
Escriure textos acadèmics i de recerca

PID_00260198

Montserrat Castelló
Anna Sala

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



Montserrat Castelló

Catedràtica de Psicologia / Senior Professor of Psychology. Director of the Research Institute in Psychology, Learning and Development (Re-Psy). FPCEE. Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

Anna Sala

Doctora en Psicologia de l'Educació. Professora associada de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL) i de la Universitat de Vic.

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats pel professor: Antoni Badia (2019)

Primera edició: febrer 2019

© Montserrat Castelló, Anna Sala

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2019

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Disseny: Manel Andreu

Realització editorial: Oberta UOC Publishing, SL

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars del copyright.

Índex

Introducció	5
1. Escriure textos científics i acadèmics: què, quan i com?	7
2. Escriure (i llegir) al llarg del procés de composició	10
2.1. Planificar, textualitzar i revisar: un procés recursiu	10
2.2. Diferents tipus d'escriptura (i lectura): exploratòria, d'elaboració i comunicativa	12
2.2.1. Escriptura i lectura exploratòries	12
2.2.2. Escriptura i lectura d'elaboració	13
2.2.3. Escriptura i lectura comunicatives	15
3. Recursos i mecanismes per a garantir la presència de l'autor i el diàleg amb el lector	19
3.1. Posicionament: com es manifesta la veu de l'autor a l'hora d'escriure l'informe o l'article de recerca?	19
3.1.1. El concepte de veu	20
3.1.2. Recursos per a fer visible la veu de l'autor en els textos	21
3.2. Implicar els lectors en el text que escrivim	24
3.2.1. El concepte de lector	24
3.2.2. Recursos per a implicar el lector en el nostre text	25
3.3. Citacions i referències com a recursos per a dialogar amb altres veus i textos	27
3.3.1. Tipus i usos dels diferents sistemes de citació	29
Bibliografia	33

Introducció

"To understand what scientific language is and does, we need to look at what kind of tool it is. We need to see when, how, and to what purpose it is employed in the concrete settings of human history".

"Skill in scientific writing, as with most human arts, is knowing what you are doing and making intelligent choices".

Bazerman, 1988, pàg. 315-323

Com a professionals de l'educació, no solament hem de ser capaços d'interpretar la recerca que han dut a terme altres investigadors, sinó també de dur a terme recerques pròpies que ens permetin entendre i millorar la nostra pràctica educativa i alhora generar coneixement útil per a altres professionals de l'educació.

Aquest coneixement generat a partir de la recerca només esdevé útil a la comunitat educativa quan es comunica de manera efectiva, utilitzant els canals oportuns, majoritàriament escrits. No obstant això, l'escriptura de textos acadèmics i de recerca és una activitat complexa que sovint genera problemes i tensions als escriptors, especialment als que s'inicien en aquesta activitat. Conèixer i entendre les característiques d'aquest tipus d'escriptura té a veure amb conèixer i regular els processos de composició, per a decidir quan, com i per què és bo utilitzar determinats mecanismes discursius i, en definitiva, per a prendre decisions estratègiques com a escriptors.

Aquest mòdul vol introduir els futurs professionals de l'educació en l'escriptura de textos acadèmics i de recerca perquè se'n puguin apropiat i la puguin utilitzar en la pràctica professional per a difondre els resultats de la seva recerca i dialogar amb altres companys i comunitats professionals. Amb aquest objectiu, el material està dividit en tres seccions. En la secció introductòria, definim què entenem per "escriptura acadèmica i de recerca", i quines en són les característiques i els aspectes clau que hem de dominar. En la segona secció, ens centrem en la caracterització del procés de composició, les diferents fases i el tipus d'escriptura i de lectura que comporta, i proporcionem algunes estratègies per a gestionar-los de manera efectiva. Finalment, en la tercera secció, aprofundim en les característiques del gènere de recerca en l'àmbit educatiu i oferim guies, recursos i exemples del seu ús.

1. Escriure textos científics i acadèmics: què, quan i com?

Els que hem abordat alguna vegada la tasca d'escriure textos acadèmics i científics sabem de primera mà que es tracta d'una activitat complexa, que sovint resulta frustrant i que exigeix molt d'esforç, dedicació i temps. Aquesta complexitat és intrínseca al procés de composició (tant per a escriptors novells com experts) i és deguda a la pròpia naturalesa de l'escriptura científica.

Definim l'escriptura científica com una activitat situada, híbrida, dialògica i epistèmica que requereix posar en marxa processos recursius de planificació, composició i revisió.

A continuació aprofundirem en cadascuna d'aquestes característiques.

És **situada**, en tant que els processos d'escriptura i els seus productes són altament dependents del context i les condicions en què s'escriu, és a dir, de la situació comunicativa particular. Aspectes com l'àrea de coneixement i el tema, els objectius de la tasca, el tipus de gènere que escrivim, l'audiència a la qual ens dirigim, el suport i assessorament que rebem del nostre tutor, el coneixement que tinguem del tema i el temps de què disposem per a escriure, entre d'altres, tenen un gran impacte en què i com escrivim (Barton, Hamilton i Ivanič, 2000). La combinació de tots aquests aspectes fa que cada procés d'escriptura i cada text siguin únics. Així, per exemple, el nostre procés d'escriptura i el text que produïm seran molt diferents si volem escriure un article d'investigació, un conte o una recepta de cuina, com també variarà molt en funció de si la recepta l'escrivim per a estudiants de primària o per a un xef. Quan parlem d'articles de recerca o tesis, el procés també variarà en funció de l'experiència que tinguem amb aquests textos i de les possibilitats de publicació que albirem durant la seva elaboració.

Per altra banda, l'escriptura també és una activitat **dialògica**. És a dir, tant els textos com els processos de composició impliquen un diàleg constant que l'escriptor estableix amb el text i amb altres persones, principalment els lectors potencials del nostre text (per exemple, el tutor del TFM, el tribunal o els mestres interessats en el tema) i altres autors que han escrit sobre el mateix tema (Bakhtin, 1982; Dysthe, 2012). Aquest diàleg és present durant el procés de composició (i fins i tot abans de començar), en la lectura de textos rellevants sobre el tema i en les converses que l'escriptor té amb altres persones, com el tutor i els seus companys; i també s'evidencia en el text, en la conversa que

s'estableix amb els diferents autors citats i amb els futurs lectors del treball. En l'apartat 3 analitzarem aquest aspecte i proporcionarem alguns recursos per a aprendre a establir aquests diàlegs de manera efectiva en el mateix text.

En tercer lloc, diem que l'escriptura és una activitat **híbrida**, ja que mai no es dona sola, sinó que sempre va acompanyada de grans quantitats de lectura. Totes dues activitats, llegir i escriure, són necessàriament interdependents i es van intercalant durant el procés de composició (Solé i altres, 2005). Així, per exemple, a l'inici del procés llegim molt per aprofundir en un tema però en paral·lel prenem notes de les idees interessants de les lectures, fem resums, fem anotacions, etc. El mateix passa en moments més avançats del procés en què estem immersos en l'escriptura, ja que sovint necessitem rellegir fragments de lectures que ja hem fet o parts del nostre propi text. La relació entre lectura i escriptura, com el pes i el rol que pren cadascuna, evoluciona i canvia al llarg del procés de composició. En l'apartat següent ens centrarem en aquests aspectes.

Finalment, l'escriptura també és una activitat **epistèmica**, ja que és una eina que ens permet aprendre i construir nous coneixements. Aquesta característica és especialment important en els textos científics, ja que l'objectiu d'aquests textos és aportar nous coneixements a la comunitat científica de referència. Per mitjà de l'escriptura, reelaborem les idees i les fem més complexes, prenem consciència del que no sabem, pensem sobre el contingut i som capaços de construir nous aprenentatges (Bazerman i Prior, 2003).

Taula 1. Principals característiques de l'escriptura acadèmica i científica

Característiques	Definició
Situada	El procés d'escriptura pren una forma única en funció de les característiques de cada context, situació comunicativa i escriptor particulars.
Dialògica	L'escriptura implica un diàleg constant de l'autor amb els lectors potencials, altres autors de l'àmbit i els seus textos.
Híbrida	L'escriptura de textos acadèmics i científics sempre es dona conjuntament amb processos de lectura d'altres fonts i del propi text.
Epistèmica	L'escriptura és una eina que ens permet aprendre i construir nous coneixements.

Per a poder gestionar de manera efectiva la complexitat intrínseca d'aquests processos, no n'hi ha prou amb un bon domini del contingut específic i del tema sobre el qual volem escriure, si bé aquest coneixement és òbviament necessari. Cal també, per una banda, que siguem conscients de les característiques que acabem de descriure i que aprenguem a utilitzar-les de manera eficaç per a assolir els nostres objectius. És a dir, cal que desenvolupem estratègies per gestionar el procés de composició. Per altra banda, també és necessari que coneguem les característiques dels textos científics, les convencions de la nostra disciplina amb relació a aquests textos; és a dir, cal que coneguem el gènere discursiu. En les pàgines següents ens centrarem en aquests darrers punts, el

procés de composició i el gènere discursiu, aprofundirem en les seves característiques i presentarem algunes estratègies que la recerca en aquest àmbit ha identificat com a efectives per a resoldre amb èxit tasques d'escriptura científica.

