



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

ORIENTACIONS PER ESCRIURE EL PROJECTE DE RECERCA

PSICOLOGIA

Curs 2009- 2010

Escriure textos acadèmics: organització i estructura, posicionament de l'autor i relacions amb altres textos i autors¹

El contingut d'aquest document fa referència a aquells aspectes i recursos que convé conèixer i saber utilitzar a l'hora d'escriure un text acadèmic complex com el projecte de recerca. Conté tres apartats clarament diferenciats; el primer fa referència a l'organització de la informació, és a dir, a aquelles qüestions que tenen a veure amb l'estructura del text, els apartats que ha de tenir el treball, la informació a incloure a cada apartat i com s'ha d'escriure cadascun d'aquests apartats. El segon analitza quan i com l'autor s'ha de fer visible, quins recursos serveixen per deixar clara la pròpia posició i alhora eviten que el text esdevingui poc acadèmic, carregós o impersonal. Finalment, al tercer apartat es plantegen alguns recursos per implicar els lectors i per fer un ús correcte de les citacions que vagi més enllà dels aspectes formals.

1. L'estructura del projecte de recerca de final dels estudis

En línees generals, el projecte de recerca de final dels estudis comparteix les característiques bàsiques, quant a la seva estructura, dels textos acadèmics o articles científics en l'àmbit de la psicologia. El seu coneixement resulta útil a l'hora de decidir com organitzar la informació quan estem escrivint el projecte. A continuació es detallen els apartats més freqüents d'aquests textos i el tipus d'informació que inclouen.

1.1. El títol

El títol és un dels aspectes essencials de l'article o projecte de recerca. Una de les funcions principals del títol és emmarcar allò que volem explicar en el text. D'altra banda, la concisió del títol no ha de limitar-ne el potencial informatiu, així que cada mot

¹ Aquest document està publicat i es pot consultar on-line al següent enllaç: Castelló, M.; Bañales, G., Iñesta, A y Vega, N. (2009). Escriure textos acadèmics: organització i estructura, posicionament de l'autor i relacions amb d'altres textos i autors.

http://www.sinte.es/joomla_cast/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=47



ha d'aportar informació específica. A més, a l'hora de seleccionar les paraules del títol, cal tenir en compte que han de pertànyer a l'univers referencial adequat per tal que el lector pugui situar el treball que es presenta en la línia de recerca i l'àmbit científic corresponent. Finalment, en una època en la que una de les primeres fonts per a la cerca d'articles i documents són els cercadors a internet, les paraules del títol esdevenen determinants.

De manera general, els títols dels treballs de recerca acostumen a incloure una primera part amb els conceptes /tema inclosos o que defineixen el treball i una segona part després d'un punt i seguit o dos punts amb els detalls del treball empíric i/o del problema específic estudiat (p.e.: *Variables emocionals i esquizofrènia: una anàlisi de les relacions entre l'autoestima i l'alteració cognitiva en adolescents*)

1.2. *L'abstract*

L'*abstract* és una de les convencions més específiques del gènere acadèmic i en concret dels articles de recerca. La seva funció és facilitar als lectors la identificació d'articles que puguin resultar rellevants per a la pròpia reflexió. Duque (2000, p.85) el defineix com "*una versió precisa y abreviada de los contenidos más importantes del artículo*", i en distingeix de dos tipus: l'*abstract* descriptiu i l'*abstract* informatiu. El primer descriu de què tracta la investigació però no fa referència al mètode o als resultats i conclusions. L'*abstract* informatiu, en canvi, fa referència a aquestes qüestions i, de fet, resulta el més freqüent i el més recomanable. L'extensió dels *abstracts* varia en funció de la publicació però habitualment se situa entre les 150 i les 250 paraules. La seva estructura, segons la normativa APA, ha d'incloure informació respecte la introducció, el mètode, els resultats i les conclusions (IMRC)

1.3. *La introducció*

La Introducció és una de les seccions més importants de l'article de recerca i de qualsevol monografia com el projecte de recerca. En primer lloc, perquè, com en qualsevol text escrit, l'inici (*opening*) determina la forma en que el lector s'aproximarà al contingut. Un altre dels motius que justifiquen la importància d'aquesta secció és que és aquí on els autors demostren el seu coneixement sobre l'àmbit, així com els seus

alineaments conceptuals amb els discursos científics dominants. En segon lloc, perquè en la Introducció també, l'autor ha d'explicitar la seva (pretesa) contribució a la literatura professional sobre la temàtica analitzada (Nihalani i Mayrath, 2008, p.33).

