren Camps (1994), Manresa (2011) i Badia et al. (2012). Yate González et al. (2018), ho van dur a la pràctica en la seua investigació, atès que l'equip havia de planificar i descriure les tasques, assignar-les, revisar el treball grupal i individual, crear l'esborrany i realitzar els canvis necessaris.

De la mateixa manera, Mariscal i Núñez (2015), argumenten que els processos assenyalats estan directament relacionats amb el desenvolupament de la metacognició. Aquest concepte es defineix com el coneixement que l'alumnat té de les operacions mentals que tenen lloc durant el procés d'aprenentatge. És a dir, resulta una habilitat humana que permet conèixer la forma d'aprendre, planificar, accedir, processar la informació, resoldre problemes i arribar a l'efectivitat processal. Aquesta capacitat apareix des d'edats primerenques, però no s'arriba al desenvolupament complet fins a l'adolescència (Antonijevick i Chadwick, 1982, citat a Mariscal i Núñez, 2015).

Per a continuar, cal explicar que les dificultats de l'aprenentatge de l'escriptura inclouen un gran ventall de problemes que poden afectar els diferents processos. Les dificultats assenyalades per Tolchinsky (2013) i Badia et al. (2012), s'han de completar amb diversos dels articles de la investigació. Gündogmus (2018), descriu com a dificultats destacades pels docents entrevistats l'escriptura a mà, l'ensenyament de la cursiva, l'absentisme estudiantil, la falta d'interès i l'experiència professional. Mariscal i Núñez (2015), se centren en la consciència fonològica com la base per a desenvolupar una òptima capacitat de lectura i d'escriptura. Per consegüent, si les pràctiques educatives no potencien la consciència metalingüística, les dificultats lingüístiques incrementaran amb el pas del temps.

Paral·lelament, Vujanovic, M., i Llic-Stosovic, D. (2018), afirmen que les dificultats es reflecteixen en una velocitat i llegibilitat d'escriptura inadequada, en una manipulació d'eines i materials d'escriptura, en el sosteniment incorrecte del llapis, etc. Per la seua part, Yate González, Y.Y., et al., (2013), esmenten el vocabulari reduït, la connexió dèbil entre idees i l'absència de paràgrafs, és a dir, l'alumnat no posseeix estratègies de coherència i cohesió per a escriure.

Durant aquest procés d'ensenyament-aprenentatge, les dificultats d'aprenentatge també poden originar-se a causa de la figura docent. Segons va explicar Ruso (2001), en la seua funció recau la planificació, l'impuls dels ajuts entre iguals,

l'adaptació de la bastimentada a les característiques individuals dins de la ZDP. En aquest sentit, els articles de Gündogmus (2018) i Ghaith (2018), han abordat les dues línies generals del treball, l'aprenentatge cooperatiu i el procés d'escriptura, a través de les percepcions dels professionals de l'educació. Doncs, les diverses investigacions realcen la rellevància del paper docent per a millorar el procés primari d'instrucció d'escriptura, és a dir, es requereix un enfocament reflexiu i flexible per part dels docents en actiu.

Precisament, Gündogmus (2018) planteja solucions amb el propòsit d'eliminar les dificultats d'escriptura. Entre aquestes es troben el canvi de lletra, la consideració del nivell de preparació, la millora de les condicions físiques, la realització d'activitats apropiades a les característiques dels estudiants i la interrelació constant amb les figures familiars. Per tant, cal comprendre que la pràctica educativa no queda limitada a les franges horàries determinades dins de la institució escolar. Des de les llars, les figures familiars han de treballar i donar suport als continguts i als avenços experimentats a l'escola.

És clar que l'atenció i les ajudes hauran d'estar guiades pels docents especialistes. No obstant això, ambdues parts s'han d'involucrar per a establir relacions directes i constants basades en la confiança, atès que sense aquests suports externs no s'obtidran els progressos significatius dins del procés complex d'escriptura.

