

TESI DOCTORAL

LA REGULACIÓ EN L'ESCRITURA D'ARTICLES DE RECERCA.
ESTRATÈGIES D'ESCRITORS EXPERTS EN CASTELLÀ COM A PRIMERA
LLENGUA I EN ANGLÈS COM A LLENGUA INTERNACIONAL

ANNA IÑESTA I CODINA

DIRECCIÓ: DRA. MONTSERRAT CASTELLÓ I BADIA

2009

En aquestes primeres pàgines, voldria agrair a algunes de les persones que d'una manera o d'una altra han contribuït a l'elaboració d'aquest treball.

A la Dra Montserrat Castelló, directora d'aquesta tesi doctoral, pel temps i l'energia que generosament ha dedicat a la meva formació com a investigadora. Com diem en aquest treball, aquesta formació és altament complexa donada la transcendència del procés i l'energia emocional que requereix. En aquest context, la Dra.Castelló ha sabut ensenyar-me, entre d'altres coses, el valor de la regulació conjunta, una co-regulació basada en la confiança i en el desig d'avançar amb rigor en la construcció de nou coneixement sobre l'àmbit de l'escriptura acadèmica. En aquest sentit, voldria agrair-li de manera especial el fet d'haver-me convidat a contribuir en aquesta línia de recerca, que m'ha permès aprofundir en el meu coneixement sobre els usos i els significats del llenguatge en activitat.

Pel que fa al context institucional, vull agrair a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna i a ESADE la seva confiança en el meu desenvolupament com a professional en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge, així com el seu suport a la meva formació.

En el marc d'aquestes institucions, vull expressar el meu agraïment a la Dra. Maria González, al Dr. Eduard Bonet, al Dr. Oriol Guasch i al Dr. Josep Miralles per haver construït, en diferents contextos, espais per a la reflexió i la pràctica dels usos del llenguatge que m'han ajudat a enriquir la meva comprensió sobre un instrument tan poderós i fascinant. La possibilitat de compartir aquestes estones amb ells és veritablement un regal poc comú.

Al *Seminari Interuniversitari d'Investigació en Estratègies d'Ensenyament-Aprenentatge (SINTE)* i als seus coordinadors Dr. Carles Monereo, Dra. Montserrat Castelló, Dra. Maria Lluïsa Pérez, i Dr. Antoni Badia, per constituir un espai privilegiat de reflexió i avenç constant en la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Especialment, voldria agrair als membres de l'equip SINTE-LEST les reflexions compartides en el marc de les activitats del grup i el suport sentit en tot moment.

Als membres del grup de recerca *Competència Interlingüística i Intercultural en l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües (CILCEAL)* per permetre'm visitar un àmbit de coneixement que considero els inicis de la meva curiositat investigadora, un àmbit al que ara tinc l'oportunitat d'explorar des d'altres perspectives, gaudint de la pluralitat interdisciplinària.

Fent referència, ara, a les persones que ens han acompanyat i que han contribuït al desenvolupament d'aquest treball, vull agrair, en primer lloc, als investigadors experts que han format part de la mostra, que hagin accedit a obrir de bat a bat les portes dels seus processos d'escriptura i permetre'ns compartir durant llargs mesos les seves percepcions, problemes i solucions. Sense la seva generositat no hauria estat possible aprendre què succeeix durant el procés d'escriptura d'un article de recerca, un aprenentatge que esperem resulti d'utilitat, al seu torn, en la formació de futurs investigadors.

A algunes de les persones que, com ara l'Eva Liesa, la Paula Mayoral, la Mariona Corcelles, la Margarida Romero, o la Marta Pardo, han pres part, d'una manera o una altra, en el procés de construcció d'aquest treball, un procés que ha tingut lloc en el marc d'un diàleg intertextual sempre rellevant i enriquidor.

A la Loles González, companya de viatge i, sobretot, amiga, el seu suport i la seva ajuda incondicionals.

Als meus pares la seva confiança en un procés d'aprenentatge que de vegades sembla interminable i que, de fet, ho és. A la meva mare per haver-me ensenyat el valor de la lectura i per haver continuat omplint la casa de llibres, un costum familiar iniciat ja amb els meus avis. Al meu pare per haver-me inculcat amb l'exemple el valor de l'honestedat, la formació i la superació constants. Als meus avis per haver-me ensenyat el valor del coneixement que es deriva de la història ben compresa i viscuda. Finalment, a l'Edu, per acompanyar-me en totes les aventures, per dures que siguin, i constituir un pilar de la meva confiança en el futur.

Índex

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ	27
1.1. ESTRUCTURA I OBJECTIUS GENERALS	28
CAPÍTOL 2. L'ESCRITURA ACADÈMICA COM A ACTIVITAT SOCIALMENT SITUADA	33
2.1. LA NATURALESA SITUADA DE L'ACTIVITAT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA.....	35
2.2. ELS GÈNERES DISCURSIUS	41
2.3. L'ARTICLE DE RECERCA.....	48
2.3.1. ELS ORÍGENS DE L'ARTICLE DE RECERCA	49
2.3.2. CARACTERÍSTIQUES RETÒRICO-DISCURSIVES DE LES SECCIONS DE L'ARTICLE DE RECERCA	51
2.3.2.1. EL TÍTOL.....	52
2.3.2.2. L'ABSTRACT.....	52
2.3.2.3. LA INTRODUCCIÓ	52
2.3.2.4. EL MÈTODE	55
2.3.2.5. ELS RESULTATS, LA DISCUSSIÓ I LES CONCLUSIONS.....	56
2.4. SÍNTESI DEL CAPÍTOL.....	59
CAPÍTOL 3. L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA	69
3.1. PERSPECTIVES SOBRE L'AUTOREGULACIÓ	70
3.1.1. EL MODEL DE ZIMMERMAN (1989, 1990, 2000)	71
3.1.2. EL MODEL DE BROWN (1978, 1987; BROWN, ET AL. 1983; BROWN I CAMPIONE, 1996)	73
3.2. EIXOS EXPLICATIUS DE L'AUTOREGULACIÓ.....	75
3.2.1. EL PAPER DE LES ESTRATÈGIES COGNITIVES	75
3.2.2. L'AGENCIALITAT DE L'INDIVIDU	77
3.2.3. L'ESTABLIMENT I MANTENIMENT D'OBJECTIUS	78
3.2.4. LA GESTIÓ DE LA MOTIVACIÓ	82
3.2.5. QÜESTIONS EMERGENTS EN LA RECERCA SOBRE L'AUTOREGULACIÓ	84
3.3. L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA	86

3.3.1. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT D'ESCRIURE	87
3.3.2. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRITURA EN FUNCIÓ DEL PAPER DEL CONTEXT D'ESCRITURA	88
3.3.3. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA REGULACIÓ	89
3.4. LA VEU DE L'AUTOR COM A REFLEX DELS PROCESSOS DE CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT.....	91
3.4.1. LA IDENTITAT SOCIAL	91
3.4.2. LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT A TRAVÉS DE L'ESCRITURA ACADÈMICA	95
3.4.3. LA VEU DE L'AUTOR	98
3.5. REPTES EN L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA EN ALI	101
3.5.1. LA TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT ADQUIRIT EN LA L1 AL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN L2 O LE	104
3.5.2. L'ÚS DE LA L1 EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN LE O L2	108
3. 6. SÍNTESI DEL CAPÍTOL.....	109
CAPÍTOL 4. REVISIÓ D'ESTUDIS EMPÍRICS SOBRE L'ESCRITURA ACADÈMICA.....	117
4.1. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS COGNITIVO-ESTRUCTURALS	119
4.1.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1	120
4.1.1.1. RESULTATS DELS ESTUDIS CENTRATS EN L'ANÀLISI DEL PROCÉS D'ESCRITURA SEGUIT PELS PARTICIPANTS	120
4.1.1.2. RESULTATS DELS ESTUDIS CENTRATS EN L'ANÀLISI DELS TEXTOS FINALS.	126
4.1.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE	131
4.2. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCOGNITIVS	144
4.2.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1	144
4.2.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE.....	151
4.3. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCULTURALS.....	151
4.3.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1	151
4.3.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE	159
4.4. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS DE REGULACIÓ SOCIALMENT SITUADA.....	170
4.4.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1	170
4.5. SÍNTESI DE LA REVISIÓ D'ESTUDIS EMPÍRICS	171

CAPITOL 5. L'ESTUDI EMPÍRIC	185
5.1. OBJECTIUS	186
5.2. SUPÒSITS DE PARTIDA	186
5.3. MÈTODE	187
5.3.1. MOSTRA	187
5.3.2. DIMENSIONS D'ANÀLISI I INSTRUMENTS	190
5.3.3. DISSENY I PROCEDIMENT.....	196
5.4. L'ANÀLISI DE LES DADES RECOLLIDES	199
CAPÍTOL 6. RESULTATS	211
6.1. EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA	211
6.1.1. LA NEGOCIACIÓ DE PARTIDA ENTRE ELS ESCRIPTORS.....	211
6.1.1.1. LA NEGOCIACIÓ SOBRE L'ARTICLE EN L1	212
6.1.1.2. LA NEGOCIACIÓ SOBRE L'ARTICLE EN ALI.....	214
6.1.2. L'APROXIMACIÓ AL PROCÉS D'ESCRITURA	215
6.1.2.1. L'ESCRITOR 1	215
6.1.2.2. L'ESCRITOR 2	218
6.1.3. LA REPRESENTACIÓ SOBRE L'ESCRITURA DELS ARTICLES (L1 I ALI)	222
6.1.3.1. L'ESCRITOR 1	222
6.1.3.2. L'ESCRITOR 2	223
6.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN ELS PROCESSOS D'ESCRITURA DELS DOS ESCRIPTORS I EN CADASCUNA DE LES LENGÜES	224
6.2.1. L'ANÀLISI UTILITZADA PER IDENTIFICAR ELS EPISODIS DE REGULACIÓ.....	224
6.2.2. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRURE L'ARTICLE EN L1.....	231
6.2.2.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS	232
6.2.2.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS.....	243
6.2.3. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRURE L'ARTICLE EN ALI.....	252
6.2.3.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS	253
6.2.3.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS.....	268
6.2.4. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRURE L'ARTICLE EN L1.....	272

6.2.4.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS	273
6.2.4.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS	293
6.2.5. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRURE L'ARTICLE EN ALI	300
6.2.5.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS	302
6.2.5.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS	314
6.2.6. SÍNTESE DE REGULARITATS IDENTIFICADES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ DELS DOS ESCRIPTORS EN AMBDUES LENGÜES	322
6.2.6.1. TEMPS DEDICAT PELS DOS INVESTIGADORS A L'ESCRITURA DELS ARTICLES	322
6.2.6.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN ELS PROCESSOS SEGUITS PELS DOS ESCRIPTORS PER ELABORAR ELS ARTICLES EN L1 I EN ALI	323
6.2.6.2.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS	323
6.2.6.2.2. EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS	325
6.2.6.3. RESULTATS OBTINGUTS A PARTIR DE L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ.....	327
6.2.6.3.1. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS.....	327
6.2.6.3.2. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS	328
6.2.6.4. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ COM A INDICADORS DELS PERFILS / APROXIMACIONS A L'ESCRITURA	329
6.3. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE L'ÚS DE LA L1 I L'ALI EN LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA	347
6.3.1. SIMILITUDS ENTRE LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA EN L1 I EN ALI	347
6.3.2. DIFERÈNCIES ENTRE LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA EN L1 I EN ALI.....	353
6.4. LA INFLUÈNCIA DE L'ÚS DE LA L1 I DE L'ALI EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN EL TEXT FINAL	355
6.5. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS IDENTIFIQUEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS.....	368
6.5.1. ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS.....	368
6.5.2. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES IDENTIFICATS PER L'E1 DURANT L'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS	369
6.5.3. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES IDENTIFICATS PER L'E2 DURANT L'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS	375
6.6. SÍNTESE DELS RESULTATS OBTINGUTS	380
6.6.1. SÍNTESE DEL CONTEXT D'ESCRITURA.....	380
6.6.2. EL TEMPS DEDICAT PER L'E1 I L'E2 A L'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI	387

6.6.3. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 I L'E2 EN L'ESCRITURA DE L'ARTICLE EN L1 I EN ALI	388
6.6.3.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS.....	388
6.6.3.2. EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS.....	388
6.6.3.3. ELS REPTES QUE HAN DESENCADENAT ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS	390
6.6.3.4. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ.....	398
6.6.3.5. ELS PATRONS D'ESCRITURA DE L'E1 I L'E2	400
6.6.4. DIFERÈNCIES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EN L1 I EN ALI	400
6.6.5. DIFERÈNCIES EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LES VERSIONS FINALS DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI	401
6.6.6. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRITORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS	402
CAPÍTOL 7. DISCUSSIÓ	409
7.1. LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA.....	409
7.1.1. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS I EXPLÍCITS	410
7.1.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS	414
7.1.3. ELS PATRONS D'ESCRITURA.....	416
7.1.4. L'EXPRESSIÓ DE LA VEU DE L'AUTOR EN EL TEXT	418
7.1.5. ELS REPTES QUE HAN DESENCADENAT ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS I EXPLÍCITS	420
7.1.6. LES SOLUCIONS QUE ELS ESCRITORS HAN UTILITZAT PER ABORDAR ELS REPTES IDENTIFICATS	422
7.1.7. LA GESTIÓ DEL TEMPS DURANT EL PROCÉS D'ESCRITURA.....	423
7.2. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA DELS ARTICLES DE RECERCA	425
7.3. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LA VERSIÓ FINAL DELS ARTICLES DE RECERCA	430
7.4. LA RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRITORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS	431
7.5. VALORACIÓ DE LES METODOLOGIES UTILITZADES PER ACCEDIR A LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA.....	432
CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS	437
CAPÍTOL 9. REFERÈNCIES	451

Índex de taules

Taula 2.1. Components de l'esdeveniment comunicatiu segons Hymes (1972), a partir de Calsamiglia i Tusón (2007)	p. 43
Taula 3.1. Conceptualització de l'escriptura dels models de regulació de l'escriptura revisats	p. 88
Taula 3.2. Paper que s'atribueix al context d'escriptura en els diferents models de regulació de l'escriptura revisats	p. 89
Taula 3.3. Conceptualització sobre la regulació de l'escriptura en els diferents models revisats	p. 90
Taula 3.4. Tipus de transferència (Celaya, 1992 i Guasch, 2001)	p. 106
Taula 3.5. Anàlisi dels models de Cummins (1980, 2002) i Freddle (1985). Extret de Guasch (2001, p. 32)	p. 107
Taula 3.6. Diferències entre els models de regulació de l'escriptura revisats	p. 111
Taula 4.1. Número i tipologia d'estudis empírics revisats.....	p. 118
Taula 4.2. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L1 plantejats des de posicions cognitivo-estructurals	p. 129
Taula 4.3. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L2/LE plantejats des de posicions cognitivo-estructurals.....	p. 140
Taula 4.4. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L1 plantejats des de posicions sociocognitives	p. 149
Taula 4.5. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L1 plantejats des de posicions socioculturals	p. 158
Taula 4.6. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L2/LE plantejats des de posicions socioculturals	p. 168
Taula 4.7. Síntesi de les característiques dels estudis empírics revisats sobre l'escriptura acadèmica en L1 i en L2/LE.....	p. 172

Taula 4.8. Síntesi dels resultats obtinguts en els estudis empírics revisats sobre l'escriptura acadèmica en L1 i en L2/LE	p. 173
Taula 5.1. Perfil dels participants	p. 189
Taula 5.2. Objectius, dimensions i unitats d'anàlisi, instruments i tipus de dades.....	p. 191
Taula 5.3. Seqüència d'anàlisi de les dades	p. 200
Taula 5.4. Dimensions d'anàlisi i categories vinculades a l'expressió de la veu de l'autor de Hyland (2005)	p. 205
Taula 6.1. Accions i funcions orientades a aconseguir la precisió del text.....	p. 226
Taula 6.2. Accions i funcions orientades a establir el propi posicionament	p. 227
Taula 6.3. Accions i funcions orientades a garantir la implicació del lector	p. 228
Taula 6.4. Accions i funcions orientades a aconseguir d'altres objectius	p. 228
Taula 6.5. Blocs i macrocategories de funció corresponents a les accions identificades en l'anàlisi micro de les accions.....	p. 229
Taula 6.6. Sessions d'escriptura destinades per l'E1 a l'elaboració de l'article en L1	p. 232
Taula 6.7. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1	p. 233
Taula 6.8. Episodis de regulació identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1.....	p. 235
Taula 6.9. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER1	p. 236
Taula 6.10. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER2.....	p. 237
Taula 6.11. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER3	p. 239
Taula 6.12. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER4	p. 241
Taula 6.13. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 per part de l'E1.....	p. 245
Taula 6.14. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1	p. 247

Taula 6.15. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER1	p. 248
Taula 6.16. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER2	p. 249
Taula 6.17. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER3	p. 249
Taula 6.18. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER4	p. 249
Taula 6.19. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER5	p. 249
Taula 6.20. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER6	p. 250
Taula 6.21. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER7	p. 250
Taula 6.22. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER8	p. 250
Taula 6.23. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER9	p. 251
Taula 6.24. Sessions d'escriptura destinades per l'E1 a l'elaboració de l'article en ALI	p. 253
Taula 6.25. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI	p. 254
Taula 6.26. Episodis de regulació identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI	p. 255
Taula 6.27. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER1	p. 257
Taula 6.28. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER2	p. 259
Taula 6.29. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER3	p. 261
Taula 6.30. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER4	p. 263
Taula 6.31. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER5	p. 265
Taula 6.32. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en ALI per part de l'E1	p. 268
Taula 6.33. Episodis de regulació identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI	p. 269
Taula 6.34. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER1	p. 270

Taula 6.35. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER12	p. 270
Taula 6.36. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER13	p. 271
Taula 6.37. Sessions d'escriptura destinades per l'E2 a l'elaboració de l'article en L1.....	p. 273
Taula 6.38. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1.....	p. 274
Taula 6.39. Episodis de regulació identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1	p. 276
Taula 6.40. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER0a	p. 280
Taula 6.41. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER0b	p. 282
Taula 6.42. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER1	p. 282
Taula 6.43. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER2	p. 284
Taula 6.44. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER3	p. 286
Taula 6.45. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER4	p. 288
Taula 6.46. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER5	p. 290
Taula 6.47. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER6	p. 290
Taula 6.48. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 per part de l'E2.....	p. 294
Taula 6.49. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1	p. 295
Taula 6.50. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER1	p. 296
Taula 6.51. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER12	p. 297
Taula 6.52. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER13	p. 297
Taula 6.53. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER14	p. 297
Taula 6.54. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER15	p. 298

Taula 6.55. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER16.....	p. 298
Taula 6.56. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER17.....	p. 298
Taula 6.57. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER18.....	p. 299
Taula 6.58. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER19.....	p. 299
Taula 6.59. Sessions d'escriptura destinades per l'E2 a l'elaboració de l'article en ALI	p. 301
Taula 6.60. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI	p. 302
Taula 6.61. Episodis de regulació identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI	p. 303
Taula 6.62. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER1.....	p. 306
Taula 6.63. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER2.....	p. 306
Taula 6.64. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER3.....	p. 309
Taula 6.65. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER4.....	p. 312
Taula 6.66. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en ALI per part de l'E2	p. 315
Taula 6.67. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI.....	p. 317
Taula 6.68. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER1.....	p. 318
Taula 6.69. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER2.....	p. 318
Taula 6.70. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER3.....	p. 319
Taula 6.71. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER4.....	p. 319
Taula 6.72. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER5.....	p. 320
Taula 6.73. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER6.....	p. 320
Taula 6.74. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER7.....	p. 321

Taula 6.75. Duració total (en minuts) del procés d'escriptura seguit per l'E1 i l'E2 en l'elaboració dels articles en L1 i en ALI i distribució en sessions d'escriptura.....	p. 323
Taula 6.76. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure els articles en L1 i en ALI.....	p. 324
Taula 6.77. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per E2 per escriure els articles en L1 i en ALI.....	p. 324
Taula 6.78. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el process seguit per l'E1 per escriure articles en L1 i en ALI.....	p. 325
Taula 6.79. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI.....	p. 326
Taula 6.80. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus	p. 326
Taula 6.81. Característiques dels perfils/aproximacions a l'escriptura.....	p. 330
Taula 6.82. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en L1	p. 334
Taula 6.83. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en ALI.....	p. 335
Taula 6.84. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en L1	p. 336
Taula 6.85. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en ALI.....	p. 338
Taula 6.86. Representació del procés d'escriptura de l'E1	p. 339
Taula 6.87. Representació del procés d'escriptura de l'E2	p. 339
Taula 6.88. E1.L1.ER3 – exemple d'Episodi de Regulació de ritme fluït.....	p. 341
Taula 6.89. E1.ALI.ER3 – exemple d'Episodi de Regulació fluït en ALI	p. 342
Taula 6.90. E2.L1.ER3 – exemple d'Episodi de Regulació sincopat en L1.....	p. 343
Taula 6.91. E2.ALI.ER3 – exemple d'Episodi de Regulació sincopat en ALI.....	p. 344

Taula 6.92. Patró d'aplaçament en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura de l'E2 en L1	p. 346
Taula 6.93. Patró d'aplaçament en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura de l'E2 en ALI	p. 346
Taula 6.94. Elements que activen els Episodis de Regulació explícits que l'E1 posa en marxa en el procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI	p. 348
Taula 6.95. Elements que activen els Episodis de Regulació que l'E2 posa en marxa en el procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI	p. 348
Taula 6.96. Percentatge d'accions orientades a l'expressió de la veu implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI per part de l'E1 i l'E2	p. 349
Taula 6.97. Percentatge d'accions orientades a l'expressió de la veu implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI per part de l'E1 i l'E2	p. 349
Taula 6.98. Atenció de l'E1 a les funcions vinculades amb l'expressió de la veu en el text durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI (percentatge del total de canvis orientats a aquests objectius en la totalitat dels Episodis)	p. 350
Taula 6.99. Total de recursos discursius utilitzats per l'E1 traslladar la veu en els articles en L1 i en ALI	p. 350
Taula 6.100. Recursos discursius utilitzats per l'E1 en les diferents seccions dels articles en L1 i en ALI per traslladar la veu en el text	p. 350
Taula 6.101. Atenció de l'E2 a les funcions vinculades amb l'expressió de la veu en el text durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI (percentatge del total de canvis orientats a aquests objectius en la totalitat dels Episodis)	p. 351
Taula 6.102. Total de recursos discursius utilitzats per l'E2 traslladar la veu en els articles en L1 i en ALI	p. 351
Taula 6.103. Recursos discursius utilitzats per l'E2 en les diferents seccions dels articles en L1 i en ALI per traslladar la veu en el text	p. 352
Taula 6.104. Estratègia de compensació que l'E1 i l'E2 posen en funcionament en el procés d'escriptura en ALI	p. 352

Taula 6.105. Resultats de l'anàlisi micro corresponents a les categories específicament vinculades a l'ús de l'ALI per a l'E1 i l'E2.....	p. 354
Taula 6.106. Ús que l'E1 fa de les ajudes a l'escriptura.....	p. 354
Taula 6.107. Ús que l'E2 fa de les ajudes a l'escriptura.....	p. 355
Taula 6.108. Organització de la informació en la Introducció de les versions finals dels articles en L1 i en ALI elaborats per l'E1.....	p. 355
Taula 6.109. Organització de la informació en la Introducció de les versions finals dels articles en L1 i en ALI elaborats per l'E2.....	p. 357
Taula 6.110. Suggeriments dels revisors als articles en L1 i en ALI elaborats per l'E1 i l'E2 .	p. 369
Taula 6.111. Coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1	p. 370
Taula 6.112. No coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1.....	p. 371
Taula 6.113. Coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI.....	p. 372
Taula 6.114. No coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI	p. 374
Taula 6.115. Coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1	p. 376
Taula 6.116. No coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1.....	p. 377
Taula 6.117. Reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI	p. 378
Taula 6.118. No coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI	p. 380
Taula 6.119. Aproximació a l'activitat d'escriptura acadèmica en L1	p. 383
Taula 6.120. Aproximació a l'activitat d'escriptura acadèmica en ALI	p. 384

Taula 6.121. Representació sobre l'escriptura dels articles en L1 i en ALI	p. 385
Taula 6.122. Representació sobre la competència escriptora en ALI	p. 386
Taula 6.123. Representació del procés d'escriptura en ALI	p. 387
Taula 6.124. Duració total (en minuts) del procés d'escriptura seguit per l'E1 i l'E2 en l'elaboració dels articles en L1 i en ALI i distribució en sessions d'escriptura	p. 387
Taula 6.125. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 388
Taula 6.126. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure els articles en L1 i en ALI.	p. 389
Taula 6.127. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 389
Taula 6.128. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus	p. 390
Taula 6.129. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Explícits de l'E1 en L1 i en ALI	p. 392
Taula 6.130. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Explícits de l'E2 en L1 i en ALI	p. 394
Taula 6.131. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Implícits identificats durant el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1 i en ALI	p. 396
Taula 6.132. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Implícits identificats durant el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1 i ALI	p. 397
Taula 6.133. Suggestiments dels revisors als articles en L1 i en ALI elaborats per l'E1 i l'E2 .	p. 403
Taula 6.134. Dificultats abordades per l'E1 durant l'escriptura en L1 i en ALI que coincideixen i no coincideixen amb els suggeriments de millora dels revisors	p. 404
Taula 6.135. Dificultats abordades per l'E2 durant l'escriptura en L1 i en ALI que coincideixen i no coincideixen amb els suggeriments de millora dels revisors	p. 404

Índex de figures

Figura 2.1. Representació de la relació entre discurs, gènere discursiu, text, seqüència textual prototípica i enunciat(s)	p. 47
Figura 3.1. Model d'autoregulació triàdica de Zimmerman (1989, 2000)	p. 72
Figura 3.2. Jerarquia d'objectius de Carver i Scheier (1998, 2000)	p. 79
Figura 3.3. Representació de les possibilitats d'autoregulació de Carver i Scheier (1998) ..	p. 83
Figura 3.4. Dimensions de la identitat de l'escriptor (Ivanic, 2005).....	p. 96
Figura 5.1. Representació del context de la recerca	p. 188
Figura 5.2. Procediment seguit.....	p. 198
Figura 5.3. Exemple de transcripció de l'enregistrament de l'activitat escriptora	p. 202
Figura 5.4. Exemple de document integrat sobre els Episodis de Regulació explícits	p. 203
Figura 6.1. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1.....	p. 243
Figura 6.2. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1.....	p. 252
Figura 6.3. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI	p. 267
Figura 6.4. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1.....	p. 272
Figura 6.5. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1.....	p. 292
Figura 6.6. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1.....	p. 300
Figura 6.7. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI	p. 314

Figura 6.8. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI	p. 322
Figura 6.9. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 328
Figura 6.10. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 329
Figura 6.11. Exemple de diari d'escriptura de l'E1	p. 331
Figura 6.12. Exemple de diari d'escriptura de l'E2	p. 332
Figura 6.13. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E1 en L1	p. 360
Figura 6.14. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E1 en ALI	p. 362
Figura 6.15. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E2 en L1	p. 364
Figura 6.16. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E2 en ALI	p. 366
Figura 6.17. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 398
Figura 6.18. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI	p. 399

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

1.1. ESTRUCTURA I OBJECTIUS GENERALS

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

En un moment com aquest, en el que culmina un procés de recerca i d'autoconeixement com és la realització d'una tesi doctoral, traçar les passes que varen constituir el seu origen és un procés interessant. El fet mateix de pensar en aquesta història em fa adonar del llarg i fructífer camí recorregut i dona sentit a l'esforç i el repte personal que aquest treball ha constituït. En aquest primer capítol miraré de sintetitzar els punts de referència que han marcat aquest camí amb l'objectiu de dotar el treball d'un context més personal que aquell que presentarem en els capítols conceptuals.

Comencem pel principi. Aquest treball es remunta al moment en què, treballant en una universitat catalana, se'm va encarregar desenvolupar un programa que ajudés els estudiants de diferents llicenciatures a millorar la seva competència escriptora en anglès com a llengua estrangera. La meua formació com a filòloga especialista en anglès m'havia permès, fins el moment, disposar d'una certa experiència docent en l'àmbit universitari així com treballar en el desenvolupament de materials didàctics orientats a l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta llengua. Des d'aquesta formació, doncs, vaig començar a treballar en el disseny del programa, que va prendre la forma de curs i es va dur a terme al centre d'autoaprenentatge. El tipus de tasques que se'ls plantejaven pretenien endegar en els estudiants un procés d'escriptura que impliqués la cerca, síntesi i elaboració de la informació, i estaven relacionades amb els seus estudis. Tot i que la intenció era que els estudiants, a mesura que anaven escrivint diferents esborranys dels textos, s'adonessin de la complexitat de factors als que havien d'atendre (és a dir, de que no havien de centrar-se només en la correcció formal dels textos), semblava que aquest "adonar-se'n" no es produïa espontàniament. Calia fer-los veure l'escriptura d'una altra manera, però com?

No vaig disposar de claus per a respondre a aquesta pregunta fins molt més endavant, un cop vaig haver cursat el Programa de Doctorat en Investigació Psicològica a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Concretament, un dels punts de referència en aquests estudis va ser l'assignatura de Taller de tesi, impartida per la Dra. Montserrat Castelló i precisament centrada en la formació d'estratègies d'escriptura. Aquella assignatura, organitzada en forma de taller i que oferia als estudiants una primera oportunitat d'escriure un text acadèmic, em va ajudar a adonar-me, en primera persona, de la complexitat implicada en la gestió del procés d'escriptura acadèmica i, alhora, em va

CAPÍTOL 1

permetre començar a utilitzar unes eines que semblaven ser allò que mancava en el meu curs i que em serien de tanta utilitat en el futur i fins l'actualitat.

Des d'aquell moment, la col·laboració en el grup de recerca sobre *La construcció de coneixement estratègic*, dirigit per la Dra. Montserrat Castelló, ha estat un estímul constant en la meva formació com a investigadora, sempre proposant reptes interessants que constitueixen un valor afegit en el procés de construcció de coneixement constant que requereix l'exercici d'una professió com la de formar futurs professionals de la investigació i de l'aprenentatge. És des d'aquest punt de vista, i mirant de conjugar els coneixements de dos àmbits científics com són la lingüística aplicada i la psicologia de l'educació, des de la que considerem pertinent apropar-nos a la regulació de l'escriptura acadèmica amb l'objectiu d'obtenir-ne claus que puguin resultar d'utilitat per a la formació de futurs investigadors.

1.1. ESTRUCTURA I OBJECTIUS GENERALS

Aquest treball ha estat organitzat en dos grans blocs. El primer recull els aspectes que s'han considerat rellevants per la construcció del marc teòric, que necessàriament ha tractat qüestions relatives a l'escriptura acadèmica com a activitat socialment situada, així com a les claus que intervenen en la regulació d'aquesta activitat en L1 i en ALI.

Més concretament, en el Capítol 2 hem reflexionat sobre l'escriptura acadèmica com a activitat social i culturalment situada (Camps i Castelló, 1996; Candlin i Hyland, 1999; Lea i Stierer, 2000; Flowerdew i Peacock, 2001; Johns, 2002; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008), considerant que s'inscriu en un context (micro) de situacions comunicatives específiques que, al seu torn, cobren sentit en funció del context (macro) cultural i històric en el que tenen lloc. Des d'aquesta perspectiva, doncs, els textos esdevenen "artefactes-en-activitat" (Prior, 2006, p.58) que prenen sentit en el sí d'una comunitat discursiva (Swales, 1990) que comparteix determinats usos de la llengua orientats a l'assoliment d'objectius compartits. L'escriptura es considera una activitat mediada, i distribuïda (Prior, 2006, p.58), la qual cosa implica que tota escriptura és col·laborativa i fruit d'una co-autoria més o menys explícita (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007). Aquesta coautoria és possible en la mesura en que els coautors formen part d'una organització social que, mitjançant les pràctiques discursives, participa en la construcció conjunta de coneixement regulada a través de convencions com ara les que configuren els diferents gèneres discursius.

En el Capítol 3 ens hem centrat en la regulació de l'escriptura acadèmica. En primer lloc, hem presentat sintèticament dues perspectives, la de Zimmerman (1989, 1990, 2000) i la de Brown i col·laboradors (Brown, 1978, 1987; Brown et al. 1983; Brown i Campione, 1996), que considerem la base de les dues aproximacions que actualment articulen l'estudi de l'autoregulació: la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva socialment situada i compartida. A continuació, després de revisar els que hem considerat constitueixen els eixos explicatius de l'autoregulació ens hem centrat en les característiques de la regulació en l'activitat de l'escriptura acadèmica. En aquest context, hem fet referència de manera específica a un dels aspectes emergents en la recerca sobre autoregulació en l'escriptura: la veu de l'autor i les seves implicacions en els processos de construcció de la identitat. Finalment, hem presentat alguns dels reptes que la recerca sobre l'escriptura acadèmica en segones llengües i llengües estrangeres ha posat de manifest.

A continuació, en el Capítol 4 hem presentat una revisió de 65 estudis empírics sobre l'escriptura acadèmica, la gran majoria publicats a partir de l'any 2000 a les revistes i monogràfics més representatius, prioritzant aquells d'àmbit internacional. Hem classificat els estudis en funció del model de regulació en escriptura des del que es plantegen: models cognitivo-estructurals, models sociocognitius, models socioculturals i models que parteixen d'una conceptualització de la regulació com a activitat socialment situada i compartida.

El segon bloc del treball s'ha dedicat al treball empíric. De manera sintètica podem dir que l'estudi implementat com a part d'aquesta tesi doctoral consisteix en un estudi comparatiu de dos casos, a través del qual hem volgut analitzar el procés seguit per dos investigadors experimentats a l'hora d'escriure un article de recerca en castellà com a primera llengua (L1) i un altre en anglès com a llengua internacional (ALI).