2. Escriure (i llegir) al llarg del procés de composició

Com ja avançàvem, cada procés de composició és únic i particular i, per tant, resulta impossible definir el procés de composició ideal que tots els escriptors haurien de seguir. No obstant això, els resultats de la recerca han permès establir quines són les estratègies que hem d'aprendre si ens volem convertir en escriptors més eficaços. Concretament, sembla que la recerca indica que els escriptors més efectius gestionen el procés de composició de manera diferent de com ho fan els escriptors menys efectius o novells en relació amb diversos aspectes (Bereiter i Scardamalia, 1987; Iñesta i Castelló, 2012). Per una banda, els escriptors eficaços entenen que escriure els ajuda a desenvolupar el seu pensament i coneixement sobre la matèria sobre la qual escriuen, és a dir, no escriuen només al final per explicar el que han après. Això vol dir que escriuen des que inicien la recerca i posen en marxa processos dinàmics, flexibles i recursius de planificació, textualització i revisió; alternen diferents tipus d'escriptura al llarg del procés, i ho fan de manera intencional, prenent decisions ajustades en funció dels objectius i necessitats que detecten en cada moment (Bergh, Rijlaarsdam i Steendam, 2016).

Per contra, els escriptors que no estan avesats a escriure textos científics i la majoria d'estudiants entenen l'escriptura com un procés rígid i lineal que s'inicia amb la planificació del text, continua amb la textualització de les idees (una textualització també lineal) i finalitza amb la revisió del text, normalment circumscrita a aspectes superficials com l'ortografia. En aquests casos, escriuen per plasmar les idees, més que per transformar-les.

Vegem amb més detall què implica la gestió del procés de composició entès des d'una perspectiva més propera a la dels escriptors més efectius que consideren l'escriptura com una eina d'aprenentatge: la caracterització del procés de composició com un procés recursiu i els diferents tipus d'escriptura (i de lectura).

2.1. Planificar, textualitzar i revisar: un procés recursiu

Escriure implica una activitat cognitiva complexa que requereix posar en marxa processos de planificació, composició i revisió. Sempre? Com i quan es dona cadascuna d'aquestes activitats? La resposta no és senzilla atès que depèn, en gran mesura, de factors com ara el nostre coneixement del tema i del gènere, i la representació que ens hàgim fet de la tasca o de les necessitats que detectem en cada moment. No obstant això, la recerca indica que la majoria dels estudiants i dels escriptors que s'inicien en l'escriptura d'articles de recerca i textos científics segueixen un procés força lineal (Castelló, 2000). Això vol dir planificar només abans de començar, de manera molt general, identificant el tema i els apartats que haurà de tenir el text; seguidament, escriure sense modificar l'estructura definida i finalment revisar el text, de manera

força superficial, fixant-se principalment en aspectes gramaticals. Tanmateix, l'escriptura d'un text complex com un article de recerca o el treball de final de màster difícilment es podrà resoldre amb èxit seguint un procés com aquest; haurem d'aprendre a planificar, escriure i revisar de manera força més flexible i estratègica per tal d'ajustar-nos a les necessitats de cada moment i resoldre de manera efectiva els problemes que ens trobem al llarg del procés.

Es tracta, doncs, d'un procés d'escriptura recursiu en què aquests processos – planificar, escriure o textualitzar i revisar– s'alternen contínuament i en diferents nivells (Bergh i Rijlaarsdam, 2001). Mentre escrivim anem revisant el propi text; detectar algun problema o aspecte que ens sembla que es pot millorar ens permet ajustar la planificació. Quan això passa, reescrivim el text per adaptar-lo a la nova planificació i seguidament el tornem a revisar per valorar si els canvis ens semblen adequats. Aquesta revisió s'acostuma a donar de manera força implícita al nivell de frases i paraules, però s'ha de fer també de manera intencional i planificada en nivells més globals del text, per a revisar els apartats que tindrà, com els enllacem o el text sencer. També en aquest nivell, els processos de planificació, textualització i revisió s'han de donar de manera recursiva. Així, per exemple, podem planificar abans de començar a escriure però també planifiquem quan, després de revisar una versió del text, decidim que cal modificar l'estructura d'un apartat. Alhora, aquesta revisió ha de ser diferent de la que fem mentre escrivim cadascuna de les idees. El nivell de detall i l'abast de la planificació i la revisió també varien en funció al llarg del procés. Podem planificar l'enfocament general del text o l'estructura del mètode, com també revisar la coherència del nostre escrit o només focalitzar-nos en aspectes gramaticals.

Aquest fet implica que durant el procés de composició es produeixen un gran nombre d'esborranys (textos intermedis) abans d'arribar al text final llest per a enviar a una revista científica o a un comitè d'avaluació. Cal tenir clar que els esborranys no són productes incomplets o defectuosos, sinó eines imprescindibles del procés d'escriptura que ens permeten repensar el que sabem, polir les idees inicials, pensar sobre el text i el procés de recerca, pensar sobre els resultats obtinguts i la seva contribució, destacar els dubtes i les preguntes que sorgeixin, i obrir nous interrogants sobre el contingut i la forma del text en el seu estat actual i del futur text final. Així, l'objectiu dels esborranys és principalment ajudar-nos a gestionar els processos de composició de manera més efectiva i construir coneixement (Bereiter i Scardamalila, 1987).

Entesos així, els esborranys són els instruments per a fer possible la planificació i la revisió. Treballar sobre una versió prèvia, encara que ens sembli molt dolenta, és la millor manera de construir el text final i alhora de planificar (i repensar) el que volem comunicar i com volem fer-ho. Desconfieu de la planificació que només existeix en la vostra ment i eviteu també desestimar el que ja teniu i començar de nou. Treballar sobre un esborrany és la millor garantia que hem entrat en aquest cercle virtuos que implica planificar, escriure o tex-

tualitzar i revisar i, per tant, la millor garantia que com a autors aconseguirem els nostres objectius en l'apartat 3 detallarem els recursos específics per a fer-ho possible).

2.2. Diferents tipus d'escriptura (i lectura): exploratòria, d'elaboració i comunicativa

Com ja hem avançat, els escriptors més eficaços escriuen i llegeixen de manera diferent en funció del moment del procés de composició i de les necessitats que detecten en el text. La recerca en aquest àmbit defineix tres tipus d'escriptura: l'exploratòria, la d'elaboració i la comunicativa (Miras i Solé, 2012). Com a norma general, a l'inici del procés predomina una escriptura (i lectura) exploratòria, mentre que l'escriptura d'elaboració és més present en les fases centrals del procés de composició, i cap al final la major part de l'escriptura serà de tipus comunicatiu. Cal remarcar, però, que els tres tipus d'escriptura i lectura es poden donar en qualsevol moment del procés i en paral·lel. Per tant, quan ens disposem a escriure un article o un informe de recerca, és clau conèixer-ne les característiques i prendre'n consciència per tal de prendre decisions, de manera intencional i estratègica, sobre quines accions cal emprendre en funció dels objectius i necessitats de cada moment.

2.2.1. Escriptura i lectura exploratòries

El propòsit dels textos científics és aportar nous coneixements a la comunitat científica i disciplinar de referència, mitjançant la formulació de nous principis, teories i conceptes o matisant i qüestionant coneixements previs (Hyland i Guinda, 2012). Per a poder generar nous coneixements, però, és necessari saber què s'ha fet dins l'àmbit en què ens proposem contribuir. És a dir, cal saber quines preguntes s'han plantejat altres autors, quins resultats han obtingut, quines conclusions i teories se n'han extret i també quines preguntes i línies de recerca resten per explorar. Per a tot això, com és evident, cal que dediquem un temps important a la lectura de textos (articles, llibres, capítols) que s'hagin publicat en el nostre àmbit.

Per tant, el primer pas per a poder escriure un text científic és identificar els autors, articles i teories que resulten més rellevants per al nostre tema de recerca. Aquesta tasca serà més o menys complexa en funció del coneixement i experiència que tinguem del tema i del suport que rebem per part del nostre tutor o altres companys més experts.

La lectura i escriptura exploratòries són activitats orientades a identificar els textos més rellevants per al nostre estudi –i que llegirem més endavant–, identificar possibles preguntes d'investigació i àrees poc explorades que ens permetin concretar els nostres objectius i prendre notes que guiïn la planificació del text (Miras, Solé, Castells, Espino i Gràcia, 2008). Com és evident, en la fase exploratòria, la lectura és l'activitat predominant i fonamental, ja que ens permet prendre contacte amb el tema de recerca, les diferents teories educa-

tives, els autors més rellevants i, en definitiva, obtenir una visió panoràmica de la recerca en el nostre àmbit. No obstant això, l'escriptura també té un paper molt rellevant en aquesta fase; és un suport indispensable per a fixar els aprenentatges de les lectures i anar construint idees sobre el text que encara no comencem a escriure.

L'escriptura exploratòria, que podríem anomenar "pre-text", pot prendre diferents formes (notes personals, fitxes de lectura, petits resums, actes o notes de les tutories amb el/la nostre/a tutor/a, anotacions i valoracions de les lectures, etc.) i ens ha de permetre mantenir un registre del procés de recerca, de les decisions que hem anat prenent durant la lectura exploratòria, durant les reunions amb el nostre tutor; en definitiva, de totes les activitats que fem entorn de la recerca i del nostre futur text. Tot i que aquestes activitats d'escriptura i lectura solen ser poc sistemàtiques i poden arribar a semblar poc productives, cal prendre consciència de la seva importància, ja que són la base de l'escriptura i lectura d'elaboració i han de guiar la planificació del nostre text (Castelló, 2002).

A mesura que avancem en l'exploració de l'àmbit, començarem a connectar les notes que prenem, a fer esquemes del contingut del nostre text o fins i tot a desenvolupar algunes idees. Aquestes accions són d'una naturalesa diferent, ja que impliquen una elaboració més acurada del coneixement adquirit amb les lectures, i són característiques del tipus següent de lectura i escriptura.

