

# Ensenyar a escriure textos acadèmics a la Universitat: el guiatge i la revisió col·laborativa del projecte de recerca en els estudis de Psicologia

Montserrat Castelló, Marta Pardo, Maria Olga Fuentealba  
Universitat Ramon Llull

## Resum

*En aquest article es recull una intervenció per a ensenyar a escriure el projecte de recerca en els estudis de Psicologia de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. La proposta té, com a objectiu general, ajudar els estudiants a utilitzar els mecanismes discursius que els permetin fer visible la seva veu en els textos acadèmics i desenvolupar la seva identitat com a autors mitjançant el guiatge i la revisió col·laborativa. Aquest article se centra, especialment, en la presentació dels pressupòsits teòrics de la intervenció i en el seu impacte en el coneixement i les representacions dels estudiants. Els resultats evidencien que els estudiants van desenvolupar el coneixement necessari per a produir textos acadèmics, gràcies a l'apropiació dels recursos discursius vinculats al posicionament de l'autor, al diàleg intertextual amb altres autors i a l'organització de la informació. Tanmateix, també van posar de manifest dificultats pel que fa a la comprensió del concepte d'objectivitat i a la seva relació amb la veu de l'autor en els textos científicoacadèmics.*

**Paraules clau:** *escriptura acadèmica, identitat, veu acadèmica, revisió col·laborativa.*

**Correspondència:**

Marta Pardo

FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull

C/Císter, 34. 08022 Barcelona

[martape0@blanquerna.url.edu](mailto:martape0@blanquerna.url.edu)

## Introducció

En els darrers anys, el Sistema Universitari de l'Estat Espanyol ha patit un seguit de transformacions a partir dels canvis suscitats com a conseqüència de l'adaptació de l'educació superior a la convergència europea, és a dir, al procés majoritàriament conegut com a procés de Bolonya. Com ja sabem, aquests canvis estan relacionats amb aspectes organitzatius, ja que els diferents estudis han hagut de modificar les seves estructures en funció d'uns criteris compartits a nivell europeu, però també en funció d'uns aspectes pedagògics, ja que també s'han alterat les maneres d'entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Així, els professors ja no haurien de formar els estudiants mitjançant l'acumulació de coneixements exclusivament disciplinaris, sinó que haurien de promoure el desenvolupament de competències genèriques i també transversals, encaminades a introduir-los en la manera de pensar i en els discursos propis de la disciplina i, sobretot, en els contextos professionals vinculats a aquesta disciplina (García, 2006). Tenint presents aquestes premisses, la necessitat que l'avaluació reflecteixi l'adquisició de competències ha propiciat un major seguiment de l'activitat que els estudiants posen en marxa per aprendre. La major part d'aquesta activitat té a veure amb l'ús de la lectura i, sobretot, de l'escriptura com a eines epistèmiques i de comunicació del coneixement disciplinari (Castelló i Iñesta, 2012).

D'altra banda, la inclusió generalitzada d'un treball de recerca a l'últim any dels estudis de grau, representa un dels moments clau de la inserció en el context i en els discursos professionals d'una determinada disciplina als quals fem referència unes quantes línies més amunt.

Els estudis duts a terme, tant en el nostre país com especialment en altres països amb una tradició més gran que el nostre en l'escriptura de textos científicoacadèmics com pot ser el projecte de finalització dels estudis, posen de manifest que la seva elaboració requereix la síntesi dels coneixements disciplinaris adquirits i també que els estudiants es posicionin com a autors que tenen veu pròpia en el context disciplinari i professional en el qual estan a punt d'entrar (Rinck i Boch, 2012; Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo i Martínez-Fernández, 2011). Malgrat no ser una activitat fàcil, sovint no ha format part del currículum explícit dels estudis universitaris i s'ha donat per suposat que els estudiants ja disposaven dels coneixements necessaris per a elaborar aquests i altres textos acadèmics només pel fet que coneixen els continguts disciplinaris (Caffarella i Barnett, 2000; Carlino, 2002; Lea i Stierer, 2000).

En aquest sentit, la investigació en escriptura ha mostrat, repetidament, que els estudiants són capaços de realitzar treballs en els quals es limiten a «dir» allò que han après (Bereiter i Scardamalia, 1987) però,

en canvi, pateixen moltes dificultats quan del que es tracta és d'elaborar un discurs argumentatiu en el qual cal defensar una tesi o discutir les pròpies idees tot confrontant-les amb les veus d'altres autors, fent del treball escrit un espai d'intercanvi dialògic. En aquests casos, els coneixements no es «diuen», no es repeteixen tal com es van adquirir, sinó que cal ajustar-los a la situació comunicativa, elaborar-los i, en definitiva, transformar-los en nou coneixement personal derivat d'uns objectius retòrics (Carlino, 2005; Castelló, 2007; Solé *et al.*, 2005). Escriure d'aquesta manera resulta molt difícil sense l'ajut d'una intervenció educativa específicament destinada a aconseguir-ho. Per aquest motiu, en els darrers anys han aparegut un seguit de propostes en l'àmbit universitari amb l'objectiu d'ensenyar als estudiants les estratègies que els han de permetre afrontar, amb èxit, la tasca complexa d'escriure un text acadèmic (Castelló, 2009; Dysthe, 2002; Lee i Boud 2003; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001).

Tot i que les particularitats de cada context i situació comunicativa fan que a l'hora d'escriure s'hagin de tenir en compte diferents aspectes que resulten més o menys problemàtics, hi ha tres factors que esdevenen claus en l'elaboració de qualsevol text acadèmic. El primer està relacionat amb la necessitat d'organitzar de manera específica la informació. Els estudiants mostren dificultats per a entendre com s'han d'estructurar els textos escrits en funció de les convencions establertes dins la disciplina, sovint perquè desconeixen les claus discursives i organitzatives que permeten que un text sigui considerat adequat i ajustat a una determinada comunitat disciplinària (Castelló *et al.*, 2011; Swales, 2004).

El segon factor té a veure amb la importància i la necessitat de posicionar-se com a autor dins del propi text i, consegüentment, amb el domini dels recursos discursius que permeten als estudiants fer explícit el seu punt de vista sense oblidar les convencions abans esmentades (Hyland, 2005; 2008). Contràriament al que alguns poden pensar, es tracta, precisament, que la identitat acadèmica de l'autor sigui visible en el text (Ivanic i Camps, 2001). Aquesta identitat, visible a través de l'ús de determinats recursos discursius en el text, és el que podem anomenar la veu de l'autor (Castelló, González i Iñesta, 2008; Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales i Vega, 2011; Hyland, 2002, 2008; Ivanic, 2006; Ivanic i Camps, 2001; Prior, 2001, 2006). Això implica que, quan un autor produeix un text, no tan sols té en compte les idees d'altres autors, sinó que les recull i les presenta des de la seva òptica personal, fent palesa la seva veu acadèmica, que està delimitada tant per la disciplina i el context com pels propis objectius (Ivanic i Camps, 2001).