L'objectiu genèric que ens varem proposar a l'hora de dissenyar aquest estudi és *conèixer si l'ús diferencial de la L1 i l'ALI té un impacte en els Episodis de Regulació que els escriptors posen en marxa per resoldre els reptes als que s'enfronten durant el procés d'escriptura així com en les característiques del text final.*

Aquest objectiu genèric va traduir-se en els següents objectius específics:

CAPÍTOL 1

1. Identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI
2. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en els Episodis de Regulació
3. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació dels textos finals
4. Analitzar la relació entre els reptes que activen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors, membres de la mateixa comunitat discursiva

Per tal d'aconseguir dades que ens permetessin assolir els nostres objectius vam dissenyar un estudi descriptiu-interpretatiu basat en la comparació de dos casos, el d'una estudiant de quart curs de la llicenciatura de Psicologia i el d'una estudiant de postgrau que ja havia defensat el seu treball de recerca. Es tracta, per tant, d'un estudi eminentment qualitatiu.

CAPÍTOL 2. L'ESCRITURA ACADÈMICA COM A ACTIVITAT SOCIALMENT SITUADA

2.1. LA NATURALES SITUADA DE L'ACTIVITAT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

2.2. ELS GÈNERES DISCURSIUS

2.3. L'ARTICLE DE RECERCA

2.3.1. ELS ORÍGENS DE L'ARTICLE DE RECERCA

2.3.2. CARACTERÍSTIQUES RETÒRICO-DISCURSIVES DE LES SECCIONS DE L'ARTICLE DE RECERCA

2.3.2.1. EL TÍTOL

2.3.2.2. L'ABSTRACT

2.3.2.3. LA INTRODUCCIÓ

2.3.2.4. EL MÈTODE

2.3.2.5. ELS RESULTATS, LA DISCUSSIÓ I LES CONCLUSIONS

2.4. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

CAPÍTOL 2. L'ESCRITURA ACADÈMICA COM A ACTIVITAT SOCIALMENT SITUADA

Llegas a una tribu; tienen un lenguaje; en este lenguaje escuchas una palabra (un sonido) ¿tiene un significado, o más de uno? ¿Cómo lo descubrirás? ¿Cómo lo decidirás?

Ludwig Wittgenstein (2008, p.78)

La dimensió social del llenguatge es troba en l'actualitat al centre de diferents aproximacions a l'estudi de l'activitat humana i coincideix amb el creixent interès que les teories contextuais i culturals han guanyat en l'àmbit de la psicologia des de finals del segle XX (Engeström i Miettinen, 1999, p.8). Aquestes teories contextuais i/o culturals han estat desenvolupades des d'aproximacions diferents encara que disposen de prou punts en comú com per donar lloc a un diàleg mútuament enriquidor.

Així, en primer lloc, trobem les aproximacions que s'interessen per l'estudi de la cognició situada (Brown, Collins, i Duguid, 1989; Lave i Wenger, 1991; Greeno, Collins i Resnick, 1996; Wenger, 2003), proposant com a unitat d'anàlisi l'acció dels individus en el sí d'una comunitat de pràctica, entenent l'acció com aquell comportament orientat a l'assoliment d'objectius (*goal-directed behavior*). La recerca plantejada des d'aquesta línia ha explorat qüestions com ara la planificació, la seqüenciació de passes i els nivells de regulació en diferents contextos.

En segon lloc, les aproximacions socioculturals (Wertsch, 1991) que parteixen de la idea vigotskiana de mediació del comportament a través de signes i d'altres artefactes culturals, es veuen enriquides per les nocions de Bakhtin (1982) de llenguatge social, gènere de parla i veu. En aquest cas, la unitat d'anàlisi se centra en l'anàlisi de l'acció mediada de l'individu en una situació cultural determinada.

CAPÍTOL 2

Finalment, des de les teories de l'activitat¹ (Engeström i Miettinen, 1999; Engeström, 2001) es considera que les dues aproximacions tenen dificultats a l'hora d'explicar la dimensió socialment distribuïda de l'acció humana, així com els aspectes que tenen a veure amb la historicitat d'aquesta acció (Engeström i Miettinen, 1999, p.22). Precisament aquestes qüestions són les que les teories de l'activitat es proposen atendre a través de la consideració de l'activitat com a unitat d'anàlisi.

Sense negar la necessitat d'abordar l'estudi de l'escriptura acadèmica des d'una aproximació integral com la que es proposa des de les teories de l'activitat, aquest treball es planteja des d'una perspectiva situada de la cognició, des de la que conceptualitzem l'escriptura com una activitat social i culturalment situada (Camps i Castelló, 1996; Candlin & Hyland, 1999; Lea & Stierer, 2000; Flowerdew & Peacock, 2001; Johns, 2002; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008) que s'inscriu en un context (micro) de situacions comunicatives específiques que, al seu torn, cobren sentit en funció del context (macro) cultural i històric en el que tenen lloc. Des d'aquesta perspectiva, doncs, els textos esdevenen "*artefactes-en-activitat*" (Prior, 2006, p.58) que prenen sentit en el sí d'una comunitat discursiva (Swales, 1990) que comparteix determinats usos de la llengua orientats a l'assoliment d'objectius compartits.

En aquest capítol volem reflexionar sobre la importància de la dimensió situada (*situatedness*) a l'hora de conceptualitzar l'escriptura acadèmica i comprendre els aspectes que modulen la seva regulació. Concretament, en el primer apartat farem referència a les característiques de la naturalesa social i culturalment situada de la ment (Vigotsky, 1934, 1978; Wertsch, 1998), al paper del llenguatge com a instrument mediador en l'activitat humana (Bakhtin, 1986/2006, p.60), a les nocions vigotskianes d'internalització i externalització de pràctiques culturals, i a la importància dels agrupaments sòcio-retòrics (Swales, 1990) a l'hora de comprendre l'activitat d'escriptura acadèmica. En el segon apartat reflexionarem sobre els gèneres discursius (Bakhtin, 1986/2006), posant l'èmfasi en l'article de recerca i les seves característiques més destacades.

¹ Parlem de teories en plural donat que, en l'actualitat, el debat al voltant de la teoria de l'activitat es troba lluny de ser dogmàtica, amb autors que exploren connexions entre aquesta aproximació i d'altres nocions i/o teories (Engeström i Miettinen, 1999, p.2).

2.1. LA NATURALESA SITUADA DE L'ACTIVITAT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

La naturalesa social i culturalment situada de l'escriptura remet a una conceptualització igualment situada del llenguatge que el considera, a la vegada, instrument psicològic i cultural (Mercer, 1997). D'una banda, com a instrument psicològic, el llenguatge ens permet representar els propis coneixements i donar sentit a les nostres experiències i activitats, a més de permetre'ns reflexionar, a través de la seva funció metalingüística², sobre els propis usos i formes de la llengua (Camps i Milian, 2000). D'altra banda, com a instrument cultural, el llenguatge ens permet comunicar i, així, compartir aquestes experiències i activitats amb d'altri. Aquestes dues funcions, assenyala Coll (2001, p.394-395), fan del llenguatge una "*forma social de pensament*".

Efectivament, el paper mediador que s'ha atribuït al llenguatge des d'aproximacions socioculturals i que, en l'actualitat gaudeix del consens de la gran majoria de les aproximacions al seu estudi, permet conceptualitzar la ment com a social i culturalment situada de manera que "*even when mental action is carried out by individuals in isolation, it is inherently social in certain respects and its is almost always carried out with the help of tools such as computers, language or number systems*" (Wertsch, 1991, p.15). Així doncs, el llenguatge, en qualitat d'instrument psicològic obre la porta a l'assoliment de les funcions psicològiques superiors (Kozulin, 2000), gràcies a les quals "*mind goes beyond the skin*" (Wertsch, 1991, p.33) tot actualitzant el pensament.

Aquesta actualització té una rellevància fonamental ja que és a través dels usos socialment situats del llenguatge que es produeix la vinculació del pensament individual a les pràctiques col·lectives. En relació amb això, Vigotsky afirma que: "*The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. (...) Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them*" (1934/1986, p.218). Des de la lingüística, Firth

² Slobin (2003) ha assenyalat que la vella pregunta de la relació entre llenguatge i pensament hauria de reformular-se per preguntar de quina manera un ha d'organitzar el propi pensament per parlar sobre el mateix.

CAPÍTOL 2

(1935, p.31) ja estableix la relació entre llenguatge i acció quan afirma que: *“El lenguaje es una manera de tratar con la gente y con las cosas, una manera de actuar y de hacer que los otros actúen”*.

En relació a l'escriptura Olson convergeix afirmant que *“Writing is not merely an aid to memory; it is the technology for making utterances and thoughts real”* (2008, p.286), de manera que el llenguatge esdevé pensament en acció a través de l'escriptura, una activitat el producte de la qual s'adreça, com veurem, a una comunitat específica de lectors. És en aquest sentit, doncs, que Reuter i Lahanier-Reuter (2007) consideren l'escriptura com a pràctica, configurada per la *modalitat* (l'escriptura implica una sèrie de restriccions i es tradueix en la producció d'un text), l'articulació de *diferents dimensions* (lingüística, cognitiva, afectiva, sociocultural...) que hi són implicades, l'*actualització en forma de text*, la integració d'una *esfera de pràctiques socio-institucional*, el fet que els escriptors se situïn en un *context històric individual i col·lectiu*, les *relacions que s'estableixen entre aquesta i d'altres pràctiques*, i el *significat* que l'escriptor li atribueix. Es tracta, a més, d'una pràctica que modula o dona forma a les activitats i n'estructura el significat, la representació dels participants, així com les relacions que s'estableixen entre l'escriptura i el coneixement.

La funció cultural del llenguatge i de l'escriptura esdevé clau en l'activitat humana en la mesura en que, a més, contribueix a transmetre les pràctiques culturals a través dels processos d'internalització, reconstruccions internes de processos externs gràcies als quals els processos interpersonals es transformen en intrapersonals. Aquest és, per Vigotsky, un dels processos més importants ja que *“The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology, the basis of the qualitative leap from animal to human psychology”* (1978, p.56-57). Parlar del procés vigotskià d'internalització resulta rellevant per definir allò que succeeix en l'àmbit acadèmic, en el que els no experts han de passar per un procés d'internalització tant de les pràctiques discursives com dels discursos (entesos com a corrents de reflexió conceptual vigents en l'àmbit), i del procés d'enculturació al que s'han de sotmetre.

La naturalesa dialògica de la construcció social de la ment es complementa, de nou, gràcies a la funció medidora del llenguatge. Concretament, el llenguatge permet l'evolució i eventual transformació

(Engeström i Miettinen, 1999) de les pràctiques interioritzades a través d'un procés d'externalització que permet als individus (re)configurar les activitats en les que participen. Des d'aquesta perspectiva, l'escriptura és una forma d'acció social en la mesura en que participa (de manera especial a través dels gèneres) en la co-construcció de perfils específics d'individus, d'institucions i de cultures (Prior, 2006, p.58).

Així doncs, l'escriptura és activitat, una activitat situada en interaccions específiques que són, al temps, improvisades de manera local i mediades per eines (llenguatge) i pràctiques (gèneres, convencions dialògiques) prefabricades que es troben a l'abast dels individus a resultes d'una herència històrico-cultural. De manera coherent, doncs, els textos són artefactes-en-activitat i l'escriptura es considera una activitat mediada i distribuïda (Prior, 2006, p.58), la qual cosa implica que tota escriptura és col·laborativa i fruit d'una co-autoria més o menys explícita, tal com estudis recents s'encarreguen de desvetllar (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007). Aquesta coautoria és possible en la mesura en que els coautors formen part d'una organització social que, mitjançant les pràctiques discursives, participa en la construcció conjunta de coneixement.

Des de l'etnografia de la comunicació, Hymes (1972) fa referència a l'agrupament social en base a les pràctiques discursives en proposar la noció de comunitat de parla que fa referència a un conjunt d'individus que comparteixen una mateixa llengua. Des dels estudis literaris, Bakhtin (1981) proposa la noció de llenguatge social, que fa referència al discurs reconeixiblement peculiar a un grup social. En l'actualitat, el constructe que més presència té en les reflexions i estudis sobre els gèneres acadèmics (ja siguin orals o escrits) és el de comunitat discursiva (Swales, 1990, p. 24-27), entesa com a agrupament socio-retòric d'individus que:

- 1- disposen d'un conjunt d'objectius compartits i explícits
- 2- disposen de mecanismes d'intercomunicació entre els seus membres
- 3- utilitzen aquests mecanismes participatoris en primera instància per posar al seu abast informació i retroalimentació
- 4- utilitzen i, per tant, disposen d'un o més gèneres per a la consecució discursiva dels seus objectius

CAPÍTOL 2

- 5- disposen de terminologia específica ajustada al seu àmbit
- 6- disposen d'un nivell llindar per a la integració de nous membres, relacionat amb la rellevància de nou contingut aportat i de competència discursiva

La definició ja clàssica de Swales resulta clau en tant que vincula les pràctiques discursives i els gèneres a la consecució discursiva d'objectius compartits. La importància d'aquesta vinculació rau en la coincidència amb aproximacions socioculturals en considerar el discurs com a instrument capaç d'articular (mitjançant mecanismes d'intercomunicació, terminologia específica, i l'establiment de restriccions per a la pertinença) l'activitat que un conjunt d'individus desenvolupa per assolir uns objectius compartits.

En el terreny de l'alfabetització acadèmica³, la noció de *comunitat discursiva* coexisteix amb la noció de *comunitat de pràctica* (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2003), que centra la seva atenció en les activitats en les que els membres d'una determinada comunitat participen de manera conjunta. Des de la psicologia educativa s'han proposat d'altres nocions com ara la comunitat d'aprenents o *community of learners* (Brown i Campione, 1994, 1996, 1998) o la comunitat per a la construcció de coneixement o *knowledge-building communities* (Scardamalia i Bereiter, 1999). En tots els casos s'assenyala la importància de la construcció d'un coneixement col·lectiu com a context i suport als processos individuals d'aprenentatge.

En el cas de la comunitat acadèmica, podem distingir cultures disciplinàries o *disciplinary cultures* (Bhatia, 2002) que es caracteritzen, de manera general, pels seus universos conceptuals i les seves xarxes socials marcades per codis, creences i per una determinada distribució de la influència o del poder. En els últims anys la naturalesa d'aquesta comunitat ha despertat l'interès de diversos investigadors que s'han preocupat per la manera en què les xarxes socials en el sí de l'acadèmia modulen les pràctiques discursives dels seus integrants i d'aquells que pretenen ser-ho, així com per la manera en què el que

³ En aquest treball utilitzem el terme d'alfabetització acadèmica per referir-nos a l'enculturació dels individus en les pràctiques socials i culturals implicades en la participació en els processos de construcció i divulgació del coneixement en els àmbits acadèmics.

podríem anomenar com a *mainstream* gestiona la incorporació de nous participants (ens hi referirem amb més detall en el Capítol 3). Aquesta definició de cultures disciplinàries s'apropa a la noció de comunitat científica de Kuhn (1962, citat a Bonet, Jensen i Sauquet, en premsa), segons el qual les modalitats de comunicació i l'arquitectura del poder permeten mantenir i desenvolupar els paradigmes que regeixen les seves contribucions.

Les qüestions revisades fins el moment dibuixen un perfil complex de l'escriptura acadèmica que podria definir-se en base al seu acompliment de *cinc funcions principals*⁴ – epistèmica, dialògica, establiment/manteniment de xarxes d'influència, comunicativa i construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic – que passem a revisar a continuació.

En primer lloc, podem parlar d'una **funció epistèmica**, que implica la construcció i transformació de coneixement (Bereiter i Scardamalia, 1987; Galbraith, 1999) a partir d'un coneixement profund de les línies de reflexió en les que s'estructura l'àmbit de recerca corresponent. Des d'aquesta perspectiva, la funció epistèmica no es dona en el buit ni s'explica exclusivament en funció de les característiques individuals de l'escriptor, sinó que es dona en el marc d'una construcció conjunta de significats, de naturalesa síncrona i asíncrona (és a dir, amb dimensió històrica), de la que l'escriptor ha de ser conscient. Aquesta consideració està estretament relacionada amb la **funció dialògica** de l'escriptura acadèmica, que implica l'establiment d'un diàleg amb d'altres membres de la comunitat, un diàleg a través del qual l'escriptor ha de posicionar-se, alineant-se amb unes o altres aproximacions i, per tant, amb uns o altres autors que s'hi adscriuen (Bakhtin, 1986; Camps, 1995; Castelló, Lñesta i Gonzalez, 2008). El treball de Bakhtin (1986) és un dels precursors a l'hora de conjugar els àmbits de la psicologia i dels estudis literaris per proposar la teoria del dialogisme discursiu. En l'actualitat, una gran majoria dels estudis discursius incorporen, potser amb intensitats diferents, les perspectives vigotskiana i bakhtiniana en la seva conceptualització del llenguatge.

⁴ Des d'una aproximació complementària, Nicolàs (2008), P. General de la Companyia de Jesús, atorga a la recerca i l'escriptura acadèmica una **funció de desenvolupament social** donat que el prestigi que aquestes activitats atorguen permet als investigadors ser escoltats en aquells espais de decisió que tenen un impacte directe en el desenvolupament dels pobles. En aquest treball, però, ens centrarem en les altres cinc funcions tot just esmentades.

CAPÍTOL 2

D'aquest alineament amb les veus que lideren la reflexió conceptual d'un àmbit disciplinar es desprèn, precisament, que l'escriptura acadèmica tingui la **funció d'establir/mantenir les xarxes d'influència**, ja que les modalitats en les que el diàleg pren forma en cada text posaran de manifest la influència que l'escriptor atribueix als diferents veus invocades (Nihalani i Mayrath, 2008). No cal dir que aquesta declaració d'aliances tindrà un pes específic en la **funció comunicativa** de l'escriptura acadèmica, que implica la disseminació del coneixement científic amb d'altres membres de la comunitat a través dels canals dissenyats a tal efecte (publicacions, congressos i conferències, mitjans de comunicació...) (Swales, 1990, 2004). Aquesta funció comunicativa es veu reforçada en funció de l'acompliment de les expectatives dels lectors pel que fa a les funcions anteriors així com pel que fa al grau d'ajustament a les convencions del gènere discursiu.

Finalment, l'escriptura acadèmica juga un paper decisiu en la **construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic** (Ivanic, 1998, 2005; Albertinti, 2008). Com veurem en el capítol següent, aquesta identitat social o *self* (Monereo, 2007) es construeix a través del diàleg que els escriptors estableixen amb els diferents actors que participen en el procés de co-autoria (Prior, 2006), més o menys explícita, dels seus textos.

La necessitat de que l'escriptura compleixi aquestes funcions fa de l'alfabetització acadèmica un procés extremadament complex que requereix el desenvolupament d'un alt grau d'expertitud en la competència escriptora. No cal dir, doncs, que si l'alfabetització acadèmica resulta complexa per als escriptors que utilitzen l'anglès com a llengua principal (ALP), encara ho és més per aquells que utilitzen l'anglès com a llengua internacional⁵ (ALI). En aquest sentit, Swales (2004, p.34) alerta de les implicacions de la tendència creixent a l'anglofonització de la recerca en la majoria de les disciplines científiques. En efecte, quan el reconeixement del professorat depèn del número d'articles publicats en *peer-reviewed journals* internacionals, la pressió per ser capaç d'utilitzar l'anglès de manera òptima esdevé inescapable.

⁵ Per tal d'evitar les connotacions pejoratives de la distinció entre parlants nadius i no nadius, seguirem a Belcher (2007) en distingir entre aquells que utilitzen l'anglès com a llengua internacional (ALI) i aquells que l'utilitzen com a llengua principal (ALP).

A més, aquesta necessitat de deixar de ser part dels anomenats *off-network* (Canagarajah, 1996) a través de la publicació, pot arribar a determinar els autors amb els que s'estableix el diàleg conceptual. Fins i tot, quan l'autor ha fet aquest esforç de socialització de la pròpia recerca (és a dir, quan s'ha adaptat les pràctiques dialògiques de la comunitat a la que vol pertànyer), la publicació no està garantida. Així, en l'únic estudi genèric que hem pogut trobar sobre la productivitat científica per països (i.e., no centrat en una disciplina científica específica) Gibbs (1995, citat a Swales, 2004, p.39) analitza l'origen dels articles publicats en els 3.300 *journals* inclosos en el SCI en l'any 1994. Els resultats mostren que el 31% dels articles corresponien als Estats Units i que els països que el seguien, si bé a molta distància, eren el Japó (8,2%), Gran Bretanya (7,9%), Alemanya (7,2%), França (5,7%), Canadà (4,3%), Rússia (4,1%), Itàlia (3,4%), Holanda (2,3%) i Austràlia (2,2%).

La dimensió socialment situada de les cinc funcions que acabem de mencionar es veu reforçada, a més, pel caràcter altament convencionalitzat dels gèneres acadèmics. Com veurem en els següents apartats, aquests gèneres canalitzen la participació dels membres de la comunitat discursiva en els processos de construcció conjunta de coneixement.

2.2. ELS GÈNERES DISCURSIUS

La diversidad de prácticas sociales en que está implicada la lengua escrita tiene como consecuencia la diversidad de géneros discursivos escritos, entendidos estos como formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y que sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado. Así pues, el conocimiento que los humanos tenemos de los géneros deriva de nuestra participación en actividades discursivas en nuestra vida diaria y profesional.

(Camps, 2007, p.9)

Com tot just apuntàvem, la noció de gènere discursiu es troba indistriablement lligada a la noció de comunitat discursiva. De fet, com vèiem en l'apartat anterior, Swales (1990) defineix aquesta comunitat com un agrupament socio-retòric en el que la xarxa de relacions entre els individus es manté i es configura a través de mecanismes participatoris i d'intercomunicació, dels que els gèneres formen part.

CAPÍTOL 2

En aquest apartat revisarem el concepte de gènere mirant d'integrar les perspectives discursiva⁶ i psicològica, i posant-lo en relació a les nocions de discurs, text i enunciat que en ocasions han generat confusió.

Comencem, doncs, pel concepte més genèric, el concepte de discurs. Aquest fa referència a la dimensió social de la llengua, que es concep com un sistema complex de signes (Johns, 1997; Cros, 1999; Bhatia, 2002; Hyland, 2000, 2004, 2005; Calsamiglia i Tusón, 2007). Des de la psicologia sociocultural, Kamberelis i Scott (1992) consideren els discursos com a sistemes de possibilitats per conèixer, per ser i per actuar que han estat configurats social i culturalment, essent les pràctiques discursives les manifestacions socials i semiòtiques d'aquestes discursos (p.361). Des d'aquesta perspectiva, el discurs es concep com la llengua situada, aquella que és emprada per un conjunt d'individus que comparteixen una sèrie de pràctiques, activitats i objectius en l'esfera pública o privada. Des de l'aproximació de l'anàlisi crítica del discurs o *critical discourse analysis* (van Dijk, 2001) i de la literacitat crítica (Ivanic, 1998; Cassany, 2004) es considera que l'escriptura i la comprensió de textos requereix ésser conscient de l'existència d'aquests discursos, així com de la seva influència pel que fa a l'elecció dels recursos discursius, de la selecció i l'organització de la informació. En aquest sentit, i emfasitzant la dimensió històrico-cultural d'aquestes pràctiques, Cros (1999) considera el discurs com un procés en el que s'inscriuen tots aquells textos a través dels quals es manifesta i, alhora, es construeix.

Així doncs, en el procés de concretització, el discurs (la llengua situada) s'actualitza en forma d'enunciats, entesos com productes concrets i tangibles d'un procés d'enunciació realitzat per un enunciator i destinat a un enunciatari. Aquests enunciats poden combinar-se de maneres diverses per formar textos, que considerarem, d'una banda, unitats comunicatives complexes i intencionals i, de l'altra, esdeveniments comunicatius que tenen lloc en el transcurs d'un devenir espai-temporal (Calsamiglia i

⁶ La reflexió i l'estudi dels gèneres discursius s'ha dut a terme des de diferents aproximacions. Malgrat la inevitable simplificació, la distinció entre aproximacions psicològiques i aproximacions discursives (Walker, 2007) – que inclou, entre d'altres, l'anàlisi del discurs (Calsamiglia i Tusón, 2007), l'anàlisi crítica del discurs (van Dijk, 2001), la literacitat crítica (Ivanic, 1998; Cassany, 2004), els estudis de la composició (Swales, 1990, 2004) i la didàctica de la llengua (Guasch, 2001; Camps, 2007, 2008) – permetrà articular de manera més àgil la reflexió que proposem en aquest treball.

Tusón, 2007, p. 3). A continuació incloem la classificació d'elements que el reconegut sociolingüista Hymes (1972) va proposar com a intervinents en tals esdeveniments comunicatius:

Taula 2.1. Components de l'esdeveniment comunicatiu segons Hymes (1972), a partir de Calsamiglia i Tusón (2007)

Components de l'esdeveniment comunicatiu segons Hymes (1972)
1. Situació
1.1. Localització en l'espai i en el temps (el lloc i el moment en el que té lloc l'esdeveniment)
1.2. Escena psicosocial (significació social i cognitiva de l'esdeveniment)
2. Participants
2.1. Característiques socioculturals
2.2. Relació entre ells i/o elles
3. Finalitats
3.1. Metes o productes resultants
3.2. Globals (socials) o particulars (individuals o concretes)
4. Seqüència d'actes
4.1. Organització de la interacció (gestió dels torns de parla)
4.2. Organització del tema o dels temes (gestió i negociació del tema: presentació, manteniment, canvi)
5. Clau
5.1. Grau de formalitat o informalitat en la interacció
6. Instruments
6.1. Canal (oral, escrit, audiovisual...)
6.2. Varietat/s de parla (llengua, dialecte, registre...)
6.3. Vocalitzacions, cinesia i proxemia (sorolls d'assentiment, de refus, d'incomprensió; gestos, mirades, posició del cos, etc.)
7. Normes
7.1. Normes d'interacció (qui ha de parlar i qui no, com es pren la paraula, etc.)
7.2. Normes d'interpretació (marcs de referència per interpretar els enuncisats indirectes, els implícits...)
8. Gènere
8.1. Tipus d'interacció (treball en grup, conversa espontània, debat...)
8.2. Seqüències textuais (narració, argumentació, exposició...)

Aquests elements arriben a combinar-se de forma relativament estable en el marc de les pràctiques socials i culturals, de manera que les pràctiques discursives d'aquells que hi prenen part s'acaben

CAPÍTOL 2

constituïnt en gèneres discursius identificables. La primera referència als gèneres de parla o *speech genres* prové dels estudis literaris, concretament de Bakhtin (1986) que els defineix com a formats i modalitats d'ús de la llengua específics i ajustats a les especificitats de les diferents esferes de l'activitat humana. Específicament:

These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical, phraseological, and grammatical resources of the language but above all through their compositional structure (p.60).

En aquest sentit, doncs, els gèneres reflecteixen les característiques de les pràctiques compartides pels seus usuaris o, dit d'una altra manera, la dimensió situada de l'activitat es posa de manifest en les convencions retòrico-discursives que caracteritzen els diferents tipus de gèneres. La vinculació de les convencions dels gèneres a l'acció social i culturalment restringida ha estat emfasitzada des de la perspectiva psicològica, en el marc de la qual Miller (1984) parla dels gèneres com a “typified rhetorical actions based in recurrent situations” (p.159). En la mateixa línia, Lemke (1988) els considera “patterns of action, activity structures (...) [that] specify regular sequencing of types of action, of the functional constituents of an overall activity” (p.82).

Sense sortir de la perspectiva discursiva, Hyland (2004, p. 25) identifica tres grans aproximacions a la noció de gènere: la que es proposa des de la *lingüística sistèmico-funcional* de Halliday i col·laboradors (Halliday i Hasan, 1989; Halliday, 1994; Halliday i Matthiessen, 1999), que concep el gènere com un propòsit social, aquella proposada des de la *nova retòrica*, que concep el gènere com una acció situada, i finalment, la que es proposa des del moviment *d'anglès per a propòsits específics* (o *English for Specific Purposes*), que concep el gènere com una competència professional. A continuació detallem les característiques de cadascuna de les nocions de gènere.

Des de la *lingüística sistèmico-funcional*, coneguda als Estats Units com l'escola de Sydney, els gèneres es consideren a) processos socials perquè els membres de la comunitat discursiva interaccionen per aconseguir-los, b) orientats a objectius perquè s'han desenvolupat fins a esdevenir instruments per aconseguir fites, i c) formats per diferents passes (o seccions), que els autors necessiten per aconseguir

els seus objectius. Com pot apreciar-se, des de la lingüística sistèmico-funcional s'emfasitza el vincle entre text i context, que té lloc a dos nivells: a nivell de registre i a nivell de gènere. Pel que fa al registre, cal tenir en compte tres dimensions: *field* (l'activitat social en la que les persones prenen part i que constitueix el tema del que tracta el text), *tenor* (les relacions entre els participants en la interacció) i *mode* (el paper del llenguatge: només escrit, escrit i parlat, il·lustracions...).

Des d'aquesta perspectiva els gèneres tendeixen a considerar-se grups de textos que comparteixen una estructura discursiva similar, més que no pas grups de textos que s'utilitzen en un determinat context social. Des d'aquesta perspectiva, a més, no es distingeix entre gènere i tipus de text, però sí es parla de gènere (exposició, procediment) i macro-gènere (instruccions per al muntatge de maquinària).

Des de la *nova retòrica*, en canvi, es proposa una noció diferent, socialment situada de gènere. Per introduir-la cal recordar que aquesta aproximació parteix de la retòrica aristotèlica per desenvolupar un àmbit de recent creació com és la retòrica de la ciència (Bonet, Jensen i Sauquet, en premsa, p.9), des de la que s'emfasitza el paper de les comunitats científiques (Kuhn, 1962) i, més concretament, d'aquelles que comparteixen un mateix paradigma, com a mesura d'adequació dels discursos i, per tant, dels gèneres que els autors produeixen. Des d'aquesta perspectiva, i incorporant la noció de dialoguisme de Bakhtin (1986), es proposa una visió molt més flexible del gènere. Així, malgrat considerar que els gèneres esdevenen reconeixibles degut a un seguit de regularitats i convencions, se'ls considera prou dinàmics com per ajustar-se i, alhora, materialitzar les accions socials en les que s'insereixen (Hyland, 2004, p.35). Així, per als investigadors d'aquesta branca, la recerca sobre els gèneres no només inclou l'anàlisi de les seves particularitats discursives, sinó també, amb més èmfasi, els contextos socials, culturals i d'activitat en els que els gèneres prenen tot el seu sentit.

Finalment, des de la branca de *l'anglès amb propòsits específics*, el gènere es considera una eina per conèixer i ensenyar els tipus d'escriptura que aquells per als quals l'anglès no és una primera llengua han de dominar en contextos professionals i/o acadèmics. De manera més específica, el gènere es considera un tipus d'esdeveniment comunicatiu estructurat utilitzat per comunitats discursives específiques els membres de les quals comparteixen propòsits socials (Swales, 1990, pp.45-47). Des del nostre punt de

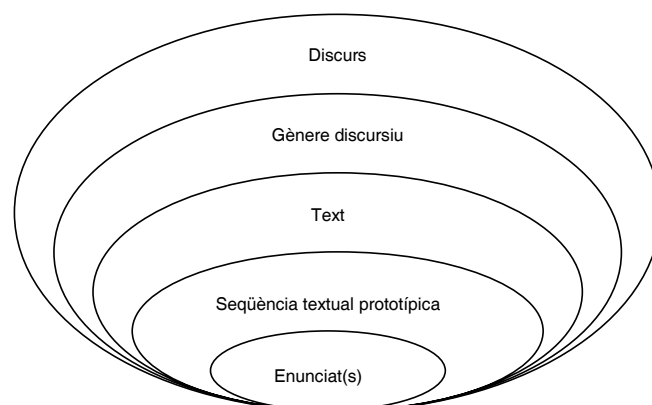
CAPÍTOL 2

vista, la inclusió dels gèneres acadèmics a l'aula de llengua no es tradueix necessàriament en una aproximació diferent al concepte de gènere. Amb tot, el fet de que el propòsit instruccional resulti prioritari en aquest context podria arribar a presentar una visió de gènere més centrada en el producte que no pas en el procés.

Bhatia (2002, p.23), en un esforç de síntesi, argumenta que les diferents aproximacions tot just revisades consideren que els gèneres discursius:

- reflecteixen cultures disciplinàries
- se centren en esdeveniments convencionalitzats que s'inscriuen en pràctiques disciplinàries o professionals
- tenen una integritat pròpia, que sovint s'identifica fent referència a factors textuais i discursius (específics del text). Amb tot, no són sempre fixos o estàtics sinó que sovint són problematitzats
- són esdeveniments comunicatius reconeixibles, caracteritzats per una sèrie de propòsits comunicatius identificats i mútuament compresos pels membres de la comunitat acadèmica o professional en la que tenen lloc de forma recurrent
- són constructes altament estructurats i convencionalitzats, que limiten les contribucions permeses quant a les intencions a les que hom pot donar expressió, la forma que poden prendre, i també quant als recursos gramaticals hom pot emprar per dotar de valor discursiu a aquestes particularitats formals
- els membres consolidats d'una determinada comunitat professional tindran un major coneixement i comprensió de les pràctiques en l'ús de gèneres que aquells que en són aprenents, nous membres o no en formen part
- malgrat els gèneres es consideren constructes convencionalitzats, els membres experts de les comunitats disciplinàries o professionals es troben sovint en una posició de fer ús d'aquestes convencions per expressar 'intencions particulars' en el si de les estructures marcades per normes de comunicació acceptables

Figura 2.1. Representació de la relació entre discurs, gènere discursiu, text, seqüència textual prototípica i enunciat(s).