Des de la perspectiva socio-discursiva, Swales (1990; 2004) proposa el model *Create a Research Space (CARS)* per a l'anàlisi de la Introducció. Segons aquest model (Swales, 2004, p.230), les introduccions s'organitzen seguint tres moviments² o passes que, com veurem, s'orienten a l'assoliment de les recomanacions que acabem d'anomenar:

- *Moviment 1: Establint un territori*

Aquest primer moviment té per objectiu fer conscient als lectors de la rellevància de l'àmbit de recerca en el que s'insereix l'estudi presentat. Aquest objectiu s'acompleix incloent generalitzacions sobre el tòpic que guanyen en especificitat a mesura que progressa la introducció. Una de les característiques més rellevants d'aquest primer moviment és l'obligatorietat de fer referència a d'altres autors i, per tant, d'utilitzar cites. En aquest sentit, Swales (1990, p.148) distingeix entre citacions integrades, en les que el nom del investigador apareix com a element integrador en l'oració que cita, i citacions no integrades, en les que el investigador apareix en parèntesi o se'n fa referència d'altra manera (per exemple a través de notes a peu de pàgina). Més endavant, analitzarem en detall les diferències entre aquestes diferents formes de citació

Per tant, en aquest primer moment, es presenten el tema del treball i els conceptes generals involucrats.

- *Moviment 2: Establint un nínxol*

L'objectiu d'aquest segon moviment és situar l'estudi pròpiament dit pel que fa a la rellevància de l'àmbit de recerca apuntada en el moviment anterior. En aquest cas, l'objectiu s'acompleix bé indicant un buit en l'àmbit de recerca (Pas 1A), o bé afegint quelcom al coneixement ja existent sobre un fenomen (Pas 1B). De manera opcional, l'autor pot presentar també justificacions positives relatives a la pertinència del tòpic de recerca (Pas 2).

² En l'àmbit de l'anàlisi de gèneres, el concepte de "moviment" fa referència a una unitat discursiva o retòrica que du a terme una funció comunicativa coherent en el marc d'un discurs oral o escrit. Es tracta, per tant, d'una unitat de caire funcional i no tant de caire formal que pot actualitzar-se tant en una oració com en un paràgraf (Swales, 2004, p.228-229).

En aquest punt, Swales (1990, p.155) dirigeix la nostra atenció a la manera en que els autors fan palesa l'existència d'un buit en l'àmbit corresponent. En aquest sentit, remarca que una gran majoria dels indicadors lingüístics que assenyalen aquest moviment no impliquen la negació oberta, sinó que utilitzen modalitats més indirectes com per exemple els quantificadors negatius o quasi-negatius (cap, poc, ni...ni...), la negació lèxica mitjançant verbs (oblida, passa per alt), adjectius (incomplert, equívoc), noms (mancaça, limitació), i encara d'altres expressions (sense tenir en compte...). La intencionalitat subjacent a aquest ús lingüístic es veu reforçada per la utilització del nosaltres inclusiu que es presenta com a subjecte en la majoria de les oracions orientades a assenyalar un buit en la recerca. Finalment, Swales apunta que en aquest segon moviment de la introducció, les referències a d'altres autors serien possibles però no obligatòries.

- *Moviment 3: Ocupant el nínxol*

En el tercer moviment l'autor explica de quina forma s'ocuparà i es defensarà l'espai específic identificat prèviament. Això s'aconsegueix seguint una passa obligatòria en aquest moviment i que pot traduir-se en dues modalitats: presentar el/s propòsit/s de l'estudi (pas 1A) o bé presentar l'estudi en sí mateix (pas 1B). La no referència a estudis previs i l'ús de deíctics (p.ex. aquest, el present article, nosaltres, a continuació) marquen l'inici d'aquesta passa. Precisament, alerta Swales (1990, p.160), la postergació en l'ús d'aquesta senyal deíctica esdevé símptoma de la poca experiència com a autor acadèmic.