2.2.2. Escriitura i lectura d'elaboració

La lectura i escriptura d'elaboració tenen per objectiu desenvolupar el propi pensament i prendre posició respecte al tema sobre el qual escrivim, a diferència de les activitats de lectura i escriptura exploratòries, que són necessàriament més reproductives. En aquesta fase, les activitats de lectura i escriptura estan guiades pels objectius personals de l'autor amb la intenció d'anar més enllà de les aportacions d'altres autors i aportar coneixement nou al nostre àmbit disciplinar (Miras i Solé, 2012). Es tracta, doncs, de desenvolupar les nostres idees i anar construint el contingut i l'estructura del text de manera progressiva i en paral·lel, novament, a la lectura de textos. En aquesta fase, però, la lectura ja no va encaminada a identificar els textos més rellevants, sinó que té com a objectiu llegir de manera profunda i estratègica les fonts seleccionades en la fase anterior, analitzant allò que resulta més interessant o útil per als nostres objectius. És una lectura que va més enllà de saber què diu l'autor i se centra en allò que ens aporta com a escriptors (Castelló, 2002).

L'escriptura d'elaboració pot adoptar una gran diversitat de formes en funció del moment del procés i de les preferències de cada escriptor: des d'esquemes fins a esborranys complets, passant per gràfics i mapes de conceptes. Sigui quin sigui el format escollit, aquest tipus d'escriptura es caracteritza per ser personal, és a dir, que no té com a objectiu ser llegit ni comprès per altres persones. Les convencions típiques dels textos científics i les exigències de llegibilitat no es

tenen en compte encara a l'hora d'elaborar el text, de manera que l'escriptor té menys restriccions a l'hora de plasmar les idees en el text i de desenvolupar-les i reelaborar-les per a fer-les més complexes i ajustades als seus objectius.

Durant aquesta fase, els esborranys poden prendre formes diferents en funció de l'escriptor i del moment del procés. Per a alguns escriptors, els esborranys inicials són esquemes que contenen l'estructura del text i que van desenvolupant punt per punt en versions posteriors, mentre que per a d'altres, els primers esborranys consisteixen en frases i paràgrafs inconnexos que contenen idees clau del text i que van connectant i reordenant a mesura que evoluciona el text. Inicialment, els textos solen contenir una gran quantitat d'imprecisions, implícits i termes o idees que caldrà desenvolupar i definir més endavant, com també d'anotacions, codis i símbols personals que ens ajuden a fer-nos preguntes sobre el propi text i a guiar i deixar un registre sobre el procés de presa de decisions que anem seguint mentre escrivim.

No obstant això, en tots els casos el text s'aproximarà progressivament a la forma de text final mitjançant la revisió i el desenvolupament de les idees. A mesura que avancem en l'elaboració del contingut i l'estructura del text, hauríem de resoldre les ambigüïtats i imprecisions, la qual cosa ens permetrà no solament fer el text més entenedor per als lectors, sinó també ampliar el nostre coneixement i aprenentatge sobre el tema (Vygotsky, 1978).

En aquesta fase del procés serà necessari anar alternant processos de planificació, composició i revisió del nostre text de manera contínua; és una de les fases més recursives de tot el procés de composició. Així, per exemple, quan tinguem un primer esquema de la introducció, caldrà que el revisem per a afegir-hi noves idees (la qual cosa implica alhora planificació). Aquest esquema el desenvoluparem progressivament, textualitzant cadascun dels punts i, probablement, en fer-ho ens adonarem de la necessitat de fer modificacions en l'estructura que inicialment havíem pensat. Per tant, passar d'un esquema inicial a un esborrany complet és una tasca complexa que requereix molt de temps, recursos i estratègies que ens permetin anar reelaborant el text i el nostre coneixement sobre el tema de manera progressiva.

Si bé el temps dedicat a aquesta fase i la complexitat que representi dependrà de cada escriptor i del seu coneixement sobre el tema i el gènere, els estudis previs indiquen que els escriptors experts acostumen a percebre aquesta fase del procés com la més important i necessària, i a dedicar-hi una gran quantitat de temps. Per contra, si no estem avesats a escriure textos científics acostumem a dedicar poc temps a aquest tipus d'escriptura. Això és degut, per una banda, al fet que pensem que es tracta de la fase final de la recerca, que serveix només per a comunicar el que hem après i la recerca que hem desenvolupat; no ens adonem que escriure també serveix per a desenvolupar el pensament; i, per altra banda, sabem molt poc de com s'enfoca aquest procés, com s'escriu el TFM, quan es planifica, com i per a què s'utilitzen els esborranys, com es revisa, etc. Quan el text no ens surt bé al primer o al segon intent, és habitual

desanimar-se, i la majoria d'estudiants tant de grau com de màster i de doctorat no saben que tots els escriptors científics necessiten moltes versions durant aquesta fase, escriuen de manera molt recursiva fins que poden passar a la fase següent. Quan això passa, el resultat acostuma a ser un text poc elaborat, excessivament descriptiu, amb una estructura poc clara i amb manca de cohesió i coherència (Bereiter i Scardamalia, 1987; Castelló, Iñesta, i Corcelles, 2013).

2.2.3. Escriptura i lectura comunicatives

Tot i la importància evident de posar en marxa processos d'escriptura que ens permetin generar coneixement i plantejar els nostres objectius respecte al tema d'estudi, el nostre text no assolirà els objectius comunicatius si no l'ajustem als lectors potencials i a les convencions i regles de la comunitat disciplinària de referència (Barton i altres, 2000). Per aquest motiu, hem de posar en marxa un tercer tipus d'escriptura (i lectura) que té per objectiu comunicar de manera eficient, és a dir, ajustar el text als lectors reduint-ne les ambigüitats, utilitzant recursos discursius per a involucrar-los en el text, anticipant-nos a les seves preguntes i dubtes i resolent-los en el text i adaptant-nos a les normes i convencions específiques de la comunitat i disciplinària (per exemple, utilitzant una terminologia determinada o un sistema de citació concret).

Aquest tipus d'escriptura, tot i que serà el més dominant en fases finals del procés de composició, no hi està limitat. Per contra, la intenció comunicativa del text a què fèiem referència pot anar dirigida a diferents tipus de lectors, com ara el nostre tutor de TFM o companys als quals vulguem sol·licitar un 'feedback'. Com hem anat remarcant al llarg d'aquestes pàgines, l'escriptura és una activitat social i és important que durant el procés de composició puguem parlar sobre el que estem escrivint i socialitzar-ho, és a dir, compartir el text (o els esborranys) amb altres persones, rebre 'feedback', parlar sobre el que escrivim i sobre el propi procés d'escriptura.

Evidentment, el procés d'escriptura comunicativa que durem a terme si el nostre objectiu és compartir el text amb el tutor serà molt diferent del que durem a terme en la versió final del text, quan el que busquem serà comunicar-nos amb els membres del tribunal del TFM i, en alguns casos, amb la comunitat científica si escrivim un article que pugui ser enviat a una revista per a ser publicat. No obstant això, és important tenir en compte que en aquesta fase, quan escrivim per comunicar, del que es tracta és, per una banda, d'ajustar el nostre text als lectors potencials per a evitar incomprendiments i així obtenir un 'feedback' de més qualitat i utilitat. Per altra banda, també és útil i recomanable fer evidents els dubtes i preguntes que tinguem sobre el propi text a mesura que l'escrivim, per exemple mitjançant la inserció de comentaris al marge, per a poder identificar-los i resoldre'ls més endavant.

L'escriptura comunicativa també serà molt diferent en funció del procés que s'hagi seguit durant la fase anterior d'elaboració i, en molts casos, pot ser que aquests dos tipus d'escriptura succeeixin en paral·lel. En qualsevol cas,

cal remarcar que l'escriptura comunicativa no consisteix a passar en net el text elaborat en la fase anterior, sinó que novament implica el desenvolupament d'aspectes específics del contingut mitjançant diferents esborranys i, novament també, de processos recursius de planificació, textualització i revisió. També en aquesta fase, l'escriptura és una eina per a construir coneixements i aprofundir en el tema sobre el qual escrivim (Bazerman i Prior, 2003). Així, per exemple, quan intentem explicar als lectors la definició i delimitació dels conceptes clau del nostre estudi podem descobrir relacions amb altres conceptes o treballs que no havíem advertit fins aleshores que poden portar canvis substancials en el text i en la nostra manera d'entendre el tema.

El rol de la lectura en aquesta fase acostuma a estar centrat a llegir i rellegir el nostre propi text per anar-lo ajustant, com dèiem, als futurs lectors. Aquesta ha de ser una lectura estratègica, guiada per objectius específics que ens permetin construir el nostre text de manera progressiva. Així, per exemple, en una primera ronda de revisió podem llegir el nostre text per a valorar si l'estructura és l'adequada i, per tant, haurem de posar poca atenció a les faltes ortogràfiques o gramaticals. En una segona ronda de revisió, ja podrem centrar-nos en la connexió entre els paràgrafs, la claredat de les frases i les qüestions gramaticals que ens ajudin a millorar-les (sintaxi, cohesió, precisió, etc.). Finalment, en una darrera fase, la revisió s'ha d'adreçar a totes les qüestions ortogràfiques, formals i d'edició que ens ajudin a evitar errors i a augmentar la claredat i coherència del text. Respecte a la lectura d'altres autors i altres textos, en aquesta fase el seu pes sol ser bastant menor, i implica principalment la cerca focalitzada d'aspectes concrets dels textos de referència, per exemple, per a identificar els recursos discursius utilitzats per altres autors, per a descriure les limitacions d'un estudi, per a reforçar les referències aportades en aspectes concrets del nostre treball o per a concretar algun dels conceptes utilitzats.