Així doncs, els gèneres són flexibles en la mesura que els membres de la comunitat discursiva poden utilitzar els seus coneixements sobre les convencions que els caracteritzen amb l'objectiu de transgredir-les. En aquest sentit, Camps argumenta que *“El uso del lenguaje es una creativa aplicación y combinación de convenciones que transforma y al mismo tiempo reproduce estas convenciones en constante tensión entre lo que está dado (la convención) y el proceso activo de crear nuevas formas, que también pueden llegar a ser convenciones”* (2007, p.10).

Fins el moment hem vist que el constructe genèric del llenguatge pren la forma de discurs, entès com a llengua situada en una dimensió social i cultural, i que les característiques de l'activitat que es desenvolupa en el marc d'aquestes dimensions configuren les pràctiques discursives dels seus participants, que al seu torn es tradueixen en gèneres discursius. Cal preguntar-se, en aquest punt, pel paper dels textos en aquest diàleg entre llenguatge, ment i cultura.

Doncs bé, seguint a Cros (1999, p.24), considerem que els gèneres discursius no s'actualitzen en forma de tipus de text específics, ja que parlar de tipologies textuais confereix a aquesta relació un caràcter excessivament fix. Postularem, en canvi, que l'objectiu de participar adequadament en determinades activitats demana a l'escriptor un esforç per organitzar la informació i el missatge que vol comunicar en

CAPÍTOL 2

funció de seqüències textuais prototípiques que responen més eficientment a les expectatives dels co-participants en les situacions comunicatives en les que el text s'insereix. Com bé apunta Cros, aquestes seqüències estarien relacionades amb els "moviments" o passes retòriques de Swales (1990, 2004), que revisarem en les properes línies.

En l'apartat següent farem referència a les característiques de l'article de recerca, el gènere en el que centrarem la nostra atenció donat que l'estudi que presentarem en el capítol 5 analitza la manera en què la dimensió situada de l'escriptura influeix en la regulació que dos escriptors posen en funcionament durant el procés de composició de dos articles de recerca.

2.3. L'ARTICLE DE RECERCA

Despite an objective 'empiricist' repertoire, we are far away from a world in which power, allegiance and self-esteem play no part (...) And yet we find the research article, this key product of the knowledge-manufacturing industry, to be a remarkable phenomenon, so cunningly enginnered by rhetorical machining that it somehow still gives an impression of being but a simple description of relatively untrasmuttet raw material.

(Swales, 1990, p.125)

L'article de recerca ha esdevingut un dels productes (*output*) més altament valorats de la recerca (Mayrath, 2008; Nihalani i Mayrath, 2008; Mayer, 2008; McCormick i Barnes, 2008). Actualment podríem dir que la progressió en la carrera acadèmica al nostre país, i encara més clarament en l'àmbit internacional, depèn en gran mesura de la productivitat dels investigadors valorada en termes de volum, àmbit (nacional o internacional) i factor d'impacte dels projectes de recerca que assoleixin la publicació. La importància que s'atribueix a aquesta productivitat es posa de manifest en l'aparició d'estudis que n'han volgut desvetllar les claus (per exemple Crane, 1965; Crase, 1993; Kiewra i Creswell, 2000; Smith et al., 2003; Hisieh et al., 2004).

És per això que hem volgut centrar el nostre estudi en el procés de composició d'articles de recerca atenent, concretament, a les implicacions que la naturalesa situada de l'escriptura acadèmica té en la regulació d'aquest procés. En aquesta segona part del capítol, començarem amb un breu apunt històric sobre el context del que va emergir aquest gènere per passar, a continuació, a revisar les convencions retòrico-discursives que el fan reconeixible com a tal.

2.3.1. ELS ORÍGENS DE L'ARTICLE DE RECERCA

Fidel a la seva naturalesa situada, l'article de recerca emergeix amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats d'una de les primeres comunitats científiques registrada com a tal, la *Royal Society*, creada el 1662 sota la tutela de Carles II d'Anglaterra (Duque, 2000, p.81; Swales, 1990, p.110)⁷. En els tres anys posteriors a la seva creació (igual que s'havia anat fent fins el moment), els científics utilitzen el gènere epistolar com a canal comunicatiu per a l'establiment de pràctiques compartides i de construcció conjunta de coneixement. Les limitacions d'aquest sistema aviat es posen de manifest i el 1665 apareix la primera publicació científica, *The Philosophical Transactions*, amb l'objectiu de consolidar aquestes pràctiques a través, precisament, de la transacció de coneixements en el marc d'una comunitat de major abast. La necessitat de garantir la comprensibilitat de les diferents aportacions a la publicació va generar la necessitat d'establir-ne unes certes convencions de manera que en el 1667 es publiquen les primeres normes d'estil.

A més d'aquesta primera publicació científica, Swales segueix Shapin (1984, citat a Swales, 1990, p.111) en assenyalar els esforços de Boyle i els seus col·legues experimentalistes en la dècada anterior a la publicació de *The Philosophical Transactions* com una altra de les contribucions que va sentar les bases de les convencions dels primers articles de recerca. Concretament, aquest grup de precursors en la

⁷ La creació d'aquesta comunitat científica no és un fet aïllat sinó que, ben al contrari, s'emmarca en la revolució científica que té lloc a l'Europa del s.XVII i que es posa de manifest en la creació, entre d'altres de l'Accademia Nazionale dei Lincei (Itàlia, 1603) i de l'Académie Française (França, 1635).

CAPÍTOL 2

investigació va desenvolupar un seguit d'estratègies orientades a transformar les premises o *claims* en coneixement acceptat. Segons Shapin (1984) la més important d'aquestes estratègies feia referència a l'anomenat testimoniatge virtual o *virtual witnessing*, concretament "*the technology of virtual witnessing involves the production in a reader's mind of such an image of an experimental scene as obviates the necessity for either its direct witness or its replication*". Com Swales assenyala (1990, p.112), aquest exemple posa de manifest que Boyle i els seus col·laboradors havien treballat en la construcció d'una retòrica, és a dir, en el desenvolupament d'eines que permetessin l'informe de recerca persuadir els lectors de la seva veracitat.

En un treball posterior, Swales (2004, p.216) sintetitza l'evolució de les característiques dels articles de recerca des de l'aparició de les publicacions científiques en la segona meitat del segle XVII:

- Disminució del discurs centrat en l'autor (que es substitueix per discursos que tenen per centre fenòmens o coneixement) així com d'elements narratius
- Increment de la reflexió teòrica i de les formes lingüístiques de caire abstracte que l'acompanyen (nominalitzacions i passives sense agent)
- Sintaxi cada cop més simplificada
- Increment en el número de referències i en la seva presència al llarg de les diferents seccions de l'article de recerca
- Increment en la marcació tipogràfica de les seccions i subseccions de l'article
- Increment en la prominència de les ajudes visuals (figures i taules), que s'integren més en l'argumentació
- Les introduccions tendeixen a presentar el model que Swales anomena *Create a Research Space* (CARS), que comentarem tot seguit
- Increment d'autoria múltiple

Els estudis d'autors com ara Bazerman (1983), Shapin (1984), o Swales (1990) marquen l'inici de l'interès actual per l'article de recerca com a gènere acadèmic. A continuació presentem una síntesi de les característiques retòrico-discursives dels articles de recerca actuals, amb l'objectiu de situar el lector en la complexitat del procés de composició d'aquest gènere.

2.3.2. CARACTERÍSTIQUES RETÒRICO-DISCURSIVES DE LES SECCIONS DE L'ARTICLE DE RECERCA

La complexitat d'elaborar textos que s'ajustin a les convencions del gènere acadèmic de l'article de recerca té a veure amb les cinc funcions que en l'apartat anterior atribuïem a l'escriptura acadèmica: epistèmica, dialògica, establiment/manteniment de xarxes d'influència, comunicativa, i construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic. Concretament, l'escriptor ha de tenir-les en compte a l'hora d'acomplir les expectatives dels avaluadors i dels lectors pel que fa a la forma i funció de les diferents seccions que conformen l'article de recerca. En aquest apartat presentem una síntesi de les característiques retòrico-discursives de les seccions dels articles de recerca actuals, amb l'objectiu d'apropar-nos a la complexitat del procés de composició d'aquest gènere.

A l'hora de realitzar aquesta síntesi, hem tingut en compte aquelles aportacions que han significat un punt d'inflexió en la reflexió sobre els articles de recerca. Cal remarcar, en aquest punt, que mentre que alguns dels autors consultats (com ara Swales, 1990; 2004; Mayer, 2008 o Nihalani i Mayrath, 2008) pertanyen al món anglosaxó i, per tant, fan referència als articles de recerca escrits en anglès com a primera llengua, d'altres autors (com ara Duque, 2000; Montolí, 2002; Teberosky, 2007; o Cassany, 2007), en un context més proper, fan referència als articles de recerca escrits en castellà com a primera llengua. Malgrat que existeixen certes diferències entre els articles escrits en anglès i els articles escrits en castellà, aquestes se situen a nivell micro. La nostra revisió se centrarà, en canvi, en aquelles qüestions vinculades a la macroestructura dels gèneres acadèmics, qüestions en les que els articles de recerca escrits en ambdós contextos coincideixen. Seguint, doncs, aquesta atenció intencional a la macroestructura, organitzarem la nostra exposició aturant-nos en les clàssiques seccions en funció de les quals s'organitza la informació en els articles de recerca i que Bonet, Jensen i Sauquet (en premsa, p.9) vinculen a l'estructura dels discursos orals en la retòrica clàssica: Introducció, Mètode, Resultats, Discussió i Conclusions.

CAPÍTOL 2

2.3.2.1. EL TÍTOL

El títol és un dels aspectes essencials de l'article de recerca. Pel que fa a la seva funció retòrica, una de les funcions principals del títol és emmarcar la història (*story*) que volem explicar en l'article (Mayer, 2008). D'altra banda, la concisió del títol no ha de limitar-ne el potencial informatiu, així que cada mot ha d'aportar informació específica (Duque, 2000, p.84). 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 són els cercadors a internet, les paraules del títol esdevenen determinants.

2.3.2.2. L'ABSTRACT

L'*abstract* és una de les convencions més específiques del gènere de l'article acadèmic. 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. L'extensió dels *abstracts* varia en funció de la publicació per la habitualment se situa entre les 150 i les 250 paraules.

2.3.2.3. LA INTRODUCCIÓ

La Introducció és una de les seccions més importants de l'article de recerca. Així ho demostra el fet que la Introducció sigui la secció que concentra el major percentatge de comentaris negatius dels avaluadors, un 26%, per exemple de la publicació *Infancia y Aprendizaje* (Sanchez, Garcia, i del Río, 2002). En primer lloc, aquesta secció resulta important 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 aquest sentit, Anderman (2006) recomana ser molt conscient de les veus que s'invoquen i de les que no. La Introducció és una secció

important, a més, en la mesura que és allà on l'autor ha d'explicitar la seva (pretesa) contribució a la literatura professional sobre la temàtica analitzada (Nihalani i Mayrath, 2008, p.33). Mayer (2008, p.26) també recomana començar amb una declaració explícita sobre el propòsit de l'article que, a més, en justifiqui la rellevància.

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, del qual presentem la darrera versió publicada (Swales, 2004, p.230), les introduccions s'organitzen seguint tres moviments⁸ que, com veurem, s'orienten a l'assoliment de les recomanacions de Nihalani i Mayrath (2008), i de Mayer (2008):

- Moviment 1: Establir 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. 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).

- Moviment 2: Establir 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

⁸ 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).

CAPÍTOL 2

un fenomen (Pas 1B). De manera opcional, l'autor pot presentar també justificacions positives relatives a la pertinència del tòpic de recerca (Pas 2).

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 en la frase verbal, 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, tant pel que fa a escriptors pels quals l'anglès és una primera llengua com pels quals és una llengua estrangera.

Finalment, en aquest moment final de la introducció també és possible a) presentar les preguntes de recerca o hipòtesis (Pas 2), b) inloure 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.

En el nostre context, Teberosky (2007, p.29) assenyala que la introducció té un caràcter marcadament intertextual, en la 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 que van Eemeren i Grootendorf (2002, citats a Padilla, 2005, p. 122) proposen des d'una perspectiva pragmàtico-dialèctica. Aquests autors apunten la necessitat de:

1. defensar qualsevol punt de vista que es presenti
2. defensar el seu punt de vista presentant una argumentació que estigui relacionada amb aquell punt de vista i no amb cap altre
3. 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
4. no utilitzar formulacions que resultin insuficientment clares o confusament ambigües

2.3.2.4. EL MÈTODE

Malgrat que la resposta intuïtiva a la pregunta de quina de les seccions de l'article de recerca és més complexa no faria referència a aquesta secció, l'estudi sobre els motius de refusament dels articles de recerca publicats a *Infancia y Aprendizaje* de Sanchez, Garcia, i del Río (2002) mostra que la segona secció en número de comentaris per part dels avaluadors correspon al mètode (amb el 23% del total d'indicadors).

És prou conegut que el mètode té com a principal objectiu explicar als lectors les passes seguides durant la realització de l'estudi. A l'hora de fer-ho, Nihalani i Mayrath (2008) coincideixen amb Mayer (2008) i Duque (2000) en assenyalar la necessitat de proporcionar un grau de detall suficient sobre les passes seguides, de manera que quedi garantida la imatge d'honestedat per al lector.

Pel que fa al desenvolupament de paràgrafs en aquesta secció i, sobretot en el cas d'articles de recerca de les ciències experimentals com ara bioquímica o enginyeria, Swales (1990, p.167) segueix Weissberg

CAPÍTOL 2

(1984) en parlar d'un desenvolupament lineal interromput o *broken linear* en el sentit que "*the sentences are like islands in a string, islands which only those with specialist knowledge and experience can easily jump across from one to the next*". Aquest seria de nou un exemple de com la pertinença a una comunitat discursiva garanteix la decodificació adequada de la informació. Cal remarcar, però que aquesta aparent manca de linealitat 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 confii en els resultats i, així, en les conclusions que se n'hagin pogut extraure (Padilla, 2005, 129).

En el cas de disciplines menys experimentals o d'àmbits de coneixement emergents, Swales assenyala que la secció del mètode es caracteritza per una descripció minuciosa del procediment seguit pas a pas, la cohesió i coherència éssent garantides amb el suport de referències anafòriques i amb la repetició d'elements lèxics. Les diferències entre les seccions dedicades al mètode en articles situats en els diferents àmbits de coneixement poden ser deguts, segons l'autor, a les característiques de la comunitat discursiva, el grau d'acord pel que fa a la metodologia més adequada per aproximar-se a un fenomen, la mesura en què una metodologia demostradament adequada es considera necessària, i el paper assignat a l'experimentació controlada en la disciplina.

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 l'explicació impersonal dels fets i procediments utilitzats.

2.3.2.5. 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 aquests 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).

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 per al lector quins són els resultats més rellevants (Nihalani i Mayrath, 2008; Klinger et al., 2005). Tanmateix, aquesta qüestió és delicada ja que cal evitar remarcar com a significatius els resultats que no ho siguin veritablement (Mayer, 2008).

La *Discussió* és una altra de les seccions claus ja que, junt amb la introducció, delimiten el cos del text (Teberosky, 2007, p.29). Nihalani i Mayrath (2008) apunten que aquesta secció destaca la importància dels resultats així com la manera en que 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 fonamentats en les dades obtingudes. Duque (2000, p.95) comenta que en la discussió els escriptors han de construir el seu argument de forma lògica i fer referència als resultats només quan sigui adient, evitant la repetició d'una descripció que ja s'haurà fet en la secció dels resultats.

Pel que fa a la *Discussió*, Swales (1990, p.172) fa referència a vuit dels onze moviments proposats per Peng (1987) i Dudley-Evans (1988):

- Inclusió d'informació contextual: recapitulació d'arguments principals presentats en seccions anteriors amb l'objectiu d'incrementar la rellevància d'una conclusió donada
- 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 per tal de donar suport a les pròpies conclusions
- Explicació, especialment en el cas que l'escriptor suggereix explicacions per un resultat inesperat
- Inclusió d'exemples, especialment per donar suport a explicacions
- Deducció i hipòtesi, habitualment fent referència a la possibilitat de generalitzar alguns o tots els resultats obtinguts
- Recomanació, especialment pel que fa a futures recerques sobre la mateixa qüestió

CAPÍTOL 2

De manera general, a més, Swales (1990, p.173) assenyala 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) 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.

Pel que fa a les conclusions, Padilla (2005, p.130) assenyala que poden incloure:

- el resum dels resultats obtinguts
- el resum de resultats obtinguts en d'altres estudis (referència a l'estat de l'art sobre la qüestió investigada)
- els punts forts i limitacions de la pròpia investigació
- les qüestions que romanen obertes i possibles solucions
- avaluació i implicacions dels resultats obtinguts

Amb tot, alguns estudis contrastius sobre aquest apartat (Gnutzmann i Oldenburg, 1991; Ciapuscio i Otañi, 2002, citats a 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 i s'aprecia una dimensió dialògica però en un perfil polèmic més baix, mostrant una actitud més prudent tant en la valoració dels resultats pròpis com d'altri.

L'estudi sobre els motius de refusament dels articles de recerca publicats a *Infancia y Aprendizaje* de Sanchez, Garcia, i del Río (2002) mostra que la *discussió i les conclusions* són les terceres seccions en número de comentaris per part dels avaluadors (amb el 19% del total d'indicadors) i els comentaris fan referència a les inferències injustificades, a la profunditat, a la coherència en la discussió, i a les

conseqüències. Finalment, *l'anàlisi i els resultats* són la quarta de les seccions en número de comentaris (amb el 11% dels indicadors), que fan referència a la visibilitat de les dades i al tractament estadístic.

2.4. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

Podem sintetitzar el contingut d'aquest capítol en les consideracions següents:

- Aquest treball es planteja des d'una perspectiva situada de la cognició, des de la que conceptualitzem l'escriptura com una activitat social i culturalment situada (Camps i Castelló, 1996; Candlin & Hyland, 1999; Lea & Stierer, 2000; Flowerdew & Peacock, 2001; Johns, 2002; Castelló, Lñesta i Gonzalez, 2008) que s'inscriu en un context (micro) de situacions comunicatives específiques que, al seu torn, cobren sentit en funció del context (macro) cultural i històric en el que tenen lloc. Des d'aquesta perspectiva, doncs, els textos esdevenen "artefactes-en-activitat" (Prior, 2006, p.58) que prenen sentit en el sí d'una comunitat discursiva (Swales, 1990) que comparteix determinats usos de la llengua orientats a l'assoliment d'objectius compartits.
- La naturalesa social i culturalment situada de l'escriptura que proposem en aquest treball remet a una conceptualització igualment situada del llenguatge que el considera, a la vegada, instrument psicològic i cultural (Mercer, 1997). Aquestes dues funcions, assenyala Coll (2001, p.394-395), fan del llenguatge una "forma social de pensament".
- Efectivament, el paper mediador del llenguatge permet conceptualitzar la ment com a social i culturalment situada. Així doncs, el llenguatge permet la ment "*go beyond the skin*" (Wertsch, 1991, p.33) tot actualitzant el pensament. Aquesta actualització té una rellevància fonamental ja que és a través dels usos socialment situats del llenguatge que es produeix la vinculació del pensament individual a les pràctiques col·lectives.
- És en aquest sentit, doncs, que Reuter i Lahanier-Reuter (2007) consideren l'escriptura com a pràctica, configurada per la *modalitat* (l'escriptura implica una sèrie de restriccions i es tradueix en la producció

CAPÍTOL 2

d'un text), l'articulació de *diferents dimensions* (lingüística, cognitiva, afectiva, sociocultural...) que hi són implicades, l'*actualització en forma de text*, la integració d'una *esfera de pràctiques socio-institucional*, el fet que els escriptors se situïn en un *context històric individual i col·lectiu*, les *relacions que s'estableixen entre aquesta i d'altres pràctiques*, i el *significat* que l'escriptor li atribueix. Es tracta, a més, d'una pràctica que modula (shapes) les activitats i n'estructura el significat, la representació dels participants, així com les relacions que s'estableixen entre l'escriptura i el coneixement.

- La funció cultural del llenguatge i de l'escriptura esdevé clau en l'activitat humana en la mesura en que, a més, contribueix a transmetre les pràctiques culturals a través dels processos d'internalització. La naturalesa dialògica de la construcció social de la ment es complementa, de nou, gràcies a la funció medidora del llenguatge ja que el llenguatge permet l'evolució i eventual transformació (Engeström i Miettinen, 1999) de les pràctiques interioritzades a través d'un procés d'externalització que permet als individus (re)configurar les activitats en les que participen. Des d'aquesta perspectiva, l'escriptura és una forma d'acció social en la mesura en que participa (de manera especial a través dels gèneres) en la co-construcció de perfils específics d'individus, d'institucions i de cultures (Prior, 2006, p.58).
- Així doncs, l'escriptura és activitat, una activitat situada en interaccions específiques que són, al temps, improvisades de manera local i mediades per eines (llenguatge) i pràctiques (gèneres, convencions dialògiques) prefabricades que es troben a l'abast dels individus a resultes d'una herència històrico-cultural. De manera coherent, doncs, els textos són artefactes-en-activitat i l'escriptura es considera una activitat mediada, i distribuïda (Prior, 2006, p.58), la qual cosa implica que tota escriptura és col·laborativa i fruit d'una co-autoria més o menys explícita, tal com estudis recents s'encarreguen de desvetllar (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007). Aquesta coautoria és possible en la mesura en que els coautors formen part d'una organització social que, mitjançant les pràctiques discursives, participa en la construcció conjunta de coneixement.
- Diferents autors han proposat termes per a referir-se a aquest tipus d'organització social. Des de l'etnografia de la comunicació, Hymes (1972) proposa la noció de comunitat de parla que fa referència a un conjunt d'individus que comparteixen una mateixa llengua. Més tard, des dels

estudis literaris, Bakhtin (1981) proposa la noció de llenguatge social, que fa referència al discurs reconeixiblement peculiar a un grup social. En l'actualitat, el constructe que més presència té en les reflexions i estudis sobre els gèneres acadèmics (ja siguin orals o escrits) és el de comunitat discursiva (Swales, 1990, p. 24-27), entesa com a agrupament socio-retòric d'individus.

- En el terreny de l'alfabetització acadèmica, la noció de *comunitat discursiva* coexisteix amb la noció de *comunitat de pràctica* (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998), que centra la seva atenció en les activitats en les que els membres d'una determinada comunitat participen de manera conjunta. Des de la psicologia educativa s'han proposat d'altres nocions com ara la comunitat d'aprenents o *community of learners* (Brown i Campione, 1994, 1996, 1998) o la comunitat per a la construcció de coneixement o *knowledge-building communities* (Scardamalia i Bereiter, 1999). En tots els casos s'assenyala la importància de la construcció d'un coneixement col·lectiu com a context i suport als processos individuals d'aprenentatge.
- El constructe genèric del llenguatge pren la forma de discursos, entesos com a llengua situada en una dimensió social i cultural. Al mateix temps, les característiques de l'activitat que es desenvolupa en el marc d'aquestes dimensions configuren les pràctiques discursives dels seus participants, que al torn es tradueixen en gèneres discursius. Pel que fa al paper dels textos en aquest diàleg entre llenguatge, ment i cultura seguim a Cros (1999, p.24) en considerar que els gèneres discursius no s'actualitzen en forma de tipus de text específics, ja que parlar de tipologies textuais confereix a aquesta relació un caràcter excessivament fix. Postularem, en canvi, que l'objectiu de participar adequadament en determinades activitats demana a l'escriptor un esforç per organitzar la informació i el missatge que vol comunicar en funció de seqüències textuais prototípiques que responen més eficientment a les expectatives dels co-participants en les situacions comunicatives en les que el text s'insereix. Com bé apunta Cros, aquestes seqüències estarien relacionades amb els "moviments" o passes retòriques de Swales (1990, 2004).
- L'escriptura acadèmica és una activitat complexa que podríem definir en base al seu acompliment de cinc funcions principals:

CAPÍTOL 2

- **La funció epistèmica**, que implica la construcció i transformació de coneixement (Bereiter i Scardamalia, 1987; Galbraith, 1999) a partir d'un coneixement profund de les línies de reflexió en les que s'estructura l'àmbit de recerca corresponent. La funció epistèmica no es dona en el buit ni s'explica exclusivament en funció de les característiques individuals de l'escriptor, sinó que es dona en el marc d'una construcció conjunta de significats, de naturalesa síncrona i asíncrona (és a dir, amb dimensió històrica), de la que l'escriptor ha de ser conscient.
 - La **funció dialògica**, fa referència al diàleg que s'estableix amb d'altres membres de la comunitat, i a través del qual l'escriptor ha de posicionar-se, alineant-se amb unes o altres aproximacions i, per tant, amb uns o altres autors que s'hi adscriuen (Bakhtin, 1986; Camps, 1995; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008).
 - La **funció d'establir/mantenir les xarxes d'influència**, fa referència a la manera en què cada text posa de manifest la influència que l'escriptor atribueix als diferents veus invocades a través de les modalitats en les que el diàleg intertextual prengui forma (Nihalani i Mayrath, 2008).
 - La **funció comunicativa**, que implica la disseminació i compartició d'aquest coneixement amb d'altres membres de la comunitat a través dels canals dissenyats a tal efecte (publicacions, congressos i conferències, mitjans de comunicació...) (Swales, 1990, 2004). Aquesta funció comunicativa es veu reforçada en funció de l'acompliment de les expectatives dels lectors pel que fa a les funcions anteriors així com pel que fa al grau d'ajustament a les convencions del gènere discursiu.
 - La **funció de la construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic** (Ivanic, 1998, 2005; Albertinti, 2008) que té lloc, també, a través del diàleg que els escriptors estableixen amb els diferents actors que participen en el procés de co-autoria (Prior, 2006) més o menys explícita dels seus textos.
- La necessitat de que l'escriptura compleixi aquestes funcions fa de l'alfabetització acadèmica un procés extremadament complex que requereix el desenvolupament d'un alt grau d'expertitud en la

competència escriptora que resulta especialment difícil per aquells que utilitzen l'anglès com a llengua internacional (ALI).

- L'article de recerca ha esdevingut un dels productes (*output*) més altament valorats de la recerca (Mayrath, 2008; Nihalani i Mayrath, 2008; Mayer, 2008; McCormick i Barnes, 2008), la producció dels quals defineix en gran mesura la progressió en la carrera acadèmica. Els orígens de l'article de recerca com a gènere acadèmic reflecteixen la seva naturalesa situada ja que aquest emergeix com a substitut de l'intercanvi epistolar de coneixements entre els membres de la primera comunitat científica registrada com a tal, la *Royal Society*, creada el 1662 (Duque, 2000, p.81; Swales, 1990, p.110). La finalitat d'afavorir aquest intercanvi de coneixements es posa de manifest, fins i tot, en el nom de la primera publicació científica, *The Philosophical Transactions*, publicada per primer cop el 1665.
- A banda de la funció comunicativa, els escriptors dels primers articles de recerca com ara Boyle ja eren conscients de la necessitat de transformar les premises o *claims* en coneixement acceptat (Shapin, 1984, citat a Swales, 1990, p.111). Com Swales assenyala (1990, p.112), això posa de manifest que aquests autors havien treballat en la construcció d'una retòrica, és a dir, en el desenvolupament d'eines que permetessin l'informe de recerca persuadir els lectors de la seva veracitat.
- A continuació incloem una síntesi de les característiques retòrico-discursives de les seccions dels articles de recerca actuals:
 - El **títol** emmarca la història (*story*) que volem explicar en l'article (Mayer, 2008), i la seva concisió no ha de limitar-ne el potencial informatiu (Duque, 2000, p.84). Les paraules del títol 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.
 - L'**abstract** és una de les convencions més específiques del gènere de l'article acadèmic. La seva funció és facilitar als lectors la identificació d'articles que puguin resultar rellevants per

CAPÍTOL 2

a la pròpia reflexió. L'extensió dels *abstracts* varia en funció de la publicació per la habitualment se situa entre les 150 i les 250 paraules.

- La **Introducció** és una de les seccions més importants de l'article de recerca perquè, d'una banda, l'inici del text (*opening*) determina la forma en que el lector s'aproximarà al contingut, i de l'altra, perquè és aquí on els autors demostren el seu coneixement sobre l'àmbit, així com els seus alineaments conceptuals amb els discursos científics dominants. 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, del qual presentem la darrera versió publicada (Swales, 2004, p.230), les introduccions s'organitzen seguint tres moviments⁹ que s'orienten a l'assoliment de les recomanacions de Nihalani i Mayrath (2008), i de Mayer (2008): *establint un territori, establint un nínxol, i ocupant el nínxol*.
- La secció del **Mètode** és una de les més complexes Sánchez, Garcia, i del Río (2002). És prou conegut que el mètode té com a principal objectiu explicar als lectors les passes seguides durant la realització de l'estudi. A l'hora de fer-ho, Nihalani i Mayrath (2008) coincideixen amb Mayer (2008) i Duque (2000) en assenyalar la necessitat de proporcionar un grau de detall suficient sobre les passes seguides, de manera que quedi garantida la imatge d'honestedat per al lector. Swales (1990, p.167) segueix Weissberg (1984) en parlar d'un desenvolupament lineal interromput o *broken linear*, que dificultaria la comprensió de lectors no familiaritzats amb les convencions de l'àmbit pel que fa a metodologia de recerca. Amb tot, aquesta aparent manca de linealitat no evita que aquest apartat tingui un fort component argumentatiu ja que el seu objectiu és fer palesa la serietat del treball realitzat

⁹ 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).

per tal de que el lector confii en els resultats i, així, en les conclusions que se n'hagin pogut extraure (Padilla, 2005, 129).

- Els **Resultats** han de presentar-se de manera que la seva organització permeti una resposta clara a les hipòtesi o objectius plantejats (Mayer, 2008). 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 per al lector quins són els resultats més rellevants (Nihalani i Mayrath, 2008; Klinger et al., 2005). Tanmateix, aquesta qüestió és delicada ja que cal evitar remarcar com a significatius els resultats que no ho siguin veritablement (Mayer, 2008).
- La **Discussió** és una altra de les seccions claus ja que, junt amb la introducció, delimiten el cos del text (Teberosky, 2007, p.29). Aquesta secció destaca la importància dels resultats així com la manera en que responen a les preguntes de recerca i les hipòtesis formulades (Nihalani i Mayrath, 2008). Duque (2000, p.95) comenta que en la discussió els escriptors han de construir el seu argument de forma lògica. A més, Swales (1990, p.173) assenyalava 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).
- Finalment, Padilla (2005, p.130) assenyalava que a les **Conclusions** s'hi pot incloure: el resum dels resultats obtinguts, el resum de resultats obtinguts en d'altres estudis (referència a l'estat de l'art sobre la qüestió investigada), els punts forts i limitacions de la pròpia investigació, les qüestions que romanen obertes i possibles solucions, avaluació i implicacions dels resultats obtinguts.

CAPÍTOL 3. L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

3.1. PERSPECTIVES SOBRE L'AUTOREGULACIÓ

3.1.1. EL MODEL DE ZIMMERMAN (1989, 1990, 2000)

3.1.2. EL MODEL DE BROWN I COL·LABORADORS (BROWN, 1978, 1987; BROWN ET AL., 1983; BROWN I CAMPIONE, 1996)

3.2. EIXOS EXPLICATIUS DE L'AUTOREGULACIÓ

3.2.1. EL PAPER DE LES ESTRATÈGIES COGNITIVES

3.2.2. L'AGENCIALITAT DE L'INDIVIDU

3.2.3. L'ESTABLIMENT I EL MANTENIMENT D'OBJECTIUS

3.2.4. LA GESTIÓ DE LA MOTIVACIÓ

3.2.5. QÜESTIONS EMERGENTS EN LA RECERCA SOBRE L'AUTOREGULACIÓ

3.3. L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

3.3.1. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN L'ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT D'ESCRIURE

3.3.2. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN L'ESCRITURA EN FUNCIÓ DEL PAPER DEL CONTEXT D'ESCRITURA

3.3.3. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN L'ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA REGULACIÓ

3.4. LA VEU DE L'AUTOR COM A REFLEX DELS PROCESSOS DE CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT

3.4.1. LA IDENTITAT SOCIAL

3.4.2. LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT A TRAVÉS DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

3.4.3. LA VEU DE L'AUTOR

3.5. REPTES DE L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA EN ALI

3.5.1. LA TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT ADQUIRIT EN LA L1 AL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN L2 O LE

3.5.2. L'ÚS DE LA L1 EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN L2 O LE

3.6. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

CAPÍTOL 3. L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

La noció d'autoregulació o *self-regulation* és relativament recent i, com veurem, podem vincular-la a la noció de metacognició (e.g. Flavell, 1981). Seguint Mateos (2001, p.43), considerem que la noció d'autoregulació és un constructe més ampli que el de metacognició. Concretament, aquesta autora contraposa l'aprenentatge autoregulat a l'aprenentatge incidental. El primer parteix d'una concepció de l'estudiant com a agent actiu, capaç de gestionar el seu propi aprenentatge de forma intencional, mentre que el segon proposa un model d'estudiant eminentment reactiu, l'èxit del qual depèn d'unes determinades habilitats intel·lectuals, enteses com a característiques fixes i immutables. En canvi, la metacognició fa referència a la noció de control metacognitiu de l'activitat, és a dir, a les eines i als mecanismes que els individus utilitzen per gestionar o controlar que la seva activitat intencionalment planificada assoleixi els objectius establerts tenint en compte les condicions i requisits de la situació en la que s'emmarca. En aquest sentit, doncs, podem dir que segons els models clàssics sobre la regulació, que revisarem en els apartats següents, la metacognició és un component essencial de l'autoregulació.

La contribució de la noció d'autoregulació a la comprensió de la relació entre pensament i actuació s'ha posat de manifest en el gran volum de recerca realitzada que, en la dècada dels vuitanta pren un focus marcadament individual i que a partir de la dècada dels noranta comença a mostrar-se receptiu a aproximacions socioculturals (Pozo, Monereo i Castelló, 2001).