Per acabar, el tercer factor incideix en la importància i necessitat de dialogar amb altres textos i, consegüentment, d'invocar adequadament

altres autors dins del propi text, sense perdre la pròpia veu a la qual fèiem referència en l'apartat anterior (Hyland, 2008; Pittam, Elander, Lusher, Fox i Payne, 2009).

A la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE), i en el marc dels estudis de Psicologia, ja fa més de quinze anys que es va establir, com a requisit obligatori del pla d'estudis vigent en aquell moment, la realització d'un projecte de final de llicenciatura, que ara, amb l'adveniment de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), es generalitza a la resta d'estudis de Grau. El centre compta, doncs, amb una dilatada tradició en la tutorització i seguiment d'aquest treball i ha estat pioner en la reflexió sobre el seu ensenyament (Castelló, 2008). Precisament, fruit d'aquesta reflexió continuada i sostinguda en el temps, ja fa més de quatre anys que hem desenvolupat una intervenció educativa amb la finalitat d'oferir orientació i suport als estudiants de Psicologia durant el procés d'elaboració del projecte de final dels estudis<sup>1</sup>.

En aquest treball presentem una síntesi de les intervencions que hem dut a terme durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011, que són hereves de la tradició esmentada i, per tant, basen el seu disseny en l'anàlisi dels resultats d'intervencions anteriors (Castelló *et al.*, 2011; Castelló i Iñesta, en premsa).

En primer lloc, presentarem el context i les característiques de la intervenció, fent especial èmfasi en els passos que s'han dut a terme per tal d'oferir pautes d'actuació útils per a aquells professionals interessats a desenvolupar propostes similars. En segon lloc, explicarem el mètode i farem una síntesi dels resultats relatius al coneixement dels estudiants i, per acabar, plantejarem alguns dels reptes de futur que es desprenen del treball realitzat. Convé tenir present que l'objectiu de l'article no és el de presentar un estudi empíric basat en la intervenció. Això s'ha fet ja en altres ocasions en les quals s'han publicat els resultats d'aspectes específics de la intervenció desenvolupada (Castelló *et al.*, 2011; Castelló i Iñesta, 2012). El que pretenem ara és oferir una visió comprensiva i general, però necessàriament sintètica, de la intervenció i d'una part dels seus resultats, tot analitzant les implicacions que se'n desprenen per a la formació dels estudiants i la seva aculturació com a professionals membres d'una determinada comunitat disciplinària.

<sup>1</sup> Aquest treball ha estat possible gràcies a l'obtenció de successius ajuts per al programa de Millora de Qualitat Docent (MQD) de la FPCEE Blanquerna, en els quals van col·laborar la majoria de tutors de projecte de quart curs dels estudis de Psicologia. Concretament, ens cal agrair el treball conjunt i continuat dels professors Sergi Corbella, Olga Bruna, Maribel Cano, Ursula Oberst, Núria Farriols, Mertixell Pacheco, Eulàlia Ros, Anna Vilaregut, Carol Palma, Antònia Gómez i Clara Gomis.

## Una intervenció per a ensenyar a escriure el projecte de final de Grau: context i característiques

Tenint en compte les consideracions precedents, durant el curs 2008-2009 es va proposar una innovació educativa pilot que es va traduir en el projecte MQD, titulat *Aprendre a escriure textos acadèmics amb el suport de diferents recursos: tutories presencials i virtuals, wikis i fòrums*. La finalitat de la intervenció era ajudar els estudiants a desenvolupar les estratègies necessàries per a gestionar la complexitat de la producció d'aquests textos mitjançant l'ús de dues estratègies metodològiques diferents: la revisió dels textos en parelles, de manera virtual, o bé en contextos presencials. Ateses les dificultats per a disposar de temps en l'espai reservat a les tutories presencials del projecte, es volia explorar la possibilitat de dur a terme una intervenció de revisió dels textos *on-line*. Els resultats de la intervenció van posar de manifest que, en ambdós contextos, els estudiants van adquirir una major consciència del seu procés d'escriptura i de les dificultats mentre escrivien. A més, el fet de revisar els textos amb els companys de classe els va ajudar a comprendre la naturalesa interactiva i intertextual del procés de composició. Finalment, els seus textos van ser significativament millors que els d'altres companys del grup control que no van participar en la intervenció. D'altra banda, tots els resultats posaven de manifest que les millores eren més grans per al grup que havia treballat de manera presencial que per al que ho havia fet de manera virtual (per a més detalls, vegeu Castelló *et al.*, 2011).

Atès que els resultats de la innovació educativa van ser altament positius i la intervenció es podia considerar validada, es va procedir a la implementació del projecte de manera més generalitzada, amb la necessària implicació i apropiació per part dels tutors de seminari. Per aquest motiu, durant el curs 2009-2010 es va dur a terme una nova intervenció educativa en la qual els tutors eren les persones que lideraven la intervenció. La proposta va quedar emmarcada en un nou projecte MQD titulat *Aprendre a revisar el projecte final de carrera amb el suport de tutories presencials*, en el qual es pretenia el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge, formada pels tutors i estudiants dels seminaris de quart, que possibilités la construcció de coneixement compartit sobre la pràctica de la tutorització dels treballs de final de carrera. Els objectius de la intervenció –que alhora ho eren de recerca– es van consensuar i definir de la manera següent:

1. Analitzar el coneixement i les representacions dels implicats respecte del projecte final de carrera per tal de consensuar les característiques bàsiques del procés d'escriptura i del producte final desitjat.

## 2. Desenvolupar estratègies de revisió de textos acadèmics per part dels estudiants mitjançant processos d'escriptura col·laborativa, amb el suport de tutories presencials.

En aquest article, ens ocuparem només del primer d'aquests objectius (el lector que hi estigui interessat pot consultar els resultats del segon a Castelló i Iñesta, 2012, o bé a Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales i Vega, en premsa).

Paral·lelament, des del punt de vista de la millora de la qualitat docent, el projecte desenvolupat esperava contribuir al desenvolupament d'instruments en base a criteris compartits, tant per a ensenyar a escriure com per a avaluar els projectes de recerca. La intervenció s'ha continuat desenvolupant durant el curs 2010-2011 amb similars característiques.