Les taules següents presenten un resum de les funcions i les característiques dels tres tipus de lectura i escriptura que hem descrit en aquest apartat (taula 2) i de la relació entre aquests tipus i els processos de planificació, textualització i revisió introduïts anteriorment (taula 3).

Taula 2. Tipus de lectura i escriptura, funcions i textos

	Funcions	Text
Lectura i escriptura exploratòries	Identificar autors, temes i teories rellevants. Registrar el procés de lectura i de presa de decisions.	Organització de la informació, notes personals, notes sobre les tutories, anotacions sobre les lectures, resums.
Lectura i escriptura d'elaboració	Organitzar i reorganitzar idees, per començar a elaborar-les, establir connexions, desenvolupar l'estructura, els arguments, etc.	Esquemes, esborranys successius amb anotacions, dubtes i text en procés.
Lectura i escriptura comunicatives	Ajustar el text a les necessitats i característiques de la situació comunicativa.	Revisions de diferents aspectes fins a disposar del text final.

Taula 3. Relació entre els processos de planificació, textualització i revisió i els tres tipus d'escriptura i lectura

	Planificació	Textualització	Revisió
Exploratòria	Enfocada a identificar futures lectures, a produir idees inicials i començar a definir els objectius.	Poca producció. Notes personals i anotacions en les lectures.	Valoració de les notes, de l'interès de les lectures i de les idees inicials.
D'elaboració	Enfocada a definir l'estructura i el contingut del text.	Molta producció. Elaboració i desenvolupament de les idees.	Valoració del contingut i l'estructura del text.
Comunicativa	Enfocada a millorar la claredat i la comprensió.	Producció variable/mitjana. Reescriptura per a aportar claredat.	Valoració del text des del punt de vista dels lectors.

A més de conèixer els tres tipus de lectura i d'escriptura i els processos implicats en la composició dels textos científics, les seves característiques i la funció que poden tenir en aquest procés, és important que els utilitzem de manera estratègica. És a dir, cal que prenguem decisions conscients i intencionals sobre què, quan i com llegim i escrivim en cada moment en funció dels objectius que hàgim establert i de les necessitats que detectem en el nostre text.

El quadre següent mostra alguns exemples de preguntes que ens permetran reflexionar sobre el procés de composició, identificar els problemes i mancances del nostre text i de nosaltres com a escriptors i guiar la presa de decisions estratègica:

Taula 4. Preguntes per a guiar la presa de decisions durant el procés d'escriptura

Sobre la lectura:

a) Objectiu de cerca:

- Per a què necessitem buscar informació? Per exemple, per a ampliar o aprofundir en un tema? Per a precisar la definició d'un concepte? Per a trobar recerca que doni suport als nostres resultats?

b) Recursos:

- Quin tipus de fonts són més adequades per al que necessitem? Quins autors?

c) Objectiu de lectura:

- Quina informació esperem obtenir d'aquesta font?
- Per què l'hem seleccionada?
- Cal que llegim el text sencer o podem seleccionar-ne només algunes parts?
- Cal que el llegim ara en profunditat?

Sobre l'escriptura:

a) Valoració del text escrit fins ara

- Quins són els punts forts i febles del text en aquest moment? Com els podem determinar?
- Quins aspectes podem treballar ara i per a quins necessito més informació/recursos/etc.?

b) Objectius de la sessió d'escriptura?

- Quin objectiu tenim per a aquesta sessió d'escriptura?
- Desenvolupar un apartat de l'article o només escriure'n una primera versió?
- Revisar si el text en la seva versió actual s'ajusta a l'estructura que havíem planificat?

c) Recursos:

- De quins recursos disposem per a aquesta sessió d'escriptura (temps, espais, materials, etc.)?
- Són els adequats per als nostres objectius o cal que modifiquem els objectius o intentem millorar els recursos de què disposem? Per exemple, pot ser que el nostre objectiu sigui fer una revisió en profunditat del nostre article però que només disposem d'una hora per a fer-ho.
- Com podem obtenir els recursos o la informació que ens manquen?

d) Planificació:

- Quina és la nostra tesi principal?
- Quins conceptes i estudis són clau per a contextualitzar el nostre estudi?
- Quin és l'ordre més apropiat per a desenvolupar la nostra tesi?
- Quin ha de ser l'ordre de presentació dels resultats?
- Quins apartats ha de contenir el text i cada secció?
- Quins canvis hem d'introduir en l'estructura perquè sigui més clara?

e) Revisió:

- L'estructura actual del text és clara?
- Segueix una seqüència lògica i comprensible? Permet comprendre els antecedents i la contextualització de la nostra recerca?
- L'estructura dels resultats és clara i respon als objectius plantejats a l'inici?
- L'estructura de la discussió és coherent amb la forma en què he presentat els resultats en l'apartat anterior?
- És clara i coherent la relació amb els objectius de l'estudi?
- Quins aspectes requereixen més atenció en aquest moment? Per exemple, prioritzar aspectes globals com la coherència i l'estructura o, per contra, enfocar-se a revisar l'ortografia i la gramàtica de manera exclusiva.
- Revisar aquest aspecte és una prioritat en aquest moment o és millor que ho posposem per a més endavant (per exemple, quan tinguem una idea més clara del text o quan dediquem una sessió exclusiva a revisar aquest aspecte en tots els apartats)?
- Cal que revisem el text sencer ara o ens podem centrar només en un apartat?
- Quins aspectes caldrà que revisem més endavant?

f) Socialitzar dubtes i text:

- Quins dubtes i preguntes ens sorgeixen que no podem resoldre per nosaltres mateixos?
 - Amb qui podríem parlar-ne? Per exemple, un tutor, la professora d'una assignatura específica, una companya de classe, etc.
-

3. Recursos i mecanismes per a garantir la presència de l'autor i el diàleg amb el lector

El contingut d'aquest apartat fa referència als aspectes i recursos que convé conèixer i saber utilitzar a l'hora d'escriure un text acadèmic complex com el projecte de recerca. En concret, ens dedicarem a analitzar els recursos que s'han demostrat més útils per a aconseguir textos interessants en què l'autor és present i aconsegueix implicar el lector.

En els darrers anys, hi ha hagut força investigació en aquest àmbit i els resultats dels estudis posen de manifest que, si bé no es pot generalitzar i hi ha diferències importants en funció dels contextos i les disciplines, hi ha un seguit de recursos que els autors acostumen a utilitzar de manera recurrent amb diferents finalitats: a) fer-se visibles, deixar clara la pròpia posició i alhora evitar que el text, tot i ser acadèmic, esdevingui carregós o impersonal; b) implicar els lectors i aconseguir que no solament entenguin sinó que comparteixin tant el significat com el sentit del text; i c) dialogar amb altres autors i amb la comunitat científica de referència mitjançant fonamentalment l'ús de les citacions i referències estratègiques a treballs anteriors.

Els comentaris i els suggeriments que hem d'oferir provenen de la recerca, però precisament per això no s'han d'interpretar com a veritats inalterables ni se n'ha de fer una lectura excessivament normativa; tal com la mateixa recerca demostra, l'ús dels recursos i la manera com es comunica el treball científic evolucionen en paral·lel a la pròpia consideració del que és i el que implica fer recerca al llarg dels anys i depenen de les disciplines, els contextos i fins i tot de l'orientació epistemològica i metodològica escollida. Així, no és el mateix si es tracta d'escriure un article en anglès per a una revista internacional que s'adreça a d'altres investigadors en règim d'igualtat que si es tracta del TFM que ha de llegir i valorar un comitè d'experts per a acreditar que l'estudiant té les competències requerides. Tampoc no s'escriu de la mateixa manera si es desenvolupa una recerca des d'una perspectiva etnogràfica en què l'autor té un rol participant i interpretatiu molt més elevat que en un treball de caire experimental.

3.1. Posicionament: com es manifesta la veu de l'autor a l'hora d'escriure l'informe o l'article de recerca?

Qualsevol text científic és fruit de les decisions d'un –o més– autors amb una identitat determinada que opten per explicar la seva recerca mitjançant un conjunt de recursos lingüístics i retòrics que els posicionen en el seu àmbit de coneixement (Matsuda i Tardy, 2007). En aquest apartat ens ocuparem dels recursos que permeten a l'autor comunicar la seva posició en el text i, consegüentment, ser-hi present. Són recursos que serveixen per a distingir la veu de

l'autor de la d'altres investigadors amb els quals els textos científics interactuen de manera indirecta (per mitjà de citacions o de comentaris) o de manera més directa, com ara quan es discuteixen recerques i resultats anteriors.

3.1.1. El concepte de veu

Per a aclarir la noció de veu, pot resultar útil equiparar els textos científics o de recerca a una edificació. Quan contemplem una construcció emblemàtica acostumem a adonar-nos només de l'aspecte global exterior, és a dir, de la façana. Frequentment, sobretot si no comparem la nostra mirada amb la d'un arquitecte, no som sensibles a determinats materials i elements que la configuren i sostenen. Concretament, les edificacions estan formades per elements particulars (formigó, ciment, bigues, vidre, alumini, ceràmica...) que se sostenen gràcies al diàleg de forces que s'estableix entre aquests elements, que, a més, conformen espais específics (entrada, escales, replà, saló, terrassa, etc.) que exerceixen funcions igualment específiques i que, en última instància, configuren una única façana coherent. A més, aquests espais i, per tant, tota l'edificació, mostren una sèrie de característiques especials segons la línia arquitectònica (barroc, modernisme, bauhaus...) i els objectius de l'arquitecte (més o menys funcionals o artístics).