En aquest primer apartat del capítol volem revisar algunes de les nocions centrals que constitueixen el punt de partida per a la majoria dels models actuals d'autoregulació que es plantegen des d'aproximacions socialment situades (Veermans i Järvelä, 2003; Hurme, Palonen i Järvelä, 2006; Järvelä i Järvenoja, 2007; Järvelä, Järvenoja i Veermans, 2008). En el primer apartat reflexionarem sobre la noció d'autoregulació a partir de dos models que il·lustren la progressió des d'aproximacions centrades en l'individu (Zimmerman, 1994, 2000) a conceptualitzacions situades de l'autoregulació (Brown, 1978, 1987; Brown, Brandsford, Ferrara, i Campione, 1983, Brown i Campione, 1996) a que fem referència

CAPÍTOL 3

en el paràgraf anterior. A continuació, revisarem els components que les diferents aproximacions a l'autoregulació comparteixen: les estratègies cognitives, l'agencialitat de l'individu, l'establiment i manteniment d'objectius i la gestió de la motivació. Finalment apuntarem algunes de les qüestions emergents en la recerca sobre autoregulació, com ara la influència dels estats d'ànim en la motivació i el manteniment dels objectius (Efklides i Petkaki, 2005), el context com a element constitutiu que configura una autoregulació socialment situada i compartida (e.g. Järvelä, Järvenjoja i Veermans, 2008), i la identitat (Walker, 2007; Monereo, 2007). En el segon apartat d'aquest capítol analitzarem els models sobre l'autoregulació en l'escriptura en primeres llengües i farem referència a la veu de l'autor com a una de les qüestions que caldria incorporar en la recerca sobre l'autoregulació de l'escriptura acadèmica. Finalment, coneixerem els reptes específics de l'escriptura en anglès com a llengua internacional (ALI).

3.1. PERSPECTIVES SOBRE L'AUTOREGULACIÓ

Com ja hem avançat, en aquest primer apartat ens proposem presentar la conceptualització d'autoregulació partint de dos models clàssics: el de Zimmerman (1989, 1990, 2000) i el de Brown i col·laboradors (Brown, 1978, 1987; Brown, et al., 1983, Brown i Campione, 1996), tot analitzant-ne les qüestions centrals que, al seu torn, han donat lloc a línies de recerca específiques. Així, farem atenció al paper de les estratègies cognitives, a l'agencialitat de l'individu, a l'establiment i el manteniment d'objectius i a la gestió de la motivació. Finalment, analitzarem algunes de les qüestions emergents en la recerca sobre autoregulació.

Existeixen moltes definicions d'autoregulació, tantes com aproximacions des de les que s'ha investigat. Amb tot, algunes consideracions els són comunes. En primer lloc l'agencialitat de l'individu, que es posa de manifest en l'establiment i el manteniment d'objectius, en la selecció i l'ús de les estratègies necessàries per aconseguir-los i, finalment, en la gestió de la motivació. A més, la noció d'elecció (pel que fa a les vies de resolució de les tasques) i de control o monitorització del propi acompliment poden considerar-se com a eixos articuladors centrals del constructe (Schunk i Ertmer, 2000).

En aquest primer apartat revisarem les aportacions d'alguns dels autors més representatius que han explorat aquesta temàtica, organitzant la nostra exposició en funció dels components que tot just

indicàvem (les estratègies, l'agencialitat, els objectius i la motivació) i que, com veurem, han resultat clau en el disseny del nostre estudi empíric, que presentarem en el capítol 5 d'aquest treball. Finalment, revisarem els diferents models d'autoregulació que hem pogut distingir en l'àmbit de l'escriptura acadèmica.

3.1.1. EL MODEL DE ZIMMERMAN (1989, 1990, 2000)

Com tot just anunciàvem, en aquest primer apartat presentarem sintèticament els components clàssics de la regulació, començant per la definició que Zimmerman proposa: *“self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals”* (2000, p.14). Aquesta definició és important per tres motius. En primer lloc, menciona els tres ingredients que actualment se situen al centre de la recerca sobre la regulació, és a dir, el pensament o cognició, les accions, i les emocions. De fet, la inclusió de les emocions posa de manifest el pas d'una 'cognició freda' a una 'cognició càlida' (Pintrich, Marx i Boyle, 1993) que va tenir lloc amb l'arribada dels models sociocognitius. Des d'aquesta aproximació es considera que per tal de que el coneixement de les estratègies de regulació doni lloc a la seva implementació (acció), els individus han de disposar d'un patró de creences positives sobre els propis recursos per portar-les a terme (Mateos, 2001).

En segon lloc, la definició de Zimmerman (2000) proposa que el pensament, les emocions i les accions s'orienten a l'assoliment d'objectius. En tercer lloc, l'autor emfatitza la noció de procés i d'agència personal, allunyant-se de la idea dels estadis de coneixement o dels nivells de domini i presentant a l'individu com un actor capaç de gestionar el seu propi acompliment de manera autònoma. I, finalment, Zimmerman considera la regulació com un procés cíclic o iteratiu en la mesura que la retroalimentació obtinguda a partir de l'acompliment en una tasca i situació determinades permet ajustar la pròpia actuació en activitats i situacions similars.

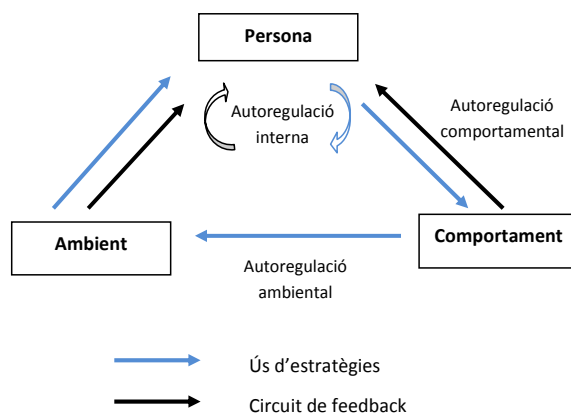
La conceptualització de Pozo, Monereo i Castelló (2001) incorpora una altra dimensió, el discurs, allò que els individus diuen sobre allò que fan. En aquest sentit, diversos estudis han posat de manifest que el discurs sobre l'acció és, sovint, diferent de l'actuació, de manera que la narració sobre la pròpia actuació

CAPÍTOL 3

o sobre l'actuació d'altri (veieu l'explicació de la metodologia dels casos de pensament, capítol 5) posa de manifest les concepcions sobre l'activitat que s'estigui desenvolupant. A més, Monereo (1997) aporta concreció a la noció de context en identificar les condicions que poden afectar l'acompliment dels individus a l'hora de resoldre tasques en el context escolar o acadèmic.

El model de Zimmerman és conegut per la seva estructura triàdica que, d'acord amb Bandura (1986), distingeix entre persona, comportament i entorn, de manera que cadascun d'aquests elements origina un tipus d'autoregulació específica. Així, en primer lloc, l'autor parla d'autoregulació encoberta o *covert self-regulation* per fer referència a la monitorització i l'ajustament dels estats cognitius i afectius de l'individu de manera adaptativa, és a dir, de manera que aquests permetin l'assoliment dels objectius plantejats. En segon lloc, l'autoregulació comportamental o *behavioral self-regulation* implica l'autoobservació i l'ajustament estratègic dels propis processos d'acompliment. En tercer lloc, l'autoregulació ambiental o *environmental self-regulation* implica l'observació i ajustament de condicions ambientals o produccions de manera igualment adaptativa. Aquestes tres formes d'autoregulació tenen lloc a través de circuits oberts i recurrents de feedback i d'acompliment entre els diferents components que s'ajustarien reactiva o proactivament per tal d'assolir els objectius establerts.

Figura 3.1. Model d'autoregulació triàdica de Zimmerman (1989, 2000)



Segons Zimmerman (1989, 2000), els diferents processos d'autoregulació s'articulen en tres fases cícliques:

- La **reflexió prèvia** o *forethought*, en la que es duu a terme l'anàlisi de la tasca (que implica l'establiment d'objectius, la planificació estratègica) i en el que les creences automotivadores (autoeficàcia, expectatives sobre el resultat de la tasca, interès intrínsec, orientació del objectius) juguen un paper clau
- **L'acompliment** o **performance**, que implica l'autocontrol (autoinstrucció, concentració de l'atenció, i estratègies de la tasca) i l'autoobservació (l'habilitat de controlar diferents aspectes del propi acompliment, de les condicions que l'envolten i dels efectes que produeix) durant el procés de resolució de la tasca
- **L'autoreflexió posterior** a la resolució de la tasca o *self-reflection* en el que Bandura (1986) distingeix entre self-judgement (que implica avaluar el propi acompliment i atribuir significat causal als resultats) i self-evaluation (que implica comparar el propi acompliment amb un estàndard).

3.1.2. EL MODEL DE BROWN (1978, 1987; BROWN, ET AL. 1983; BROWN I CAMPIONE, 1996)

El model de Brown i col·laboradors (Brown, 1978, 1987; Brown, Brandsford, Ferrara, i Campione, 1983, Brown i Campione, 1996) proposa una perspectiva diferent de l'autoregulació a la de Zimmerman que resulta pertinent per dos motius. En primer lloc, tal com assenyala Mateos (2001, p.28), Brown es troba més propera a les nocions actuals d'autoregulació en considerar que la diferència entre experts i novells no té a veure amb el coneixement o, alternativament, el desconeixement de les estratègies necessàries per resoldre una tasca, sinó amb el grau de control que són capaços d'exercir sobre la pròpia activitat cognitiva. Així doncs, per aquesta autora la instrucció ha de promoure la pràctica de les estratègies i el seu control deliberat. En segon lloc, les propostes de Brown i col·laboradors ens interessen en tant que les modalitats d'instrucció que proposen es basen en un andamiatge cognitiu socialment mediat, que podríem considerar la llavor de les propostes actuals sobre regulació socialment situada i compartida.

Pel que fa a la instrucció, Brown i col·laboradors (Brown, 1978, 1987; Brown, Brandsford, Ferrara, i Campione, 1983, Brown i Campione, 1996) se centren en la comprensió lectora i introdueixen la noció

CAPÍTOL 3

d'ensenyament recíproc o *reciprocal teaching* per fer referència a una metodologia orientada a promoure la comprensió d'estudiants amb dificultats. Aquesta metodologia implica organitzar els estudiants en grups d'entre quatre i sis membres, i designar un líder d'aprenentatge que serà l'encarregat de plantejar preguntes a la resta d'integrants del grup. Aquestes preguntes s'orienten a promoure l'anàlisi i la reflexió conjunta sobre tot el text o sobre un fragment del mateix que, un cop finalitzada, s'encarrega de sintetitzar. Aquest resum té per objectiu facilitar a la resta de companys del grup el coneixement sobre el punt de comprensió sobre la qüestió en el que es troben, que serà el punt de partida per a la comprensió del proper fragment del text.

Brown i Campione (1996, p.233) assenyalen que els seus estudis han avançat des de dissenys experimentals a dissenys incrementalment ecològics en els que els aprenents no utilitzen la metodologia de l'ensenyament recíproc quan els ho demana el professor, sinó que demanen fer-ho en el moment en el que s'enfronten a un text o a una tasca especialment complexa. D'aquesta manera, poden afrontar el repte gràcies a la distribució de la càrrega cognitiva entre els membres dels grups de treball en els que la comunitat d'aprenentatge s'ha organitzat. Així doncs, l'ensenyament recíproc esdevé un dels components d'una comunitat aprenent orientada a promoure l'expertitud distribuïda (p.233).

Un altre dels components que promou aquesta dinàmica és la metodologia d'aprenentatge cooperatiu anomenada *trencaclosques* o *jigsaw*, que els autors porten més enllà de la seva aplicació original (també centrada en la comprensió lectora) per aconseguir que els estudiants esdevinguin co-constructors del seu propi currículum. Això és possible quan cadascun dels temes curriculars es divideix en subtòpics que després s'assignen a un grup d'estudiants per a que l'estudiïn i elaborin tasques d'ensenyament-aprenentatge basades en materials disponibles com ara llibres de text. Un cop fet això, els estudiants es reagrupen en els grups d'ensenyament recíproc de manera que cada estudiant és expert en un dels subtemes, pot ensenyar-lo als altres i, junts (amb la informació corresponent a cada subtema) poden respondre conjuntament a una demanda complexa que requereixi utilitzar de manera integrada tota la informació.

Aquesta mena d'arquitectures socials i cognitives de l'ensenyament-aprenentatge es basen en una conjunció de responsabilitat individual i compartició de l'expertitud. De fet, els autors assenyalen que la

distribució social de la cognició fa emergir *subcultures d'expertitud* (p.235) que es posen de manifest en els patrons de cerca de suport entre els mateixos estudiants en el curs de les discussions i en funció dels tèmics sobre els que es treballa. Alhora, aquestes subcultures posen de manifest les múltiples zones de desenvolupament proper dels membres de la comunitat d'aprenentatge.

És evident que aquesta mena de dinàmiques configuren una comunitat d'aprenentatge i una comunitat de discurs o *community of discourse* (p.236) que basa la construcció de coneixements en la discussió i en la negociació, així com en el conreu de conceptes i d'idees que aquest discurs fa possible i que, a través de la parla, podran recolectar-se en les paraules, és a dir, en l'aplicació que els estudiants en facin en el marc de les diferents activitats en les que participin.

3.2. EIXOS EXPLICATIUS DE L'AUTOREGULACIÓ

3.2.1. EL PAPER DE LES ESTRATÈGIES COGNITIVES

Les fases (reflexió prèvia, acompliment i autoreflexió posterior) establertes per Zimmerman (1989, 1990, 2000) permeten analitzar el comportament de l'individu durant l'autoregulació d'una tasca. Aquest comportament implica la posada en funcionament d'estratègies cognitives, un terme que ha acabat esdevenint un referent en els estudis d'autoregulació (Pressley i Ghatala, 1990; Pressley, Harris i Marks, 1992; Monereo, 1997, 2001, 2007), i que s'ha adoptat per part de la literatura cognitiva en escriptura (Galbraith i Torrance, 2004; Breetvelt, van den Bergh i Rijlaarsdam, 1994; Van den Bergh i Rijlaarsdam, 2007) així com en els estudis discursius (Manchón, Roca i Murphy, 2000; Roca, Manchón i Murphy, 2006; Roca, Manchón, Murphy i Marín, 2008). En aquest sentit, són clàssics els estudis que, partint del coneixement obtingut sobre les estratègies utilitzades per experts en la resolució de diferents tipus de tasques, pretenen mesurar l'impacte d'intervencions formatives orientades a dotar diferents col·lectius d'estudiants de coneixements sobre les mateixes (en escriptura: Castelló i Monereo, 1996; Page-Voth i Graham, 1999; o Boscolo, Arfe i Quarisa, 2004).

En el nostre context Monereo (1997; 2001; 2007), Castelló (1998; 1999; 2002; 2007), Pozo (1996; 2003) Mateos (2001), i Liesa (2004) proposen la noció de competència estratègica, que consideren clau per

CAPÍTOL 3

“formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos” (Pozo i Monereo, 1999: 16) i “habilitad[o]s para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le[s] ofrezcan los contextos en los que interactúan” (Monereo i Pozo, 2003: 20). Així doncs, aquests autors no només parlen d'estratègies (i.e., de procediments específics vinculats a la resolució d'una tasca específica) sinó d'una manera més àmplia, d'usos estratègics del coneixement. Així, fan referència a l'ús de diferents tipus de coneixements (procedimentals, conceptuals, socials...). A més, en parlar d'ús, els autors posen l'èmfasi en la noció d'elecció, ja que no es tracta de que una estratègia sigui adequada o no (de manera genèrica) sinó de que el seu ús situat, és a dir, en una tasca i situació específica, resulti l'opció més adequada en funció dels objectius establerts.

Com ja vèiem anteriorment, el grau d'efectivitat de les estratègies implementades les caracteritza com a adaptatives (*adaptive*) o desadaptatives (*maladaptive*). En els inicis de l'estudi de l'autoregulació es considera que una estratègia és desadaptativa quan no permet l'estudiant arribar a un acompliment adequat en la resolució d'una tasca donada. En l'actualitat, però, es considera que el fet de que una estratègia sigui o no adaptativa depèn dels objectius que es prenguin en consideració. Així, les estratègies que poden resultar desadaptatives des del punt de vista de la resolució de la tasca poden resultar adaptatives des del punt de vista de l'assoliment d'objectius relacionals (Boekaerts, 2002; Boekaerts i Cascallar, 2006; Monereo, 2007), més vinculats a assegurar el bon estat en les relacions de l'individu amb el grup social amb el que ha de col·laborar per resoldre la tasca. Precisament, des d'aquesta perspectiva més flexible Pozo, Monereo i Castelló (2001) parlen d'estratègies més o menys ajustades en funció de factors com ara les condicions de resolució de la tasca, dels coneixements conceptuals i procedimentals de l'individu, o dels seus objectius entre d'altres.

En l'actualitat, l'atenció se centra en l'anàlisi d'estratègies que s'orienten a objectius específics, per exemple les estratègies orientades a la gestió de les dificultats o *coping strategies* que, com veurem, han resultat rellevants també en el nostre estudi. Concretament, Veermans, M. & Järvelä, S. (2003) apunten que la diferència entre experts i no experts pel que fa a la regulació no només rau en el tipus d'estratègies de gestió de dificultats que posen en funcionament, és a dir, les interpretacions i les respostes dels individus davant de situacions estressants en les que les demandes situacionals excedeixen els recursos (Lazarus, 1991). Per aquests autors, des d'una perspectiva socialment situada de

la regulació, aquestes estratègies inclouen els esforços cognitius i comportamentals necessaris per respondre a les demandes que provenen de la situació (Veermans & Jarvela, 2003, p.3). Aquestes autores distingeixen entre dues modalitats de gestió de dificultats, una d'orientada a la tasca, que estaria relacionada amb els objectius d'aprenentatge i que tindria per objectiu superar els reptes que la situació d'aprenentatge presenta, i l'altra que no estaria orientada a la tasca i que, per tant, tindria per objectiu buscar l'aprovació social o protegir-se dels perills de la situació imprevista. Aquesta definició d'estratègies de gestió de dificultats assumeix que les tasques i les situacions d'aprenentatge a més d'una dimensió cognitiva, tenen una important dimensió emocional i motivacional.

3.2.2. L'AGENCIALITAT DE L'INDIVIDU

Centrant-nos ara en la noció de control, podem observar que els models sobre l'autoregulació consideren que aquesta activitat emergeix de l'agencialitat de l'individu que, al seu torn, remet a la idea d'autonomia. Efectivament, els autors que s'han interessat per l'autoregulació des de la psicologia de l'educació (Pressley i Ghatale, 1990; Pressley, Harris i Marks, 1992; Boekaerts, 2002; Pozo, Monereo i Castelló, 2001) han fet explícita la seva voluntat d'identificar les claus de l'acompliment efectiu i autònom en la resolució de tasques d'ensenyament-aprenentatge.

La intencionalitat en la presa de decisions implicada en la resolució d'una tasca es troba, també, en el centre de la proposta de Pozo, Monereo i castelló (2001), ja que aquesta determina fins a quin punt l'ús de coneixements conceptuals o procedimentals pot considerar-se estratègic o no. Des d'aquesta perspectiva, l'eficàcia en la capacitat de respondre a les diferents situacions i tasques d'ensenyament-aprenentatge depèn de la competència estratègica dels aprenents, és a dir, de "la activación intencional y deliberada de unos conocimientos (conceptuales, procedimentales y/o actitudinales) con el propósito de alcanzar ciertas metas de acuerdo con un plan establecido" (Pozo, Monereo i Castelló, 2001: 229). Aquesta consideració està en línia amb la conceptualització de la construcció dinàmica de coneixements, que "implicaria asumir el carácter deliberado o intencional del proceso de construcción de nuevas representaciones o conocimientos para la solución de nuevos problemas y tareas" (Pozo, 2003: 29). Segons Pozo, Monereo i Castelló (2001) la intencionalitat té a veure amb el grau de control que

CAPÍTOL 3

l'aprenent apliqui a la planificació de la seva actuació, a la supervisió on-line (i.e., durant el procés de resolució de la tasca) i a l'avaluació que en faci un cop hagi donat la tasca per resolta.

De manera coincident, Boekaerts i Cascallar (2006) observen que la noció d'agencialitat implicada en la conceptualització d'autoregulació suposa que aquest és un procés intencional i, per tant, conscient. Des de perspectives més cognitives, alguns autors han proposat que la presa de decisions implicada en l'autoregulació del procés de resolució de tasques té lloc, en gran mesura, de manera implícita (Kuhl, 2000; Liesa, 2004; Efklides, 2006). De fet Shapiro i Schwartz (2000, p.257) assenyalen que l'autoregulació automàtica no conscient és la més habitual, i el fet de fer-la conscient és una estratègia que permet que la informació rebuda en forma de *feedback* s'amplifiqui i l'individu en pugui desprendre més conclusions per a l'activitat futura.

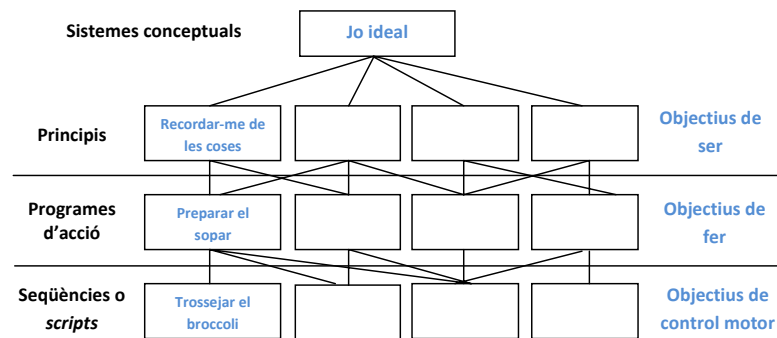
Finalment, podem considerar relacionada la distinció que Mateos (2001, p.20) planteja seguint Flavell (1976) entre coneixement metacognitiu com a producte o contingut cognitiu i els processos de supervisió i regulació que posem en funcionament en el curs d'una activitat. En la mateixa línia, Pozo, Monereo i Castelló (2001, p.226) parlen de metacognició declarativa (allò que els individus poden verbalitzar sobre la pròpia cognició) i metacognició procedimental (metacognició com a forma d'actuació).

3.2.3. L'ESTABLIMENT I MANTENIMENT D'OBJECTIUS

Els objectius que l'individu estableix en el moment de resoldre cada tasca són essencials per a l'elecció de les estratègies més adequades així com per al control del seu grau d'efectivitat. De fet, podríem dir que els objectius constitueixen un dels elements centrals en la recerca sobre autoregulació, ja que es consideren la clau que obre el pas del coneixement de les estratègies necessàries per resoldre una tasca (pensament) a la seva implementació (acció). És en aquest sentit que Carver i Scheier (2000) consideren que els objectius "energize and direct activities". Fins i tot, proposen, els objectius atorguen sentit a la vida de les persones, en la mesura que la identitat està fortament determinada pels objectius de les persones així com per la forma (estructura jeràrquica) en què aquests es troben organitzats (p.42).

Segons aquests autors, l'estructura jeràrquica dels objectius s'estableix en funció del seu nivell d'abstracció de manera que els més abstractes ocuparien la part superior, servint de referència per als objectius incrementalment més concrets a mesura que s'avança a nivells inferiors. Segons el model, els objectius situats en nivells inferiors farien referència a la forma en que una activitat ha de dur-se a terme (com) mentre que aquells situats en nivells superiors farien referència a les motivacions que l'hi atorguen sentit (finalitats). Aquest sistema d'organització permetria explicar el fet que un mateix objectiu pugui assolir-se seguint diferents vies d'acció i, a l'inrevés, que una via d'acció pugui venir justificada per diferents objectius. A més, segons aquest model, quan més amunt ens situem en la jerarquia d'objectius, més importància tenen per la identitat (p.50).

Figura 3.2. Jerarquia d'objectius de Carver i Scheier (1998, 2000).



Carver i Schierer no són els únics autors que han explorat l'estructura dels objectius. Així, per exemple, Shah i Kruglanski (2000) proposen una organització alternativa segons la qual els objectius s'emmagatzemarien en la memòria semàntica seguint una estructura en xarxa basada en tres principis:

- a. El principi *d'equifinalitat*, segons el qual els objectius poden assolir-se mitjançant diferents seqüències d'acció
- b. El principi de *multifinalitat*, que manté que una mateixa seqüència d'acció pot orientar-se a l'assoliment de diferents objectius

CAPÍTOL 3

- c. El principi d'*associació lateral*, segons el qual la major associació lateral entre les seqüències d'acció que permeten assolir un mateix objectiu condicionaria el fet que l'individu recorri a una o altra seqüència en el cas que la triada originalment no obtingui els resultats esperats.

Una de les propostes més interessants de Shah i Kruglanski (2000) és la noció de tancament cognitiu o *cognitive closure*. Concretament, els autors proposen que una de les orientacions motivacionals que influeixen l'estructura dels objectius és la *necessitat de tancament cognitiu (need for cognitive closure)* que l'individu senti. Segons aquesta proposta, a un individu amb poca tolerància a la indefinició (és a dir, amb tendència a la necessitat de tancament cognitiu) no li resultaria fàcil esperar gaire a seleccionar l'acció a seguir per assolir els objectius fixats i, per tant, es veuria empès a seleccionar-la de forma més immediata. Aquesta necessitat de tancament cognitiu, doncs, podria explicar la manca de temps per a la reflexió / selecció impulsiva de les vies d'acció per assolir uns resultats i, per tant, el corresponent increment en termes d'error o d'insatisfacció amb el propi acompliment.

En l'actualitat, la recerca sobre autoregulació centrada en el paper dels objectius s'interessa per la influència de diferents tipus d'objectius sobre l'acompliment i les emocions dels individus. Quant a la tipologia d'objectius, la literatura distingeix entre *orientació d'objectius vinculats a la tasca (task-specific goal orientation)* que fan referència al resultat específic que l'individu vol aconseguir amb aquella tasca, per exemple, una matrícula d'honor; i *orientació d'objectius vinculats a un propòsit (purpose goal orientation)* que fan referència al motiu pel que l'individu vol aconseguir aquell resultat, per seguir amb exemple anterior, l'individu podria desitjar una matrícula d'honor per aconseguir una beca per al curs següent. La importància d'aquesta distinció, segons els autors, és que permetria establir un diàleg entre la recerca sobre els aspectes cognitius de l'autoregulació i la recerca sobre motivació i assoliment (*achievement motivation*), ja que aquesta s'ocupa de què, com i perquè motiva als individus per a l'assoliment en diferents escenaris (Pintrich, 2000, p.473).

A més, la recerca actual no només se centra en els anomenats objectius d'aprenentatge o de perfeccionament (*learning or mastery goals*) sinó també en els objectius de manteniment del benestar (*wellbeing goals*), així com en la relació que s'hi estableix en cada cas. Boekaerts (2002) explora la noció d'objectius conflictius o *conflicting goals*. Concretament, partint d'una conceptualització dels objectius com a estructures de coneixement (Kruglanski, 1996; Shah i Kruglanski, 2000), Boekaerts i Niemivirta

(2000) proposen que els objectius variarien en termes d'accés de manera que, davant de determinades tasques, alguns "objectius crònics" (p.423) es posarien en marxa de manera automàtica (no conscient), podent ser contraris als objectius construïts intencionalment (conscientment). De manera congruent amb la *regulatory focus theory* (Higgins, 1996), el Model d'Aprenentatge Adaptable (*Model of Adaptable Learning*) o model de processament dual de Boekaerts i col·laboradors (Boekaerts i Niemivirta, 2000; Boekaerts, 2002; Boekaerts i Cascallar, 2006), els individus autoregulen el seu comportament en base a dues prioritats bàsiques i coexistents: l'ampliació dels coneixements i recursos (*learning intention*) i el manteniment dels recursos actuals i l'evitació de la pèrdua o la distorsió (*coping intention*).

Existirien, doncs, dos camins per a l'autoregulació, que els autors anomenen *mastery mode* i *well-being mode*. Així, en funció de la informació que l'individu obté sobre la tasca en context, en funció dels propis coneixements i habilitats i en funció del seu sistema d'objectius / self, determina si la seva forma d'aproximar-se a la resolució de la tasca s'encaminarà envers l'aprenentatge o envers la superació d'una situació que es representa com a font de dificultats. En aquest sentit, la representació situacional de l'individu sobre la tasca és clau. Aquesta interpretació pot construir-se a partir de la tasca (de manera que es té en compte la representació que es té de la tasca i el coneixement metacognitiu de que es disposi per a realitzar l'activitat implicada en la seva resolució) o a partir de sí mateix (a partir de l'activació dels propis objectius, i selfs, i utilitzant aquesta informació per construir una representació del valor, congruència i control percebut de la tasca i del seu context). La complexitat de l'autoregulació, des d'aquesta perspectiva, rau precisament en la naturalesa coexistent dels modes de processament de la informació que subjauen aquestes dues prioritats coexisteixen, podent competir en la jerarquia d'objectius de l'individu i, per tant, modulant la seva actuació i experiència (emocions) de la tasca especialment quan s'enfronta a dificultats.

Tenint això en compte, Boekaerts (2002, p.591) critica les teories actuals sobre aprenentatge autoregulat en considerar que no tracten a la "persona sencera en context" (*whole-person-in-context*), ja que el focus se situa en els objectius acadèmics mentre que els objectius socio-emocionals dels participants en les situacions d'aprenentatge (i.e., dels estudiants i dels professors) no es tenen en compte malgrat aquests puguin constituir un context favorable o poc favorable per a la consecució dels objectius acadèmics. L'autora apunta que no coneixem de quina manera els estudiants estableixen i assolixen els objectius

CAPÍTOL 3

acadèmics ni de quina manera estableixen i lluiten pels objectius socials i de manteniment del propi benestar. I encara desconexem més quina relació s'estableix entre uns i altres (p.599).

Aquestes qüestions es troben al centre de la recerca sobre la influència de la **dinàmica d'objectius múltiples** en la regulació de la resolució de tasques en situacions d'aprenentatge cooperatiu (Hijzen, Boekaerts, i Vedder, 2006).

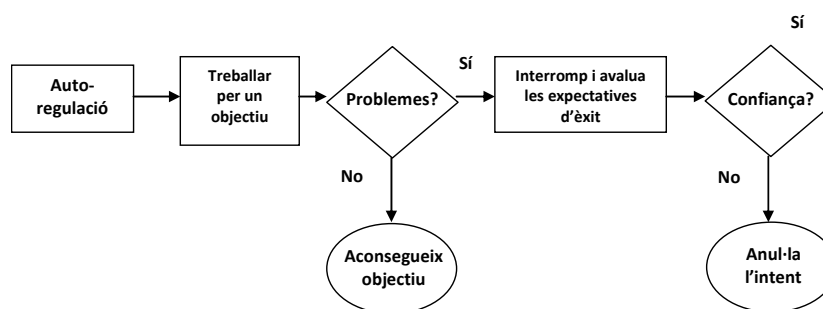
3.2.4. LA GESTIÓ DE LA MOTIVACIÓ

Com dèiem al principi de l'apartat, la consideració de la dimensió emocional és una de les característiques de la recerca més actual sobre l'autoregulació, i es considera central per assolir els objectius, sobretot quan l'individu s'enfronta a reptes o dificultats. Carver i Scheier (1998) ja apuntaven que l'autoregulació per assolir un objectiu pot interrompre's si l'individu afronta dificultats. En aquest cas, com mostra la figura 3.3, l'autoconfiança i les expectatives vinculades als resultats contribueixen decisivament al manteniment dels objectius o bé a la seva interrupció. Concretament, l'afecte positiu resultaria quan el sistema comportamental progressa ràpidament envers el seu objectiu, mentre que l'afecte negatiu resultaria d'un avenç no excessivament àgil (p.53). En aquest cas, la resposta intuïtiva seria aplicar més esforç al procés per, així, minimitzar les sensacions negatives. L'afecte serviria, doncs, com a senyal pel que fa a la rapidesa d'assoliment dels objectius.

Segons els autors, quan l'individu rep senyals que anuncien problemes en la ruta d'assoliment dels seus objectius, el procés de resolució de la tasca s'atura i se n'avalua el grau d'adequació. En aquest moment del procés els individus recorren a records d'experiències passades i, fins i tot, poden pensar sobre possibles vies d'evolució del procés. Segons Taylor i Pham (1996, citats a Carver i Scheier, 2000/2005, p.60), aquestes possibilitats podrien escenificar-se mentalment com a escenaris comportamentals que afectarien les expectatives dels individus pel que fa al procés en sí. La hipòtesi dels autors seria que quan aquests escenaris simulats són optimistes i d'autoconfiança, la sensació de progrés en el procés en sí serà més positiva que quan no és el així. En qualsevol cas, siguin positives o negatives, les expectatives

(operacionalitzades en termes de confiança o dubte) es traslladen al comportament, com mostra la figura XX a continuació.

Figura 3.3. Representació de les possibilitats d'autoregulació de Carver i Scheier (1998)



Les aproximacions tradicionals a l'estudi de la motivació en l'autoregulació han emfasitzat el paper mediador de les creences. Exemples d'aquestes aproximacions serien l'*expectancy-value theory* segons la qual la motivació per invertir temps i esforç en la resolució d'una tasca depèn de les expectatives d'èxit i del valor percebut en l'assoliment dels objectius (Heckhausen, 19991, citat a Kuhl, 2000, p.111). Des de la perspectiva alternativa de l'*achievement motivation*, la mesura en que els individus poden autoregular la implementació de les accions per resoldre tasques depèn de les seves creences d'autoeficàcia, és a dir, de les seves creences en les pròpies capacitats per implementar eficaçment les accions preteses (Bandura, 1977; Peterson, Maier i Seligman, 1993, citats a Kuhl, 2000). Així doncs, des d'aquesta perspectiva s'ha estudiat el poder predictiu dels constructes de l'autoeficàcia, autoconcepte, etc. en l'acompliment i els resultats obtinguts en les tasques.