El projecte final de carrera, com ja s'ha comentat, es duu a terme al llarg de l'últim curs dels estudis de Psicologia, i es vincula estretament a la realització de les pràctiques. Es tracta d'un projecte que respon a una intervenció o a una petita recerca habitualment vinculades als contextos de pràctiques. L'espai per al seu seguiment i tutorització és l'espai de seminari de quart, en el qual també es tutoritza el desenvolupament de les pràctiques. En les llicenciatures, els seminaris són espais en què un tutor i un grup d'entre dotze i quinze estudiants es reuneixen a raó de dues o tres sessions de dues hores a la setmana al llarg de tot el curs acadèmic (per a més detalls sobre els seminaris, podeu consultar Riera, Giné i Castelló, 2003).

Els elements clau de la intervenció han estat els tutors, atesa la seva doble condició d'experts en el coneixement de la disciplina i membres actius de la comunitat d'investigadors en psicologia, la qual cosa els permet disposar de les eines necessàries per abordar amb èxit l'alfabetització acadèmica dels estudiants i la seva inserció en les comunitats de pràctica, tant professional com científica, de la psicologia (Dysthe, Samara i Westrheim, 2006; Russell, 1997). Té sentit, aquí, la metàfora de Lave i Wenger (1991) relativa a la participació perifèrica legítima. Segons aquesta metàfora, els estudiants, en quant novells, comencen a elaborar els seus textos i els seus treballs des de la perifèria de la comunitat científica i professional i, a mesura que tenen accés a recursos i coneixements més complexos, la seva actuació més ajustada els acosta cap al centre del sistema, on habitualment hi ha persones amb més experiència, com els seus tutors.

Pel que fa als estudiants, el disseny de la intervenció té a veure amb el desenvolupament de tres grups de competències necessàries per a l'escriptura dels textos acadèmicocientífics. En primer lloc, concebre l'escriptura com un procés que requereix successives etapes d'aproximació i exigeix prendre decisions en funció del conjunt de variables rela-

cionades amb la situació comunicativa en què se situa el text (Castelló, 2009). En segon lloc, aprendre a regular les activitats implicades en el procés de composició, la qual cosa significa diferenciar entre l'escriptura elaborativa –notes prèvies i apunts orientats només vers el mateix escriptor– i l'escriptura comunicativa, orientada vers el lector (Solé i Miras, 2007). I, en tercer lloc, com ja s'ha esmentat, ser capaç d'actuar com a membres d'una comunitat professional i científica fent ús d'un determinat llenguatge i unes convencions específiques.

Quant a l'especificitat del text a escriure –el projecte final dels estudis–, en primer lloc, convé assenyalar que, tal com la recerca ha posat de manifest, un text acadèmic mai no es produeix de manera aïllada. sinó que sempre es produeix en un context històric, cultural i social i té unes convencions particulars que regeixen el seu funcionament (Russell i Yañez, 2002; Prior, 2001). Conseqüentment, si es vol escriure un text acadèmic dins d'una determinada disciplina, cal conèixer les normes i convencions que regeixen aquella disciplina i que determinen el tipus de text que s'hi pot escriure (Engeström, 2001). Això és especialment cert quan ens referim a uns tipus de textos, els científics, en els quals s'explica una recerca o una intervenció, i que tenen l'estructura d'un article d'investigació (Castelló, 2008; Hyland, 2005; Swales i Askehave, 2001).

Aquest és, precisament, el gènere textual que han de conèixer els estudiants quan elaboren el seu projecte de grau (fins ara encara de llicenciatura). Per tant, s'han de familiaritzar amb un gènere acadèmic singular –entenent el gènere com a tipus relativament estables d'enunciats que es desenvolupen en resposta a situacions recurrents (Bakhtin, 1986)–, gènere que es troba en un terme mitjà entre el text acadèmic universitari (tenint present que els estudiants estan en un procés de formació) i el text científic (un text que s'escriu per publicar i s'adreça a la comunitat científica).

Els continguts relatius a què és i com s'escriu aquest text científicoacadèmic que van formar part de la intervenció es van recollir en un document després de discutir-ne la seva rellevància, pertinència i sentit amb els tutors involucrats en el projecte<sup>2</sup>. El document 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 en cada apartat i com s'ha d'escriure cadascun d'aquests apartats (Swales, 2004). El segon analitza quan i com l'autor s'ha de fer visible,

<sup>2</sup> Aquest document està publicat i es pot consultar **on-line** en l'enllaç següent: Castelló, M.; Bañales, G., Iñesta, A. i Vega, N. (2009). «Escriure textos acadèmics: organització i estructura, posicionament de l'autor i relacions amb altres textos i autors». [http://www.sinte.es/joomla\\_cast/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=47](http://www.sinte.es/joomla_cast/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=47)

quins recursos serveixen per a deixar clara la pròpia posició i alhora eviten que el text esdevingui poc acadèmic, carregós o impersonal (Hyland, 2005). Finalment, en el 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. En síntesi, els continguts ofereixen recursos i estratègies amb la intenció que els estudiants entenguin que escriure en contextos acadèmics implica fer servir la pròpia veu per recórrer a, i dialogar amb, els discursos ja existents de manera intencional, i aquesta combinació personalitzada dels discursos individuals i socials permet posar de manifest la identitat de l'autor (Gee, 2005; Ivanic, 1998; 2005).

## Mètode

### Participants

Els participants implicats en el projecte (tant en el curs 2009-2010 com en el curs 2010-2011) van ser els tutors de seminari (8 participants en total) i els estudiants d'aquests vuit seminaris (81 participants en total del curs 2009-2010 i 91 participants del curs 2010-2011)<sup>3</sup>.

### Procediment

La intervenció es va dur a terme al llarg dels dos semestres del curs acadèmic de l'últim any dels estudis de Psicologia (de setembre de 2010 a maig de 2011) i es va dividir en dues parts. Una primera, en la qual els tutors analitzaven i discutien amb els estudiants les característiques que havia de tenir el projecte final de carrera, i una segona part, en què els estudiants escrivien el projecte i en revisaven tres versions successives per parelles. En aquesta segona part rebien també el *feedback* del tutor de cadascuna de les versions elaborades. En funció dels comentaris i suggeriments rebuts, els estudiants reescrivien el seu text fins a obtenir-ne la versió final. Al llarg de tot el procés, els tutors es reunien periòdicament per tal de consensuar els criteris i elaborar el material necessari.