Si traslладem aquestes reflexions als textos acadèmics, els espais podrien equiparar-se a les seccions (per exemple, en un article o treball de recerca: introducció, mètode, resultats, discussió i conclusions), que mostren característiques especials segons l'àmbit de coneixement en què s'inscriu l'article (física, psicologia, història).

Si anem una mica més enllà en la nostra anàlisi, ens trobem amb dues qüestions decisives a l'hora d'elaborar textos de recerca de qualitat, que, mantenint la metàfora de l'edificació, podem equiparar tant als elements particulars com al diàleg de forces que, com hem dit, s'estableix entre aquests i els sosté, la qual cosa evita que l'edificació del text es desplomi.

En primer lloc, cal tenir clar que la veu de l'autor és allò que configura el diàleg de forces entre les diferents seccions del text. En aquest sentit, la veu és un constructe que utilitzem per a referir-nos a les eleccions discursives de l'autor, la gestió estratègica de les quals implica la possibilitat de posicionar-se de manera diversa i intencional en un text determinat. Si no ho fem, el text serà impersonal i no serà fàcil endevinar-ne la contribució o la intenció de l'autor.

En segon lloc, els elements particulars que conformen el text/edifici i que l'autor haurà d'articular/conjugar tenen a veure amb determinats recursos que l'escriptor utilitza per imprimir un segell propi al text i posicionar-se davant les qüestions sobre les que escriu.

Des d'aquesta perspectiva, doncs, l'escriptor exerceix la funció d'autoria mitjançant la selecció intencional d'estratègies i recursos discursius que, un cop implementats, posen de manifest una versió situada (és a dir, circumscrita a les particularitats del context i de la seva intencionalitat) de la seva veu. Cal, doncs, decidir de manera estratègica quins recursos utilitzarem per ser presents com a autors en el text.

L'elecció intencional d'aquests recursos resultarà visible als ulls dels lectors, que utilitzaran els diferents senyals presents en el text per a ubicar l'escriptor en una o altra línia de pensament. Per això diem que la veu de l'autor és alhora individual i social, i que pot considerar-se sempre situada culturalment i històricament. Això és així perquè l'elecció d'uns determinats recursos o estratègies (segons valors, interessos, creences, pràctiques i posició en la comunitat) indica que l'escriptor s'alinea amb uns determinats discursos socials i culturals i, en darrer terme, en posa de manifest la identitat com a autor (Gee, 2005; Ivanič, 1998; 2005).

En resum, ser present en els textos a través dels mecanismes que fan visible la nostra veu com autors ens permet plasmar la nostra identitat com a científics o investigadors.

3.1.2. Recursos per a fer visible la veu de l'autor en els textos

La investigació destaca tres grans grups de recursos útils i necessaris perquè l'autor faci visible la seva veu en els textos científics o de recerca, tot respectant les normes i convencions que regeixen aquest tipus de textos: el primer fa referència a la manera de posicionar-se dels autors, és a dir a la manera en què els autors ens mostrem en el text; el segon grup de recursos té a veure amb com els escriptors aconseguim la implicació dels lectors en el text, i el tercer serveix per a dialogar amb d'altres autors i bàsicament inclou els recursos de citació i usos de referències (Ivanič i Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005).

Els recursos pertanyents a tots tres grups –posicionament, implicació i diàleg– són imprescindibles perquè l'autor pugui construir i mantenir un punt de vista personal a més d'aconseguir la implicació i connexió amb el lector. Així, a l'hora d'escriure un article o treball de recerca, ens hem de situar amb relació a les recerques prèvies i els conceptes que estem analitzant i, mantenint el diàleg amb els treballs anteriors, hem de trobar una manera satisfactòria d'expressar els nostres punts de vista, contribucions, matisos i arguments per a convèncer i implicar el lector (Cadman, 1997).

El posicionament de l'autor en els textos científics o de recerca

Entre els mecanismes discursius útils per a posicionar-nos com a autors trobem, en primer lloc, les expressions que serveixen per a matisar el que diem, també anomenades d'elusió de compromís ('hedges' en anglès). Aquestes expressions assenyalen el valor que el lector ha de donar a una afirmació, consi-

derant el grau de precisió o fiabilitat que li correspon. Quan un autor utilitza una d'aquestes expressions està indicant als lectors que les seves afirmacions es basen en un raonament plausible més que en la certesa del coneixement i indiquen el grau de confiança que se li pot atribuir (Hyland, 2005, pàg. 52). És a dir, s'utilitzen no quan es mencionen fets o resultats, sinó interpretacions, buits de la recerca, inferències o deduccions a partir de les dades i dels resultats.

Atès que tots els enunciats són avaluats i interpretats a través del prisma de les suposicions disciplinàries, en tant que autors hem de calcular com podem presentar una afirmació, tant per a donar-li més o menys fiabilitat com per a protegir-nos en cas de la seva eventual refutació.

Així, per exemple, quan volem discutir les implicacions de recerques prèvies, en lloc d'afirmar "els resultats dels treballs realitzats per aquests autors confirmen que...", és millor escriure: "els resultats dels treballs realitzats per aquests autors suggereixen que...". Aquest tipus de comentaris són freqüents en la introducció o en el marc conceptual quan volem explicar els buits de la investigació, justificar la nostra pròpia recerca o plantejar hipòtesis que encara no han estat resoltes.

Aquestes expressions també són freqüents en la discussió quan es tracta d'explicar els propis resultats. Per a fer-ho, sovint hem de recórrer a interpretacions que han de ser plausibles en funció dels resultats de treballs previs, però que poden ser discutides pels lectors i d'altres autors. Així, en comptes de escriure "aquests resultats s'expliquen per...", és millor escriure "aquests resultats es podrien explicar per...", o bé "aquests resultats probablement s'expliquen per...".

Taula 5. Recursos discursius per a fer visible el posicionament de l'autor en els textos científics o de recerca

Recursos discursius	Funció	Exemples
Expressions que serveixen per a matisar el que diem	Les afirmacions es basen en un raonament plausible més que en la certesa del coneixement.	En comptes d'afirmar en la discussió que "aquests resultats s'expliquen per...", és millor escriure "aquests resultats es podrien explicar per...".
Potenciadors / emfasitzadors	Ajuden l'autor a expressar seguretat en les seves afirmacions.	"l'estudi seria una de les activitats..." per la següent: "l'estudi és, sens dubte, una de les activitats...". Un altre exemple seria: "els estudis revisats presenten, al nostre entendre, una clara insuficiència..."
Marcadors d'actitud	Denoten una relació afectiva de l'autor amb les seves afirmacions.	Així, per exemple, en lloc de dir "sabem que l'èxit del tractament no depèn...", podríem dir: "l'èxit del tractament malauradament no depèn...".
Autoreferència	Fer visible la veu de l'autor (nosaltres).	En lloc de dir "Aquest estudi és un intent de...", podem dir "El nostre estudi és un intent de...".

En segon lloc, els recursos anomenats 'potenciadors' o 'emfasitzadors' ('boosters' en anglès) ajuden l'autor a expressar seguretat en les seves afirmacions, alhora que en marquen el grau d'implicació en la temàtica que aborda. Quan

un escriptor fa ús d'aquests recursos, i per tant posa èmfasi en algunes afirmacions, posa de manifest la informació que considera compartida amb el lector, com també la seva posició de pertinença a un col·lectiu o una comunitat que comparteix aquesta afirmació. Això es veu clar en l'exemple següent, en què en comptes d'afirmar que "l'estudi seria una de les activitats...", s'opta per una expressió més emfàtica: "l'estudi és, sens dubte, una de les activitats... ". Quan afegim l'expressió 'sens dubte', el que estem demostrant al lector és que nosaltres, en tant que membres de la comunitat d'investigadors en l'àmbit educatiu (en aquest cas), sabem que no hi ha dubtes a l'hora de valorar una activitat com l'estudi d'una determinada manera. La frase podria seguir amb valoracions variades com ara 'més rellevant', 'més difícil', etc.; en qualsevol cas, el que l'autor afirma és que la seva valoració és compartida per la comunitat de lectors a la qual es dirigeix.

En els exemples següents, els adverbis i adjectius que s'utilitzen –'clarament', 'precisament', 'clara', 'fonamental'– també tenen aquesta funció de potenciar o emfasitzar el que s'afirma: "els nostres resultats suggereixen clarament... ", "aquest és precisament l'aspecte menys estudiat...", "els estudis revisats presenten, al nostre entendre, una clara insuficiència...", "aquesta qüestió ens sembla fonamental, atès que...".

Aquestes expressions són freqüents al llarg de totes les seccions del text, però de manera especial a l'inici de la introducció quan fem afirmacions generals que sabem que poden ser compartides per tots els lectors i quan ens referim a aspectes que ens interessa destacar perquè estan vinculats a les nostres aportacions. Això passa, per exemple, quan volem mostrar allò que la recerca encara no ha resolt i que precisament serà el que volem abordar amb el nostre estudi; o bé quan en la discussió volem fer palès les implicacions i contribucions dels nostres resultats.

L'equilibri entre matisadors i emfasitzadors ('hedges' i 'boosters') en un article científic o text de recerca permet saber fins a quin punt l'autor es compromet amb el contingut i també la seva posició en una determinada comunitat disciplinària. Això explica que l'ús d'emfasitzadors sigui més freqüent quan un autor esdevé reconegut, tant per a referir-se al propi treball com a estudis anteriors i, en la mesura que aquest autor tingui altres publicacions o articles sobre la temàtica que n'avalin algunes de les afirmacions, també pot ser que obviï algunes matisacions.