Finalment, en acabar la introducció també és possible a) presentar les preguntes de recerca o hipòtesis (Pas 2), b) incloure clarificacions relatives a definicions de conceptes (Pas 3), c) resumir les particularitats de les metodologies de recerca emprades (Pas 4), d) anunciar els principals resultats de l'estudi (Pas 5), e) reafirmar la rellevància de l'estudi (Pas 6), i f) avançar l'estructura de l'article (Pas 7).

Swales (1990, p.158; 2004, p.230) suggereix, també, que els moviments 1 i 2 poden ser recursius, sobretot en el cas de revisions extenses i detallades de la literatura sobre un àmbit de recerca específic.

D'acord amb el que hem dit, hi haurien al menys dues grans maneres d'organitzar la Introducció.

En la primera d'aquestes possibles formes d'organitzar la introducció, començaríem per establir el territori (o la temàtica) de manera àmplia i llavors, en aquest primer moment, faríem la revisió dels estudis i treballs anteriors que s'han fet sobre aquest territori (o temàtica). Acabaríem aquesta revisió anunciant un buit, problema o aspecte que no està suficientment clar/investigat/analitzat, que seria, de fet, el segon pas o moviment de la introducció. Finalment, en un tercer moviment detallaríem els objectius de la nostra investigació.

En la segona manera d'organitzar una introducció, començaríem també per establir el territori de manera àmplia, però ràpidament passariem al segon moviment al anunciar el nostre interès que se centra en resoldre un buit, problema o aspecte que no està suficientment clar/investigat/analitzat, és a dir, establiríem ràpidament (per exemple, en un segon paràgraf), el nínxol de recerca. Llavors faríem la revisió dels estudis i treballs anteriors, només centrant-nos en allò que ens interessa per resoldre el nostre problema i, per tant, des del nínxol, de tal manera que la revisió no és de tot el que s'ha fet sobre la temàtica i resulta molt menys descriptiva. No es tracta de descriure només què s'ha fet, sinó també d'argumentar o discutir com allò que s'ha fet ens ajuda o no, ens aporta idees complementàries, permet matisar o concretar el nostre nínxol. Finalment, en un tercer moviment detallaríem els objectius de la nostra investigació, que, de manera lògica, es desprendrien dels arguments presentats a la revisió.

Tots els moviments de la Introducció, tal com ens recorda Teberosky (2007, p.29) tenen un caràcter marcadament intertextual, atès que el focus d'atenció són els altres autors amb els quals es dialoga. Per la seva part, Padilla (2005) assenyala que per garantir un diàleg constructiu en la introducció, és recomanable tenir en compte les normes per una discussió crítica:

1. Defensar el propi punt de vista presentant una argumentació que estigui relacionada amb aquell punt de vista i no amb cap altre
2. No tergiversar les propostes d'altres autors a conveniència quan aquests s'hagin de posar en qüestió, sinó fer referència al punt de vista que aquests autors esgrimeixen realment
3. No utilitzar formulacions que resultin insuficientment clares, confuses o ambigües

1.4. *El mètode*

És prou conegut que el mètode té com a principal objectiu explicar als lectors les passes seguides durant la realització de l'estudi. Es tracta de proporcionar un grau de detall suficient sobre aquestes passes, de manera que quedi garantida la imatge d'honestedat per al lector i que, si s'escau, es pugui replicar el treball dut a terme per un altre investigador.

Pel que fa al desenvolupament de paràgrafs en aquesta secció, la majoria son paràgrafs independents que es dediquen a les diferents parts o aspectes del procediment de recollida i de l'anàlisi de les dades. Cal remarcar però, que això no evita que aquest apartat tingui un fort component argumentatiu, ja que el seu objectiu és fer palesa la serietat del treball realitzat per tal de que el lector confïi en els resultats i, de retruc, en les conclusions que se n'hagin pogut extraure (Padilla, 2005, 129). Es tracta de demostrar que les opcions escollides són adequades i poc refutables.

Per garantir la cohesió i coherència cal comptar amb el suport de referències anafòriques i amb la repetició d'elements lèxics, per tant, no es bo utilitzar sinònims o diferents denominacions per indicar els conceptes-clau, els instruments ni les variables, als que ens hauríem de referir sempre de la mateixa manera al llarg del text.