De manera general, es contemplaven tres sessions de revisió al llarg del segon trimestre. Abans de cada sessió de revisió, el company havia de llegir el treball de la seva parella i fer-hi suggeriments, comentaris i propostes de millora, que les parelles discutien durant les sessions presencials de seminari. A més, en aquestes sessions el tutor ajudava a aclarir dubtes sobre l'ús dels recursos i a millorar les estratègies de revisió. Aquestes sessions tenien una durada de dues hores. En finalitzar

<sup>3</sup> Aquests vuit tutors corresponen gairebé a la totalitat dels tutors dels seminaris de Psicologia del torn de matí i uns quants del torn de tarda. Alguns no hi van poder participar per raons d'horari o per un insuficient coneixement de la proposta en el cas d'algun tutor que no havia participat en el projecte en anys anteriors.



les sessions col·laboratives de revisió, els tutors també feien arribar als estudiants les seves propostes de millora del text. Abans de cadascuna d'aquestes sessions, els estudiants penjaven els textos dels companys amb els seus comentaris en l'espai virtual. Per fer-ho, podien utilitzar l'eina de control de canvis o els comentaris del programari (Microsoft Word), de tal manera que tots els comentaris quedaven enregistrats per a la seva anàlisi posterior. El mateix passava amb els comentaris dels tutors.

Tant en l'edició del curs 2009-2010 com en la del curs 2010-2011, a l'inici del curs acadèmic es van recollir els coneixements dels estudiants sobre els textos acadèmico-científics. En el curs 2010-2011, al llarg de les sessions del primer i segon quadrimestre, els estudiants també van omplir uns diaris en els quals reflexionaven sobre el que estaven fent, les dificultats amb què s'encaraven i les ajudes que estaven rebent al llarg del procés. En finalitzar el curs, els estudiants van omplir de nou el qüestionari inicial sobre coneixements i un de final de valoració de la intervenció. Finalment, es van avaluar tots els textos (versions 1, 2 i text final) elaborats pels estudiants. Tant les dades del qüestionari com les de l'avaluació del text final es van sotmetre a anàlisi d'estadística descriptiva mitjançant amb l'ajuda del programari SPSS v. 19.

A més, tot i que aquesta informació no es recull en el present article, es van analitzar el tipus i la quantitat de suggeriments de canvis fets tant pels tutors com pels companys, com també quins d'aquests canvis havien estat finalment introduïts pels estudiants en els seus textos. Finalment es va avaluar la qualitat dels textos finals (aquests resultats es poden consultar en Castelló, *et al.*, 2011; Castelló i Iñesta, 2012).

### Instruments

Vàrem desenvolupar dos qüestionaris, un ja validat i l'altre en procés de validació (Castelló *et al.*, 2011; Castelló, en premsa). El primer se centra en els coneixements que tenen els estudiants sobre els textos científics en Psicologia i consta de 42 ítems que recullen informació al voltant de quatre dimensions específiques del text científic: posicionament, noció d'autoria, intertextualitat i estructura del text. El segon s'adreça a l'anàlisi de les concepcions dels estudiants sobre les pràctiques d'escriptura i la satisfacció sobre la intervenció desenvolupada. Aquest constava de 10 ítems de resposta tancada (escala Likert) i 5 preguntes obertes que els estudiants responien al final del procés. Les dimensions analitzades van ser: grau d'assoliment de les expectatives, percepció sobre el tipus d'aprenentatge realitzat, metodologia, grau de satisfacció de la revisió realitzada pel company i el tutor, i valoració de la intervenció.

Paral·lelament a la utilització dels qüestionaris i per completar l'anàlisi de les concepcions dels estudiants, es va entrevistar un subgrup de

15 estudiants, els textos finals dels quals eren representatius de diferents nivells de qualitat (qualificació alta, mitjana i baixa). L'entrevista, de tipus semiestructural, abordava quatre aspectes: els sentiments i actituds relacionats amb l'escriptura, la consideració del treball final de carrera dins les pràctiques d'escriptura a la Universitat, la noció d'autoria i la valoració de la intervenció educativa en la qual havien participat.

Tots els instruments, a més de servir per a la recollida de dades de la recerca, eren, alhora, eines de la pròpia intervenció i, com a tals, formaven part del repertori de recursos que els tutors utilitzàvem per a analitzar i discutir les representacions dels estudiants, introduir i analitzar els continguts i per a avaluar els textos escrits.

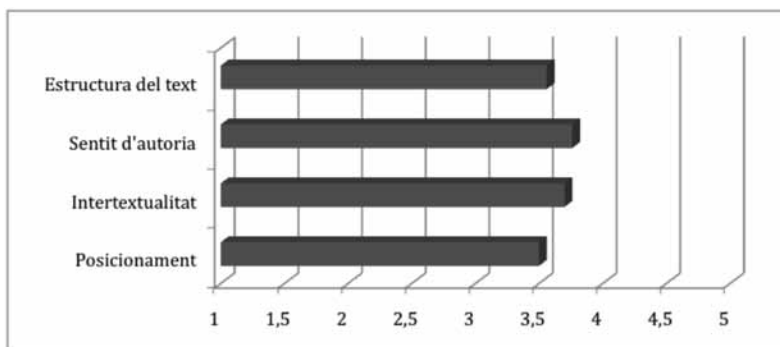
## Resultats

Els resultats que presentem fan referència, fonamentalment, a les dades recollides al llarg del curs 2009-2010, atès que les del curs 2010-2011 estan encara en procés i responen al primer dels objectius de la intervenció: el coneixement i les representacions dels estudiants respecte al text que han d'escriure. Com ja hem comentat, els resultats referits als objectius relacionats amb la quantitat i el tipus de revisions i amb la qualitat dels textos finals han estat ja objecte de diverses publicacions (Castelló *et al.*, 2011; Castelló i Iñesta, 2012; Castelló, en premsa).

### **El coneixement i les representacions dels estudiants respecte al projecte final de carrera**

Pel que fa al coneixement i a les representacions dels estudiants respecte al projecte final de carrera, les dades provinents del qüestionari mostren que, en acabar el curs, els estudiants havien interioritzat, de manera general, els motius pels quals és important dotar d'autoria el text que s'escriu i evidenciar, de manera clara i sostinguda, la postura de l'autor durant tot el projecte. Paral·lelament, els qüestionaris també evidencien que els estudiants havien desenvolupat un seguit de recursos discursius que permeten promoure la intertextualitat i implicar el lector en el text, tal com es pot apreciar en els resultats relatius a les diferents dimensions analitzades del qüestionari (vegeu figura 1).