Segons Kuhl (2000), les aproximacions tradicionals a la motivació s'han centrat en el contingut cognitiu, mentre que l'autor planteja una proposta que considera complementària des de la perspectiva del disseny funcional (*functional-design perspective*). La diferència entre aquestes dues aproximacions es que mentre que les propostes tradicionals consideren les creences negatives com una causa de l'acompliment poc eficaç, l'aproximació funcional considera que aquestes creences són una conseqüència d'un dèficit funcional. Per tant, des d'aquesta aproximació, els esforços de la recerca s'han centrat a conèixer els mecanismes subjacents a les habilitats autoreguladores a partir de la teoria del

CAPÍTOL 3

control de l'acció (*action-control theory*). Segons aquesta teoria: "a person can believe in his or hers elf-efficacy or can be highly motivated and still may not be able to enact intentions he or she is committed to if self-regulatory abilities are insufficient" (Kuhl, 2000, p.114).

3.2.5. QÜESTIONS EMERGENTS EN LA RECERCA SOBRE L'AUTOREGULACIÓ

A banda de les qüestions tot just revisades, tres qüestions emergeixen com a centres d'interès de la literatura actual sobre autoregulació. La primera qüestió està relacionada amb la influència no només de l'interès (Boscolo; Hidi & Boscolo 2006), sinó també dels estats d'ànim en la motivació i el manteniment dels objectius. En relació a aquesta qüestió, Efklides i Petkaki (2005) consideren necessari tenir en compte, també, la manera en què l'estat d'ànim afecta el judici de les persones, provocant percepcions més favorables d'una situació i sobreestimació de les possibilitats d'assolir un bon resultat (p.416). A més, els efectes de l'estat d'ànim en la cognició i el comportament depenen de la forma en que les persones interpreten el seu estat d'ànim a la llum de la tasca i del seu context. Quan les persones realitzen tasques cognitives, experimenten diferents afectes i construeixen judicis sobre el propi processament de la tasca i sobre la manera (eficient o no) en que l'estan duent a terme. Aquests afectes poden prendre la forma d'emocions (com ara l'interès o el grat per la tasca) o de sentiments (com la familiaritat, la dificultat, la incertesa, al confiança o la satisfacció). Aquests sentiments i emocions són, per les autores, metacognitius per naturalesa ja que resulten del monitoreig del processament de la tasca així com de la pròpia resposta a la mateixa (Efklides, 2001).

La segona de les qüestions que caracteritza la recerca actual sobre autoregulació és que el context passa de ser considerat com un mer ingredient per passar a considerar-se com a element constitutiu que configura la regulació per fer-la socialment situada i compartida (e.g. Järvelä, Järvenoja i Veermans, 2008). En els últims anys, des d'aproximacions situades a la cognició, ha començat a explorar-se la dimensió socialment situada de la regulació. Més enllà d'incloure el context com a factor integrant dels models representats en forma de diagrames de fluxe (com ara els de Zimmerman 2000 o Carver i Scheier, 2000), autors com ara Jackson, Mackenzie i Hobfoll (2000) assenyalen que moltes minories

ètniques als EEUU i a Europa tenen dificultats per adaptar-se a la visió individualista de la regulació. En vista d'això, aquests autors proposen una conceptualització alternativa de la regulació: "Seen from more of a collectivist perspective, communal regulation recognizes that individuals self-regulate and monitor their actions within a network of socially mediated factors, such as family, organizational and group-based needs, goals and desires" (p.276).

Des d'una aproximació lleugerament diferent però complementària, Järvelä, Järvenoja i Veermans (2008) parlen de regulació socialment compartida (*socially shared regulation*) per fer referència, d'una banda, als processos a través dels quals els individus regulen la seva activitat col·lectiva i, de l'altra, als processos de regulació individual que formen part del coneixement que es construeix socialment. Aquesta noció de regulació es troba en línia amb la que adoptem en aquest treball, ja que la regulació que els escriptors posen en marxa durant l'elaboració de textos acadèmics es considera, com vèiem en el capítol anterior, una activitat que contribueix a la construcció compartida de coneixement en el si d'una comunitat discursivo-acadèmica.

Des d'aquesta perspectiva i a diferència dels models sociocognitius, *allò social* no es considera un aspecte del context, sinó quelcom que es construeix a través de la interacció entre l'individu i el context, de manera que la pròpia activitat dels individus contribueix a configurar les oportunitats i les limitacions que la situació configura (Järvelä i Järvenoja, 2007; Järvelä, Järvenoja i Veermans, 2008). En relació amb això, Järvelä i Järvenoja (2007) assenyalen que cal d'aprofundir en la comprensió del paper de la influència contextual i social en les diferents fases de l'autoregulació i desenvolupar un llenguatge més precís per descriure què volem dir quan parlem d'allò social en la recerca sobre l'autoregulació.

Des de la nostra perspectiva, *allò social* està relacionat amb la dimensió dialògica i intertextual de tot procés de construcció de coneixement que, en el nostre cas, es posa de manifest en el procés d'escriptura d'articles de recerca. Seguint Monereo (2007), aquesta dimensió dialògica tindria lloc en el context intrapsicològic personal dels escriptors, i prendria la forma d'activitat inter-psicològica segons la qual l'individu posaria en interacció la seva pròpia veu així com la d'altres agents que haurien intervingut en el procés de construcció de coneixement. Quan parlem d'agents, ens referim tant a autors d'altres textos amb els que l'escriptor dialoga com a co-autors, col·legues, avaluadors, editors o d'altri amb els quals l'escriptor dialogaria en el sentit que tindria en compte les seves aportacions o punts de vista a

CAPÍTOL 3

l'hora de regular el procés d'escriptura (atenent a segons quines qüestions que un determinat agent podria haver considerat importants, o expressant una idea de manera més temptativa per conèixer que certs autors ho considerin una gosadia).

Amb tot, la consideració situada de l'activitat no anul·la el fet que certs processos continuïn sent de base eminentment individual. En efecte, en aquest treball mantenim que les representacions sobre la tasca, l'autoconcepte, la percepció d'autoeficàcia i l'experiència del procés són individuals malgrat la seva naturalesa socialment mediada. A més, considerem que el fet que l'activitat escriptora formi part d'un esforç col·lectiu de construcció de coneixement en el si d'una comunitat discursivo-disciplinar tindrà implicacions per als escriptors que seran diferents en cada cas.

Finalment, la identitat apareix com un dels conceptes emergents amb més projecció de futur en la reflexió sobre l'autoregulació, liderada per Walker (2007) i Monereo (2007). El focus en l'individu, ja present, com hem vist, en els models clàssics, s'inverteix/complementa de manera que ara l'atenció està en la forma en que les decisions que l'individu pren per resoldre un tasca (així com els resultats obtinguts i les emocions experimentades) no només depenen (a més d'altres factors) de la seva personalitat (Kuhl, 2000), sinó que, a més, contribueixen a construir la identitat social que es deriva de la seva participació en les activitats compartides amb la resta de membres de la seva comunitat.

3.3. L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

Els models sobre l'autoregulació en l'àmbit de l'escriptura, com aquells centrats en la regulació en d'altres dominis, poden situar-se al llarg d'un continuum que s'extén des dels models cognitius (Graham i Harris, 1989; De la Paz i Graham, 2002; Rijlaarsdam i van den Bergh, 2006), passant pels models sociocognitius¹⁰ (Zimmerman i Kitsantas, 2000), fins els models socioculturals (Englert, Raphael i

¹⁰ Cal recordar, en aquest punt, que el terme sociocognitiu no fa referència a la mateixa aproximació en el nostre context que en el context anglosaxó. Així, a casa nostra, els models sociocognitius incorporarien elements contextuals de la situació comunicativa de manera més integrada que els ja clàssics models sociocognitius de Zimmerman, per exemple.

Anderson, 1992; Englert, Mariage i Dunsmore, 2006; Allal 2000; Dysthe, Samara i Westrheim, 2006). Fins i tot podem parlar d'una perspectiva emergent que considera l'autoregulació com un fenomen socialment situat i compartit (Järvelä, Näykki, Laru, i Luokkanen, 2007; Järvelä, i Järvenoja, 2007).

En aquest apartat revisarem aquestes diferents aproximacions en funció de la seva concepció sobre l'activitat de l'escriptura, el paper que atribueixen al context d'escriptura, i la seva concepció sobre la regulació d'aquesta activitat. L'anàlisi comparativa dels diferents models ens permetrà contextualitzar adequadament la revisió d'estudis empírics que presentarem en el capítol següent.

3.3.1. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT D'ESCRIBURE

De manera general, podem dir que els *models cognitius* consideren l'escriptura com una activitat complexa que es desenvolupa al llarg d'un procés. Com veurem en el capítol següent, els estudis plantejats des d'aquesta aproximació poden arribar a centrar la seva atenció en qüestions molt específiques (com ara el temps de reacció dels estudiants a l'hora d'escriure la definició d'un mot...) i en parlen independentment del context comunicatiu/situacional en les que s'insereixen.

Els *models sociocognitius*, en canvi, malgrat mantenir l'atenció centrada en l'individu, tenen en compte la manera en que el context, els objectius dels escriptors i les seves concepcions sobre sí mateixos i sobre la tasca poden modular el procés de composició. En aquests models l'escriptura es considera una activitat social i cognitiva a través de la qual els escriptors construeixen significat de manera activa a través d'estratègies d'escriptura ajustades a cada situació d'escriptura. Així doncs, aquests models parlen de l'especificitat dels processos d'escriptura en funció de les característiques del context i de la tasca (e.g. impacte de les emocions, de les concepcions dels participants sobre el procés).

Des de la que considerem una aproximació complementària, els *models socioculturals* consideren l'escriptura com una activitat dialògica que sempre es veu mediada social i històricament. Finalment, com ja avançàvem, considerem que en l'actualitat és possible parlar d'una perspectiva emergent que conceptualitza la regulació de l'escriptura com una activitat socialment situada. Des d'aquesta

CAPÍTOL 3

aproximació, l'escriptura es considera un procés cognitiu de caire dialògic i situat en el que la cognició individual es veu modulada per la configuració de l'escenari social.

Taula 3.1. Conceptualització de l'escriptura dels models de regulació de l'escriptura revisats

Models	Conceptualització de l'escriptura
Cognitiu	L'escriptura és una activitat cognitiva exigent i complexa que es desenvolupa en un procés dinàmic
Sociocognitiu	L'escriptura és una activitat social i cognitiva a través de la qual els escriptors construeixen significats de manera activa
socioculturals	L'escriptura és sempre dialògica, és una forma d'acció social mediada cultural i històricament
Regulació socialment compartida	L'escriptura és un procés cognitiu que sempre és dialògic i situat

3.3.2. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRIPTURA EN FUNCIÓ DEL PAPER DEL CONTEXT D'ESCRITURA

Pel que fa al paper del context, els estudis proposats des de la perspectiva cognitiva l'incorporen als seus models en forma de variable, però l'èmfasi se situa en l'activitat escriptora dels individus. En els models sociocognitius, en canvi, el context no només influeix en l'escriptura sinó també en l'adquisició i el desenvolupament de les estratègies de regulació. Pel que fa a les aproximacions socioculturals, no cal dir que el context es considera un element clau ja que constitueix l'entorn en el que els problemes es defineixen i es resolen de manera conjunta. Els models de regulació socialment compartida proposen un punt de vista similar en el sentit que el context s'hi considera clau. L'especificitat arriba, en canvi, de considerar el context com l'espai comú en el que els individus comparteixen les pròpies perspectives. Aquesta perspectiva manté la perspectiva individual en suposar que cada participant és particular pel que fa a la seva representació de la situació comunicativa i de la tasca, i la combina amb la perspectiva social en considerar que el marc d'activitat conjunta que és la tasca promou la combinació d'individualitats (expertitud, lideratge...) en la regulació de l'activitat.

Taula 3.2. Paper que s'atribueix al context d'escriptura en els diferents models de regulació de l'escriptura revisats

Models cognitius	Models sociocognitius	Models socioculturals	Models de regulació socialment compartida
El context es considera una de les variables intervinents però l'èmfasi se situa en els individus	El context influencia i les estratègies d'autoregulació	El context és l'espai en el que els problemes comuns es defineixen i han de resoldre's	El context és l'espai comú en el que els individus comparteixen les seves pròpies perspectives

3.3.3. DIFERÈNCIES ENTRE ELS MODELS D'AUTOREGULACIÓ EN ESCRITURA EN FUNCIÓ DE LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA REGULACIÓ

Quant a la conceptualització de la regulació de l'escriptura, en els models cognitius aquesta s'equipara al concepte de monitorització. Així, es proposa un 'sistema de control' basat en els esquemes de la tasca (Hayes, 2006) o en la coordinació d'activitats cognitives (Alamargot & Chanquoy, 2001) o estratègies (e.g. Brown, 1987; Pressley i Ghatale, 1990; Pressley, Harris, i Marks, 1992) que els escriptors activen de manera conscient i intencional però també de manera no conscient i automàtica. Aquesta activitat automàtica s'activa durant el procés d'escriptura i es posaria de manifest a través de les estratègies de planificació, textualització i revisió. La majoria dels models cognitius consideren que les estratègies d'escriptura són més o menys efectives depenent del moment del procés en el que s'utilitzin i de les estratègies que hagin estat utilitzades immediatament abans o després (Breetvelt, van den Bergh i Rijlaarsdam, 1994; Van den Bergh i Rijlaarsdam, 2007).

Des del punt de vista sociocognitiu, l'autoregulació també es relaciona amb l'ús d'estratègies però, en aquest cas, la seva efectivitat es vincula als objectius d'escriptura que l'escriptor es planteja per donar resposta a una situació comunicativa donada. Això implica que les estratègies s'utilitzen en funció de situacions comunicatives emmarcades en contextos socials que, a més, són aquells en els quals l'aprenentatge de les estratègies té lloc (Monereo i Castelló, 1996).

CAPÍTOL 3

Des de l'aproximació sociocultural, en canvi, la regulació efectiva del procés de composició té a veure amb la socialització de l'escriptor en les pràctiques discursives d'una comunitat de pràctica específica. Així doncs, el concepte clau en aquest cas és el de co-regulació, un procés compartit a través del qual els escriptors menys experts internalitzen les estratègies d'autoregulació gràcies al diàleg i a la bastida instruccional social (Allal, 2000).

Finalment, els models socialment compartits consideren la regulació com un fenomen alhora individual i social, considerant que cada individu ha de regular el propi procés d'escriptura en el marc d'una comunitat de pràctica. Això implica, per exemple que les estratègies de planificació, escriptura o revisió es posen en marxa de manera col·laborativa. En aquest cas, doncs, la regulació de l'escriptura implica que els objectius, els estàndards i la representació del text volgut es co-construeixen (Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008).

Taula 3.3. Conceptualització sobre la regulació en l'escriptura en els diferents models revisats

Models cognitius	Models sociocognitius	Models socioculturals	Models de regulació socialment compartida
El monitoreig es basa en esquemes de la tasca (Hayes, 2006). Coordinació d'activitats cognitives (Alamargot & Chanquoy, 2001).	L'autoregulació implica decidir quines són les millors estratègies i s'aprèn en contextos socials.	La regulació efectiva de la composició escrita té a veure amb la socialització en les pràctiques d'escriptura d'una comunitat de pràctica. Co-regulació	Cada individu ha de regular la seva escriptura en una comunitat de pràctica

Aquesta conceptualització de l'autoregulació de l'escriptura com a activitat socialment situada i compartida remet a la qüestió de la identitat que tancava l'apartat 3.1. d'aquest capítol. Per aquest motiu, a continuació centrarem la nostra atenció en un dels aspectes emergents en els estudis sobre l'escriptura acadèmica i que en aquest treball considerem com un dels elements claus de la regulació d'aquesta activitat, estretament vinculat al concepte d'identitat.

3.4. LA VEU DE L'AUTOR COM A REFLEX DELS PROCESSOS DE CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT

Fins el moment hem vist com la naturalesa situada de l'escriptura acadèmica determina a) les característiques dels gèneres discursius que els seus membres utilitzen i b) el tipus de qüestions a les que els escriptors atenen durant el procés de composició (els lectors imaginats, la xarxa d'influència...). En aquesta segona part del capítol ens centrarem en analitzar la veu de l'autor, una noció que en els últims anys ha cobrat protagonisme i que en aquest treball considerem com una de les qüestions centrals en l'autoregulació de l'escriptura acadèmica.

Aquest constructe resulta particularment interessant donat que posa en relació la individualitat de l'escriptor i la dimensió social de les seves aportacions en el sí d'una comunitat acadèmic-discursiva. Per tal d'abordar-lo, començarem reflexionant, en primer lloc, sobre la dimensió social de la identitat, a continuació considerarem la construcció de la identitat a través de l'escriptura acadèmica i, finalment, reflexionarem sobre el propi concepte de veu de l'autor en el text.

3.4.1. LA IDENTITAT SOCIAL

Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas – complejas, variadas e incluso contradictorias – se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas caras que se eligen para cada ocasión.

Calsamiglia i Tuson (2007, p.2)

L'aportació de Calsamiglia i Tuson (2007) resulta rellevant donat que incorpora algunes de les claus que permeten vincular la naturalesa dialògica de l'escriptura i la identitat de l'autor. En primer lloc, la idea de que els usos discursius permeten als individus posicionar-se en el sí de la comunitat discursiva té a veure amb la funció de manteniment de xarxes d'influència que en el capítol anterior atribuïem a l'escriptura acadèmica. En segon lloc, és clar, l'efectivitat d'aquesta funció vindrà donada per la mesura en que l'escriptor utilitzi els recursos retòrico-discursius més adequats per aconseguir que el text resultant compleixi eficaçment la funció dialògica de l'escriptura segons la qual, recordem, s'estableix un diàleg amb els membres de la comunitat acadèmic-discursiva. Finalment, les identitats socials de les persones

CAPÍTOL 3

es vinculen estretament a uns usos discursius que les construeixen, mantenen i modulen. En aquest apartat explorarem aquestes qüestions, des d'una perspectiva situada de la regulació en l'escriptura.

Com vèiem anteriorment, una de les principals limitacions de les aproximacions clàssiques a l'estudi de la regulació (plantejades des de posicions sociocognitives) tenia a veure amb la incorporació de la dimensió social. Al final de l'apartat anterior vèiem com alguns autors miraven de resoldre aquest problema partint de la consideració de la regulació com a activitat socialment compartida (Järvela i Järvenoja, 2007; Järvela, Järvenoja i Veermans, 2008), de manera que la unitat d'anàlisi ha de comprendre no només l'individu en acció sinó també les modalitats d'interacció amb els altres membres de la comunitat amb els que co-regula la pròpia participació en l'activitat donada.

Des d'un enfocament que considerem complementari, Monereo (2007) s'interessa per les implicacions d'aquesta co-regulació des del punt de vista de la cognició individual proposant la noció de context intrapsicològic personal (p.511). Aquest constructe implica que en la ment de l'individu (d'aquí la consideració de context intrapsicològic) tindria lloc una activitat inter-psicològica en la mesura que l'individu establiria un diàleg amb d'altres identitats o selfs propis (enteses com a versions de sí mateix), així com amb d'altres possibles veus que l'individu pugui invocar en el curs de l'activitat desenvolupada (p.511). Aquest constructe resulta d'especial interès en el cas de la funció dialògica de l'escriptura acadèmica ja que el context intrapsicològic personal seria el locus en el que l'escriptor evocaria les veus dels diferents agents que participarien en el procés d'escriptura (coautors, col·legues amb els que hauria pogut compartir algun esborrany del text per obtenir el seu punt de vista, editors i avaluadors de la publicació objectiu entre d'altres). En un treball posterior, Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, i Weise (2008) assenyalen que:

la idea de contexto intramental como polifonía de voces es coherente con el mecanismo vigostkiano de intersubjetividad-internalización (Vigotsky, 1995), a través del cual interiorizamos el diálogo social en la estructura del discurso interno, como con el bakhtiniano de alteridad-ventrilocuación (Bakhtin, 1999), proceso por el que se integran voces ajenas, los enunciados de los otros, en el propio discurso.

Així doncs, la dimensió dialògica de l'escriptura acadèmica emmirallaria el procés polifònic de construcció de coneixement que té lloc en el context intrapsicològic personal (Monereo, 2007). No cal dir que les xarxes d'influència que configuren la comunitat acadèmic-discursiva resulten decisives a l'hora d'escollir

les veus amb les que l'escriptor dialogarà, així com per definir les estratègies discursives que articularan aquest diàleg. Són precisament aquestes decisions les que concentren gran part de la complexitat implicada en la regulació de l'escriptura de textos acadèmics. L'origen d'aquesta complexitat és que aquesta presa de decisions estratègica (Pozo, Monereo i Castelló, 2001) requereix per part de l'escriptor una extremada cura que només és possible si és conscient de les qüestions implicades en aquestes decisions i de la pròpia situació o identitat en el mar de significats socials de la comunitat acadèmicodiscursiva.

Tenint en compte les consideracions anteriors, pot ser necessari reflexionar sobre la noció d'identitat. En primer lloc, Walker (2007) utilitza els termes identitat i *self* de manera intercambiable malgrat que tendeixen a vincular-se a aproximacions teòriques diferents. Així, d'una banda, els conceptes que inclouen el terme *self* (*self-concept*, *self-efficacy*) s'associen a models sociocognitius que considerarien les nocions a les que fan referència com a construccions socials i cognitives. Segons aquest autor, la relació entre identitat i autoregulació s'ha estudiat de manera més específica des de la perspectiva de l'autodeterminació (Ryan i Deci, 2003, citats a Walker, 2007, p.4), segons la qual les identitats s'adquireixen amb el temps, per tal de donar resposta a les necessitats psicològiques de vinculació (*relatedness*), competència (*competence*) i autonomia (*autonomy*). Aquest procés d'adquisició es basa en la internalització dels valors o habilitats associats a aquella identitat, a partir de l'establiment d'un vincle significatiu amb una persona (pares, professors, etc).

D'altra banda, el terme identitat, en canvi, s'associa als models socioculturals que la considerarien una entitat dinàmica, social i històricament mediada i de construcció discursiva, amb alguns autors assenyalant l'existència d'una identitat nucli o *core* (Gee, 2001). Des d'aquestes aproximacions, la identitat es configura a través de processos socioculturals, històrics i institucionals (p.6), i es considera que el llenguatge hi juga un paper clau. Walker distingeix dues aproximacions teòriques a l'estudi de la formació de la identitat des de l'aproximació sociocultural:

- a. *L'aproximació psicològica*, iniciada a partir del treball de Penuel i Wertsch (1995) que proposen que *"identity formation must be viewed as shaped by and shaping forms of action, involving a complex interplay among cultural tools employed in action, the sociocultural and institutional context of the action, and the purposes embedded in the action"* (p.7). Aquests autors assenyalen la necessitat

CAPÍTOL 3

d'estudiar la identitat en relació a l'activitat humana en escenaris en els que les identitats en procés de formació hi són implicades en el curs de l'activitat.

- b. *L'aproximació discursiva*, representada pel treball de Gee (2001) que proposa que les persones disposen de múltiples identitats que es deriven del seu acompliment (performance) o participació en contextos socials així com de la forma en que són percebuts per aquells que també hi participen. Segons Gee, hi ha quatre factors en funció dels quals els individus són adscrits a una o altra identitat:
- els seus estats naturals (home, dona, jove, gran...)
 - les institucions en les que s'emmarca la seva activitat
 - les interaccions discursives o dialògiques en les que participen
 - la participació en pràctiques compartides en el si de grups socials o culturals, que Gee anomena "grups d'afinitat"

El treball del propi Walker parteix de la consideració de l'autoregulació com a activitat de naturalesa fonamentalment social (p.10), que s'origina en pràctiques socials i arriba al pla individual a través d'un procés d'internalització. Un cop internalitzada, la regulació es posa en pràctica en contextos de co-regulació, externalitzant-se i passant a formar part de la bastida instruccional en el marc d'una activitat compartida. Des d'aquesta conceptualització d'internalització i externalització, Walker proposa la noció de *regulació acadèmica* com a terme genèric que fa referència als processos de co-regulació implicats, per exemple, en la publicació d'un article de recerca, deixant autoregulació per les pràctiques específicament individuals. Parlar de regulació acadèmica resulta rellevant ja que fa referència al fet que la comunitat acadèmic-discursiva regula l'activitat i la participació dels seus membres, posant de manifest fins a quin punt les pràctiques culturals juguen un paper clau en la construcció de la regulació.

Des de la nostra perspectiva, proposem que la construcció d'aquesta regulació acadèmica té lloc a dos nivells: el *formatiu* i el *professional*. Així doncs, d'una banda, la regulació acadèmica es desenvoluparia en el *pla formatiu* en el curs d'activitats com ara l'elaboració de la tesi doctoral i a través de la participació en processos de construcció conjunta de coneixements i d'identitats com ara els implicats en el treball col·legiat en el marc dels grups de recerca. D'altra banda, un cop superada l'etapa formativa, la construcció de la regulació acadèmica tindria lloc en el *pla professional*, a través de les activitats vinculades a la participació en la co-construcció de coneixement i discurs científic sobre l'àmbit de

recerca corresponent (escriptura i publicació d'articles de recerca, comunicació dels resultats obtinguts en la recerca en el marc de congressos o reunions socials de caire científic).

En ambdós nivells – el formatiu i el professional – la regulació acadèmica duu a terme una doble funció. En primer lloc, la participació en les pràctiques socials i culturals permeten als individus internalitzar la regulació de les activitats que les articulen. En aquest cas, els investigadors internalitzen el sistema de convencions i codis que els permeten contribuir a les activitats de construcció de coneixement com a membres de ple dret. En segon lloc, és a través de la internalització d'aquestes convencions que es construeixen les identitats que s'associen a aquestes pràctiques i als grups culturals i comunitats de pràctica en les que s'insereixen. En aquest sentit, l'enculturació en les pràctiques culturals de comunitats i grups específics implica l'enculturació en les identitats associades a aquestes pràctiques. La motivació de pertànyer aquella comunitat contribueix, doncs, a la internalització de les pràctiques i les identitats que s'externalitzaran en futures pràctiques i activitats.

3.4.2. LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT A TRAVÉS DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

Com ja vàiem al inici d'aquest apartat en la cita de Calsamiglia i Tuson (2007), l'externalització de les identitats socials té a veure amb els usos discursius que les posen de manifest en els seus textos. Diferents aproximacions s'han interessat per la relació entre l'escriptura acadèmica i la identitat: l'anomenada alfabetització crítica o anàlisi crítica del discurs, que es proposa des de la vessant discursiva; la que s'interessa per l'escriptura en segones llengües, que combina l'atenció al discurs i la psicologia sociocultural; i la psicologia, des de la vessant sociocultural o socialment situada. A continuació revisem les aportacions principals de cadascuna de les aproximacions.

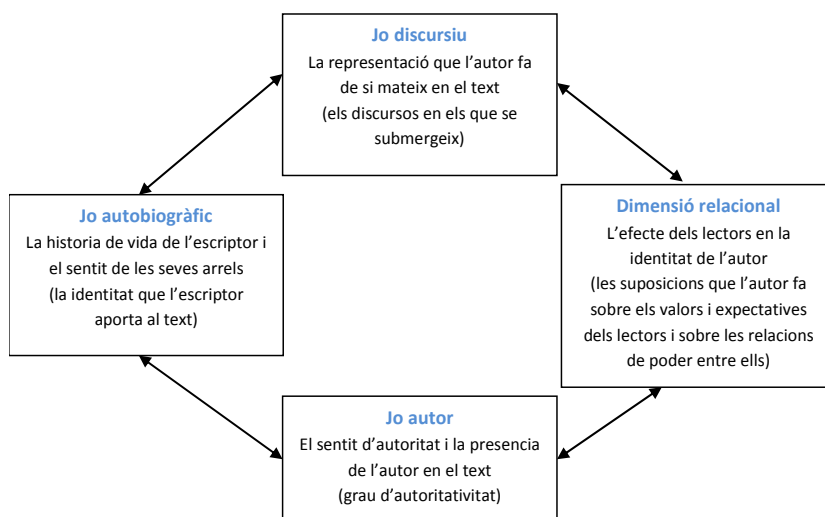
En primer lloc, l'*alfabetització crítica (critical literacy) o de l'anàlisi crítica de discurs (critical discourse analysis)*, amb el treball d'Ivanic (1998, 2005) com un dels principals exponents i de van Dijk (2001) i Cassany (2004) en el nostre context, parteix de la consideració de que els recursos retòrico-discursius que els individus d'una comunitat tenen a la seva disposició no són neutres sinó que estan imbuïts per una determinada forma de representar-se el món (valors, creences, rols socials i relacions de poder). Així,

CAPÍTOL 3

aplicant-ho al nostre àmbit, el llenguatge disponible en el discurs acadèmic (és a dir, les pràctiques habituals tal i com es posen de manifest en els diferents gèneres tant orals com escrits que s'hi donen) estaria ja configurant una determinada manera de participar en la comunitat acadèmico-discursiva que aniria més enllà del discurs i que, com venim proposant, requeriria la construcció d'una identitat específica per tal de ser reconegut com a membre d'aquesta comunitat.

En relació a això, Ivanic (2005) assenjala que allò que els escriptors són, és a dir, la seva identitat, depèn de qui poden ser en el context específic en el que desenvolupen la seva activitat escriptora (p.392). És a dir, els recursos que els escriptors escullen per posar-se de manifest en els seus textos depenen del seu posicionament en la comunitat acadèmico-discursiva a la que pertanyen o volen pertànyer així com del tipus de diàleg que hi volen establir a través del text. En aquest sentit, Ivanic (2005) proposa una conceptualització situada de la identitat que es concretitza en les quatre dimensions representades en la figura 3.4.

Figura 3.4. Dimensions de la identitat de l'escriptor (Ivanic, 2005)



Recursos socialment disponibles per i limitacions sobre allò que un individu pot esdevenir

L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

Així, en primer lloc, el jo autobiogràfic faria referència a allò que l'escriptor aporta a l'acte d'escriure, els recursos de que disposa i la pròpia història prèvia com a escriptor. En segon lloc, el jo discursiu es construiria mentre s'està escrivint i implicaria la identificació amb determinats discursos socials que en moltes ocasions es produeix de manera implícita. En tercer lloc, Ivanic parla del jo autor, que també es construiria en el curs de l'activitat d'escriptura. En aquest cas, però, implicaria un major grau d'explicitud així com el sentiment de l'autoria. Finalment, el model d'Ivanic (2005) incorpora la dimensió social, que influeix en la manera en que l'escriptor es representa als seus lectors i, per tant, en les strategies que utilitza per establir-hi un diàleg.

En segon lloc, des de l'àmbit de l'*escriptura en segones llengües (second-language writing)*, diversos autors s'han interessat en els últims anys per les dificultats que han d'afrontar els estudiants de grau i postgrau provinents d'altres contextos culturals, i que no tenen l'anglès com a llengua principal, a l'hora de construir una veu acadèmica que respongui a les convencions de l'àmbit acadèmic anglosaxó (Cadman, 1997; Ramanathan i Atkinson, 1999; Ivanic i Camps, 2001; Hirvela i Belcher, 2001).

Finalment, des de la psicologia, els treballs centrats en l'anàlisi de les històries textuais dels articles de recerca, han posat de manifest les dificultats a les que s'enfronten els investigadors no pertanyents al centre acadèmic anglosaxó a l'hora d'aconseguir publicar en revistes d'impacte, dominades pel que s'ha anomenat *gatekeepers* o guardians (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007).

Les qüestions que acabem de revisar reforcen la conceptualització de l'escriptura acadèmica com una activitat socialment situada que presentàvem en el capítol anterior. Efectivament, les característiques altament específiques de la comunitat acadèmica, la complexitat dels objectius dels escriptors, les convencions del gènere, i el fet que aquestes qüestions no resultin aparents per als no iniciats (McAlpine & Norton, 2006) fan de l'escriptura acadèmica una tasca social i cognitivament complexa que es veu incrementada per la seva contribució en el desenvolupament d'una identitat acadèmica "grounded in interrelationships among individuals and disciplines, and individual and collective values, collective values being things such as professional autonomy and epistemic traditions" (McAlpine, Jazvac i Gonsalves, en premsa). I és que no hem d'oblidar que l'escriptura acadèmica forma part del procés de construcció conjunta d'una determinada forma de veure el món mediada per artefactes culturals: "The culture and the use of a tool act together to determine the way practitioners see the world; and the way the world

CAPÍTOL 3

appears to them determines the culture's understanding of the world and of the tools" (Brown, Collins, i Deguid, 1989, p.35).

La complexitat que aquestes qüestions confereixen a l'escriptura acadèmica i, de manera més genèrica, a la participació en activitats compartides en el sí de la comunitat acadèmic-discursiva, constitueix un dels temes emergents en la recerca sobre l'educació superior. Concretament, aquesta línia de recerca s'interessa per les concepcions dels investigadors novells (habitualment estudiants de doctorat) sobre el coneixement acadèmic (veieu Buehl i Alexander, 2001 per una revisió dels estudis sobre aquesta temàtica), sobre la recerca i sobre el fet de ser investigadors (Akerlind, 2007), sobre la pròpia identitat com a estudiants de doctorat (McAlpine i Amundsen, 2007) i, de manera més general, sobre la identitat i la regulació (Walker, 2007).

Els treballs plantejats des d'aquestes línies remeten a la noció de la veu de l'autor, una noció que considerem clau en aquest treball en tant que la forma en que l'escriptor es posiciona dis el seu àmbit disciplinar i dialoga amb les veus adequades constitueix una traça de la dimensió dialògica de l'escriptura acadèmica i, per tant, de la naturalesa situada d'aquesta activitat. En el proper apartat revisarem els diferents enfocaments a l'estudi de la veu i presentarem la forma en que ens hi apropem en aquest treball.