Pel que fa als temps verbals, tant Swales (1990) com Teberosky (2007) assenyalen que l'apartat del mètode acostuma a presentar una major quantitat de verbs en passat i en veu passiva, que indiquen la nominalització de les accions, dels fets i procediments utilitzats. És a dir, els procediments i les accions, així com els motius es converteixen en les accions dels verbs; així, en comptes d'afirmar: "Hem utilitzat el qüestionari o la classificació..." resulta aconsellable escriure: "el qüestionari ha estat escollit per... la classificació de... s'ha utilitzat per demostrar...".

1.5. *Els resultats, la discussió i les conclusions*

Aquests tres apartats acostumen a ser aquells que concentren un major grau de variabilitat, almenys pel que fa a la distinció del seu contingut en seccions diferenciades (Swales, 1990; Padilla, 2005; Teberosky, 2007). En qualsevol cas, la seva importància

és evident per a l'argumentació de l'autor, fins i tot la presentació dels resultats, donat que sobre les dades dels resultats es bastirà l'argumentació posterior de la discussió (Padilla, 2005, p.130).

Argumentativament parlant, els *Resultats* han de presentar-se de manera que la seva organització permeti una resposta clara a les hipòtesis o objectius plantejats (Mayer, 2008), per tant, és recomanable presentar-los seguint l'ordre dels objectius i fent-hi referència. D'altra banda, aquesta secció es caracteritza per les taules i figures, així com per una certa repetició en la seva descripció (Duque, 2000), de manera que resulta necessari destacar i fer evident al lector quins són els resultats més rellevants (Nihalani i Mayrath, 2008). Tanmateix, aquesta qüestió és delicada ja que cal evitar remarcar com a significatius els resultats que no ho siguin veritablement (Mayer, 2008) o fer èmfasi en aquelles dades que més ens interessin, obviant-ne d'altres també rellevants.

La *Discussió* és una altra de les seccions claus ja que, junt amb la introducció, delimita el cos del text (Teberosky, 2007, p.29). Nihalani i Mayrath (2008) apunten que aquesta secció serveix per destacar la importància dels resultats així com per argumentar la manera en què responen a les preguntes de recerca i les hipòtesis formulades. En aquest sentit, assenyalen la necessitat de no anar massa lluny a l'hora d'extraure conclusions o implicacions dels resultats que no estiguin suficientment fonamentades en les dades obtingudes. Es tracta de construir els propis arguments de forma lògica i, consegüentment, de fer referència als resultats només quan sigui adient, evitant la repetició d'una descripció que ja s'haurà fet en la secció dels resultats (Duque (2000, p.95).

Pel que fa a la manera d'organitzar la informació en aquest apartat de *Discussió*, a partir dels treballs de Swales (1990, p.172) i Padilla (2005, p.130) podem fer referència als següents moviments:

- Inclusió d'informació contextual: resum dels resultats obtinguts i recapitulació d'arguments principals presentats en seccions anteriors amb l'objectiu de recordar al lector allò que volem emfasitzar i d'incrementar la rellevància dels arguments posteriors.
- Enumeració/Constatació dels resultats, incloent primer els més destacats o clars i posteriorment aquells considerats com a secundaris o temptatius

- Comentari sobre si el resultat era esperat o inesperat
- Referència a estudis anteriors per tal de comparar resultats o de donar suport a les pròpies inferències o conclusions
- Detall i justificació dels motius i arguments que sustenten les pròpies afirmacions, especialment en el cas que l'escriptor suggereix explicacions per un resultat inesperat
- Inclusió d'exemples a partir de les dades, especialment per donar suport a explicacions anteriors
- Deducció i hipòtesi de treballs futurs, habitualment fent referència, si s'escau, a la possibilitat de generalitzar alguns o tots els resultats obtinguts
- Limitacions de la pròpia investigació i qüestions que romanen obertes amb comentaris respecte les possibles solucions o vies per encarar-les
- Recomanació pel que fa a futures recerques sobre la mateixa qüestió i prospectiva

Convé també tenir present, tal com recorda Swales (1990, p.173), que la Introducció i la Discussió mostren moviments divergents en el sentit que la primera secció progressa d'allò més general (l'estat de l'art sobre una qüestió en l'àmbit corresponent) a allò més específic (l'estudi que es presenta), mentre que la segona secció parteix d'allò concret (els resultats de l'estudi) per finalitzar en allò general (la significativitat de l'estudi presentat en el marc de l'àmbit corresponent).

Teberosky (2007) també assenyala que, igual que en la Introducció, en la Discussió s'utilitza un major número de verbs en veu activa, però amb més canvis entre els temps verbals del present i del passat.