**Figura 1.** Coneixements dels estudiants en relació a les dimensions del qüestionari



Tanmateix, si analitzem cadascuna de les dimensions per separat, podem apreciar com hi ha determinats ítems en què encara s'evidencia una certa resistència a l'acceptació o interiorització dels requisits que es desprenen del gènere associat a la producció de textos acadèmics.

**Taula 1.** Ítems relacionats amb la postura de l'autor en el text

Dimensió 1. Posicionament.		$\bar{x}$	DS
Ítem 7	Els matisadors són recursos discursius útils per a l'autor, que pot emprar en diferents parts del text acadèmic.	4.09	.77
Ítem 43	No hem d'utilitzar formes verbals condicionals, perquè denoten una manca de seguretat en l'autor.	3.15	1.09
Ítem 44	No hem d'utilitzar expressions avaluatives com «afortunadament» o «desafortunadament», perquè hem de garantir l'objectivitat màxima.	2.93	1.14
Ítem 10	No hem d'utilitzar expressions que fan evident el nostre punt de vista («preferiblement»).	3.09	1.19
Ítem 37	No hem d'emfatitzar les afirmacions amb expressions com «clarament» o bé «altament rellevant».	3.15	1.16
Ítem 45	Hem d'utilitzar expressions per emfatitzar quin és el nostre punt de vista, com, per exemple, «sens dubte» o bé «altament rellevant».	2.97	.97
Ítem 25	Hem d'utilitzar la primera persona del plural.	4.13	1.09
Ítem 26	Hem d'utilitzar la primera persona del singular.	4.34	1.07
Ítem 27	Hem d'utilitzar la tercera persona del singular.	4.68	.70
Ítem 28	Hem d'utilitzar formes verbals i frases impersonals.	2.97	1.38

Per exemple, en la dimensió 1, que valora els coneixements dels estudiants en relació al posicionament de l'autor en el text, els ítems amb una puntuació més baixa estan relacionats amb els marcadors d'actitud i, especialment, amb l'ús d'expressions avaluatives (2.93), com ara «afortunadament» o «desafortunadament», i l'ús d'emfatitzadors (2.97), com

«sens dubte» o «altament rellevant». En aquest sentit, els resultats posen de manifest que els estudiants, a finals de curs, encara mostraven dificultats per a adoptar una postura actitudinal clara en relació al seu text. En canvi, dins d'aquesta dimensió, els ítems relacionats amb la persona verbal (ítems 25 i 26) van obtenir les puntuacions més elevades, evidenciant que els estudiants havien assimilat un dels valors fonamentals del text acadèmic: fer explícita la presència de l'autor en el text.

**Taula 2.** Ítems relacionats amb la intertextualitat i l'ús de les citacions

Dimensió 2. Intertextualitat. Citacions.		$\bar{X}$	DS
Ítem 5	Totes les idees que incorporem d'altres autors han d'estar referenciades.	4.68	.74
Ítem 8	Les citacions s'han d'incloure només quan definim conceptes.	4.14	.95
Ítem15	Els escriptors poden decidir com citar els autors (citacions integrades en el text o citacions no integrades, entre parèntesis).	3.39	1.54
Ítem17	En les citacions només cal posar el nom de l'autor.	4.61	.72
Ítem21	El treball d'altres autors no es pot comentar o discutir.	2.36	1.16
Ítem23	Els escriptors no han d'avaluar o valorar el treball dels autors citats.	2.91	1.18
Ítem36	És important seleccionar detingudament els autors que volem citar.	4.64	.53

En la segona dimensió, relacionada amb la intertextualitat i l'ús de citacions, els ítems que van obtenir puntuacions més baixes van ser els que mesuraven el coneixement dels estudiants en relació a la possibilitat de comentar i avaluar el treball d'altres autors (ítems 21 i 23). Aquest fet estaria relacionat amb el seu propi rol dins la comunitat acadèmica com a membres novells, amb poca trajectòria en aquesta mena de discussions. D'altra banda, els ítems amb les puntuacions més elevades són aquells que mesuren els aspectes formals de la citació (ítems 5 i 17). Vegeu Taula 2.

**Taula 3.** Ítems relacionats amb la implicació del lector en el text

Dimensió 3. Intertextualitat. Implicació del lector		$\bar{X}$	DS
Ítem 3	Les preguntes o referències al lector s'han d'evitar en els textos acadèmics.	3.70	1.21
Ítem 6	Les explicacions i descripcions dels conceptes no són necessàries en els textos acadèmics, perquè els lectors ja coneixen el tema.	3.61	1.24
Ítem11	Les declaracions que orienten el lector (en primer lloc, ara organitzarem) no són apropiades en els textos acadèmics, tenint en compte les característiques dels lectors.	4.05	1.03
Ítem16	L'ús de les formes de plural és un bon recurs per a implicar els lectors.	4.30	.98

Ítem20	No cal situar els lectors de textos acadèmics, perquè ja saben quin és el tema que tracta el text.	3.70	1.09
Ítem40	És important utilitzar expressions com «està àmpliament acceptat» o bé «hi ha un consens compartit», perquè fan referència al coneixement compartit amb el lector.	3.73	1.11
Ítem41	El coneixement compartit amb els lectors no hauria de donar-se per fet en l'escriptura de textos acadèmics. És millor presentar la informació d'una manera completament explícita	1.98	1.05
Ítem42	Comentaris i aclariments no han de ser inclosos en els textos acadèmics, perquè aquests només són necessaris en els manuals o en els textos divulgatius.	3.43	1.04
Ítem47	L'ús de la primera persona del plural en els textos acadèmics no és adequada, perquè sona pedant.	4.00	1.14

Pel que fa a la tercera dimensió, relacionada amb la implicació del lector en el text, és la que conté l'ítem amb la puntuació més baixa de tot el qüestionari. Així, la capacitat de valorar quin és el coneixement compartit amb el lector i de presentar la informació d'una manera ajustada i suficientment complexa, sembla que és el que va comportar majors dificultats per als estudiants (ítem 41). De fet, tenir present el lector i fer-lo partícip de la línia argumental del text és quelcom que resulta complex per als estudiants pel fet que el seu coneixement teòric és encara escàs. En aquesta mateixa dimensió, les puntuacions més elevades van ser les que contemplen l'ús de la primera persona del plural com a recurs per a implicar el lector en el text (ítems 16 i 47). Vegeu Taula 3.