En tercer lloc, en els articles científics o textos de recerca també és freqüent que els autors aclareixin el seu posicionament mitjançant marcadors d'actitud (que es tradueixen en expressions com ara 'd'acord amb', 'preferentment', 'malauradament' i 'afortunadament'), que indiquen la relació afectiva, més que epistèmica, dels escriptors amb les seves pròpies afirmacions. Contràriament al que pensen molts autors novells o estudiants, els autors ja reconeguts o experts no acostumen a mostrar-se neutrals amb relació al tema que investiguen i és habitual que manifestin la seva relació afectiva amb la situació actual de la

recerca, les implicacions dels resultats o fins i tot amb alguns dels resultats. Aquestes manifestacions es fan habitualment a l'inici de la introducció o del marc conceptual, quan s'introdueix el tema, quan, per exemple, en lloc de fer afirmacions com ara "La investigació ha demostrat que per a canviar les pràctiques del professorat no és suficient..." o "sabem que l'èxit del tractament no depèn...", s'escriu "Per desgràcia, la investigació ha demostrat reiteradament que per a canviar les pràctiques del professorat no és suficient...", o bé "Malauradament, sabem que l'èxit del tractament no depèn...". També es poden utilitzar en la discussió, de manera particular, quan es mencionen algunes limitacions com en l'afirmació següent: "Som conscients que una mostra més àmplia hauria evitat alguns dels problemes mencionats; malauradament això no ha estat possible atès que volíem preservar-ne la validesa".

Finalment, l'autor pot fer visible la seva veu en el text científic mitjançant l'autoreferència, és a dir, mitjançant el grau de presència explícita que mostri en el text. Aquesta presència es posa de manifest utilitzant la primera persona del singular o del plural (en funció de si el text s'escriu en coautoria) i dels adjectius possessius. Per exemple, en lloc de dir "Aquest estudi és un intent de...", podem dir "El nostre estudi és un intent de...". L'absència o presència d'autoreferències explícites és generalment una elecció conscient dels escriptors experts per a adoptar una "identitat situada disciplinària" (Hyland, 2005, pàg. 181). Evidentment, aquest recurs només té sentit quan l'utilitzem per a fer referència a les nostres dades, eleccions, instruments o resultats. No té sentit, per exemple, dir que la nostra aproximació teòrica és el constructivisme perquè aquesta és una perspectiva que van proposar uns autors determinats als quals ens referirem i que citarem. Més aviat es tracta d'afirmar que "el nostre estudi s'adscriu a la perspectiva constructivista" o que "la nostra opció per l'ús d'un disseny longitudinal es deu a l'interès per...".

3.2. Implicar els lectors en el text que escrivim

3.2.1. El concepte de lector

En els articles científics i textos de recerca com projectes o informes, els lectors són altres investigadors, sovint companys més o menys experts i membres de la mateixa comunitat o comunitats que l'escriptor. Es tracta de textos professionals, escrits per a ser llegits per altres professionals que els valoraran en funció dels criteris que cada comunitat estableix com a vàlids per fer avançar el coneixement en un àmbit de recerca particular i en un context sociohistòric determinat. Tanmateix, els membres de les comunitats de recerca tenen diferents nivells d'expertesa o de familiaritat amb la recerca i l'escriptura o la publicació de textos científics. A més, dins de cada disciplina (i especialment en les ciències socials i humanitats) hi poden haver diferents orientacions teòriques i metodològiques que valoren unes formes d'expressió determinades i que prioritzen uns formats i canals particulars. Això complica la manera d'entendre i de representar-se el lector com una figura unitària, ja que els interessos, perfils

i característiques dels lectors potencials poden variar en funció dels paràmetres esmentats. Per això resulta necessari conèixer bé la comunitat a la qual ens adresem, els seus canals i formats de comunicació i les formes que s'hi valoren per tal de saber a quin tipus de lector ens dirigim.

En el cas de la tesi o el treball de recerca –tant de grau com de màster i, en certa mesura, també de doctorat– la situació de comunicació és certament particular, com també ho són les figures de l'escriptor i del lector. Aquesta particularitat es deu a diferents factors; en primer lloc, es tracta d'una situació acadèmica en què l'escriptor, malgrat que ha de desenvolupar una recerca i s'ha d'expressar com un investigador, és encara un estudiant, amb poca experiència en l'àmbit de la recerca i encara menys en el de la publicació científica (especialment en el cas del treball de grau). Per tant, es tracta d'una simulació en què l'autor és encara un estudiant però ha d'actuar com un investigador i ha d'escriure un text –el TFM– eminentment acadèmic, que sovint adopta el format d'article, propi de la comunitat investigadora; tanmateix, els primers destinataris del text seran professors que l'avaluaran amb criteris no exclusivament professionals i científics, sinó acadèmics (Castelló i Iñesta, 2012; Russell, 2012).

Aquesta situació a mig camí entre el treball acadèmic d'un estudiant i el d'un investigador professional fa difícil representar-se el lector quan escrivim un treball de recerca. Escrivim per al tribunal o per a la comunitat científica? És un treball més dels estudis o es tracta de fer una recerca i un text que es pugui publicar i ser accessible a d'altres investigadors? En la majoria dels casos, la resposta no és unitària atès que cal fer les dues coses a la vegada: escriure per a un tribunal i per a obtenir els crèdits necessaris per a graduar-nos, però per a fer-ho caldrà apropar-se al màxim possible als estàndards de la comunitat científica i això sovint pot implicar la possibilitat de publicar el nostre treball. Per tant, la recomanació és escriure per a un lector imaginari, membre expert i qualificat de la comunitat de recerca a la qual ens adresem i, consegüentment, investigador experimentat; aquest serà també, amb força probabilitats, el perfil dels membres del tribunal que haurà de jutjar el nostre treball.

3.2.2. Recursos per a implicar el lector en el nostre text

El segon grup de recursos, anomenats 'marcadors d'implicació', són mecanismes que explícitament es dirigeixen al lector, per a focalitzar-ne l'atenció o per a incloure'l en el discurs. A partir de les seves experiències prèvies, els escriptors podem predir les reaccions dels lectors i anticipar-ne les objeccions, o les dificultats de comprensió, i utilitzar recursos per a guiar-ne la interpretació i respondre anticipadament a les objeccions. Entre els mecanismes que permeten aconseguir aquests objectius es troba, en primer lloc, l'ús dels pronoms del lector, que reben aquest nom perquè el seu objectiu és precisament incloure el lector en el raonament que es presenta en el text. En els articles científics

i els textos de recerca, la primera persona del plural és el pronom del lector més usat. Així, per exemple, en lloc de dir "Si s'analitza aquesta pregunta es veu com...", diríem "Si analitzem aquesta pregunta veiem com...".

Taula 6. Recursos per a implicar el lector

Recursos discursius	Funció	Exemples
Ús de pronoms del lector	Incloure el lector en el raonament que es presenta en el text (nosaltres).	És millor escriure "Si analitzem aquesta pregunta veiem com...", en comptes de "Si s'analitza aquesta pregunta es veu com".
Comentaris i aclariments	Afegir comentaris (entre parèntesis, comes o guions) després d'algunes afirmacions per a assegurar la comprensió del lector.	En comptes de "...han establert dos enfocaments oposats", podem dir: "...han establert dos enfocaments oposats –ens referim als enfocaments superficial i profund –...". Un altre exemple seria: "Wong i LeMare (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia (entesa com a rendiment escolar) i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat...", en comptes de "Wong i LeMare (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat...".
Fer referències al coneixement compartit	Facilitar que el lector reconegui una afirmació com a familiar o acceptada.	En comptes de " la motivació es considera ...", és preferible " Hi ha un comú acord en considerar que la motivació...".
Expressions directives	Convidar el lector a fer una acció o a considerar una qüestió des d'un prisma determinat.	En comptes de "la situació té una incidència...", es tracta d'escriure " Vegem més concretament com incideix aquesta situació...". Un altre exemple seria " És important tenir present que aquest enfocament no té en compte les variables contextuals...", en comptes d'escriure "Aquest enfocament no té en compte les variables contextuals...".
Preguntes directes al lector	Fer una pregunta per a convidar el lector a compartir el punt de vista.	" ¿Cóm podem identificar els efectes "negatius"...", en comptes de "Els efectes negatius es poden identificar...".

En segon lloc, com en qualsevol altre tipus de texts, en els articles científics o articles de recerca, és freqüent interrompre breument l'argument i oferir un comentari per a assegurar la comprensió del lector. Aquests comentaris que acostumen a anar entre comes, guions o parèntesis, han de servir per a evitar ambigüitats o interpretacions errònies, sense donar informació que és innecessària, atès que suposem que el lector ja sap on pot anar a buscar-la. Així, per exemple, en lloc de dir "Wong i Lemar (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat...", diríem "Wong i Lemar (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia (**entesa com a rendiment escolar**) i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat... ". Aquests comentaris que faciliten la precisió i guien el tipus d'interpretacions del lector són adequats en les diferents seccions del text i especialment en els apartats d'introducció i mètode quan s'introdueixen conceptes o instruments i eines de recerca.

En tercer lloc, també podem implicar el lector apel·lant al coneixement compartit, a allò que suposem que el nostre lector coneix pel fet de ser membre de la mateixa comunitat d'investigadors. Aquest recurs té per objectiu que el lector reconegui una afirmació com a familiar o acceptada, però també serveix per a demanar i construir la solidaritat del lector. Un exemple de l'ús d'aquest

recurs seria quan en la introducció, a l'hora d'introduir el tema de recerca, en comptes d'escriure "La motivació es considera...", canviem la frase per la següent: "Hi ha un ampli acord entre els investigadors a l'hora de considerar que la motivació és...".