D'altra banda, la perspectiva constructivista citada per Carlino i Santana (1999), se sustenta en el concepte de Zona de Desenvolupament Proper incorporat i detallat per diferents autors, tal com s'ha comentat en l'apartat anterior. En aquesta línia, cal emfatitzar que l'aprenentatge ocorre principalment en un entorn social on s'identifica la ZDP i s'integra la bastimentada, terme proposat per Bruner. En el cas de l'escriptura, les interaccions impulsen els pensaments en veu alta i, en conseqüència, al desenvolupament de la reflexió metacognitiva mitjançant el debat i l'explicació d'estratègies; per la qual cosa, a través de la interacció social, no sols es garanteix un aprenentatge interpersonal sinó també intrapersonal (Lehraus i Marcoux, 2018).

Pel que fa a l'atenció a la diversitat, Manresa (2011) demostrava que s'ha de preveure l'ajuda que necessiten els infants per continuar l'aprenentatge en un entorn ordinari. En aquest treball de revisió bibliogràfica, s'ha volgut ampliar sobre aquest aspecte, ja que les estratègies d'aprenentatge cooperatiu afavoreixen la inclusió a l'aula. Específicament, s'ha escollit l'article de Farog i Asim (2018) el qual mostra l'heterogeneïtat i la necessitat d'emprar l'aprenentatge cooperatiu per a provocar el canvi en la societat. En ell es defensa l'ensenyament dins d'un entorn inclusiu on tots els alumnes tenen el màxim accés al coneixement, la informació i les habilitats que els possibilitaran ser membres productius de la societat. Dit d'una altra manera, l'enfocament cooperatiu propicia la inclusió i vincula l'aprenentatge cognitiu, social, emocional i actitudinal des d'edats primerenques.

El terme d'aprenentatge cooperatiu havia estat descrit per diversos autors. Malgrat això, és essencial mencionar nombrosos aspectes que singularitzen la seua pràctica. En primer lloc, Lehraus i Marcoux (2018), examinaren les interaccions de l'alumnat a partir de tres dimensions social, cooperativa i cognitiva i varen implementar les formes de treball en equip d'autosuficiència, autonomia i dependència. Aquestes organitzacions permetien al docent detectar el tipus de dinàmiques a l'aula. Els mateixos autors fomentaven la interacció per a millorar l'aprenentatge i impulsar la mediació social, la confrontació de punts de vista i l'impuls de les comunitats d'aprenentatge.

Gràcies al treball de Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015), s'ha pogut comprovar que l'aprenentatge cooperatiu és un esforç humà que afecta diversos camps, tals com un increment dels assoliments acadèmics, dels processos de pensament, les relacions interpersonals i la salut psicològica. Així mateix, aquests autors remarquen que la diversitat de cada grup d'estudiants és un desafiament per a la figura docent i les diferències individuals un repte enriquidor que atorga un gran valor al procés educatiu.

Altrament, s'ha aprofundit en els entorns d'aprenentatge acadèmic, atès que en el seu treball s'han plantejat les diferències i els efectes d'emprar un entorn competitiu, individualista i cooperatiu. Tots tres generen diferents estructures de treball i interaccions entre els agents que hi participen. En aquest sentit, Lehraus i Marcoux (2018), Vega-Vaca i Hederich-Martnez (2015) i Sheykhali, Afsha i Rezaian (2014), se centren a demostrar que el treball en grup és poc freqüent (menys del 12% del temps a l'aula).

Les diverses investigacions revelen que allò que es tendeix a fer és seure a l'alumnat en grup, en lloc de treballar junts sota una línia comuna i amb els trets singulars que avalen el mètode de treball. Convé ressaltar que Sheykhali, Afsha i Rezaian (2014) van comprovar l'efectivitat dels mètodes d'ensenyament participatius en comparació amb els tradicionals. Breument, van considerar que els èxits educatius i el rendiment augmentaven significativament amb la implementació de l'aprenentatge cooperatiu.

Així doncs, val la pena dir que els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu no es produeixen automàticament, sinó que darrere del mètode poden experimentar-se diferents obstacles per als quals s'ha de tenir una flexibilitat de pensament i uns coneixements amplis per a garantir la resposta idònia.