3.4.3. LA VEU DE L'AUTOR

La noció de veu està estretament relacionada amb la noció d'identitat, i cobra sentit en el marc d'una conceptualització situada de l'activitat d'escriptura acadèmica. En aquest apartat revisarem breument els tres principals enfocaments a l'estudi de la veu en els textos. Concretament, farem referència a les aproximacions proposades des dels estudis discursius, des de la literacitat crítica i des de la psicologia.

Comencem, doncs, en primer lloc, per l'aportació dels *estudis discursius*, per als que la reflexió sobre la presència de l'autor en el text es basa en la teoria de l'enunciació, iniciada per Beneviste (1970) i continuada per investigadors com ara Ducrot (1984) i Bronckart (1985) entre d'altres. La unitat discursiva bàsica des d'aquesta perspectiva és l'enunciat, que es concep com a actuació lingüística en context que

conté traces lingüístiques que situen a l'enunciador per a que siguin interpretades per l'enunciatari (Calsamiglia i Tuson, 2007, p.125). Així, a mesura que es construeix el discurs es construeix el *subjecte discursiu* que “*se adapta a la situación específica de la comunicación modulando su posición a lo largo del discurso y tratando de que su interlocutor le reconozca de una manera y no de otra*” (p.129).

Aquesta necessitat de controlar la imatge que els lectors construeixen sobre l'escriptor resulta evident en el cas de l'escriptura acadèmica que, com hem vist sobradament, es considera una activitat carregada de significació social i cultural, situada en el marc d'una comunitat acadèmico-discursiva altament jerarquizada. Així es posa de manifest en la gran quantitat d'estudis que pretenen conèixer quins recursos discursius utilitzen els autors de diferents disciplines per traslladar una imatge determinada de sí mateixos als seus textos. Hyland (2002a, 2002b, 2005), un dels autors més influents, considera que els escriptors decideixen de manera situada quins recursos utilitzar, en funció de l'àmbit de coneixement al que pertanyin, dels propis objectius discursius, i de la pròpia experiència com a autors acadèmics.

Els estudis sobre la veu proposats des de perspectives discursives han utilitzat l'anàlisi textual per estudiar la presència de l'autor en el text. Segons els autors, aquesta presència s'anomena *appraisal* (Martin, 2000), *evaluation* (Hunston & Thompson, 2000), o posicionament o *stance* (Hyland, 1999, 2002a, 2002b). En els últims treballs, Hyland (2005), conscient d'aquesta variabilitat de termes proposa el constructe de metadiscurs como “*the cover term for the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a particular community*” (2005, p.37).

Passem a continuació a la segona de les aproximacions a l'estudi de la veu, la que es proposa des de la psicolingüística i la literacitat crítica. Des d'aquesta aproximació, Gee (2000, 2005) proposa que els individus disposem d'un *kit identitari*, és a dir, d'un conjunt de formes i combinacions de parlar, d'escriure, de moure'ns, etc., que ens identifiquen com a membres d'una comunitat en un moment històric determinat (Gee, 2005; 2006). Afirma també que aquesta identitat pot ser diferent en funció de les situacions i de les comunitats a les que un mateix individu pertany. Des d'una posició teòrica propera, però més vinculada a la literacitat crítica, Ivanic (1998; 2001; 2005), proposa que l'escriptura vehiculitza una determinada veu que situa l'escriptor en línia amb uns determinats discursos socials i culturals, que es posen de manifest a través dels valors, interessos, creences, pràctiques i relacions de poder que posa

CAPÍTOL 3

de manifest. Des d'aquest punt de vista, escriure en contextos acadèmics implica recórrer i dialogar intencionalment amb discursos ja existents de manera que l'arquitectura d'aquest diàleg fa palesa la identitat de l'autor.

Finalment, des de l'àmbit de la psicologia, l'estudi de la veu en los textos ha estat preferentment vinculat a la perspectiva sociocultural i als postulats que relacionen la veu amb el desenvolupament de la consciència (Framer, 1995), una consciència que és possible gràcies a la interiorització d'altres veus significatives. A més, seguint Bakhtin (1986), una veu mai no existeix de manera aïllada i qualsevol enunciat és sempre multivocal. Des d'aquesta perspectiva, Framer qüestiona el concepte de veu verdadera (*true voice*), proposant que cada escriptor disposa d'un cor de veus, totes "verdaderes" (*true voices*) perquè totes li són pròpies. La qüestió, en aquest cas, és utilitzar-ne una o una altra en funció de les característiques de cada situació discursiva.

Prior (1998; 2001) també defineix la veu com una forma d'invocar les veus d'altri, no només a través de la intertextualitat, sinó como una forma d'assegurar la identitat social de l'escriptor que s'alinea amb uns discursos particulars i participa en determinades comunitats discursives (Lensmire, 1998). De forma semblant Bazerman (2003) afirma que la identitat es construeix discursivament i que la veu en els textos no hauria d'estudiar-se només a través de l'anàlisi dels textos als que l'autor fa referència, sinó a la llum de com els interpreta i els utilitza posant l'èmfasi en la intencionalitat que el porta a adoptar una determinada posició.

També des d'una perspectiva psicològica sociocultural, Spivey (1997) defensa la representació del discurs acadèmic com una àmplia xarxa de textos interrelacionats. En el marc d'aquesta xarxa *intertextual*, els escriptors construeixen la seva *identitat d'autor* (*author's identity*) a través de les connexions dialògiques que estableixen amb els textos d'altres autors. És en aquest sentit que l'autora equipara les nocions d'identitat de l'autor i veu de l'autor, considerant el procés de construcció d'aquesta identitat o veu de l'autor no només com un procés individual que depèn de les connexions que pugui establir, sinó com un procés en el que els lectors participen a través de l'ús i de la interpretació dels textos de l'autor, citant-los, avaluant-los, criticant-los. D'aquesta manera, un escriptor s'identifica a sí mateix i els seus lectors també situen la seva veu entre aquelles que habiten un mateix "territori textual", en el que conviuen

unes determinades comunitats discursives situades en períodes socioculturals i històrics específics (Nelson, 2001).

3.5. REPTES EN L'AUTOREGULACIÓ DE L'ESCRITURA ACADÈMICA EN ALI

A més de la complexitat dibuixada en els apartats anteriors, l'autoregulació de l'escriptura de textos acadèmics en anglès com a llengua internacional (ALI) presenta reptes afegits i característiques específiques. Concretament, podríem distingir, d'una banda, entre els reptes de caire situat vinculats a les cinc funcions de l'escriptura acadèmica (epistèmica, dialògica, manteniment de xarxes d'influència, comunicativa, i construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic), i els reptes vinculats a l'ús d'una llengua internacional, que podríem considerar de caire discursiu. Donat que ens hem referit ja al primer tipus de reptes en el capítol 2, en aquest apartat ens centrarem en el segon tipus, fent referència als estudis que han explorat l'escriptura acadèmica en LE i L2.

Cal remarcar, en aquest punt, que els estudis revisats no comparteixen el mateix plantejament teòric que aquell des del qual s'ha plantejat el nostre estudi. Concretament, com veurem en el capítol següent, els estudis de l'escriptura acadèmica en anglès com a L2 o LE s'han centrat en el procés d'escriptura d'estudiants de diferents etapes educatives (especialment estudiants de grau i postgrau), la majoria dels quals havia arribat recentment a un país angloparlant (majoritàriament els Estats Units), de manera que l'anglès els resultava una L2, és a dir, una llengua que s'aprèn en un context que permet el seu ús en situacions i pràctiques quotidianes. En menor mesura, malgrat que en els últims anys han estat més freqüents, els participants en aquests estudis eren estudiants de grau o postgrau en països no angloparlants per als quals l'anglès és una LE, és a dir, una llengua que s'aprèn en un context en el que el seu ús en situacions i pràctiques quotidianes no és possible.

En canvi, considerar l'escriptura acadèmica en anglès com a llengua internacional (ALI) implica concebre l'activitat d'escriptura com a requisit de les pràctiques acadèmico-discursives en un entorn professional. Des d'aquesta perspectiva, els investigadors experimentats (com aquells que participen en el nostre

CAPÍTOL 3

estudi) utilitzen l'anglès de manera habitual en la seva activitat acadèmica, especialment en la lectura d'articles especialitzats sobre el seu àmbit i, de manera potser menys freqüent, en l'escriptura de textos acadèmics.

A més de les diferències vinculades al context i al perfil dels participants, existeix encara un altre factor que ens fa distingir entre els estudis de l'escriptura acadèmica en anglès com a L2 o LE i l'escriptura acadèmica en ALI. Aquest factor té a veure amb el plantejament teòric adoptat. Així, els estudis sobre l'escriptura en L2 i LE no s'han interessat per l'autoregulació i, malgrat parlen d'estratègies, aquestes fan referència habitualment a només una de les dimensions implicades en l'escriptura acadèmica professional, aquella que té a veure amb els objectius comunicatius implicats en les produccions lingüístiques. A més, la funció comunicativa tal i com es concep en aquests estudis no té a veure amb l'intercanvi de coneixements entre els investigadors sinó amb la necessitat de comunicar el significat pretès.

Així doncs, donat que el nostre estudi s'emmarca en una situació acadèmica professional, no resulta apropiat parlar d'escriptura en anglès com a L2 o LE i sí, en canvi, parlar d'escriptura en anglès com a llengua internacional (ALI). Amb tot, donat que es tracta d'un camp de recerca emergent i no tenim coneixement d'estudis sobre l'autoregulació de l'escriptura acadèmica en ALI, farem referència a la recerca sobre escriptura acadèmica en L2 i LE, que passem a revisar a continuació.

En la recerca sobre l'escriptura acadèmica en L2 podem distingir dues grans aproximacions: la discursiva i la psicolingüística. Si bé podem convenir que la classificació dels treballs realitzats en aquestes dues aproximacions implica una certa simplificació, l'hem adoptat perquè ens permet guanyar claredat en la nostra revisió.

L'aproximació discursiva inclou dues principals línies d'investigació. D'una banda tenim els estudis que podríem considerar propers a l'estructuralisme i que parteixen d'una perspectiva descriptiva per identificar les característiques que diverses mostres d'un determinat gènere discursiu comparteixen (Hyland, 2003, 2004, 2005). De manera similar però des d'una perspectiva funcionalista, un important número d'estudis mira d'identificar els recursos discursius que els autors d'articles de recerca utilitzen per actualitzar les funcions interpersonal, ideacional, i textual de la llengua (Hallyday i Martin, 1993).

L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

D'altra banda, l'aproximació psicolingüística a l'estudi de l'escriptura acadèmica en L2 inclouria, al seu torn, dues línies de recerca: una centrada en el procés de composició (plantejada des d'aproximacions cognitives) i l'altra centrada en l'experiència del procés i en la identitat de l'escriptor AIL (plantejada des d'aproximacions socioculturals). En la recerca sobre el procés de composició en L2 trobem l'herència del model de Flower i Hayes (1980). Aquesta línia de recerca s'inicia una dècada més tard que en L1, cap a finals de la dècada dels vuitanta, adoptant els plantejaments conceptuals i metodològics que s'utilitzaven en l'àmbit de la recerca sobre escriptura en primeres llengües. Així, podem dir que la recerca en escriptura en L2 se situa majoritàriament en el paradigma cognitiu que concep l'escriptura com un procés de resolució de problemes que esdevé encara més complexe degut a la necessitat de realitzar els processos cognitius ja coneguts en una segona llengua.

Els estudis sobre escriptura en L2 han posat de manifest que el procés de composició en L2 és lleugerament diferent del procés de composició en la L1 (Krappels, 1990; Cumming, 2001; Silva, 2001; Polio, 2003). Concretament, les particularitats d'aquest procés ténen a veure amb:

- la transferència de coneixement sobre la composició / competència escriptora adquirit en L1 a l'escriptura en L2
- el canvi de la L2 a la L1 durant el procés de composició (*language switching*)
- l'augment en la dificultat de regular el procés de composició (planificació i revisió) en el cas de no disposar d'un nivell de domini determinat de la L2
- la capacitat d'atendre simultàniament a qüestions vinculades amb la construcció de coneixement i a les formes lingüístiques necessàries

A més, com veurem en els capítols 4 i 5, una de les qüestions emergents en la recerca sobre l'escriptura acadèmica en L2 / LE té a veure amb el possible ús diferencial dels textos font en el procés de composició en aquestes llengües.

Cal remarcar, però, que els resultats en els que es basa aquesta caracterització de l'escriptura acadèmica en L2 es deriven d'estudis quasi-experimentals. Així, la tensió entre la validesa ecològica dels dissenys i la fiabilitat de les dades s'ha resolt en la majoria dels casos a favor d'aquesta última, de manera que les conclusions obtingudes en relació a ambdós tipus d'escriptura es troben lluny de recollir la complexitat

CAPÍTOL 3

de la regulació d'aquest procés tal i com té lloc en situacions comunicatives reals i a través de tasques d'escriptura autèntiques.

A continuació presentarem sintèticament l'estat de la qüestió pel que fa a la recerca sobre els factors que han ocupat de manera preeminent l'atenció dels investigadors de l'escriptura en LE o L2: la transferència de coneixement sobre la composició / competència escriptora adquirida en L1 a l'escriptura en L2, i el canvi de la L2 a la L1 durant el procés de composició (*language switching*).

3.5.1. LA TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT ADQUIRIT EN LA L1 AL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN L2 O LE

En els inicis de la recerca sobre escriptura en LE, la voluntat de caracteritzar el procés de composició dels escriptors en L1 i en L2 permet identificar algunes de les estratègies emprades pels aprenents (per exemple Raimés, 1985). Més endavant, el disseny de recerques centrades a conèixer el paper del domini de la LE i la competència escriptora en la L1 en el procés de composició en L2 aprofundeix en el coneixement de les estratègies que els escriptors posaven en funcionament. Aquests estudis han obtingut resultats en general poc concloents (Roca de Larios et al. 2002, p. 39; Manchón, 2001, p.33). Així, d'una banda, alguns autors consideren que el coneixement sobre l'escriptura només pot transferir-se a situacions d'escriptura en L2 si els escriptors disposen d'un cert nivell de domini d'aquesta última (*threshold hypothesis*). D'altres autors com ara Cummins (1980; 2002) proposen que la transferència té lloc independentment del nivell de domini de la L2 (*interdependence hypothesis*). En aquest apartat ens proposem analitzar el concepte de transferència així com revisar aquelles recerques que hi han dedicat la seva atenció.

Segons la concepció actual, la transferència implica "*l'aplicació per part d'un usuari bilingüe o plurilingüe de competències desenvolupades en l'ús d'una llengua A a l'ús de la llengua B*" (Guasch, 2001, p.20). La vigència d'aquesta definició rau en la consideració que el tipus de coneixement que l'aprenent pot traslladar d'una llengua a l'altra no és tan sols de tipus lingüístic, sinó que pot englobar altres tipus de coneixement (p.ex. pragmàtic, vinculat al coneixement dels gèneres discursius, condicional) implicats en l'actualització de la competència comunicativa.

La transferència no sempre ha estat conceptualitzada d'aquesta manera. Als anys cinquanta, per exemple, aquest constructe està carregat de connotacions conductistes i fa referència a la influència del comportament lingüístic dels aprenents en la L1 en el seu comportament lingüístic en la L2. Així doncs, en aquella època s'atorga una gran importància a la influència de la L1 en el procés d'aprenentatge de la L2, influència que es conceptualitza en forma d'interferència que explica les dificultats de l'aprenentatge de la LE. Entre la dècada dels seixanta i setanta, en canvi, el paper de la L1 deixa de considerar-se rellevant a l'hora de caracteritzar el procés d'aprenentatge de la LE. Es considera, en canvi, que els errors dels aprenents no es deuen a la interferència de la L1 sinó al seu desconeixement de la LE. En l'actualitat, es considera que la transferència interlingüística és un dels múltiples processos que intervenen en la interiorització de la LE (Manchón 2001, pp.10-21).

Al llarg del temps, diversos autors han caracteritzat el fenomen de la transferència. Així, per exemple, atenent al producte (*outcome*), Lado (1957) distingeix entre transferència positiva (no es produeix cap error degut a la influència de la L1) i negativa (es produeix una interferència de la L1 en l'ús de la L2 que dona lloc a l'error). Chamot (1979), per la seva banda, té en compte el número de llengües que l'aprenent ja coneix per parlar de transferència única (una sola llengua) i transferència dual (dos o més). Ringbom (1987), en canvi, distingeix entre transferència oberta, que tindria lloc quan els aprenents perceben similituds entre la L1 i la L2 o encoberta ("covert"), que tindria lloc tot i no percebre cap similitud entre ambdues llengües. I Odlin (1989) distingeix entre "borrowing transfer" i "substratum transfer" segons la influència sigui de la L2 a la L1 (primer cas) i de la L1 a la L2 (segon cas).

Després de revisar els resultats obtinguts en els estudis realitzats en les dècades dels vuitanta i noranta, Celaya (1992) i Guasch (2001) assenyalen que la transferència pot considerar-se un procés o una estratègia en funció del focus de l'investigador. Així, la transferència serà un procés quan el focus de l'estudi es situï en el seu impacte en el procés d'adquisició de la L2/LE, i serà una estratègia quan el focus estigui en l'aprenent i en el seu recurs al coneixement de la L1 per resoldre les dificultats implicades en l'ús de la L2/LE.

CAPÍTOL 3

Taula 3.4. Tipus de transferència (a partir de Celaya, 1992, i Guasch, 2001).

Autor	Criteri	Tipus de transferència
Lado (1957)	Producte	Negativa / positiva
Chamot (1979)	Núm. de llengües apreses amb anterioritat	Única / dual
Kohn (1986)	Procés	Aprenentatge / producció
Ringbom (1987)	Percepció que té l'aprenent de la L1 i la L2	Overt / covert
Odlin (1989)	Direcció de la transferència	Borrowing / substratum
Celaya (1992)	Focus de l'investigador	Procés / estratègia
Guasch (2001)	Processos cognitius	Fenomen automàtic / lligat a la reestructuració cognitiva

Finalment, Guasch (2001) distingeix entre dues formes de conceptualitzar la transferència interlingüística: com a fenomen automàtic o com a fenomen lligat a la reestructuració cognitiva. Si la considerem un fenomen automàtic, l'única condició que incideix en la transferència de l'habilitat d'escriure és el coneixement de la LE. En canvi, si la transferència es conceptualitza com un fenomen lligat a la reestructuració cognitiva, aquesta seria inherent a l'adaptació de les estratègies d'escriptura apreses en la L1 a noves situacions com ara l'escriptura en LE.

Encara entre els que consideren la transferència com a fenomen no automàtic podem distingir dues posicions: la de Cummins (1980, 2002), que considera les habilitats com a fenòmens globals, i la de Freedle (1985 citat a Guasch, 2001, p.30), que considera les habilitats com a fenòmens fragmentaris constituïts pels diferents esquemes de comportament que cada persona construeix per resoldre les tasques a les que s'enfronta més habitualment. Segons aquest últim autor, tot i que inicialment el procés de resolució de les tasques en la LE es duria a terme de forma reflexiva, la freqüència en la seva utilització l'automatitzaria en forma d'esquemes de comportament. Així, de manera coincident amb la cognició situada, els usos lingüístics i les habilitats estarien fortament lligats a cada situació comunicativa i les habilitats implicades en cada subsistema serien també altament específiques. Així, les barreres cognitives que comportarien aquests mecanismes impedrien la transferència d'un subsistema a un altre. Només el procés de síntesi de subsistemes podria donar lloc a la transferència d'habilitats d'un a l'altre. Aquesta síntesi es donaria a través de situacions en què es trenqués l'automatisme de la posada en

L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

funcionament dels esquemes de comportament, i que fomentessin la regulació conscient del procés de resolució de les tasques.

Taula 3.5. Anàlisi dels models de Cummins (1980, 2002) i Freddle (1985). Extret de Guasch, 2001, p. 32)

Components	Cummins	Freddle
Processos cognitius	Competència subjacent comuna	Competències interrelacionades
Estructura lingüística	Components estructurals compartits Nivell lliandar de coneixement lingüistic	Sistemes lingüístics separats
Mecanisme de transferència	Reestructuració	Síntesi

Segons Cummins, en canvi, existiria una competència escriptora subjacent comuna a les llengües que hom domina i que assoliria el seu major grau d'interdependència en contextos educatius òptims. Així: “en un contexto educativo aditivo, en el que hay oportunidades y motivación para desarrollar las destrezas lectoescritoras en ambas lenguas, la interdependencia opera tanto de L1 a L2, como de L2 a L1” (Cummins, 2002, p.214). Altres autors com ara Raimés (1985), Jones i Tetroe (1987), Whalen i Ménard (1995), Weijen et al. (2005) segueixen Cummins en considerar que la competència escriptora és el principal ingredient de la composició experta en L2.

Algunes de les recerques revisades assenyalen la importància de la transferència de la competència escriptora (Raimés, 1985; Jones i Tetroe, 1987; Whalen i Ménard, 1995; Schoonen et al., 2003; Weijen et al., 2005). Amb tot, com ja apuntàvem anteriorment, la recerca orientada a conèixer la relació entre l'habilitat d'escriure i el domini de la L2 no ha obtingut resultats concloents, en gran mesura degut a la diversitat d'opcions metodològiques escollides als diferents estudis (veure relació d'estudis a la taula 3.4.). Fins i tot entre els advocats de la interdependència, s'ha suggerit que el grau d'eficàcia de la transferència de coneixement sobre el procés d'escriptura depèn de que els escriptors hagin assolit un nivell lliandar (Whalen i Ménard, 1995, p.383; Cummins, 1980, 2002). Una altra variable que recentment s'ha considerat que podria influir en la transferència de coneixement estratègic seria la proximitat entre llengües (Woodall, 2002; Garcia, 1988 citat a McCarthy i Earnest Garcia, 2005, p.37).

Des del punt de vista de la cognició freda, Roca de Larios et al. (1999) suggereixen que la hipòtesi de la interdependència de Cummins (1980, 2002) necessita explorar-se de forma més acurada partint de la

CAPÍTOL 3

conceptualització de l'habilitat o competència escriptora en L2, fent referència a la capacitat de la memòria de treball, la velocitat de processament, l'amplitud de la memòria (*memory span*) entre d'altres (Ransdell i Levy, 1998 citats a Roca de Larios et al. 2005, p.45). Des d'una posició de cognició càlida, observem que cap estudi del que tinguem coneixement s'ha adreçat a conèixer si el fenomen de la transferència inclou, a més del coneixement lingüístic i estratègic, aspectes relacionats amb la dimensió afectiva de l'experiència d'escriure. No sabem, per tant, si el tipus d'experiència, emotivament parlant, d'un escriptor que vincula sentiments majoritàriament negatius a l'escriptura en L1 és la mateixa i en la mateixa intensitat quan escriuen en L2.

3.5.2. L'ÚS DE LA L1 EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ EN LE O L2

Des dels inicis de la recerca sobre el procés d'escriptura en L2 el recurs a la primera llengua apareix com un dels trets més característics. Aquesta variable ha rebut força atenció en els últims anys, especialment des del moment en que aquest canvi de codi (*language switching*) s'interpreta com un símptoma de la dificultat a la que s'enfronten els escriptors. En aquest apartat revisarem breument aquells estudis que s'han centrat en aquest aspecte.

Els resultats obtinguts en l'estudi de Woodall (2002) mostren que la freqüència del canvi de la LE a la L1 està relacionada amb el grau de domini de la LE, mentre que la duració dels episodis d'ús de la L1 sembla estar més relacionat amb la complexitat de la tasca d'escriptura proposada. A més, la recerca de Wang i Wen (2002) posa de manifest que l'ús de la L1 es concentra de forma prioritària en la regulació del procés de composició, seguit de l'organització de les idees i la seva organització. Els resultats obtinguts també mostren que el major domini de la LE faria disminuir l'ús de la L1 en la generació del text, però que aquesta es mantindria en els casos anteriors.

D'altra banda, l'estudi de Wang (2003) mostra que tant en participants amb un alt grau de domini de la LE com aquells amb un baix domini de la LE, l'ús de la L1 s'associa a la generació de les idees, a les cerques lèxiques i als metacomentaris (aquests últims incloent el control del procés de composició i l'avaluació on-line del text produït).

En el nostre context, l'estudi d'Iñesta (2006) va constatar que l'ús de la L1 va ser majoritari durant el procés d'escriptura d'un text argumentatiu en anglès com a llengua estrangera. Les dues participants (una estudiant de quart curs de Psicologia i una estudiant de doctorat) varen utilitzar la L1 en aquells moments en què la seva activitat se centrava en la regulació del procés. Una possible explicació faria referència a la complexitat de la regulació, que dificultaria l'ús de l'anglès, degut a la limitació en la memòria de treball.

3. 6. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

Podem sintetitzar el contingut d'aquest capítol en les consideracions següents:

- Malgrat que el constructe de l'autoregulació ha estat explorat des de diferents perspectives, la majoria coincideix a considerar com a elements essencials les estratègies cognitives, l'agencialitat de l'individu, l'establiment i manteniment d'objectius, i la gestió de la motivació. Així, "self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals" (Zimmerman, 2000, p.14). El model de Pozo, Monereo i Castelló (2001) incorpora una altra dimensió, el discurs, allò que els individus diuen sobre allò que fan que, com diversos estudis han posat de manifest, sovint és diferent d'allò que es fa.
- A continuació incloem una síntesi de les qüestions comentades pel que fa a les diferents elements que configuren la conceptualització d'autoregulació:
 - Les **estratègies cognitives**, posen de manifest l'actuació estratègica (Monereo, 1997, 2001, 2007; Castelló, 1998, 1999, 2002, 2007; Liesa, 2004; Pozo, 1996, 2003; Mateos, 2001) dels individus. En l'actualitat se'n proposa una perspectiva flexible, que considera les estratègies com a més o menys ajustades als objectius plantejats (Pozo, Monereo i Castelló, 2001; Boekaerts, 2002; Boekaerts i Cascallar, 2006; Monereo, 2007).
 - **L'agencialitat de l'individu**. Aquesta noció remet a les d'autonomia i intencionalitat. El debat se situa, en l'actualitat, en el grau de consciència de l'autoregulació. Així, Boekaerts i Cascallar (2006) observen que la noció d'agencialitat suposa que l'autoregulació és un procés intencional i, per tant, conscient. Amb tot, alguns autors han proposat que la presa de decisions implicada en l'autoregulació del procés de resolució de tasques té lloc, en gran

mesura, de manera implícita (Kuhl, 2000; Shapiro i Schwartz, 2000; Liesa, 2004; Boekaerts i Cascallar, 2006).

- **L'establiment i manteniment d'objectius** es considera la clau que obre el pas del coneixement de les estratègies necessàries per resoldre una tasca (pensament) a la seva implementació (acció). Diferents autors han proposat l'existència de diferents arquitectures per a l'estructuració dels objectius en la memòria semàntica (Carver i Scheier, 2000; Shah i Kruglanski, 2000). En l'actualitat, diferents aproximacions s'interessen per la implicació dels objectius en l'autoregulació. Per exemple, Boekaerts (2002) explora la noció d'objectius conflictius, advocant per l'estudi de la "persona sencera en context" (whole-person-in-context).
- La **gestió de la motivació**. Les aproximacions tradicionals a l'estudi de la motivació en l'autoregulació (e.g. *l'expectancy-value theory* de Heckhausen, 1991, *l'achievement motivation* de Bandura, 1977; Peterson, Maier i Seligman, 1993, citats a Kuhl, 2000) han emfasitzat el paper mediador de les creences, estudiant el poder predictiu dels constructes de l'autoeficàcia, autoconcepte, etc. en l'acompliment i els resultats obtinguts en les tasques. Segons Kuhl (2000), les aproximacions tradicionals a la motivació s'han centrat en el contingut cognitiu, mentre que l'autor planteja una proposta que considera complementària des de la perspectiva del disseny funcional (*functional-design perspective*).
- **Qüestions emergents**. La influència no només de l'interès (Boscolo; Hidi & Boscolo 2006), sinó també dels estats d'ànim (Efklides) en la motivació i el manteniment dels objectius. El context passa a considerar-se com a element constitutiu que configura la regulació per fer-la socialment compartida (Mackenzie i Hobfoll, 2000; Järvelä, Järvenoja i Veermans, 2008). Finalment, la identitat apareix com un dels conceptes emergents amb més projecció en la reflexió sobre l'autoregulació, liderada per Walker (2007) i Monereo (2007).
- Els models sobre l'autoregulació en l'àmbit de l'escriptura, com aquells centrats en la regulació en d'altres dominis, poden situar-se al llarg d'un continuum que s'extén des dels models cognitius (Graham & Harris, 1989; De la Paz & Graham, 2002; Rijlaarsdam & van den Bergh, 2006), als models sociocognitius (Zimmerman & Kitsantas, 2000), fins els models socioculturals (Englert, Raphael &

L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

Anderson, 1992; Englert, Mariage & Dunsmore, 2006; Allal 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). Fins i tot podem parlar d'una perspectiva emergent que considera l'autoregulació com un fenomen socialment situat i compartit (Järvelä, Näykki, Laru, & Luokkanen, 2007; Järvelä, & Järvenoja, 2007).

Taula 3.6. Diferències entre els models de regulació de l'escriptura revisats

	Models cognitius	Models sociocognitius	Models socioculturals	Models de regulació socialment compartida
Espectura	L'espectura es concep com una activitat cognitiva exigent i complexa que es desenvolupa en un procés dinàmic	L'espectura és una activitat social i cognitiva a través de la qual els escriptors construeixen significats de manera activa	L'espectura és sempre dialògica, és una forma d'acció social mediada cultural i històricament	L'espectura és un procés cognitiu que sempre és dialògic i situat
Context	El context es considera una de les variables intervinents però l'èmfasi se situa en els individus	El context influencia l'espectura i les estratègies d'autoregulació	El context és l'espai en el que els problemes comuns es defineixen i han de resoldre's	El context és l'espai comú en el que els individus comparteixen les seves pròpies perspectives
Auto-regulació	El monitoreig es basa en esquemes de la tasca (Hayes, 2006). Coordinació d'activitats cognitives (Alamargot & Chanquoy, 2001).	L'autoregulació implica decidir quines són les millors estratègies i s'aprèn en contextos socials.	La regulació efectiva de la composició escrita té a veure amb la socialització en les pràctiques d'espectura d'una comunitat de pràctica.	Cada individu ha de regular la seva espectura en una comunitat de pràctica

- La conceptualització de l'autoregulació de l'espectura com a activitat socialment situada i compartida remet a la qüestió de la identitat que comentàvem anteriorment i que en l'actualitat centren l'atenció dels estudis sobre l'espectura acadèmica.
- Des de la nostra perspectiva, el constructe *identitat* resulta particularment interessant donat que posa en relació la individualitat de l'escriptor i la dimensió social de les seves aportacions en el sí d'una comunitat acadèmic-discursiva.
- Concretament, la noció de context intrapsicològic personal (Monereo, 2007, p.511) implica que en la ment de l'individu tindria lloc una activitat inter-psicològica en la mesura que l'individu establiria un diàleg amb d'altres possibles veus. Així, en el cas de la funció dialògica de l'espectura acadèmica, el context intrapsicològic personal seria el locus en el que l'escriptor evocaria les veus dels diferents agents que participarien en el procés d'espectura (coautors, col·legues amb els que hauria pogut

CAPÍTOL 3

compartir algun esborrany del text per obtenir el seu punt de vista, editors i avaluadors de la publicació objectiu entre d'altres).

- Walker (2007) parteix de la consideració de l'autoregulació com a activitat de naturalesa fonamentalment social (p.10), originant-se en pràctiques socials i arribant al pla individual a través d'un procés d'internalització. Un cop internalitzada, la regulació es posa en pràctica en contextos de co-regulació, externalitzant-se i passant a formar part de la bastida instruccional en el marc d'una activitat compartida. Des d'aquesta conceptualització d'internalització i externalització, Walker proposa la noció de *regulació acadèmica* com a terme genèric que faria referència als processos de co-regulació implicats, per exemple, en la publicació d'un article de recerca en una publicació d'alt impacte, deixant autoregulació per les pràctiques específicament individuals. Parlar de regulació acadèmica resulta rellevant ja que fa referència al fet que la comunitat acadèmico-discursiva regula l'activitat i la participació dels seus membres, posant de manifest fins a quin punt les pràctiques culturals juguen un paper clau en la construcció de la regulació.
- Des de la nostra perspectiva, proposem que la construcció d'aquesta regulació acadèmica té lloc a dos nivells: el *formatiu* i el *professional*. Així doncs, d'una banda, la regulació acadèmica es desenvoluparia en el *pla formatiu* en el curs d'activitats com ara l'elaboració de la tesi doctoral i a través de la participació en processos de construcció conjunta de coneixements i d'identitats com ara els implicats en el treball col·legiat en el marc dels grups de recerca. D'altra banda, un cop superada l'etapa formativa, la construcció de la regulació acadèmica tindria lloc en el *pla professional*, a través de les activitats vinculades a la participació en la co-construcció de coneixement i discurs científic sobre l'àmbit de recerca corresponent (escriptura i publicació d'articles de recerca, comunicació dels resultats obtinguts en la recerca en el marc de congressos o reunions socials de caire científic).
- Diferents aproximacions s'han interessat per la relació entre escriptura acadèmica i identitat: l'anomenada alfabetització crítica o anàlisi crítica del discurs, que es proposa des de la vessant discursiva; la que s'interessa per l'escriptura en segones llengües, que combina l'atenció al discurs i la psicologia sociocultural; i la psicologia, des de la vessant sociocultural o socialment situada. A continuació revisem les aportacions principals de cadascuna de les aproximacions.