**Taula 4.** Ítems relacionats amb el sentiment d'autoria

Dimensió 4. Sentiment d'autoria		Mean	SD
Ítem 1	És important mantenir una postura clara seguint un patró argumentatiu quan s'escriu un text acadèmic.	4.16	1.01
Ítem 2	Els textos acadèmics han de ser objectius. Els escriptors no han de fer visibles els seus punts de vista.	2.64	1.20
Ítem 29	Sé el que significa ser l'autor d'un text.	4.27	.82
Ítem 31	No podem ser considerats com a autors perquè encara som estudiants i no tenim el coneixement suficient per a discutir les nostres idees amb altres autors.	3.02	1.19
Ítem 33	No podem ser considerats com a autors perquè encara no som membres de la comunitat de recerca.	3.39	.95
Ítem 34	Sé quines són les responsabilitats d'un autor.	4.11	.87
Ítem 38	Em temo que el que escrigui sobre psicologia serà poc rellevant	3.39	1.30
Ítem 49	Mai no serè acusat de plagi.	4.18	1.08
Ítem 51	Sé el que vol dir expressar un concepte o idea amb les meves paraules.	4.68	.56

En la quarta dimensió, que mesura el sentiment d'autoria que van desenvolupar els estudiants en relació al text que havien produït, convé

assenyalar que els resultats més baixos se situen en els ítems directament relacionats amb la necessitat de fer visible el punt de vista de l'autor i de considerar-se, a si mateixos, com a autors dels seus textos (ítems 2 i 31). Tanmateix, i tot i que pugui semblar contradictori, les puntuacions més elevades s'obtingueren en els ítems que evidencien la comprensió sobre el que implica expressar les idees des del punt de vista de l'autor (ítems 29 i 51). Sembla que els estudiants coneixen el significat de l'autoria, però, en canvi, quan l'han de traslladar al seu escrit, encara no se senten preparats per a fer el pas.

**Taula 5.** Ítems relacionats amb l'estructura del text

Dimensió 5. Estructura del text		Mean	SD
Ítem 4	El títol ha d'incloure algunes paraules clau del treball.	4.61	.75
Ítem 9	En el resum s'ha de fer referència al mètode, als resultants i a les conclusions.	3.77	1.01
Ítem 13	No sempre és necessari justificar l'interès i la persistència del tema de la recerca.	3.70	1.07
Ítem 24	No sempre és necessari fer explícites les limitacions del treball, perquè això les faria més visibles per al lector.	3.55	1.07
Ítem 39	El títol ha de ser creatiu i no ha d'estar limitat per les paraules clau.	3.68	1.09
Ítem 46	És aconsellable de fer explícites les limitacions de l'obra, perquè això ens ajuda a mantenir una imatge de serietat i rigor.	3.07	1.00
Ítem 50	En la introducció, el tema s'ha d'incloure abans de fer la revisió de la literatura.	2.57	1.40

Finalment, els resultats relatius a la cinquena dimensió, que engloba els coneixements relacionats amb l'estructura del text, posen de manifest que els estudiants no van tenir gaire dificultats per a entendre com s'organitza el text científic. Si observem la Taula 5 veiem com el resultat més baix el trobem en l'ítem relacionat amb la introducció, concretament amb el moment de presentar el tema de la recerca (ítem 50), mentre que la puntuació més alta està relacionada amb l'ítem que fa referència a la importància d'incloure en el títol les paraules més rellevants del tema (ítem 4).

A continuació, se sintetitzen els resultats de les entrevistes que aporten informació addicional a l'analitzada fins ara respecte als sentiments i actituds relacionats amb l'escriptura, la consideració del treball final de carrera dins les pràctiques d'escriptura a la Universitat, la noció d'autoria i la valoració de la intervenció educativa objecte d'aquest estudi (es poden consultar exemples de citacions i ampliar la informació sobre les entrevistes en Castelló i Iñesta, 2012, o bé a Castelló, en premsa).

En relació a la primera dimensió –els sentiments i actituds relacionats amb l'escriptura–, dels comentaris se'n poden extreure dos tipus de sentiments representatius del conjunt d'estudiants entrevistats: els

*sentiments positius* i els *sentiments ambivalents*. Així, per exemple, els estudiants amb sentiments positius (35 %) tendeixen a concebre l'escriptura acadèmica com una oportunitat per a expressar el seu propi punt de vista i obtenir bones qualificacions. En canvi, els estudiants amb sentiments ambivalents mostren poca claredat en relació a la idea del que és un text acadèmic i poca confiança en les seves capacitats per a generar un bon text. Cal destacar que aquests sentiments varen ser majoritaris (65 %, corresponent a 10 dels 15 estudiants entrevistats).

Pel que fa a la segona dimensió, en la qual s'avaluen les pràctiques d'escriptura acadèmica a la Universitat, i especialment la consideració del treball de recerca com una pràctica que contribueix al desenvolupament de les estratègies necessàries per a produir un text acadèmic de qualitat, els resultats posen de manifest que, malgrat que els estudiants han experimentat un ampli ventall d'experiències relacionades amb l'escriptura epistèmica, en general confessen que fins al moment d'escriure el projecte no havien reflexionat sobre la importància de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge i com a instrument necessari en el desenvolupament del seu àmbit professional.

De manera més concreta, els estudiants consideren que l'escriptura del treball de recerca és una activitat complexa en la qual hi ha dos aspectes d'enorme dificultat. El primer està relacionat amb fer evident el posicionament de l'autor en el text. El segon amb la necessitat de conèixer les convencions del gènere textual i les restriccions discursives associades al text i, especialment, la familiarització amb recursos discursius com ara l'ús de referències i citacions, matisadors, marcadors d'actitud i emfatitzadors.

Els resultats de la tercera dimensió, relacionada amb la identitat de l'autor i la noció d'autoria, mostren que els estudiants, en major o menor mesura, han desenvolupat un sentiment d'autoria. Ara bé, la majoria d'estudiants (80 %) van mostrar certes contradiccions quan eren interrogats sobre aquesta dimensió, posant de manifest un cert conflicte entre la comunitat d'aprenentatge (en la qual tenen el seu rol com a estudiants) i la comunitat acadèmica (en la qual haurien d'assumir un rol d'autors).