Un altre punt determinant que es relaciona amb els fonaments temàtics del treball és el fracàs escolar. Tal com s'havia citat al marc teòric "diversos treballs apunten que el domini de l'escriptura, que inclou habilitats diverses, pot ser una de les causes del fracàs escolar en general i que, per prevenir-lo, cal atorgar una prioritat màxima al desenvolupament de capacitats bàsiques com és l'expressió creativa" (Marchesi, 2006, citat a Vilaseca, Nadal, i Maura, 2010.p. 100). Tanmateix, per pal·liar-lo s'apostava per l'aprenentatge cooperatiu com a element fonamental.

Vujanovic i Llic-Stosovic (2018) s'aturaren a establir diverses claus per a evitar el fracàs dels estudiants en les pràctiques d'escriptura. En particular, defensaven que s'han de prendre diverses mesures d'intervenció, adaptar els materials didàctics, establir connexions familiars basades en la confiança i la comunicació, etc. Tot seguit, remarquen la rellevància de l'avaluació i la reeducació per a adaptar el procés educatiu a les necessitats i potencials mitjançant tasques individualitzades o un pla d'estudis educatiu individual.

Al llarg del text s'han pogut apreciar les consideracions de distints referents de l'educació i d'investigacions les quals han demostrat la importància de l'aprenentatge cooperatiu com un element essencial per a millorar el procés educatiu i les dificultats d'aprenentatge de l'escriptura.

Paral·lelament, cal prendre consciència que la societat està en canvi continu i que el procés d'ensenyament aprenentatge ho ha de fer al mateix temps. Si pel contrari no és així, es continuaran reproduint unes pràctiques tradicionals, individuals, poc crítiques i reflexives. En aquest sentit, sobreix com a alternativa l'aprenentatge cooperatiu que resulta un instrument metodològic que s'adapta a les necessitats progressives de la societat, permet atendre a la diversitat i despertar el plaer per l'escriptura.

Amb aquest treball es remarca la rellevància d'unir estretament escriptura i aprenentatge cooperatiu, amb el propòsit de pal·liar les dificultats d'aprenentatge i fer més significatius els avenços de l'alumnat. Per consegüent, cal esforçar-se per a fer front als canons que habitualment es troben a les aules i garantir un transcurs educatiu focalitzat de manera activa i participativa en la figura dels estudiants.

Durant el desenvolupament del treball, s'ha apreciat la importància de realitzar futures línies d'investigació basades en el procés d'escriptura, les seues dificultats i l'aprenentatge cooperatiu. Aquestes haurien de prendre com a punt de partida els primers cursos d'Educació Primària, atès que en aquests períodes emergeixen més mancances relacionades amb la competència escriptora.

En aquest sentit, l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu com a eina de treball hauria de ser clau, per tal de comprovar la seua influència en les tasques d'escriptura actuals. Així mateix, s'hauria de valorar la detecció precoç i la reeducació primerenca com a elements essencials per a garantir una resposta educativa ajustada a les necessitats canviants de l'alumnat. Per tant, caldria ampliar la quantitat d'articles sobre les dificultats d'escriptura i el treball cooperatiu en els primers nivells de Primària.

Una altra de les futures línies d'investigació correspondria a dur a terme un estudi fonamentat en la formació docent referent a l'aprenentatge cooperatiu. Mitjançant aquesta revisió bibliogràfica, s'ha fet evident la manca d'estratègies i coneixements dels professionals per a guiar el procés d'ensenyament i aplicar la metodologia satisfactòriament. Per consegüent, les pràctiques d'escriptura i l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu no s'interrelacionen de forma òptima amb la finalitat de pal·liar les dificultats d'aprenentatge.

Com també, a partir de la recerca abordada seria convenient ampliar les investigacions en realitat educatives semblants. D'aquesta manera, el procés d'aplicació educatiu i les dades que se'n deriven possibilitaran contrastar i extraure conclusions al respecte.

Pel que fa a les limitacions de l'estudi, és rellevant destacar que en diversos articles no hi havia una mostra significativa per a generalitzar els resultats obtinguts. Tanmateix, el temps de la investigació va ser prou curt. No obstant això, els articles escollits garanteixen una visió àmplia i completa per a la revisió bibliogràfica realitzada.