L'ESCRITURA ACADÈMICA: LA REGULACIÓ D'UNA ACTIVITAT COMPLEXA I SITUADA

- Des de l'alfabetització crítica o anàlisi crítica del discurs es proposa que el llenguatge disponible en el discurs acadèmic (és a dir, les pràctiques habituals tal i com es posen de manifest en els diferents gèneres tant orals com escrits que s'hi donen) estaria ja configurant una determinada manera de participar en la comunitat acadèmic-discursiva que aniria més enllà del discurs i que, com venim proposant, requeriria la construcció d'una identitat específica per tal de ser reconegut com a membre d'aquesta comunitat. Des de l'àmbit de l'*escriptura en segones llengües (second-language writing)*, diversos autors s'han interessat en els últims anys per les dificultats que han d'afrontar estudiants de grau i postgrau provinents d'altres contextos culturals i per als que l'anglès no resulta la primera llengua a l'hora de construir-se una veu acadèmica que respongui a les convencions de l'àmbit acadèmic anglosaxó (Cadman, 1997; Ramanathan i Atkinson, 1999; Ivanic i Camps, 2001; Hirvela i Belcher, 2001). Finalment, des de la psicologia els treballs centrats en l'anàlisi de les històries textuais dels articles de recerca, com a traça de les experiències d'investigadors no pertanyents al centre acadèmic anglosaxó a l'hora d'aconseguir publicar en revistes d'impacte dominades pel que s'ha anomenat *gatekeepers* o guardians (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007).
- La identitat social de l'autor es posa de manifest a través de les seves eleccions discursives, la gestió estratègica de les quals implica la possibilitat de que l'autor se situï de forma diferent en contextos diversos i utilitzi la seva veu de manera diversa i intencional. Entenem que la veu d'un escriptor és a la vegada *individual* i *social* i pot considerar-se sempre *situada cultural, social i històricament*. En termes de procés, les característiques de la veu es tradueixen en l'ús intencional de determinats recursos discursius, en el diàleg i les relacions intertextuals que l'escriptor estableix amb d'altres textos, i en les formes d'organització de la informació que atorguen una o altra estructura als textos.
- A més de la complexitat implicada en l'escriptura acadèmica en L1 (i.e., als reptes de caire situat vinculats a les cinc funcions de l'escriptura acadèmica: epistèmica, dialògica, manteniment de xarxes d'influència, comunicativa, i construcció d'una identitat social com a investigador i autor acadèmic), l'autoregulació de l'escriptura de textos acadèmics en anglès com a llengua estrangera (ALE) o anglès com a segona llengua (AL2) presenta reptes afegits i característiques específiques.
- Els estudis sobre l'escriptura en ALE i AL2 presenten diferències fonamentals per respecte a aquells del que s'ha plantejat el nostre estudi, que parla de l'escriptura acadèmica en anglès com a

CAPÍTOL 3

llengua internacional (ALI). Aquestes diferències tenen a veure amb el context en el que se situen les recerques (context formatiu vs context professional), amb el perfil dels participants (estudiants vs investigadors professionals), i amb l'aproximació teòrica en la que es fonamenten (estudis discursius vs cognició situada). Donat que el nostre estudi s'emmarca en una situació acadèmica professional, no resulta apropiat parlar d'escriptura en anglès com a L2 o LE i sí, en canvi, parlar d'escriptura en ALI. Amb tot, donat que es tracta d'un camp de recerca emergent i no tenim coneixement d'estudis sobre l'autoregulació de l'escriptura acadèmica en ALI, farem referència a la recerca sobre escriptura acadèmica en L2 i LE, que passem a revisar a continuació.

- Els estudis sobre escriptura en L2 han posat de manifest que el procés de composició en L2 és diferent del procés de composició en la L1 (Krappels, 1990; Cumming, 2001; Silva, 2001; Polio, 2003). Concretament, les particularitats d'aquest procés tenen a veure amb:

- la transferència de coneixement sobre la composició / competència escriptora adquirit en L1 a l'escriptura en L2
- el canvi de la L2 a la L1 durant el procés de composició (*language switching*)
- l'augment en la dificultat de regular el procés de composició (planificació i revisió) en el cas de no disposar d'un coneixement suficient de la L2
- la capacitat d'atendre simultàniament a qüestions vinculades amb la construcció de coneixement i a les formes lingüístiques necessàries

CAPÍTOL 4. REVISIÓ D'ESTUDIS EMPÍRICS SOBRE L'ESCRITURA ACADÈMICA

4.1. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS COGNITIVO-ESTRUCTURALS

4.1.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

4.1.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE

4.2. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCOGNITIVUS

4.2.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

4.3. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCULTURALS

4.3.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

4.3.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE

4.4. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS DE REGULACIÓ SOCIALMENT SITUADA

4.4.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

4.5. SÍNTESI DE LA META-ANÀLISI DELS ESTUDIS REVISATS

CAPÍTOL 4. REVISIÓ D'ESTUDIS EMPÍRICS SOBRE L'ESCRITURA ACADÈMICA

En aquest capítol presentarem una revisió dels estudis empírics sobre l'escriptura acadèmica¹¹ publicats en les revistes i mitjans més representatius, prioritzant aquells d'àmbit internacional. Per tal de vetllar per la necessària brevetat d'aquest treball, hem centrat la nostra atenció prioritàriament en els estudis empírics publicats a partir de l'any 2000 sense oblidar, però, aquells estudis anteriors als que, per la seva rellevància, considerem oportú referir-nos. El nostre objectiu, doncs, ha estat obtenir una mirada actual sobre l'estat de la qüestió de la recerca sobre l'escriptura acadèmica. Cal remarcar, a més, que la selecció dels estudis revisats ha tingut en compte, a més de la seva actualitat i impacte, el pes específic dels seus autors en aquest àmbit de recerca.

Abans de començar pròpiament amb la revisió volem remarcar que en aquest treball hem intentat superar certes divisions disciplinàries que tradicionalment han dominat l'àmbit de recerca sobre l'escriptura i que, al nostre entendre, han contribuït negativament a aprofundir el nostre coneixement sobre aquesta activitat. En aquest sentit, hem considerat oportú tenir en compte no només aquells treballs plantejats des de la psicologia, sinó també aquells que es plantegen des de perspectives discursives. La nostra voluntat ha estat, concretament, atendre de manera integrada els treballs realitzats en el marc de les diferents disciplines, organitzant-los segons es plantegin des dels que podríem anomenar *models cognitivo-estructurals*, des de *models sociocognitius*, des de *models socioculturals* o des de *models de regulació socialment situada*. La diferència per respecte a la classificació de models que revisàvem en l'apartat 3.3. del capítol anterior rau en l'afegit del terme *estructural* a la categoria de *models cognitius*. La inclusió d'aquest terme vol fer referència als estudis discursius que es centren en l'anàlisi i la descripció de diferents característiques dels textos produïts pels

¹¹ Com hem vingut defensant al llarg d'aquest treball, utilitzem el terme d'escriptura acadèmica per referir-nos a aquella activitat escriptora que es desenvolupa en un context acadèmic, al marge de l'etapa educativa en la que s'insereix.

CAPÍTOL 4

participants, amb relativa independència del context o situació comunicativa, dels objectius dels escriptors o dels seus sentiments envers i/o durant la tasca.

Els estudis s'han considerat com a pertanyents a un o altre model en funció de certs criteris d'inclusió que, de fet, es basen en la caracterització dels models sobre escriptura presentats en el capítol anterior: la seva conceptualització sobre l'escriptura, el paper atribuït al context, i la concepció sobre la regulació de l'escriptura. Amb tot, cal dir que, en ocasions, aquesta classificació no resulta senzilla. Precisament, existeix un conjunt de treballs recents que fluctuen entre els models cognitivo-estructural i sociocognitivo-estructural, així com entre el socioestructural i sociocultural en el sentit que els plantejaments teòrics que els emmarquen poden vincular-se a un dels models mentre que els dissenys, metodologia i conclusions que s'extreuen se situen més aprop de l'altre model. En aquests casos hem optat per situar els estudis com a pertanyents al model al que els resultats poden vincular-se, tal com precisem en cada cas.

Abans de començar, volem assenyalar que la meta-anàlisi que tot just presentem ha requerit la revisió d'un total de 65 estudis, dels quals 14 han abordat l'escriptura acadèmica en L1 des d'una perspectiva cognitivo-estructural, 22 han abordat l'escriptura acadèmica en L2/LE des de la mateixa perspectiva cognitivo-estructural, 9 s'han aproximat a l'estudi de l'escriptura acadèmica en L1 des de la perspectiva sociocognitiva, 8 han abordat l'escriptura en L1 des d'una perspectiva sociocultural, 11 han abordat l'escriptura acadèmica en L2/LE des d'una perspectiva sociocultural i només 1 estudi ha abordat l'estudi de l'escriptura acadèmica des d'una aproximació socialment situada. La taula 4.1. recull de manera sintètica la distribució d'estudis entre els diferents models.

Taula 4.1. Número i tipologia d'estudis revisats

	Estudis cognitivo-estructurals	Estudis sociocognitius	Estudis socioculturals	Estudis socialment situats
L1	14	9	8	1
L2/LE	22	--	11	--

La revisió dels estudis s'ha realitzat en base als següents criteris:

- a. *El gènere discursiu* abordat, distingint entre:
 - Assaig argumentatiu (textos que es demanen als estudiants en el marc de les assignatures de contingut)
 - Article de recerca
 - Redacció (textos que es demanen als participants en el context d'una classe de LE)
 - Oracions i mots isolats
- b. *La mostra*, distingint entre estudiants de primària, secundària, grau i postgrau, investigadors experimentats i adults.
- c. *La tasca d'escriptura*, distingint entre *tasques autèntiques* i *tasques experimentals*. Cal remarcar que considerem una tasca com a experimental quan, al marge de si es tracta d'una tasca similar a la que els participants realitzen habitualment, la seva resolució no s'inscriu en el transcurs quotidià de les activitats i conseqüentment, resulta poc funcional en aquest context i constitueix un experiment
- d. *Les variables analitzades*, distingint entre *variables dependents* i *independents*
- e. *La metodologia de recerca* utilitzada

El capítol 5 presentarà una síntesi dels resultats obtinguts en els estudis que es revisen a continuació.

4.1. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS COGNITIVO-ESTRUCTURALS

Com ja apuntàvem en el capítol anterior, els models cognitius consideren l'escriptura com una activitat complexa que es desenvolupa al llarg d'un procés. Els estudis plantejats des d'aquesta aproximació atenen a qüestions molt específiques (e.g. temps de reacció dels estudiants a l'hora d'escriure la definició d'un mot...) i en parlen independentment del context comunicatiu/situacional en les que s'insereixen.

De manera complementària, els estudis estructurals plantejats des dels estudis discursius se centren en l'anàlisi i la descripció de diferents característiques dels textos produïts pels participants, amb independència del context o situació comunicativa, dels objectius dels escriptors o dels seus sentiments envers i/o durant la tasca.

CAPÍTOL 4

A continuació revisarem les característiques dels estudis que hem classificat com a pertanyents a aquesta tipologia.

4.1.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

Com podem veure en la taula XX, una gran majoria dels estudis sobre l'escriptura acadèmica plantejats des d'una perspectiva estructural s'ha centrat en el gènere discursiu de l'*assaig argumentatiu*¹². Pel que fa a la mostra, els estudis s'han centrat prioritàriament en *estudiants de grau*, i en *estudiants de secundària*. Quant a la tasca d'escriptura, els estudis revisats han treballat en base a *tasques experimentals*¹³, i *tasques autèntiques*. Pel que fa a les qüestions que han centrat l'interès dels investigadors, les variables independents analitzades inclouen les *estratègies d'escriptura*, els *recursos discursius*, el *processament en situacions de tasca dual*, la *memòria de treball*, la *intervenció*, l'*estructura sintàctica*, i l'*estructura retòrica* (Kanoksilapatham, 2005). A continuació incloem una síntesi dels resultats obtinguts, organitzada en funció de les qüestions analitzades pels diferents estudis així com en funció de la metodologia utilitzada.

4.1.1.1. RESULTATS DELS ESTUDIS CENTRATS EN L'ANÀLISI DEL PROCÉS D'ESCRITURA SEGUIT PELS PARTICIPANTS

En primer lloc, farem referència als resultats obtinguts pel que fa a les *estratègies d'escriptura*. Els estudis de Rijlaarsdam i col·laboradors (Breetvelt, van den Bergh, i Rijlaarsdam, 1994; Van den Bergh, i Rijlaarsdam, 2007) han significat un avenç important en la recerca cognitiva sobre les estratègies d'escriptura. Els seus resultats han apuntat que l'ús de certes estratègies en diferents moments del procés està relacionat amb una major o menor qualitat del text final. Amb tot, cal remarcar que la metodologia utilitzada (els protocols de pensament en veu alta) es basa en el discurs dels escriptors i no pas en l'anàlisi de les seves accions, una dimensió que considerem essencial tenir en compte en l'anàlisi de l'autoregulació en l'escriptura.

¹² Considerem assaig argumentatiu els textos que es demanen als estudiants en el marc de les assignatures de contingut

¹³ Considerem una tasca com a experimental quan, al marge de si es tracta d'una tasca similar a la que els participants realitzen habitualment, la seva resolució no s'inscriu en alguna activitat en la que participen habitualment.

El primer dels estudis, de Breetvelt, van den Bergh, i Rijlaarsdam (1994), utilitza la metodologia dels protocols de pensament de veu alta i revela que la freqüència mitjana de la majoria de les estratègies cognitives mostra una variabilitat intrasubjecte i intersubjecte. Els resultats també apunten que existeix una relació entre la freqüència amb què les estratègies s'utilitzen, el moment del procés en el que s'utilitzen i la qualitat del text final. Això indica que la variable temps és clau en la recerca sobre el procés de composició escrita.

En un estudi posterior basat també en els protocols de pensament en veu alta, Van den Bergh, i Rijlaarsdam (2007) mostren que el tipus d'estratègies així com el moment del procés d'escriptura (inicial, mig o final) en què es posen en funcionament influeixen en la generació d'idees. Així, d'una banda, les estratègies orientades a organitzar idees o la informació en el text inhibeixen la generació d'idees en els moments inicials del procés de composició, però en promouen l'aparició en moments més avançats del procés. D'altra banda, la textualització estimula la generació en els moments inicials del procés, mentre que en moments posteriors la inhibeix. Finalment, la generació a partir de l'estructuració es mostra positivament relacionada amb la qualitat del text en moments avançats del procés.

Aquests autors s'han interessat també per l'ensenyament de les estratègies d'escriptura, estudiant la influència d'una *intervenció* amb estudiants de secundària. Així, Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh i van Hout-Wolters (2004) utilitzen de nou la metodologia dels protocols de pensament en veu alta per conèixer si la diferent modalitat d'instrucció (aprenentatge per observació vs. aprenentatge per realització) influeix en les estratègies que els estudiants posen en funcionament en els seus processos d'escriptura, així com per analitzar la relació entre els diferents patrons d'orquestració i la qualitat del text final.

Els resultats obtinguts mostren que escriptors en les condicions d'aprenentatge per observació treballen de manera més complexa amb les idees i el llenguatge, utilitzant estratègies d'anàlisi, planificació i meta-anàlisi. També planifiquen de manera diferent, mostrant menys formulació i posant en marxa estratègies de planificació de major nivell. Pel que fa a la qualitat del text final, els resultats apunten que la condició d'aprenentatge per observació té un impacte positiu.

CAPÍTOL 4

El cas de l'estudi de Galbraith i Torrance (2004) és lleugerament diferent, ja que aquests autors exploren el model de procés dual de Galbraith (1999) a través del control exhaustiu de les estratègies de planificació. No cal dir que, malgrat que aquest tipus d'estudis, igual que el de Nottbusch, Weingarten, i Sahel (2007), contribueixen a aprofundir els nostres coneixements sobre les estratègies cognitives implicades en un subprocés clau com és el de la planificació, es troben lluny d'explicar la complexitat de l'activitat de l'escriptura acadèmica en la seva dimensió socialment situada i regulada.

Així, Galbraith i Torrance (2004) també s'interessen per la generació d'idees, analitzant-les aquest cop en el marc del subprocés de planificació d'assaigs per part d'estudiants universitaris. Aquest estudi es planteja des del model de procés dual (*dual process model*) que Galbraith (1999) proposa per explicar la construcció de coneixement a través de l'escriptura. Concretament, aquest model distingeix dos processos que estarien implicats en la producció de noves idees durant l'escriptura.

D'una banda, tindria lloc el que l'autor anomena *dispositional spelling out*, que implicaria la textualització espontània de pensament en el moment de la producció de text. En aquest cas, la generació de contingut està "*controlada des de dins*", en el sentit que el coneixement que es traslladaria al text vindria determinat per les restriccions imposades per la xarxa de memòria semàntica de l'escriptor, que seria la responsable de la seva *disposició* a produir certes noves idees i no d'altres. D'altra banda, tindria lloc la *planificació retòrica*, que implicaria avaluar i modificar les idees segons els objectius retòrics, la qual cosa es traduiria principalment en la reorganització de les idees. En aquest cas, la generació de text està "*controlada des de fora*" pels requeriments o les limitacions de la tasca. L'aportació del model de Galbraith (1999) radica en la consideració integrada de dos tipus d'aproximacions a la generació de text ja identificades per Bereiter i Scardamalia (1987): dir el coneixement i transformar el coneixement. Així, el contingut es produiria "*as a consequence of a dialectic between the writer's implicit disposition and the emerging text*" (Galbraith, 1999, p.9).

Partint doncs d'aquest model els autors plantegen un disseny meticulós orientat a mesurar la incidència d'estratègies de planificació específiques, entre les quals trobem aquelles que s'ajusten al model de disposició i al model de planificació retòrica.

Els resultats mostren que els participants en la condició d'escriptura desorganitzada tendeixen a escriure de manera desorganitzada o en mode "dir el coneixement". En canvi, no tots els estudiants en la condició organitzada varen generar idees tenint en compte l'objectiu retòric de presentar pros i contres en resposta a la demanda d'escriptura plantejada, tal com els autors havien hipotetitzat.

En un estudi d'aproximació més micro que, en comptes d'analitzar el procés d'escriptura de textos sencers se centra en la producció d'oracions d'estructura sintàctica diferenciada, Nottbusch, Weingarten, i Sahel (2007) també s'interessen per la planificació. Es tracta d'un disseny experimental en el que tots els participants teclegien dos cops les mateixes 24 oracions en alemany com a L1, un primer cop després d'una representació pictòrica (descripció d'un dibuix) i un segon cop després d'una presentació escrita (còpia). 12 de les oracions tenen com a subjecte una frase nominal consistent en dues frases coordinades amb la preposició *und*, i les 12 restants tenen com a subjecte una frase nominal unida per la preposició *mit* (amb) a una segona frase nominal subordinada.

Es mesura el temps transcorregut entre l'aparició de l'estímul i l'inici de l'activitat de teclejar (latència inicial) així com entre les diferents seqüències de tecleig (intervals entretecla). Els resultats obtinguts mostren que el temps de producció d'oracions amb subjectes coordinats és menor que en el cas d'oracions amb subjectes subordinats. Aquestes últimes impliquen més temps de producció bé al principi de l'oració, al principi de la frase preposicional o enmig de l'oració. Això, suggereixen els autors, indicaria que la planificació de l'oració té lloc al principi de les oracions i també enmig dels elements que les integren. Pel que fa a la influència de la modalitat de presentació, els resultats apunten que el temps de teclejar l'oració a partir de la descripció d'un dibuix va ser més llarg i va contenir més errors que fer-ho a partir de la còpia.

Conclourem aquesta síntesi dels resultats obtinguts en els estudis centrats en les estratègies d'escriptura amb els resultats d'un estudi diametralment diferent, el de Segev-Miller (2007). Plantejat des dels estudis discursius, l'estudi s'interessa pel que anomena estratègies de processament intertextual que caracteritzen els processos de síntesi discursiva. L'estudi analitza aquestes estratègies en el marc d'una tasca autèntica que estudiants de grau han de dur a terme com a part del seu practicum: l'elaboració d'una revisió bibliogràfica o *literature review* a partir de textos nombrosos i complexos (articles, capítols de llibre...) al llarg de dos semestres. Pel que fa a la metodologia, s'utilitzen diverses tècniques

CAPÍTOL 4

d'autoinforme verbal: informe d'escriptura (els escriptors han de reportar quines estratègies han utilitzat durant la sessió d'escriptura), entrevistes no estructurades i protocols de pensament en veu alta.

Els resultats mostren que els participants utilitzen una sèrie d'estratègies cognitives i metacognitives, que s'articulen en tres grups principals: planificació (o gestió de la tasca), avaluació i execució o implementació. Els estudiants utilitzen estratègies de transformació conceptual, retòrica i lingüística en el parafraseig i elaboració de la informació extreta dels textos font.

La segona de les qüestions que ocupen l'interès dels estudis plantejats des d'aproximacions cognitivo-estructurals revisats té a veure amb les característiques del *processament* durant l'activitat de l'escriptura. Un dels dissenys característics per a l'estudi d'aquest processament implica analitzar-lo en situacions de tasca dual. Es tracta d'un tipus d'estudis experimentals altament controlats orientats a conèixer el paper de diferents components o processos de la memòria de treball en el processament implicat en la producció textual. Entre aquests, l'estudi de Chenoweth i Hayes (2003) investiga la influència de la supressió de l'assaig articuladori (*articulatory rehearsal*) en la fluïdesa en l'escriptura d'oracions isolades. Es tracta d'un estudi de disseny experimental intrasubjecte amb mesures repetides en el que tots els participants realitzen la mateixa tasca: veure una sèrie de 24 vinyetes i escriure una oració que les resumeixi en un processador de textos.

Els resultats revelen que la supressió articulatòria alenteix la ratio de producció del text en un 21%. La supressió articulatòria no mostra cap efecte sobre el temps dedicat a la revisió ni sobre el número de revisions realitzades per cada oració. En canvi, la supressió articulatòria comporta una reducció en l'extensió dels *bursts* del 34%. La percepció de dificultat augmenta en les condicions de supressió articulatòria.

En un altre estudi de característiques similars centrat en la producció d'oracions isolades, Kellogg, Olive i Piolat (2007) també utilitzen un programari específic per registrar les respostes dels estudiants. En aquest cas, l'objectiu de l'estudi és analitzar si les interferències en la producció d'oracions quan es col·loca una càrrega important sobre la memòria de treball són degudes en part al sistema executiu central. Els participants escriuen les definicions de 10 noms en la tasca de mesura inicial (control) i 10 més mentre duen a terme la tasca de memòria de treball (experimental). Dels 20 noms que han de

definir, 10 són concrets i els altres 10 són abstractes. Hi ha dos tipus de tasques de memòria de treball: una tasca visual i una tasca verbal.

Es valora el temps de reacció (*reaction time*) dels participants davant les dues tasques (visual i verbal). Les definicions s'avaluen amb una escala de tres punts, del 0 al 2. Els resultats mostren que els noms concrets obtenen puntuacions més altes que els abstractes, mentre que les puntuacions són iguals tant en la situació de control com en la situació experimental. Això apuntaria que els participants haurien donat prioritat a la tasca de composició en comparació a la tasca de la memòria de treball. Les definicions dels noms concrets es mostren més llargues que les dels noms abstractes, i la tasca dual no influeix en l'extensió o en la qualitat de les oracions.

Finalment, Galbraith, Ford, Walker i Ford (2005) utilitzen una tasca dual per aprofundir en l'estudi de la planificació d'assaigs argumentatius per part d'estudiants de grau i d'estudiants de formació continuada. En aquest cas, a diferència dels altres dos estudis tot just revisats, els autors no utilitzen cap programari específic, sinó que mantenen la metodologia ja utilitzada en d'altres estudis com ara el de Galbraith i Torrance (2004): l'anàlisi dels esborranys produïts en la planificació dels textos i l'anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales. Pel que fa als resultats, la tasca dual influeix reduint el número d'idees generades però no afecta a la comprensibilitat del text. Pel que fa a la qualitat dels textos, els estudiants de grau produeixen textos més llargs, utilitzant un llenguatge més complex.

Els estudis plantejats en mode de tasca dual resulten necessaris en tant que ens permeten conèixer les especificitats de la memòria de treball i, concretament, de les seves limitacions. Més enllà d'això, però, resulta pertinent preguntar-nos per les limitacions o requeriments cognitius imposats per la naturalesa situada de l'activitat d'escriptura en situacions ecològiques.

L'estudi que revisem a continuació podria considerar-se un exemple d'aquest tipus d'aproximació. En aquest sentit, Alamargot, Dansac, Chesnet i Fayol (2007) estudien el funcionament de la memòria de treball durant el procés d'escriptura d'un text instruccional per part de participants adults. Concretament, el seu objectiu és identificar i descriure moments de processament paral·lel (entesos com aquells en els que l'escriptor manté la vista fixada en una àrea del text escrit mentre escriu nou text en una àrea físicament distant del punt anterior). S'utilitza un programa anomenat *Eye and Pen* per

CAPÍTOL 4

enregistrar de manera síncrona l'activitat escriptora (moviments del bolígraf sobre una *tablet pc*) i l'activitat dels ulls de l'escriptor (a través d'un sistema d'*eye-tracking* o de control dels moviments oculars sobre la pantalla). Els resultats obtinguts permeten identificar quatre tipus d'esdeveniments paral·lels: esdeveniments paral·lels independents (tenen lloc sense pauses, en el transcurs de la textualització), esdeveniments paral·lels abans de les pauses, esdeveniments paral·lels després de les pauses, i esdeveniments paral·lels complexes: en els quals se succeeixen episodis d'escriptura i pausa sense que l'escriptor miri la línia continua d'escriptura (i.e., mentre llegeix altres fragments del text).

Així doncs, els resultats obtinguts en els estudis de tasca dual i els que impliquen l'anàlisi del processament junt amb l'activitat grafomotora revisats anteriorment indiquen que la memòria de treball juga un paper important en el procés d'escriptura. Amb tot, l'alta especificitat dels estudis i la seva naturalesa experimental limiten l'extrapolació dels resultats obtinguts a situacions d'escriptura ecològiques en les que els participants desenvolupen activitats d'escriptura autèntica, caracteritzats per objectius i limitacions socialment situades.

4.1.1.2. RESULTATS DELS ESTUDIS CENTRATS EN L'ANÀLISI DELS TEXTOS FINALS.

La recerca cognitivo-estructural sobre l'escriptura acadèmica des d'aproximacions discursives s'interessa per dues qüestions principals: els diferents tipus de recursos discursius que els escriptors utilitzen amb diferents finalitats i l'organització de la informació en el sí dels textos acadèmics.

Comencem, en primer lloc, pels dos estudis revisats que analitzen diferents tipus de *recursos discursius* en els articles de recerca. D'una banda, Hyland (2002a) utilitza l'anàlisi de corpus per analitzar 80 articles de recerca (500.000 paraules), un de cadascuna de les 10 publicacions més importants en 8 disciplines: ciències pures (biologia molecular, física mecànica), ciències aplicades (enginyeria mecànica i enginyeria elèctrica), humanitats o ciències socials (filosofia i sociologia), ciències socials aplicades (marketing i lingüística aplicada). Els resultats mostren que el número i el tipus de verbs d'introducció a l'estil indirecte utilitzats varia en funció de la disciplina científica en la que s'insereix el text. Així, el número de verbs d'introducció a l'estil indirecte disminueix a mesura que ens allunyem de les disciplines de ciències socials aplicades a les ciències més experimentals. Aquestes últimes mostren una preferència pels verbs

centrats en els actes de recerca (que fan referència als resultats – observar, descobrir, mostrar – o als procediments – analitzar, calcular, explorar), mentre que les ciències menys experimentals prefereixen els verbs centrats en els actes del discurs (que tenen a veure amb les activitats discursives – adscriure, discutir, hipotetitzar, assegurar).

En un estudi de característiques similars, Hyland (2002b) analitza tres corpus diferents formats, d'una banda, per 240 articles de recerca publicats (1,4 milions de paraules) de 8 disciplines diferents, 56 capítols de llibres corresponents a aquestes disciplines, i 64 informes de recerca escrits per estudiants cursant l'últim any dels seus estudis. L'objectiu de l'estudi és explorar l'ús de les expressions directives enteses com aquelles que els autors utilitzen per guiar al lector en la seva comprensió del text. Els resultats obtinguts mostren que el gènere discursiu influeix en l'ús de les expressions directives. Concretament, la majoria de les expressions directives es troben en els llibres de text (31,7% en 1000 paraules), seguits pels articles de recerca (19,1%) i els informes de recerca (10,5%). En els llibres de text i en els informes de recerca les directives s'utilitzen per dirigir el lector cap a d'altres seccions del text i només en els articles de recerca s'utilitzen per referir-lo cap a d'altres treballs.

Des d'un enfocament similar Koutsantoni (2006) analitza 17 articles de recerca i 9 mostres de tesis de recerca dels àmbits de l'enginyeria electrònica i química. D'aquestes últimes, 1 és una tesi de MSc, 3 són de MPhil i 5 són de PhD, i totes daten del 1984 al 1997. L'objectiu de l'estudi és conèixer de quina manera l'alfabetització acadèmica avançada i la consciència de les asimetries de poder en el sí de les comunitats acadèmiques defineixen les estratègies retòriques utilitzades en els articles i en les tesis de recerca. L'estudi se centra en les estratègies de matisació, prenent la categorització de Hyland (2000) per distingir entre recursos lèxics (verbs modals, adjectius i adverbis epistèmics) i recursos estratègics o basats en el discurs (entre els que s'inclouen oracions senceres orientades a justificar un procediment o metodologia, per exemple). L'anàlisi dels textos revela que l'experiència com a escriptors influeix en l'ús de matisadors. Els autors de les tesis utilitzen més matisadors que els autors dels articles (la densitat de hedges per línia en les tesis és de 0,07 i en els articles és de 0,05), i una major proporció dels matisadors que utilitzen són estratègics (20% vs.14%). Tant en els articles com en les tesis els matisadors estratègics fan referència a les limitacions del mètode, limitacions de l'abast de l'article, coneixement limitat, acord amb d'altres estudis, i limitacions de l'estudi.

CAPÍTOL 4

A banda dels recursos discursius, l'estudi de les característiques dels textos acadèmics s'ha centrat també en l'anàlisi de l'*estructura retòrica* o a l'organització de la informació en els textos acadèmics. En aquest cas, Kanoksilapatham (2005) analitza els moviments retòrics de 60 articles de recerca (320.000 paraules), seleccionats entre les 5 publicacions més influents de l'àmbit de la bioquímica. L'estudi utilitza la categorització de moviments de Swales (1990) identificant-los en base al contingut i a marcadors lingüístics. Els resultats obtinguts mostren que en la secció de la Introducció, els autors dels articles anuncien la importància de l'àmbit de recerca (100%), preparen al lector per a l'estudi (66,66%), i introdueixen l'estudi (100%). En la secció del Mètode, els autors descriuen els materials utilitzats (100%), descriuen els procediments experimentals (100%), poden oferir detalls sobre l'equipament (10,00%), i poden descriure procediments estadístics (13,32%). En la secció dels Resultats, en canvi, els autors estableixen el procediment (95,07%), justifiquen el procediment o metodologia (71,59%), descriuen els resultats (100%) i els comenten (91,01%). Finalment, en la secció de la Discussió, els autors contextualitzen l'estudi (89,94%), consoliden els resultats (100%), estableixen les possibles limitacions de l'estudi (80%) i poden suggerir recerca prospectiva (53,33%).

Els estudis plantejats des de l'aproximació discursiva, cada cop més nombrosos, constitueixen una important aportació al coneixement sobre les convencions discursives i retòriques dels articles de recerca. Aquest coneixement resulta altament rellevant en el marc dels estudis plantejats des de perspectives psicològiques que, com el de Castelló, et al. (2008), s'orienten a l'anàlisi dels usos lingüístics en funció de l'estadi en el que l'escriptor es trobi pel que fa a la construcció de la pròpia identitat com a autor acadèmic. Amb tot, des del nostre punt de vista, resulta necessari no només conèixer les opcions retòrico-discursives triades tal i com aquestes es manifesten en les versions finals dels articles de recerca, sinó també guanyar perspectiva sobre el procés de presa de decisions estratègica que té lloc durant l'elaboració dels diferents esborranys del text. Des d'aquesta perspectiva, l'anàlisi textual permet, com veurem en el capítol 6, identificar els canvis que els escriptors introdueixen a mesura que progressen en l'escriptura dels seus textos, de manera que aquests esdevenen finestres que ens permeten accedir a les traces discursives de l'autoregulació del procés.