Finalment, en la quarta dimensió –que avaluava la intervenció–, els estudiants van valorar la intervenció de forma positiva, reconeixent beneficis i millores almenys en dos aspectes clau: la utilitat dels comentaris de companys i tutor, i la importància de l'aprenentatge adquirit en termes de recursos discursius. En relació a la utilitat dels comentaris dels companys, convé assenyalar que van valorar, especialment, que els ajudaven a ser conscients d'aspectes que no havien tingut en compte durant el procés d'escriptura. Pel que fa als comentaris dels tutors, van apuntar que eren més específics i apuntaven a millores concretes pel que

fa a l'ús dels recursos discursius, així com també pel que fa a aspectes de l'estructura del text.

### **Discussió i conclusions**

Al llarg d'aquest article hem presentat les característiques de la intervenció desenvolupada per a ensenyar a escriure el projecte de recerca dels estudis de Psicologia. Aquesta proposta es basa en el supòsit que el text científic es fa en el si d'una comunitat i que, per a aprendre un nou gènere, l'estudiant s'ha d'involucrar en diferents activitats en les quals es requereix aquest gènere i, en la mesura en què s'apropia de les seves característiques, també adquireix la identitat del col·lectiu (Russell, 1997). És a dir, la familiarització amb el gènere –el seu aprenentatge– es produeix a partir de la participació activa en la comunitat, quan es té l'oportunitat d'observar com altres persones, sobretot aquelles que tenen una participació central i legitimada en la comunitat de referència (en el nostre cas els tutors), fan ús d'aquesta eina (Lave i Wenger, 1991; Russell i Yañez, 2002). Per tant, ensenyar a escriure implica passar per un procés d'aculturació en el qual els estudiants adquireixen les estratègies necessàries i les identitats associades a la comunitat disciplinària de referència (Engeström, 2001).

Els resultats presentats permeten avaluar el seu impacte en el coneixement dels estudiants, atès que hem constatat que els estudiants no solament coneixen les característiques i exigències d'escriure textos científics en Psicologia, sinó que han après a analitzar i, en alguns casos a utilitzar, els recursos discursius que els són propis, aspecte altament complex si atenem als resultats d'estudis previs (Caffarella i Barnett, 2000; Carlino, 2002; Lea i Stierer, 2000).

Ara bé, dels resultats també es desprèn que els estudiants experimenten un seguit de dificultats que convé assenyalar de cara al disseny de futures intervencions. Per una banda, sembla poc discutible que tenen una concepció molt arrelada respecte al significat i al sentit de l'objectivitat, tant en la recerca com en l'escriptura académico-científica. Probablement, per aquest motiu, es mostren reticents a emetre judicis personals en els seus textos que denotin una preferència o, el que és més greu, la seva actitud i el seu posicionament derivats, òbviament, de plantejaments teòrics que els sustentin. Aquesta concepció contrasta amb els estudis que qüestionen la pertinència de textos impersonals i que demostren que els articles més ben valorats tant en processos d'avaluació entre pares com pels lectors són aquells en els quals els autors es posicionen des de l'inici, discuteixen els seus resultats des del seu posicionament teòric, fet que els permet discutir i valorar el treball d'altres autors i, en definitiva, apareixen de manera visible com a autors amb veu pròpia en la comunitat científica (Hyland, 2002; Read, Francis



i Robson, 2001; Castelló *et al.*, 2011). De fet, bona part de les dificultats dels estudiants semblen derivar-se d'una associació directa entre objectivitat i text impersonal, la qual cosa els dificulta el fet d'encarar-se amb la possibilitat d'explicar-se de manera personal, fent evident, amb la seva veu, els resultats d'una recerca que ha de garantir el rigor i l'objectivitat en la recollida i l'anàlisi de les dades per a la seva replicabilitat (Castelló i Iñesta, 2012).

Per altra banda, els estudiants de la mostra també han manifestat serioses dificultats per a desenvolupar una identitat com a escriptors acadèmics, tot i ser conscients dels mecanismes i recursos als quals s'associa aquesta identitat (Ivanic, 2006). Òbviament, pel fet de ser membres novells de la comunitat de pràctica, encara no han tingut gaires oportunitats de desenvolupar la seva identitat acadèmica i els resulta estrany fer evident i haver d'argumentar la seva postura en un text com el projecte de recerca. Tanmateix, també en aquest cas, els estudiants coneixen les convencions i l'ús dels recursos discursius que permeten evidenciar el posicionament dins del text. Els utilitzen correctament quan aquests fan referència a l'ús de la primera persona o a les citacions. Però, en canvi, tenen dificultats quan han de dialogar amb altres autors dins del text i, encara més, en tenen per a entendre que es pot discutir el treball d'altres autors, tal com també han posat de manifest diferents estudis realitzats amb estudiants tant de grau com de postgrau (Castelló, 2012; Castelló i Iñesta, 2012; Rinck i Boch, 2012). Aquest és un aspecte que va més enllà dels objectius d'aquest article, però que resulta cabdal no solament en la formació com a escriptors, sinó també en el desenvolupament de la identitat professional dels estudiants universitaris als quals formem i que, malgrat que ha tingut poc ressò en el nostre context, ha esdevingut, els darrers anys, una de les preocupacions cabdals de la recerca en aquest àmbit, especialment de la que defensa la necessitat de promoure l'alfabetització acadèmica –*Academic Literacies*– a la Universitat (Dythe, en premsa; Ivanic 2006; Lea i Stierer, 2000; Lea en premsa).

En síntesi, els resultats obtinguts ens permeten afirmar que la intervenció educativa ha permès que els estudiants desenvolupessin el coneixement necessari per a produir textos acadèmics gràcies a l'apropiació d'un seguit de recursos discursius que permeten presentar el punt de vista de l'autor, dialogar amb la veu d'altres autors i organitzar la informació d'una manera particular (Hyland, 2005; 2008; Swales, 2004).

D'altra banda, la intervenció ens ha permès desenvolupar pràctiques educatives per donar resposta a l'ensenyament de l'escriptura científicoacadèmica. Aquest ensenyament es basa en la reflexió i l'apropiació dels continguts gràcies al guiatge del professor i en la revisió entre iguals, i pretén la regulació dels estudiants i la progressiva incorporació d'estratègies de revisió que sustentin una representació de l'escriptura

científica com un procés situat, socialment i històrica, gràcies al qual el coneixement disciplinari es construeix i es comunica. A més, la proposta ha comptat amb la implicació del professorat, que s'ha apropiat d'aquests principis i de les pràctiques que hi estan associades.