En una perspectiva general, aquest treball i la temàtica que tracta ha despertat l'interès per a realitzar futures investigacions sobre el procés d'escriptura, les seues dificultats i l'aprenentatge cooperatiu. En definitiva, aquest document de revisió teòrica podria ser el començament per a proporcionar una visió global de les bretxes en els estudis de recerca i, per tant, establir el punt de partida de recerques futures.

Referències bibliogràfiques

Badia, A. (coord.), Cano, M., Fernández, C., Feliu, M., Fuentes, C., Gómez, M., et al. (2012). Dificultats d'aprenentatge dels continguts curriculars. (1a ed.). Barcelona: UOC/FUOC.

- Barkley, E.F., Cross, K.P. i Major, C.H. (2007). Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario* (pp.17-31). Madrid: Morata.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. i Santana, D. (1999). *Leer y escribir con sentido. Una experiència constructivista en educació infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (1994). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. A M. Castelló et al. (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. España: Graó, p. 47-82.
- Castelo, H. R. (1994). *Cómo escribir bien*. Corporación Editora Nacional.
- Dolz, J., Gagnon, R., i Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Graó.
- Farooq, M. S., i Asim, I. (2018). Nurturing Inclusive Education through Cooperative Learning as Pedagogical Approach at Primary School Level. *Pakistan Journal of Education*, 35(3).
- Ferreiro, F. i Cónipz Palacio, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI. Recuperat de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4wwcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=+escritura&ots=xZZJAFfWrJ&sig=7aoXVwQ6YJWtffEaahHqYA8N2pE#v=onepage&q=escritura&f=false>
- García, R., Traver, J. A., i Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS. Recuperat de: <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Ghaith, G. M. (2018). Teacher perceptions of the challenges of implementing concrete and conceptual cooperative learning. *Issues in Educational Research*, 28(2), 385.
- Gündogmus, H. D. (2018). The Difficulties Experienced by Teachers in the Process of Primary Reading and Writing Instruction and Their Solution Offers for Eliminating These Difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Izquierdo-Magaldi, B.(2014). Descubrint l'escriptura infantil al segon curs de grau de Magisteri. Una experiència a la Universitat de Cantàbria. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (64), 73-81.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lehraus, K., i Marcoux, G. (2018). Co-regulation processes within interactive dynamics: insights from second graders' writing. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(4).
- Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73. Recuperat de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>

- Manresa, A.S. (2011). On rauen les dificultats per aprendre a llegir i a escriure? *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (55), 53-61.
- Mariscal, M., i Núñez, J. A. L. (2015). Significant Difficulties in Learning to Read and Write in Primary Education: A Set of Tasks to Deal with These Difficulties by Means of a Didactic Approach. *European Journal of Educational Sciences*, 2(1), 17-32.
- Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Antigua (Guatemala), de octubre. Recuperat de: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Ribera, P. (1999). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de educación*, 1.
- Ruso, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de Psicología*, 18(1), 72-76. Recuperat de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Sheykhali, V., Afsha, J. M., i Rezaian, F. (2014). A comparative study effects of cooperative and traditional teaching methods on learning english sixth grade students in Abadeh Tashk. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(4), 308.
- Slavin, R. E., i Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. Recuperat de: <https://go.aws/2YpyAcR>
- Talib, T., i Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, (2), 15.
- Tolchinsky, L. (2013). L'aprenentatge de l'escriptura i les seves dificultats. En L.A. Barrachina (Coord.). *Trastorns d'aprenentatge de l'escriptura i de les matemàtiques*. Barcelona. Editorial: UOC.
- Vega-Vaca, M., i Hederich-Martnez, C. (2015). The impact of a cooperative learning program on the academic achievement in mathematics and language in fourth grade students and its relation to cognitive style. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(2), 84-90.
- Vilaseca, R., Nadal, E., i Maura, A. M. (2010). Ensenyar ortografia i aprendre'n: una experiència de treball cooperatiu amb alumnes de primària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (50), 100-113.
- Vujanovic, M., i Ilic-Stosovic, D. (2018). Determinants of elementary student's writing tool manipulation skills. *Research in Pedagogy*, 8(2), 214.
- Yate González, Y. Y., Saenz, L. F., Bermeo, J. A., i Castañeda Chaves, A. F. (2013). The role of collaborative work in the development of elementary students' writing skills. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1), 11-25.