Amb tot, alguns estudis contrastius sobre aquest apartat (Padilla, 2005) han revelat que, per exemple, en els articles de recerca de l'àmbit anglosaxó s'inclouen tots aquests aspectes i, a més, el comentari sobre d'altres estudis es planteja de manera obertament polèmica, fet que permet reforçar la importància dels propis resultats. En els articles escrits en l'àmbit hispanoparlant, en canvi, es resumeixen i valoren els propis resultats que també es discuteixen però en un perfil polèmic més baix, mostrant una actitud més prudent tant en la valoració dels resultats propis com d'altri.

2. **Posicionament: Com es manifesta la veu de l'autor en un text acadèmic?**

Per aclarir la noció de veu, pot resultar útil equiparar els textos acadèmics a una edificació. Quan contemplem una construcció emblemàtica acostumem a adonar-nos només de l'aspecte global exterior, és a dir, de la façana. Freqüentment, sobretot si no complementem 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 ells. Aquests elements conformen espais específics (entrada, escales, replà, saló, terrassa ...) 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 del / la arquitecte/a (més o menys funcionals o artístics).

Si traslladem aquestes reflexions als textos acadèmics, els espais podrien equiparar-se a les seccions (per exemple, en un article de recerca: Introducció, Mètode, Resultats, Discussió i Conclusions), que mostrarien característiques especials segons l'àmbit de coneixement en què s'inscrivís l'article (física quàntica, psicologia, història) com ja hem analitzat en l'apartat anterior.

Si anem una mica més enllà en la nostra anàlisi, ens trobem amb dues qüestions decisives a l'hora d'elaborar textos acadèmics 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 ells i els sosté evitant que l'edificació del text es desplomi.

En primer lloc, podem considerar 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 fa referència a les eleccions discursives de l'autor, la gestió estratègica de les quals implica la possibilitat de posicionar-se de forma diversa i intencional en un text determinat.

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 a través de la selecció intencional d'estratègies discursives que, un cop implementades, posen de manifest una versió situada (és a dir, circumscrita a les particularitats del context i de la seva intencionalitat) de la seva veu.

A la complexitat implicada en la gestió intencional d'aquests recursos cal afegir el fet que qualsevol elecció resultarà significativa a ulls dels lectors, que utilitzaran les diferents senyals presents en el text per ubicar l'escriptor en una o altra línia de pensament. És per això que entenem que la veu de l'autor és alhora individual i social, i que pot considerar-se sempre situada cultural, social i històricament. Això és així perquè l'elecció d'uns determinats recursos o estratègies (segons valors, interessos, creences, pràctiques i relacions de poder) alineen a l'escriptor amb uns determinats discursos socials i culturals. Des d'aquest punt de vista, escriure en contextos acadèmics implica recórrer a, i dialogar amb, els discursos ja existents de manera intencional i aquesta combinació personalitzada dels discursos socials posaria de manifest la identitat de l'autor (Gee, 2005; Ivanic, 1998; 2005) .

El que acabem d'apuntar posa de relleu una perspectiva sobre el text acadèmic que no resulta evident si només atenem a la seva versió final. Aquesta faceta invisible té a veure amb el procés de construcció del text acadèmic, un procés decisiu que resulta necessari fer visible per afrontar amb efectivitat l'elaboració d'aquest tipus de textos. No obstant això, la visibilitat (o la consciència) no és suficient sinó que constitueix, només, el punt de partida en un procés d'enculturació i alfabetització acadèmica dins del propi àmbit de coneixement. Resulta necessari, a més, conèixer i practicar l'ús estratègic (és a dir, intencional) dels recursos que permeten construir i fer visible la pròpia veu, dels que ens ocupem en l'apartat següent.

2.1. *Recursos per fer evident la veu en els textos*

La investigació sobre el tema destaca dos grans grups de recursos útils i necessaris per que l'autor faci visible la seva veu en els textos acadèmics, respectant les normes i convencions que regeixen aquest tipus de textos: els de posicionament i implicació i els de citació o usos de referències (Ivanic i Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005).

Els recursos pertanyents al primer grup -posicionament i implicació- 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 aquest tipus de textos, els estudiants han de situar-se en relació al material que estan discutint i trobar una manera satisfactòria d'expressar les seves pròpies afirmacions i arguments (Cadman, 1997).