## Referències

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin, TX: University of Texas.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Caffarella, R. & Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: the importance of giving and receiving critiques. *Studies in higher education*, 25(1), 39-52.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008). From self-regulation to socially shared regulation of writing: Different voices in graduate students' writing. *International Journal of Psychology*, 43(3-4), 356-356.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. A J.I. Pozo & M.P. Pérez Echeverría. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 21-29.
- Castelló, M. (en premsa). Fostering the development of academic writing, identity and voice when writing the end-of-studies dissertation; students' knowledge and conceptions. A I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Perspectives on Writing Studies*. Lille: Ceodile Pub.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., González, L. & Iñesta, A. (2008). Socially shared regulation in writing. 11th International Conference of SIG Writing. Lundt. Recuperat de: <http://sig-writing.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=410>
- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing

- authorial identity and academic voice in writing academic research papers. A M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.179-216). London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. & Martínez-Fernández R. (2011). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice. *Higher Education (On-line first; published 01 April, 2011)* DOI: 10.1007/s10734-011-9428-9. ISI- SSCI. FI: .089. Q: 1 <http://www.springerlink.com/content/01g38872q4v23164/>
  - Dysthe, O. (2002). The learning potencial of web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339-352.
  - Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. A M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.201-216). London: Emerald Group Pub. Ltd.
  - Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
  - Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
  - García, A. (2006). *¿Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?. El repte de Bolonia. Preguntes i respostes*. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
  - Gee, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. New York: Routledge.
  - Hyland, K. (2002). Directives: power and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23(2), 215-239.
  - Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
  - Hyland, K. (2008). 'Small bits of textual material': A discourse analysis of Swales' writing. *English for Specific Purposes*, 27, 143-160.
  - Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
  - Ivanic, R. (2005). The discursual construction of writer identity. A R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
  - Ivanic, R. (2006). Language, learning and identification. A R. Kiely, P. Rea-Dickens, H. Woodfield, & G. Clibbon. (Eds), *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics* (pp. 7-29) London: Equinox.
  - Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, (3), 3-33.
  - Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral par-*

- ticipation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. (2012). New genres in the academy: Issues of practice, meaning making and identity. A M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.93-110). London: Emerald Group Pub. Ltd.
  - Lea, M.R. & Stierer, B. (2000). *Student writing in higher education. New contexts*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
  - Lee, A. & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187–200.
  - Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153–170.
  - Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81.
  - Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. A C. A. MacArthur, S. Graham & F. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-65). New York, NY: The Guilford Press.
  - Read, B., Francis, B. & Robson, J. (2001). 'Playing Safe': undergraduate essay writing and the presentation of the student 'voice'. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 389-399.
  - Riera, J., Giné, C. & Castelló, M. (2003). El seminario en la Universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. A C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía* (pp.245-260). Madrid: Síntesis.
  - Rinck, F. & Boch, F. (2012). Enunciative strategies and expertise levels in academic writing: How do writers manage point of view and sources? A M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 111-128). London: Emerald Group Pub. Ltd.
  - Russell, D.R. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504–554.
  - Russell, D. & Yañez, A. (2002) Teoría de la actividad histórico-cultural vigotskiana y la teoría del sistema de génerosuna síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre lenguas: revista de investigaciones en lenguas extranjeras*, 8(1), 67-82.
  - 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*, 28(3), 329-347.
  - Solé, I. & Miras, M. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. A M. Castelló (coord.) y otros, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.83-112).

Barcelona. Graó.

- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. & Askehave, I. (2001). Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. A G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing: Volume 7: Writing as a learning tool: Integrating theory and practice (7-12)*. Boston/Dordrecht: Kluwer.

### Agraïments

Aquest article i el treball que el sustenta ha estat possible gràcies als ajuts MQD concedits per la FPCEE, que es detallen a continuació:

*Aprendre a escriure textos acadèmics a la universitat amb l'ajuda de diferents recursos: tutories presencials i virtuals, wikis i forums*. I.P.: Montserrat Castelló. Participants: Eva Liesa, Ana Iñesta, Mariona Corcelles, Maria Cerrato, Marta Pardo, Loles González, Maribel Cano, Miquel Fabré, Tomás Andrés. 2008-2009.

### **Aprendre a revisar el projecte final de carrera amb el suport de tutories presencials (I)**

I.P.: Montserrat Castelló. Participants: Olga Bruna, Anna Vilaregut, Ursula Oberst, Sergi Corbella, Mertixell Pacheco, Núria Farriols, Maribel Cano, Eulàlia Ros, Ana Iñesta, Eva Liesa, Marta Pardo, Mariona Corcelles. 2009-2010.

### **Aprendre a revisar el projecte final de carrera amb el suport de tutories presencials (II)**

I.P.: Montserrat Castelló. Participants: Sergi Corbella, Olga Bruna, Maribel Cano, Ursula Oberst, Núria Farriols, Mertixell Pacheco, Eulàlia Ros, Anna Vilaregut, Carol Palma, Antònia Gómez, Clara Gomis, Ana Iñesta, Eva Liesa, Marta Pardo, Mariona Corcelles. 2009-2010

### Resumen

En este artículo se recoge una intervención para enseñar a escribir el proyecto de investigación de los estudios de Psicología de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. La propuesta tiene como objetivo general ayudar a los estudiantes a utilizar los mecanismos discursivos que les permitan hacer visible su voz en los textos académicos y desarrollar su identidad como autores mediante la orientación y la revisión colaborativa. Este artículo focaliza especial-

mente en la presentación de los presupuestos teóricos de la intervención y en su impacto en el conocimiento y las representaciones de los estudiantes. Los resultados evidencian que los estudiantes desarrollaron el conocimiento necesario para producir textos académicos, gracias a la apropiación de los recursos discursivos vinculados al posicionamiento del autor, al diálogo intertextual con otros autores y a la organización de la información. Sin embargo, también pusieron de manifiesto dificultades en cuanto a su comprensión del concepto de objetividad y su relación con la voz del autor en los textos científico-académicos.

**Palabras clave:** escritura académica, identidad, voz académica, revisión colaborativa.

### **Abstract**

This article presents an intervention to teach students how to write the research project in the Psychology studies at Blanquerna Faculty of Psychology and Educational and Sports Sciences. This proposal has the main aim of helping students to use discursive mechanisms that allow them to make their voice visible in their academic texts, and to develop their identity as authors through guidance and collaborative review. This article particularly focuses on presenting theoretical assumptions of the intervention, and their impact on the students' knowledge and representations. Results show that students developed enough knowledge to produce academic texts, thanks to mastering discursive resources linked to their positioning as authors, their intertextual dialogue with other authors, and information arrangement. Nevertheless, they also reported difficulties in understanding the concept of objectivity, and their relationship with the author's voice in scientific-academic texts.

**Keywords:** academic writing, identity, academic voice, collaborative review.