En quart lloc, podem utilitzar expressions directives per a convidar el lector a fer una acció o considerar una qüestió des d'un prisma determinat. Aquest tipus de recursos s'acostumen a utilitzar en primera persona del plural i inclouen els imperatius (com, per exemple, 'considerem', 'recordem'), les formes que impliquen una obligació adreçada a l'audiència ('hauríem', 'podríem') i els adjectius predicatius que expressen els judicis de l'escriptor sobre la importància o necessitat ('és important entendre', 'és necessari remarcar...'). Un exemple del seu ús seria escriure "Vegem més concretament com incideix aquesta situació en..." en lloc de "La situació té una incidència en...". Aquests són recursos que cal utilitzar amb mesura i que sovint tenen la raó de ser en la secció de resultats quan l'escriptor indica al lector els aspectes en què cal fixar-se o les qüestions que vol destacar de les taules, quadres o gràfiques. També són freqüents en l'apartat de discussió quan s'analitzen els resultats i es discuteixen amb relació als estudis previs i allò que aporten de nou a l'àmbit d'investigació. En aquests casos, l'escriptor guia el lector al llarg de la discussió utilitzant aquestes expressions directives que prioritzen allò que es vol fer ressaltar o mostrar en cada cas.

Finalment, en algunes ocasions, els escriptors de textos científics i de recerca també poden utilitzar el recurs d'implicació per excel·lència, les preguntes que serveixen per a centrar l'atenció i convidar el lector a compartir el punt de vista de l'escriptor. Així, en lloc de "Els efectes negatius d'aquesta aproximació es poden identificar mitjançant...", podem dir "Com podem identificar els efectes negatius d'aquesta aproximació?".

Tots aquests recursos cal utilitzar-los amb mesura i sempre tenint present quan i per a què els fem servir. Així, per exemple, en oracions com "La tecnologia ens facilita moltes activitats quotidianes...", en comptes de fer servir com a recurs l'autoreferència ("ens"), és més oportú apel·lar al coneixement compartit amb el lector, amb una alternativa més eficient com la que segueix: "És innegable que la tecnologia facilita moltes de les activitats quotidianes...". El més important és adonar-se que existeixen aquests recursos i que els escriptors els utilitzen amb finalitats diverses, atès que del seu ús es deriva la posició que adopten en el text i la veu que els lectors els atorgaran.

3.3. Citacions i referències com a recursos per a dialogar amb altres veus i textos

Els textos científics i de recerca tenen una clara funció dialògica atès que, seguint la definició bakhtiniana, sempre s'escriuen en resposta a textos anteriors i alhora esperen ser llegits i contestats per d'altres (Bakhtin, 1982). Això es fa palès de manera explícita tant en els apartats introductoris d'un article o

un projecte de recerca en els quals es du a terme la revisió de la investigació prèvia i el posicionament teòric, com també en l'apartat de la discussió o les implicacions futures. Tanmateix, de manera potser més implícita, la dimensió dialògica impregna totes les seccions del text, atès que tant en l'establiment dels objectius com en l'apartat del mètode o en la presentació dels resultats, s'espera que les decisions i afirmacions es facin tenint present allò que els estudis previs han establert com a conegut i vàlid, per corroborar-ho o refutar-ho.

Convé recordar que escriure un text científic o de recerca sempre exigeix situar la nostra veu en els diàlegs i converses que s'estableixen en el si d'una comunitat, sovint disciplinària, aportant, discutint, sintetitzant, parafrasejant o reformulant, entre altres finalitats, allò que altres persones han escrit anteriorment al llarg de la història (Prior, 2001; Bakhtin, 1986).

Una manera senzilla, tot i que potser una mica simplificada, d'analitzar les característiques del diàleg en els textos científics i de recerca pot consistir a relacionar la intertextualitat amb el que succeeix quan arribem a una festa i volem interactuar amb els assistents que estan repartits per la sala en diversos grups, amb diferents temes de conversa encetats que estan més o menys avançats. Per a entrar en alguna d'aquestes converses i ser tinguts en compte pels altres participants, primer hauríem de conèixer el tema de què s'està parlant, què és el que ja s'ha dit, i fer-nos una idea de quin és el to de la conversa. D'aquesta manera, podríem intervenir donant la nostra opinió per a complementar o afegir informació rellevant, per a manifestar el nostre acord o desacord amb el que algú més ha dit o per a plantejar la possibilitat d'abordar un altre aspecte del tema complementari que ningú hagi esmentat encara i, un cop que la nostra veu hagi estat acceptada per la resta de participants, potser podrem plantejar un gir o introduir un tema diferent sobre el qual ens interressi saber la seva opinió.

Per contra, de vegades quan intervenim en una conversa sense conèixer-ne bé els antecedents, el to o les intencions dels participants, els nostres comentaris poden ser repetitius, inadequats o poc interessants, de tal manera que la nostra veu pot ser fàcilment ignorada o exclosa per la resta de participants que continuen conversant gairebé sense parar atenció al que hem dit.

D'alguna manera, en les converses científiques passa una cosa semblant, atès que els textos seran acceptats o rebutjats en la mesura que ajustin el seu discurs a les formes de diàleg, temes i interessos que caracteritzen l'àmplia xarxa de textos interrelacionats que conformen els discursos acadèmics i de recerca (Spivey, 1997). En aquestes converses, un dels reptes principals dels autors consisteix a construir un text propi, garantint l'establiment de connexions dialògiques amb els textos d'altres autors (Ivanič, 2005); és a dir, es tracta de gestionar els recursos dialògics en diferit i alhora erigir-se en autor que es po-

siciona en un determinat moment del diàleg. Un dels recursos per excel·lència que permet visualitzar de manera explícita aquest diàleg és l'ús de citacions i referències que explicarem a continuació.

3.3.1. Tipus i usos dels diferents sistemes de citació

Els mecanismes discursius més destacats per a fer efectiu el diàleg amb d'altres veus i textos són, sense cap mena de dubte, les citacions i les referències. En els textos científics, els escriptors no acostumen a utilitzar les citacions per a demostrar que han llegit un determinat autor, ni tan sols per a reconèixer-li l'autoritat que li pertoca en atribuir-li un determinat concepte o resultat. La funció primordial de les citacions és la d'establir un diàleg, una conversa amb els autors que ens han precedit, la de reconèixer-ne les opcions teòriques o metodològiques i avalar-les o discutir-les amb els matisos necessaris, des del propi posicionament i en funció de les decisions relatives a la nostra recerca. El diàleg s'estén també als resultats d'aquests estudis previs, tot marcant les similituds però també de manera molt especial allò que el nostre estudi aporta de nou a la conversa, justificant per què i de quina manera en modifica el to o el contingut i l'enriqueix, complementa o amplia. Així doncs, quan se citen o es referencien d'altres estudis i aportacions des d'aquesta perspectiva dialògica, cal seleccionar acuradament i estratègicament qui se cita, quan i per què, atès que només dialoguem amb qui ens podem entendre, parlem un llenguatge similar o ens interessa incorporar al nostre discurs. No té sentit, doncs, citar tot el que hem llegit de manera indiscriminada i menys encara ajuntar referències d'autors o treballs que són contradictoris o tenen poc en comú. Els lectors dels textos científics i de recerca també coneixen l'àmbit d'estudi i llegeixen la tria de referències com una manera més que té l'autor de posicionar-se en el seu context de recerca.

Complementàriament, les citacions i les referències constitueixen eines discursives molt importants per a persuadir, discutir o justificar els arguments i punts de vista propis i d'altres. A més, les citacions també ajuden a situar el text en coordenades espaciotemporals, socioculturals, epistemològiques i disciplinàries i, en el cas dels textos científics, ajuden a definir el context específic de coneixement o el problema respecte al qual el treball o el mateix text és una contribució (Teberosky, 2007, pàg. 41).

Taula 7. Recursos per a dialogar amb d'altres veus en els textos científics i de recerca

Tipus de citació		Definició	Exemple
Citació directa		Copiar literalment el comentari d'un altre autor.	"El abstract es una versión precisa y abreviada de los contenidos más importantes del artículo" (Duque, 2000, pàg. 85).
Citació indirecta	Integrada	Utilitzar el treball d'altri en el propi text incorporant el nom de l'autor dins de la frase .	Els treballs de Beal (1989) i de Beck i Robinson (2001) assenyalen la dificultat dels nens d'edat preescolar per a interpretar missatges ambigus.

Tipus de citació		Definició	Exemple
	No integrada	Utilitzar el treball d'altri fora del propi discurs, incorporant el nom de l'autor entre parèntesis de tal manera que quedi clar que les afirmacions anteriors es basen en la citació o citacions.	Per produir i interpretar diferents sistemes de notació com l'escriptura, els nens passen per un lent procés constructiu que s'inicia als tres anys (Adi-Japha i Freeman, 2001; Breneman, Massey, Machado i Gelman, 1996).
Valoració sobre un enunciat		La citació indirecta pot anar acompanyada d'un comentari valoratiu (més o menys positiu o negatiu).	"Convé esmentar una altra funció que també té un paper molt important , tal com encertadament ens recorda Mercer (2000)...".

Convé, doncs, fer un ús correcte i estratègic de les diferents formes de citació que de manera resumida podem classificar segons la seva funció i integració en el text (Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta i Vega, 2008; Teberosky, 2007).

Així, podem recórrer a l'ús de citacions directes que, com és conegut, consisteixen a transmetre les idees d'altres autors de manera literal, com il·lustra l'exemple següent: "Ordenar bibliotecas es ejercer, de un modo silencioso y modesto, el arte de la crítica. (Borges, 1974; pàg. 998)". L'ús d'aquest tipus de citacions permet invocar altres autors sense que la seva veu es barregi amb la pròpia, atès que les dues aportacions es mantenen sempre formalment diferenciades. Tenint en compte el que hem anat repetint al llarg d'aquest apartat sobre la necessitat de fer sentir la nostra veu, aquest tipus de citacions són poc habituals en els textos científics i el seu ús hauria d'estar molt justificat (per exemple, en la introducció o al final del treball de recerca, o quan es tracti de citacions molt conegudes o especials que tenen un sentit particular).