Entre els mecanismes discursius útils per posicionar-nos com autors trobem, en primer lloc, les expressions que serveixen per *matissar el que diem*, també anomenades *d'elusió de compromís o 'hedges'*. Aquestes expressions assenyalen el valor que el lector ha d'atorgar a una afirmació, considerant el grau de precisió o fiabilitat que li correspon. L'ús d'aquestes expressions implica que les afirmacions dels autors 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, p.52).

Degut a que tots els enunciats són avaluats i interpretats a través del prisma de les suposicions disciplinàries, els escriptors han de calcular com presentar una afirmació, tant per a atorgar-li més o menys fiabilitat com per protegir-se en cas de la seva eventual refutació. Així, per exemple, en lloc de la certesa "*els resultats dels treballs realitzats per aquests autors confirmen que ...*", podríem dir: "*els resultats realitzats per aquests autors suggereixen que ...*", o en comptes d'afirmar en la discussió: "*aquests resultats s'expliquen per ...*", és millor escriure: "*aquests resultats es podrien explicar per...*" o bé: "*aquests resultats probablement es poden explicar per...*".

En segon lloc, els recursos anomenats *potenciadors-emfatitzadors o 'boosters'* ajuden l'autor a expressar seguretat en les seves afirmacions, alhora que marquen el seu grau d'implicació amb la temàtica abordada. La mesura en què l'escriptor emfatitza les seves

paraules fent ús d'aquests recursos, posa de manifest la informació que considera compartida amb el lector, així com la seva sensació de pertinença a un col·lectiu que comparteix aquesta afirmació. Un exemple de l'ús d'aquests emfatitzadors implicaria modificar la següent oració: "*l'estudi seria una de les activitats ...*" per la següent: "*l'estudi és, sens dubte, una de les activitats ...*". En les frases següents, els adverbis i adjectius utilitzats –*clarament, precisament, clara, fonamental*–, tenen també aquesta funció de potenciar o emfasitzar el que s'està afirmant: "*els nostres resultats suggereixem 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 ...*".

L'equilibri entre hedges i boosters en un text permet conèixer fins a quin punt l'autor es compromet amb el contingut del text i quin tipus de relació estableix amb els seus lectors, així com també la seva posició en una determinada comunitat disciplinària. És a dir, en el cas d'un autor reconegut, és possible augmentar l'ús d'emfatitzadors tant per 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 avalin algunes de les seves afirmacions, també pot ser que obviï algunes matisacions.

En tercer lloc, podem aclarir el nostre posicionament a través de l'ús de marcadors d'actitud (d'acord amb, preferentment, malauradament, afortunadament). L'ús d'aquest tipus de recursos indica la relació afectiva, més que epistèmica, de l'escriptor amb les seves pròpies afirmacions. Així, per exemple, en lloc de dir: "*sabem que per a estudiar un text no és suficient ...*", o "*sabem que l'èxit del tractament no depèn ...*", podríem dir: "*Per desgràcia sabem que per a estudiar un text no és suficient ...*", o bé "*l'èxit del tractament malauradament no depèn ..*".

En quart lloc, l'autor pot fer la seva veu visible a través de l'auto-referència, és a dir, a través del grau de presència explícita que mostri en el text. Aquesta presència es posa de manifest mitjançant la freqüència en l'ús de la primera persona del plural i dels adjectius possessius. Per exemple, en lloc de dir: "*Aquest text és un intent de ...*" podem dir: "*El nostre text és un intent de ...*". L'absència o presència d'auto-referències explícites és

generalment una elecció conscient en els escriptors acadèmics experts per adoptar una "*identitat situada disciplinar*" (Hyland, 2005, p. 181).

Pel que fa al segon grup de recursos, els anomenats marcadors d'implicació són mecanismes que explícitament es dirigeixen al lector, ja sigui per focalitzar la seva atenció o per a incloure'ls en el discurs. En base a les seves experiències prèvies, els escriptors poden predir les reaccions dels lectors i anticipar les seves objeccions, o les seves dificultats de comprensió, i utilitzar recursos per guiar la seva interpretació i respondre anticipadament a les seves objeccions. Entre els mecanismes que permeten aconseguir aquests objectius es troba, en primer lloc, l'ús de pronoms del lector, que reben aquest nom perquè el seu objectiu és incloure el lector en el raonament que es presenta en el text. La primera persona del plural és el pronom més usat. Així, per exemple, en lloc de dir: "*Si s'analitza aquesta pregunta es veu com ...*" diríem: "*Si analitzem aquesta pregunta veiem com ...*".

En segon lloc, podem incloure comentaris a part per interrompre breument l'argument i oferir un comentari del que s'ha afirmat per assegurar la comprensió del lector. 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 en el treball) i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat ...*"

En tercer lloc, també podem implicar el lector apel·lant al coneixement compartit. Aquest recurs té per objectiu que el lector reconegui una afirmació com familiar o acceptada, però també serveix per demanar i construir la solidaritat del lector. Un exemple d'aquest recurs seria modificar l'oració: "*Aquesta patologia és considerada*" per: "*Hi ha un comú acord a l'hora de considerar que aquesta patologia és ...*".

En quart lloc, podem utilitzar expressions o oracions directives per a convidar al lector a fer una acció o considerar una qüestió des d'un prisma determinat. Aquest tipus de recursos inclou els imperatius (exemple, considerem, imaginem), les formes que impliquen 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 ...). Un exemple del seu ús seria dir: "*Vegem més concretament com incideix aquesta situació en ...*" en lloc de: "*La situació té una incidència en*".

Finalment, podem utilitzar el recurs d'implicació per excel·lència, les preguntes, per convidar el lector a compartir el punt de vista de l'escriptor. Així, en lloc de: "*Els efectes negatius es poden identificar mitjançant ...*" podem dir: "*Com podem identificar els efectes negatius?*"

Tots aquests recursos cal utilitzar-los amb mesura en els textos acadèmics i sempre sabent quan i perquè els fem servir. Així per exemple, cal adonar-se que en oracions com la següent: "*La tecnologia actual ens permet tenir moltes facilitats en la nostra vida i cada vegada li exigim més ...*", en comptes de fer servir com a recurs l'autoreferència ("ens"), hauria estat 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 ...*".

3. Intertextualitat: Com es dialoga amb altres veus en els textos acadèmics?

Escriure un text acadèmic també implica participar amb veu pròpia en els diàlegs que s'estableixen en el si d'una comunitat, sovint disciplinar, aportant, discutint, sintetitzant, parafrasejant o reformulant, entre altres finalitats, allò que altres persones han escrit anteriorment al llarg de la història (Prior , 2001; Bakthin, 1986). Aquesta no és una conversa qualsevol, sinó que posseeix normes i recursos específics que cal aprendre a utilitzar de manera ajustada, depenent de la comunitat discursiva en la que es produeix per tal que la pròpia veu sigui presa en compte (Hyland, 2005; Nelson, 2008).

Una manera senzilla, tot i que potser una mica simplificada, d'analitzar les característiques del diàleg en els textos acadèmics, pot consistir a relacionar la intertextualitat amb el que succeeix quan participem en les converses d'una festa. En arribar a la nostra festa imaginària observem que hi ha diversos grups de persones parlant, amb diferents temes de conversa encetats i més o menys avançats.

Per entrar en alguna d'aquestes converses i ser tinguts en compte pels altres participants, primer hauríem de conèixer el tema del que 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 complementar o afegir informació rellevant, per manifestar el nostre acord o desacord amb el que algú més ha dit o per 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 interessi saber la seva opinió.

Per contra, de vegades quan intervenim en una conversa sense conèixer 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 acadèmiques 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 (Spivey, 1997). En aquestes converses, un dels principals reptes dels autors consisteix a construir un text propi, garantint l'establiment de connexions dialògiques amb els textos d'altres autors (Ivanic, 2005); és a dir, es tracta de manejar els recursos dialògics en diferit i alhora erigir-se en autor que es posiciona 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

3.1. *Cites i referències com a recursos per dialogar amb altres veus i textos*

L'ús adequat de citacions i referències constitueix una eina discursiva molt important per persuadir, discutir o justificar els arguments i punts de vista propis i aliens. A més les cites ajuden també a *situar* el text en coordenades espai-temporals, socioculturals, epistemològiques i disciplinars 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 propi text és una contribució (Teberosky, 2007; p.41).