En canvi, quan es recorre a les citacions indirectes es produeix un grau variable d'interpretació i paràfrasi, ja que l'escriptor ja no utilitza la formulació literal, sinó que incorpora altres autors en el seu discurs, és a dir, és l'escriptor qui explica, comenta o incorpora al seu text les paraules d'un altre. Aquesta incorporació de la veu d'altres es fa amb finalitats diverses com, per exemple, indicar de qui és deutor, des de quina perspectiva s'entén un concepte determinat, amb qui s'alinea, a qui reconeix com a interlocutor i fins i tot a qui discuteix.

Les convencions respecte a l'ús d'aquest tipus de citacions indirectes en el text acadèmic i científic són diverses, segons es tracti de citacions integrades o de citacions no integrades en el propi discurs de l'autor. En el cas de les citacions integrades, com el lector pot observar en els exemples de la taula 7, encara que no utilitzem la formulació literal de l'autor que citem, en parafrasegem el contingut. És a dir, diem el mateix que l'autor que citem però amb les nostres paraules. A més, posem l'autor en el cos del text (no dins del parèntesi); per aquest motiu, s'anomena 'citació integrada', perquè l'autor s'integra en el nostre text. D'aquesta manera, el que aconseguim és donar molta rellevància a la veu d'un altre autor en el propi text, mentre que la pròpia veu queda en un segon pla del discurs, limitant-se a parafrasejar altres aportacions. Això és

particularment evident quan utilitzem diverses citacions d'aquest tipus, una darrera de l'altra. L'efecte final d'aquests textos és que l'escriptor no té gaire a dir i parla per boca d'altres autors, tal com il·lustra l'exemple següent:

"Richard (2017) argumenta que la dissociació és un procés en el qual les experiències i les interpretacions psicològiques no estan relacionades i es modifiquen els significats. Explica com es distorsionen de manera subtil les experiències i les interpretacions de les experiències personals que resulten profundament alterades.

A més, Steinberg i Schnall (2012) suggereixen que la dissociació és un comportament adaptatiu per afrontar tensions o traumes. D'altra banda, Bernstein i Putnam (1996) argumenten que diferents nivells de dissociació impliquen pèrdua de memòria i desconexió del context".

En el cas de les citacions no integrades, l'autor s'allunya bastant més de la formulació literal, atès que les idees que cita o la informació a què es refereix formen part inseparable del seu discurs, és a dir, el text reflecteix la veu de l'autor que, en un apart, dins d'un parèntesi¹, ens recorda les fonts amb les quals interactua i a les quals ens remet. Un exemple característic d'aquest tipus de citacions s'observa en el paràgraf següent: "No obstant això, encara que el mestre faci a les famílies partícips de l'anàlisi de la situació, l'entesa pot ser difícil precisament perquè no es comparteixen els significats respecte al que representen les regles bàsiques de la relació educativa (Yaser, 2001)". En aquest cas, la citació remet a un determinat significat del concepte ('relació educativa') i indica als lectors que així han d'interpretar-lo, tot i que qui parla és l'escriptor en tot el paràgraf.

⁽¹⁾Al llarg de tot l'apartat hem utilitzat la normativa establerta per l'APA i, consegüentment, els comentaris relatius a les citacions segueixen aquesta normativa i les seves convencions. Alguns comentaris serien lleugerament diferents si ens referíssim a d'altres formats de citació i ús de referències.

Un altre element a tenir en compte és el grau de proximitat o distància, acord o desacord de l'autor respecte a la citació. Aquests nivells són variables i es fan evidents quan els escriptors opten per valorar o discutir algunes de les idees dels autors que citen, tant si ho fan mitjançant l'ús de citacions indirectes integrades com no integrades. Un exemple d'una citació indirecta no integrada en la qual es valora el treball d'altres autors podria ser: "Alguns autors han desenvolupat propostes interessants en l'ensenyament primari i secundari relacionant l'aprenentatge de l'autoregulació amb les pràctiques d'avaluació formativa i formadora (Allal, 2000; Sanmarti, 1993)". Mentre que les següents exemplificarien l'ús de citacions indirectes integrades també de tipus valoratiu: "L'interessant treball d' Allal (2000) mostra que és possible l'aprenentatge de l'autoregulació amb les pràctiques d'avaluació formativa i formadora", "la metodologia utilitzada per Castro (2006) no permet donar compte d'aspectes essencials com els motius o els processos implícits".

A més d'aquests comentaris valoratius (positius, negatius), podem utilitzar diferents verbs per a referir-nos al treball d'altres autors, i el seu ús representa diferents graus de relació amb el treball. Així, caldrà escollir entre verbs com ara 'explica', 'defineix', 'aporta', 'aclareix' o d'altres, segons la nostra intenció en cada cas.

Com hem vist al llarg del mòdul/text, escriure un text científic com un article o el treball de recerca demana tenir molts rols i fer feines molt diverses, totes rellevants. Per damunt de tot cal, però, un autor que decideix què fa, quan i per què i que sap que encara que a vegades el camí sembli confús, tenir les eines i caminar és sempre la millor manera d'arribar. La citació d'Augusto Monterroso copsa de manera sintètica i eloqüent el més important del que hem anat explicant al llarg d'aquestes pàgines:

"Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno). A veces de los dos no se hace uno. Y es mejor todavía ser tres, si el tercero es el que tacha sin siquiera corregir. ¿Y si además hay un cuarto que lee y al que los tres primeros han de convencer de que sí o de que no, o que debe convencerlos a ellos en igual sentido? No es esto lo que quería decir Walt Whitman con su «Soy una multitud», pero se parece bastante".

Augusto Monterroso, 1986

Bibliografia

- Bakhtin, M.** (1982). "El problema de los géneros discursivos". A: *Estética de la creación verbal* (pàg. 248-293). (Ed. original en rus 1979). Madrid: Siglo XXI.
- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanič, R.** (eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Bazerman, C.; Prior, P.** (eds.) (2003). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Londres: Routledge.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M.** (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bergh, H. van den; Rijlaarsdam, G.** (2001). "Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality". *Educational Psychology* (vol. 21, núm. 4, pàg. 373-385). Doi: <https://doi.org/10.1080/01443410120090777>
- Bergh, H. van den; Rijlaarsdam, G.; Steendam, E. van** (2016). "Writing process theory: A functional dynamic approach." A: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (2a. ed.). Nova York: Guilford Press.
- Borges, J. L.** (1974). *Obras completas, 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- Castelló, M.** (2000). "Students' conceptions on academic writing". A: A. Camps; M. Milian (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (pàg. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M.** (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Revista Signos* (vol. 35, núm. 51-52, pàg. 149-162).
- Castelló, M.; Iñesta, A.; Corcelles, M.** (2013). "Learning to write a research article: Ph. D. students' transitions toward disciplinary writing regulation". *Research in the Teaching of English* (vol. 47, núm. 4, pàg. 442-477).
- Dysthe, O.** (2012). "Multivoiced classrooms in higher education academic writing". A: M. Castelló; C. Donahue (eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley, Regne Unit: Emerald Group Publishing Limited (Studies in Writing, vol. 24, pàg. 201-216).
- Gee, J. P.** (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Nova York: Routledge.
- Greene, S.** (1991). *Writing from Sources: Authority in Text and Task. Technical Report No. 55* [informe en línia]. National Center for the Study of Writing and Literacy. [Data de consulta: 16 d'agosto de 2007]. <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/677>
- Hyland, K.** (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". *Discourse Studies* (vol. 7, núm. 2, pàg. 173-192).
- Hyland, K.; Guinda, C. S.** (eds.) (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Houndmills. Regne Unit: Palgrave Macmillan.
- Iñesta, A.; Castelló, M.** (2012). "Towards an integrative unit of analysis: Regulation episodes in expert research article writing". A: C. Bazerman; C. Dean; J. Early; K. Lunsford; S. Null; P. Rogers; A. Stansell (eds.). *International advances in writing research: Cultures, places, measures* (cap. 24, pàg. 421-448). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Ivanič, R.** (1998). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R.** (2005). "The discursual construction of writer identity". A: R. Beach; J. Green; M. Kamil; T. Shanahan (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pàg. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ivanič, R.; Roach, D.** (1990). "Academic writing, power and disguise". A: R. Clark; N. Fairclough; R. Ivanič; N. McLeod; J. Thomas; P. Meara (eds.). *Language and power* (pàg. 103-121). Clevedon, Avon: British Association for Applied Linguistics / Centre for Information on English Language Teaching and Research.

Matsuda, P. K.; Tardy, C. M. (2007). "Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review". *English for Specific Purposes* (vol. 26, núm. 2, pàg. 235-249).

Miras, M.; Solé, I. (2007). "La elaboración del conocimiento científico y académico". A: M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pàg. 83-112). Barcelona: Graó.

Miras, M.; Solé, I.; Castells, N.; Espino, S.; Gràcia, M. (2008). "La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos". A: A. Camps; M. Millan (coord.). *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pàg. 91-102). Barcelona: Graó.

Monterroso, A. (1986). *Obras completas (y otros cuentos)*. Mèxic: Secretaría de Educación Pública, Lecturas Mexicanas (segunda serie, núm. 32).

Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Cuevas, I.; Castells, N.; Gràcia, M. (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria". *Infancia y Aprendizaje* (vol. 28, núm. 3, pàg. 329-347).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.