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

Així, podem recórrer a l'ús de *cites directes* que, com és conegut, consisteixen en transmetre les idees d'un altre (s) autor (es) de forma literal, com il·lustra l'exemple següent: "*la cultura dona forma a la ment, que ens aporta la caixa d'eines a través de la qual construïm no només els nostres móns sinó les nostres pròpies concepcions de nosaltres mateixos i els nostres poders*" (Bruner 1999, p. 12)".

L'ús d'aquest tipus de cites permet invocar altres autors sense que la seva veu es barregi amb la pròpia, atès que les dues aportacions es mantenen sempre formalment diferenciades.

En canvi, quan es recorre a *les cites indirectes* es produeix un grau variable d'interpretació i parafraseig ja que l'autor ja no recorre a la formulació original, sinó que incorpora altres autors en el *seu* discurs amb finalitats variades com per exemple indicar de qui és deutor, des de quina perspectiva s'entén un determinat concepte, 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 cites indirectes en el text acadèmic i científic són diverses, segons es tracti de *cites integrades* o de *cites no integrades* en el propi discurs de l'autor. Un exemple d'una *cita indirecta integrada* seria "*Tharp (2002) considera que l'escola necessita una reforma amb els següents objectius: excel·lència, equitat, inclusió i harmonia acadèmica*". Com el lector pot observar, en aquest cas, encara que no s'utilitzi la formulació literal de l'autor al qual es cita, es dona molta rellevància a la veu d'un altre autor en el propi text, de manera que la pròpia veu queda en un segon pla del discurs, limitant-se a parafrasejar altres aportacions.

En el cas de les *cites no integrades* l'autor s'allunya encara 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, ens recorda a les fonts amb les quals interactua i a les que ens remet. Un exemple característic d'aquest tipus de cites seria: "*No obstant això, tot i que el psicòleg faci al pacient partícip de l'anàlisi de la situació, pot ser que sigui difícil l'entesa precisament perquè no es*

comparteixen els significats respecte al que representen les regles bàsiques de la relació terapèutica (Yagun, 2001)". En aquest cas, la cita remet a un determinat significat del concepte (relació terapèutica) i indica als lectors que així han d'interpretar-lo.

El grau de proximitat o distància, acord o desacord de l'autor respecte a la cita és variable i això es fa evident quan s'opta per valorar o discutir algunes de les idees d'altres autors tant si es tracta de *cites indirectes integrades* com *no integrades*. Un exemple d'una cita *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 *cites indirectes integrades* també de tipus valoratiu: *"L'interessant treball de 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 referir-nos al treball d'altres autors i el seu ús suposa 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.

Referències bibliogràfiques

- Bakhtin, M.M. (1986) *Speech genres and other late essays*. (Vern W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Cadman, K. 1997. 'Thesis writing for international students: a question of identity?' *English for Specific Purposes*. 16, 1, 3-14.
- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A. y Vega, N. (2008). Voces en la escritura académica. Comunicación. *Seminario científico Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Junio, 2008, Castelldefels, España.
- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A.; i Vega, N. (en premsa) *La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor*. Barcelona: Edebé;
- Duque, M.M. (2000) Manual de estilo. El arte de escribir en inglés científico-técnico. Madrid:Paraninfo
- Gee, J. P (2005) An introduction to Discourse Analysis. theory and method. Routledge. New York.
- Greene, S. (1991). Writing from Sources: Authority in Text and Task. (Tech. Rep. No. 21). National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report [Versión electrónica]. Recuperado el 16 de Agosto de 2007, de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/677>
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Iñesta, A. (2009) *La regulació de l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies d'escriptors experts en castellà com a primera llengua i en anglès com a llengua internacional*. Tesis doctoral no publicada. FPCEE Blanquerna
- Ivanic, R. (2005). The discursual construction of writer identity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ivanic, R. (1998) *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanic, R. & Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas, & P. Meara (Ed.), *Language and power* (pp. 103-121). Clevedon, Avon: BAAL and CIL

- Mayer, R. (2008) Old advice for new researchers. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 19-28
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435-450). New York: Erlbaum.
- Nihalani, P.K. i Mayrath, M.C. (2008) Publishing in educational psychology journals: Comments from the editors. *Educational Psychology Review*, 20, pp.29-39
- Padilla, C. (2005) Exposición/Explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español. A G. Vázquez (coord.) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Editorial Edi Numen
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004) *Research genres.Exploration and applications*. Cambridge: CambridgeUniversity Press
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castello (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (pp. 17-46). España: Grao.