Taula 4.2. Estudis sobre l'escritura acadèmica en L1 plantejats des de posicions cognitivo-estructurals

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Breetvelt, I.; van den Bergh, H.; Rijlaarsdam, G. (1994)	Assaig argumentatiu	20 estudiants de novè grau d'Educació Secundària	Experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escritura <u>Dependents</u> Qualitat del text final	Protocol de pensament en veu alta Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant criteris holístics
Hyland, K. (2002a)	Article de recerca	80 articles de recerca.	Autèntica	<u>Independents</u> Recursos discursius	Anàlisi de corpus
Hyland, K. (2002b)	Articles de recerca, capítols de llibre i informes de recerca	Diferents gèneres acadèmics	Autèntica	<u>Independents</u> Recursos discursius	Anàlisi de corpus
Chenoweth, N. A. i Hayes, J. R. (2003)	Resum i descripció en oracions isolades	18 adults la L1 dels quals era l'anglès	Experimental	<u>Independents</u> Processament (tasca dual) <u>Dependents</u> Qualitat del text produït Fluïdesa en l'escritura	Programari específic per enregistrar les respostes dels estudiants als estímuls
Braaksma, M.A.H.; Rijlaarsdam, G.; van den Bergh, H.; van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004)	Text argumentatiu	52 estudiants de vuitè grau d'Educació Secundària d'una escola holandesa	Autèntica	<u>Independents</u> Instrucció <u>Dependents</u> Organització temporal de les activitats implicades	Protocols de pensament en veu alta
Galbraith, D. & Torrance, M. (2004)	Assaig argumentatiu	102 estudiants de grau a la Universitat de Straffordshire, GB	Tasca experimental (50 mins)	<u>Independents</u> Estratègies d'escritura <u>Dependents</u> Número d'idees generades Qualitat del text final	Anàlisi dels esborranys produïts durant la planificació Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant una escala
Galbraith, D.; Ford, S.; Walker, G.; & Ford, J. (2005)	Assaig argumentatiu	72 estudiants de grau procedents de dues institucions: 34 procedien d'un <i>college of further education</i> i 38 de la Universitat de Staffordshire	Tasca experimental	<u>Independents</u> Processament (tasca dual) <u>Dependents</u> Número d'idees generades Qualitat del text final	Anàlisi dels esborranys produïts durant la planificació Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant una escala

CAPÍTOL 4

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Kanoksilapatham, B. (2005)	Article de recerca	60 articles de recerca de l'àmbit de la bioquímica (320.000 paraules), seleccionats de les 5 publicacions més influents	Textos autèntics	<u>Independents</u> Organització retòrica	Anàlisi retòrica
Koutsantoni, D. (2006)	Articles de recerca i tesis de recerca del 1984 al 1997.	17 articles de recerca i 9 mostres de tesis dels àmbits de l'enginyeria electrònica i química	Textos autèntics	<u>Independents</u> Recursos discursius	Anàlisi textual
Alamargot, D.; Dansac, C.; Chesnet, D. & Fayol, M. (2007)	Text instruccional	16 escriptors adults	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Processament <u>Dependents</u> Esdeveniments de processament paral·lel	Programari per a l'enregistrament del teclejat i el moviment dels ulls sobre el paper.
Kellogg, R.T.; Olive, T.; & Piolat, A. (2007)	Oracions isolades	60 estudiants de college, distribuïts en 4 grups en funció de la combinació factorial dels materials (noms concrets o abstractes) i de les tasques (verbals o visuals).	Tasca experimental	<u>Independents</u> Processament (tasca dual) <u>Dependents</u> Temps de reacció davant els estímuls	Programari específic per registrar les respostes dels estudiants als estímuls Anàlisi de les respostes mitjançant una escala
Nottbusch, G.; Weingarten, R.; & Sahel, S. (2007)	Oracions isolades	19 estudiants en la University of Osnabrück, tots parlants nadius d'alemany	Tasca experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura <u>Dependents</u> Latència inicial (temps transcorregut entre aparició de l'estímul i l'inici de l'activitat de teclejat) Intervals entretecla (temps transcorregut entre les diferents seqüències de tecleig)	Programari específic per registrar les respostes dels estudiants als estímuls
Segev-Miller, R. (2007)	Literature review	12 estudiants de magisteri en una universitat americana.	Tasca autèntica (2 semestres)	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura	Autoinformes Protocols de pensament en veu alta Entrevistes en profunditat
Van den Bergh, H.; & Rijlaarsdam, G. (2007)	Assaig argumentatiu	36 estudiants de primària	Tasca experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura <u>Dependents</u> Qualitat del text	Protocols de pensament en veu alta Anàlisi de la qualitat del text amb criteris holístics

4.1.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE

Com podem veure en la taula XX, una gran majoria dels estudis sobre l'escriptura acadèmica en LE revisats s'ha centrat en el gènere discursiu de l'assaig argumentatiu, i en la redacció¹⁴. Pel que fa a la mostra, els estudis s'han centrat prioritàriament en estudiants de grau i en estudiants de secundària. Quant a la tasca d'escriptura, una gran majoria dels estudis revisats han treballat en base a tasques experimentals. Els estudis estructurals sobre l'escriptura en L2/LE presenten una major variabilitat pel que fa a les variables independents. Així, entre les qüestions que han centrat l'interès dels investigadors de manera coincident es troben el *grau de domini de la L2/LE*, la *diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE*, les *estratègies d'escriptura*, el *canvi de llengua o language switching*, l'*ús de fonts*, la *velocitat de recuperació de lèxic*, i la *identitat*. A continuació incloem una síntesi dels resultats obtinguts, organitzada en funció de les qüestions analitzades pels diferents estudis així com en funció de la metodologia utilitzada.

Una de les variables més estudiades en l'escriptura en L2/LE és el *grau de domini o coneixement de la L2/LE*. En primer lloc, Jones i Tetroe (1987) es basen en els protocols de pensament en veu alta i l'anàlisi de la qualitat del text final mitjançant criteris holístics per assenyalar que la manca de domini de la L2 limita l'efectivitat del procés de planificació dels participants, però que ho fa en termes de quantitat i no de qualitat.

En el nostre context, Manchón i col·laboradors plantegen una sèrie d'estudis que també utilitzen els protocols de pensament en veu alta per conèixer la incidència del domini de la L2 en el procés d'escriptura d'assajos argumentatius i amb una mostra formada per estudiants de secundària, grau i postgrau. En un dels seus estudis, Manchón, Roca, i Murphy (2000) revelen que quan major és el grau de domini de la LE, major percentatge de temps es dedica a la planificació, i major és la capacitat de construir plans durant el procés de textualització a diferents nivells de complexitat i d'incorporar-los al text. Durant la textualització, la variable de domini exerceix 3 tipus d'influència. En primer lloc, a menor

¹⁴ Parlem de redacció per referir-nos a aquells textos que es demanen als participants en el context d'una classe de L2/LE.

CAPÍTOL 4

grau de domini major temps dedicat a la textualització. En segon lloc, el domini de l'anglès modifica el període de la composició en què es formula, de manera que els estudiants situats en el Nivell 1 mostren una assignació uniforme de la formulació en tots 3 períodes, els estudiants situats en el Nivell 2 mostren una assignació de la formulació similar en els primers 2 períodes i una reducció en l'últim, i els estudiants situats en el Nivell 3 concentren els episodis de formulació de text en el període central. Finalment, el domini de la LE influeix en el tipus de problemes als que els participants paren atenció a mida que volen traslladar les idees al paper. Apareix una progressió des d'un intent per compensar deficiències lèxiques en nivells inferiors cap a un intent de millorar la qualitat de les idees, la forma d'expressar-les i la coherència textual en el nivell més avançat.

En un segon estudi, Roca, Manchón, i Murphy (2006) aprofundeixen en els problemes de textualització. L'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta els permet identificar dos tipus de problemes: problemes compensatoris (que es deriven de la manca d'accès automàtic al coneixement lingüístic necessari per expressar el significat pretès) i els problemes de millora o *upgrading* (que resulten de l'esforç per apropar significat pretès i significat expressat). Els participants en el nivell 1 de domini de l'anglès dediquen el doble de temps als problemes compensatoris que als problemes de millora, mentre que els participants en el nivell 2 i 3 fan exactament el inrevés. Els participants en el nivell 3 dediquen un percentatge del temps major als problemes de millora que els del nivell 2.

Encara en un darrer estudi, Roca, Manchón, Murphy, i Marín (2008) s'interessen per conèixer la quantitat de temps que els participants dediquen a diferents processos (llegir la demanda, conceptualització de la tasca, planificació, formulació, avaluació, revisió i metacomentaris) al llarg del procés de composició. L'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta revela que tots els participants dediquen la major part del seu temps a la formulació. Pel que fa a les diferències identificades entre els grups, el grup de major grau de coneixement de la LE destina força més temps a avaluar els seus textos que la resta de grups. Pel que fa a la distribució del temps en els diferents períodes, els estudiants del grup 1 mantenen una distribució uniforme al llarg dels tres períodes del procés de composició. Els estudiants del grup 2 mostren una distribució més variada del temps en diferents processos en el primer període, i un increment en la revisió a mesura que avança el procés. En el cas dels escriptors del nivell 3, també s'observa la tendència de concentrar la revisió en moments posteriors del procés.

A banda del domini de la L2/LE, els estudis revisats sobre l'escriptura en L2/LE s'han interessat per identificar *la diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE*. Els estudis que se n'han ocupat comparen els processos d'escriptura en ambdues llengües. Un exemple d'aquests estudis és el de Whalen i Ménard (1995). L'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta els permet conèixer que el processament a nivell lingüístic (centrat en els aspectes lèxics i morfosintàctics) en l'escriptura en L2 limita el processament de caire més global a nivell textual (centrat en la macroestructura textual, la coherència i la cohesió inter- i intra-oració) i pragmàtic (relatiu als paràmetres retòrics i contextuals). Un altre dels resultats obtinguts assenyalava que quan escriuen en L2, els participants es mostren més preocupats per avaluar l'eficàcia de l'estructura textual i la morfosintaxi a nivell d'oració que l'eficàcia i rellevància a nivell pragmàtic. Tant en L1 com en L2, la revisió es centra majoritàriament a nivell lingüístic, però en L1 es centra en els aspectes profunds d'aquest nivell mentre que en L2 es centra en els aspectes superficials.

Els dos estudis que presentem a continuació resulten interessants ja que utilitzen la mateixa metodologia que els anteriors (els protocols de pensament en veu alta) però amb un altre objectiu. Així, Chenoweth i Hayes (2001) comparen els dos processos d'escriptura pel que fa a la relació entre fluïdesa (ratio de producció del text) i experiència lingüística. Els protocols de pensament en veu alta es codifiquen tenint en compte dos tipus de *bursts* o seqüències de mots articulats durant la verbalització efectuada durant el procés de composició: els *P-bursts* (i.e., *bursts* interromputs per pausa) i els *R-bursts* (i.e., *bursts* interromputs per revisió). Els resultats confirmen la hipòtesi que l'experiència amb la llengua té un impacte perceptible sobre la fluïdesa, com a mínim si la mesurem com a paraules escrites per minut: en LE s'escriuen menys que en L1. Aquesta menor fluïdesa també es posa de manifest en una menor extensió dels *P-bursts* en LE que en L1. També, el número de *R-bursts* augmenta en LE. El número de paraules incloses en el text final era major en el text en L1 que en el text en LE.

Beare i Bourdages (2007) utilitzen la metodologia dels protocols de pensament en veu alta de manera similar a Chenoweth i Hayes (2001). Igual que aquests autors, Beare i Bourdages (2007) se centren en els *bursts*. Els resultats obtinguts indiquen que 3 dels 8 escriptors registren episodis de canvi d'una llengua a una altra (*language switching*) mentre generen, sent més freqüents quan escriuen en la L2 que quan ho fan en la seva L1.

CAPÍTOL 4

En el mateix estudi que revisàvem anteriorment en relació a la variable de domini de la LE, Roca, Manchón, i Murphy (2006) també aporten resultats pel que fa a la comparació entre el procés d'escriptura en L1 i LE. Concretament, els escriptors de tots els nivells de domini de l'anglès es plantegen més problemes durant el procés d'escriptura en LE que en el de L1, dedicant un percentatge del temps similar a resoldre'ls, que es justifica perquè que la tipologia de problema varia en funció del grau de domini de l'anglès. En la tasca en L1, els problemes compensatoris (que es deriven de la manca d'accés automàtic al coneixement lingüístic necessari per expressar el significat pretès) pràcticament no es registren, predominant els de millora o *upgrading* (que resulten de l'esforç per apropar significat pretès i significat expressat).

En un intent d'aprofundir en el coneixement sobre les particularitats del procés d'escriptura en L2/LE, un altre grup d'estudis s'interessa per les estratègies d'escriptura. Un dels primers estudis sobre l'escriptura acadèmica en anglès com a L2, Raimés (1985) revela que l'especificació dels objectius d'escriptura i de les característiques de l'audiència no modifiquen les estratègies d'escriptura en L2. L'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta revela que quan els escriptors resolen la tasca se centren en els aspectes textuais i el seu objectiu és plasmar les seves idees al paper més que no pas comunicar-se amb el lector.

D'altra banda, Sasaki (2000) planteja un estudi diferent metodològicament parlant ja que, en comptes de centrar-se en el discurs dels participants, té en compte les seves accions. Concretament, durant el procés d'escriptura s'enregistren en vídeo les accions dels participants i, a més, els moviments de les seves mans (escriuen a mà). En finalitzar el procés, amb l'ajut de l'enregistrament en vídeo, es du a terme una entrevista retrospectiva. També es recullen i puntuen els textos produïts pels participants. L'anàlisi de les reflexions dels participants sobre el seu procés dona lloc a la següent categorització d'estratègies d'escriptura utilitzades: planificació, recuperació (*retrieval*), generació d'idees, verbalització, traducció (de la L1 a la LE), relectura i avaluació. Els experts escriuen textos més llargs i complexos a una velocitat més elevada que els novells. Els experts planifiquen més que els novells i no comencen a escriure fins més tard. Un cop han planificat el text, no s'aturen a pensar tant durant el procés com els novells. Els novells s'aturen durant el procés per traduir idees generades en L1 a l'anglès, mentre que quan els experts s'aturen ho fan per refinar l'expressió en anglès.

Cohen i Brooks-Carson (2001) s'interessen per una de les estratègies que Sasaki (2000) identifica, i plantegen un estudi l'objectiu del qual és analitzar les diferències que existeixen entre escriure un assaig curt directament en L2 i escriure'l primer en la L1 o llengua dominant i després traduir-lo. Pel que fa a la metodologia, s'utilitzen dos qüestionaris per recollir informació sobre les experiències dels participants com a escriptors i, un cop finalitzades les tasques d'escriptura, se'ls demana que indiquin de manera retrospectiva quines estratègies, de les que se'ls proposa en un llistat, han utilitzat.

Els textos s'avaluen utilitzant escales multitret. Els resultats mostren que l'acompliment en la modalitat d'escriptura directa és clarament millor que aquella derivada de la modalitat traduïda. Aquells estudiants que es declaren més proficients en L2 declaren preferir la modalitat d'escriptura directa a la d'escriptura traduïda. Pel que fa a la modalitat d'escriptura traduïda, el conjunt dels estudiants declara que la majoria de vegades disposaven d'un vocabulari més precís en la seva L1, que podien pensar de manera més clara en la seva L1 i que podien tenir més idees en aquesta llengua. Simplificar el text conscientment mostra una correlació negativa amb la varietat de vocabulari. Aquells estudiants que no declaren haver simplificat el que volien dir obtenen millor puntuació.

En el nostre context, l'estudi d'Armengol-Castells (2001) confia de nou en els protocols de pensament en veu alta per identificar les diferències entre els processos d'escriptura d'assaigs argumentatius en L1 (català), L2 (castellà) i LE (anglès) de tres estudiants de la Universitat de Lleida. L'anàlisi del discurs dels participants permet l'autora concloure que les estratègies d'escriptura emprades en els sub processos de planificació i textualització són semblants en les tres llengües tot i que a major grau de vinculació els escriptors farien menys referència a la planificació. Les estratègies més freqüents en la textualització en la LE són la lectura d'allò escrit i la repetició en un procés d'assaig previ l'objectiu del qual és aconseguir grups de paraules acceptables.

Finalment, l'estudi d'Okamura (2006) utilitza una metodologia diferent, l'entrevista semi-estructurada, per conèixer les estratègies que investigadors amb diferents graus d'experiència com a tals posen en funcionament per resoldre els problemes als que s'enfronten durant l'escriptura d'articles de recerca en anglès com a ALI. Pel que fa a les dificultats, els entrevistats mencionen la manca de vocabulari i la dificultat de trobar maneres d'atendre als lectors. En el cas dels investigadors menys experimentats, però, declaren estar tan amoïnats per la correcció formal que no han parat atenció als seus possibles

CAPÍTOL 4

lectors, mentre que els investigadors consolidats es mostren capaços de parlar dels seus lectors, i mencionen estratègies per captar la seva atenció.

Els investigadors que formen part de la mostra declaren que, en els moments inicials de la seva formació com a tals, posaven en funcionament una sèrie d'estratègies d'alfabetització acadèmica en ALI. Okamura (2006) en distingeix de dos tipus: les *estratègies orientades al coneixement del domini* (que inclouen, per exemple, llegir tants articles de recerca del seu àmbit com sigui possible, recopilar expressions útils, o adquirir pràctica), i les *estratègies orientades a la llengua* (l'objectiu de les quals seria assolir fluïdesa en l'escriptura i que inclourien per exemple preguntar a parlants nadius de l'anglès). Pel que fa a les estratègies d'escriptura, els escriptors declaren barrejar el japonès i l'anglès en els seus processos de pensament, mentre que escriuen només en anglès. Quan es troben amb dificultats a l'hora de trobar la paraula adequada, els participants declaren escriure un mot proper per comprovar-ne l'adequació en un moment posterior.

Una altra de les qüestions que s'ha estudiat en la recerca sobre escriptura acadèmica en L2 o LE a través de la metodologia dels protocols de pensament en veu alta és el *canvi de llengua o language switching*. Començarem la revisió amb l'estudi de Friedlander (1990) que, amb una mostra de 28 estudiants xinesos estudiant a una universitat nord-americana, utilitza dues tasques de composició: dues cartes personalment adreçades a cada estudiant que han de respondre amb una altra carta. En la condició de correspondència entre llengua i cultura, els participants planifiquen en xinès el text que escriuran sobre un festival xinès i en anglès sobre la seva vida a la universitat americana. En la condició de no correspondència planifiquen en anglès el text sobre el festival xinès i en xinès el text sobre la seva vida a la universitat americana. L'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta i l'anàlisi dels textos produïts permet a l'investigador concloure que es produeixen episodis de canvi de llengua (*language switching*) quan els estudiants volen utilitzar termes culturalment específics.

En un estudi que podem considerar complementari donat que també s'utilitzen els protocols de pensament en veu alta i s'explora el gènere epistolar, Woodall (2002) treballa amb una mostra de 28 estudiants d'una universitat americana fent classes de nivells intermedi (14) i avançat (14) d'espanyol i japonès com a segona llengua. S'utilitzen dues tasques d'escriptura: una carta informal i una argumentació. Ambdues representen 2 nivells de dificultat cognitiva. L'anàlisi dels protocols de

pensament en veu alta permet Woodall (2002) concloure que la freqüència dels canvis a la L1 ve marcat pel grau de domini de la L2, mentre que la duració dels episodis de canvi a la L1 ve marcada per la dificultat de la tasca.

Wang (2003) també centra la seva atenció en el gènere epistolar i argumentatiu. Es demana als estudiants que escriguin un màxim de 200 paraules en 30 minuts. A més dels protocols de pensament en veu alta, s'utilitza un qüestionari *pre-* i un *post-*, i es fan entrevistes retrospectives als participants amb la cinta d'àudio com a *prompt*. Els resultats obtinguts mostren que el grau de domini de la L2 no influeix en els objectius del canvi a la L1, que tenen a veure amb la generació d'idees, les cerques lèxiques, i els metacomentaris. El grau de domini de la L2 influeix en l'ús de la L1 en la revisió del text. Així, els participants de nivell més baix canvien més freqüentment a la L1 per avaluar si el text comunica el significat pretés i per comprovar si segueix les normes gramaticals. En canvi, els participants de més alt nivell canvien més a la L1 per atendre a aspectes retòrics (organització d'idees, etc.) que els de nivell més baix.

En un estudi també basat en l'anàlisi dels protocols de pensament en veu alta, Wang i Wen (2002) comparen el procés de composició de dos textos, un de narratiu i un d'argumentatiu, d'escriptors acadèmics experts en la LE (estudiants de grau de Filologia Anglesa). Els resultats mostren que independentment del grau de domini de la L2, l'ús de la L1 es concentra en les estratègies de control o regulació del procés, en la generació d'idees i en la seva organització. A major nivell de domini de la L2, l'ús de la L1 disminueix en la formulació del text i es manté en les activitats de generació i organització de les idees.

Una altra de les qüestions que han concentrat l'interès dels investigadors en l'àmbit de l'escriptura en L2 o LE és l'ús de les fonts, que habitualment s'analitza mitjançant la metodologia de l'anàlisi textual. Així, per exemple, Campbell (1990) s'interessa per l'ús i la funció dels textos font a l'hora d'escriure una redacció. Les composicions s'analitzen en termes d'unitats temàtiques en comparació al total d'unitats temàtiques en la secció de la composició. Els resultats indiquen que el fet d'escriure en L2 influeix l'ús de fonts ja que s'utilitza una major proporció d'informació provinent dels textos font que en L1, i els participants fan menys referència als autors dels textos font. A més, els textos obtenen més puntuació en L1 perquè la llengua, l'estil i el to resulten més consistents i més acadèmics, i s'observava una

CAPÍTOL 4

coherència major entre el grau de sofisticació del text font i aquell produït pels estudiants. Shi (2004) obté els mateixos resultats que Campbell (1990) utilitzant la metodologia de l'anàlisi textual per identificar fragments provinents dels textos font.

D'altra banda, Pecorari (2003) es proposa conèixer fins a quin punt l'ús inapropiat de textos font és habitual en els textos dels escriptors novells. Es comparen mostres dels capítols conceptuals de tesis de màster (escrites per investigadors menys experimentats) i de tesis doctorals (més experimentats). Els textos fan referència a 464 fonts, de les quals se'n consulten 352. Els resultats assenyalen que 16 de les 17 mostres textuales analitzades no són transparents pel que fa a l'explicitació dels autors dels textos font. 16 de les mostres contenen fragments en els que el 50% o més de les paraules provenen de fonts no reconegudes. De les 16 mostres, 13 contenen un o més fragments en el que el 70% o més de les paraules provenen de fonts no reconegudes, 10 contenen fragments en els que les paraules del text font no reconegudes arriben al 85% o més, i 6 contenen fragments en els que la coincidència entre text font no citat és del 100%.

Amb un objectiu lleugerament diferent, Keck (2006) s'interessa també per l'ús de les fonts en l'escriptura en L1 i en L2. De nou, l'anàlisi textual és la metodologia utilitzada per identificar traces de les oracions del text font en els resums dels participants. Els resultats obtinguts mostren que el percentatge de mots exactes als del text font en els parafraseigs dels escriptors en L2 és major (40% de mitjana) que en els escriptors en L1 (23% de mitjana), de manera que un major número de parafraseigs dels escriptors en L2 es consideren propers a la còpia.

Finalment, l'última de les variables independents que ha estat explorada per més d'un dels estudis revisats és la *velocitat de recuperació de lèxic*. Així, en primer lloc, Snellings, van Gelderen i de Glopper (2002) proposen un estudi de disseny experimental centrat en l'escriptura de mots isolats que té per objectiu conèixer si una intervenció orientada a promoure la fluïdesa en la recuperació lèxica (*lexical retrieval*) en L2 pot resultar efectiva en un context educatiu. Els participants s'assignen aleatòriament a un o dos tractaments que impliquen un entrenament de 4 setmanes en només un dels dos grups diferents de paraules estímulo (A i B). El test conté paraules del grup A, del B i paraules control o C, en les que cap participant havia estat entrenat.

El procediment seguit implica passar primer un test de vocabulari per avaluar les habilitats lingüístiques dels participants, a continuació aquests reben entrenament. Després els participants resolen la tasca de decisió lèxica (en la que els estudiants han d'identificar les seqüències autèntiques de mots entre línies de 120 caràcters) i la tasca de recuperació lèxica, que consisteix a traduir els mots. Finalment s'administra una tasca de teclejat i es plantegen preguntes sobre els seus coneixements lingüístics. Els resultats obtinguts en la tasca de decisió lèxica mostren que l'entrenament en la recuperació lèxica i el feedback immediat sobre la correcció de la producció té efectes positius en els subprocessos cognitius implicats en la producció escrita en L2.

En un segon estudi, Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings i Stevenson (2003) continuen treballant sobre la *velocitat de recuperació de lèxic* aquest cop explorant la seva influència sobre la qualitat del text final. Els resultats obtinguts mostren que la velocitat de la recuperació de lèxic correlaciona positivament amb la millor qualitat del text escrit, tant en L1 com en L2, però la correlació és major en relació a la competència escriptora en L2.

Finalment, Helms-Park i Stapleton (2003) estudien la variable *identitat* a través d'un estudi qualitatiu centrat en l'anàlisi dels textos finals. L'objectiu de l'estudi és conèixer fins a quin punt s'estableix una correlació positiva entre el constructe veu i la qualitat en l'escriptura en LE. La mesura corresponent a la presència d'una veu individual o personal de l'autor en el text es fa a través de l'escala analítica *Voice Intensity Rating Scale*, elaborada pels autors de l'estudi i que no s'inclou en l'article en el que l'estudi es presenta. Els resultats obtinguts no mostren cap correlació entre la qualitat global dels textos i el grau de presència de la veu individual o personal. Entre les raons que justificarien aquests resultats es fa referència, en primer lloc, al fet que els descriptors de l'escala dissenyada no aconsegueixen capturar l'adequació de fer sentir la pròpia veu en un gènere específic.

Taula 4.3. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L2/LE plantejats des de posicions cognitivo-estructurals

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Raimes, A. (1985)	Text narratiu	8 estudiants d'un curs de composició adreçat a estudiants d'un <i>college</i> que no tenien l'anglès com a L1.	Tasca experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura <u>Dependents</u> Procés de composició Qualitat del text final	Protocols de pensament en veu alta Anàlisi de la qualitat del text mitjançant criteris holístics
Jones, S. & Tetroe, J. (1987)	Redacció	6 graduats universitaris la L1 dels quals és l'espanyol matriculats en un curs intensiu d'anglès com a L2. Tenen diferents nivells de domini en aquesta llengua.	Tasques autèntiques	<u>Independents</u> Grau de domini de la L2/LE <u>Dependents</u> Ús d'estratègies de planificació	Protocols de pensament en veu alta Anàlisi de la qualitat dels textos mitjançant criteris holístics
Campbell, C. (1990)	Redacció	30 estudiants de grau a la Universitat de Califòrnia Los Angeles que cursaven diferents cursos de composició:	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Ús de fonts en L2/LE	Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales Anàlisi textual
Friedlander, A. (1990)	Epistolar	28 estudiants xinesos estudiant a una universitat nord-americana	Tasca experimental	<u>Independents</u> Canvi de llengua o <i>language switching</i> <u>Dependents</u> Planificació –generació d'idees	Protocols de pensament en veu alta Anàlisi textual
Whalen, K. i Ménard, N. (1995)	Assaig argumentatiu	12 anglòfons amb un grau de domini intermedi-avançat del francès com a L2, al final del seu segon any de la llicenciatura en Estudis Francesos en una universitat canadenca	Tasca experimental	<u>Independents</u> Diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE	Protocols de pensament en veu alta.
Manchón, R.M.; Roca, J.; Murphy, L. (2000)	Assaig argumentatiu	7 estudiants de secundària (3er de BUP), 7 estudiants de pregrau (2on de la Diplomatura en Magisterio), 7 graduats en Filologia Anglesa	Tasca experimental (1h)	<u>Independents</u> Grau de domini de la L2/LE <u>Dependents</u> Dimensió temporal dels processos de composició Ús d'operacions retrospectives (<i>backtracking</i>)	Protocols de pensament en veu alta

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Sasaki, M. (2000)	Assaig argumentatiu	12 estudiants japonesos d'anglès com a llengua estrangera, distribuïts en tres grups: experts (4 professors de lingüística aplicada), avançats (4) i principiants (4).	Tasca experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura en L2/LE	Enregistrament en vídeo extern de l'activitat de l'escriptor Entrevistes retrospectives Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales: English Composition Profile de Jacobs et al. (1981).
Armengol, L. (2001)	Assaig argumentatiu	3 estudiants d'Enginyeria Agrícola a la Universitat de Lleida. La seva primera llengua era el català, la seva segona el castellà i la llengua estrangera l'anglès	Experimental	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura en L2/LE	Els protocols de pensament en veu alta
Chennoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001)	Redacció	13 estudiants universitaris de grau, la L1 dels quals era l'anglès, cursant el tercer semestre o el cinquè o sisè semestre de Francès o Alemany com a LE. 6 dels participants estudiaven Francès i 7 estudiaven alemany	Tasca experimental	<u>Independents</u> Diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE <u>Dependents</u> Producció escrita: número de paraules	Protocols de pensament en veu alta. Anàlisi textual
Cohen, A.D. & Brooks-Carson, A. (2001)	Redacció	39 estudiants de la Universitat de Miami inscrits en el tercer semestre d'un curs de Francès de nivell intermedi. 25 estudiants tenien l'anglès com a L1, 10 eren bilingües en espanyol i anglès, i 4 tenien altres llengües com a L1	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura en L2/LE <u>Dependents</u> Qualitat del text final Estratègies declarades pels participants	Qüestionaris per recollir informació demogràfica sobre els participants així com informació sobre les seves experiències com a escriptors. Autoinforme retrospectiu Anàlisi de la qualitat del text mitjançant escales
Snellings, P.; van Gelderen, A.; i de Gloppe, K. (2002)	Mots isolats	100 estudiants holandesos (4 aules) de novè curs en l'Educació Secundària. 46 (dos aules) varen ser seleccionats d'aules de l'educació secundària general i 54 d'aules corresponents a educació pre-universitària. Dels 96 estudiants que varen emplenar el qüestionari, 85 tenien el dutsch com a L1 i 11 el tenien com a L2	Tasca experimental	<u>Independents</u> Velocitat de recuperació de lèxic en L2/LE <u>Dependents</u> Acompliment en dues tasques: a.Tasca de decisió lèxica b.Tasca de recuperació lèxica	Programari específic per enregistrar les respostes dels estudiants als estímuls
Wang, W. & Wen, Q. (2002)	Text narratiu i text argumentatiu	16 estudiants xinesos d'anglès com a llengua estrangera, estudiant la carrera de filologia anglesa a una universitat xinesa.	Tasca experimental	<u>Independents</u> Canvi de llengua o <i>language switching</i> <u>Dependents</u> Freqüència i distribució de l'ús de la L1	Protocols de pensament en veu alta. Entrevistes retrospectives.
Woodall, B.R. (2002)	Epistolar & assaig argumentatiu	28 estudiants d'una universitat americana fent classes de nivells intermedi (14) i avançat (14) d'espanyol i japonès com a segona llengua. 17 d'ells tenien l'anglès com a L1 mentre que per altres era la seva L2	Tasca experimental	<u>Independents</u> Canvi de llengua o <i>language switching</i> <u>Dependents</u> a.Canvi a la L1 b.Extensió i qualitat del text escrit	Protocols de pensament en veu alta.

CAPÍTOL 4

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Helms-Park, r.; & Stapleton, P. (2003)	Assaig argumentatiu	63 estudiants de grau cursant el primer any dels seus estudis en una important universitat canadenca	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Identitat <u>Dependents</u> Qualitat del text final	Anàlisi de la qualitat del text mitjançant l'escala <i>ESL Composition Profile</i> (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel & Hughley, 1981).
Pecorari, D. (2003)	Mostres de tesis de màster	17 estudiants de postgrau, per als quals l'anglès no és la seva L1, cursant estudis en quatre disciplines (ciències, enginyeria, humanitats, ciències socials) en 3 universitats a la Gran Bretanya	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Ús de fonts en L2/LE <u>Dependents</u> Ús inapropiat de textos font	Anàlisi textual
Schoonen, R.; van Gelderen, A.; de Glopper, K.; Hulstijn, J.; Simis, A.; Snellings, P.; i Stevenson, M. (2003)	Redacció	281 estudiants de segon curs d'educació secundària a Holanda. La seva L1 és el neerlandés	Tasca experimental	<u>Independents</u> Velocitat de recuperació de lèxic en L2/LE <u>Dependents</u> Grau de competència escriptora en L1 i LE	Qüestionaris Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales
Wang, L. (2003)	Epistolar i text argumentatiu	8 adults xinesos assistint a classes d'anglès com a llengua estrangera i distribuïts en diferents nivells en una escola d'idiomes de Toronto segons el seu nivell de competència. Els participants havien obtingut un títol universitari a la Xina	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Canvi de llengua o <i>language switching</i> <u>Dependents</u> Freqüència, objectiu i particularitats dels canvis a la L1	Protocols de pensament en veu alta. <i>Pre-</i> i un <i>post-writing questionnaires</i> basats en d'altres empleats per Cumming (1988) i So (1997) que fan servir l'escala de likert. - Finalment, es fan <i>retrospective interviews</i> als participants amb la cinta d'àudio com a <i>prompt</i> .
Shi, L. (2004)	Resum i assaig breu d'opinió	87 estudiants de grau en una universitat xinesa. 48 tenien el mandarí com a L1 i l'anglès com a L2, i 39 tenien l'anglès com a L1.	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Ús de fonts en L2/LE <u>Dependents</u> Ús de textos font en escriptura en anglès	Anàlisi textual
Keck, C. (2006)	Resum a partir d'una font	165 estudiants de grau, dels quals 79 tenen l'anglès com a L1, 12 són bilingües i 74 no tenen l'anglès com a L1	Tasca experimental	<u>Independents</u> Ús de fonts en L2/LE <u>Dependents</u> Freqüència d'ús dels diferents tipus de parafraseig en els seus resums: proper a la còpia, revisió mínima, revisió moderada, i revisió substancial	Anàlisi textual

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Okamura, A. (2006)	Article de recerca	13 investigadors japonesos, 5 junior, 5 mid-ranking, i 3 establerts dels departaments de ciències i enginyeria. Tots havien rebut la seva formació (inclòs el doctorat) al Japó, i estaven publicant activament en revistes a Europa i als Estats Units, en anglès	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Estratègies d'escriptura en L2/LE	Entrevista semiestructurada
Roca, J.; Manchon, R.M.; Murphy, L. (2006)	Assaig argumentatiu	No s'especifica el número de participants que prenen part en la mostra. Sí s'explicita que la mostra es distribueix en tres grups en funció del seu grau de domini de l'anglès	Tasca experimental	<u>Independents</u> Grau de domini de la L2/LE <u>Dependents</u> Temps destinat a la resolució de problemes de formulació	Protocols de pensament en veu alta.
Beare, S. & Bourdages, J.S. (2007)	Assaig argumentatiu	8 escriptors adults (que han finalitzat els seus estudis universitaris) bilingües, 4 dels quals tenien l'espanyol com a L1 i 4 tenien l'anglès com a L1	Tasca experimental	<u>Independents</u> Diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE <u>Dependents</u> Estratègies de <i>language switching</i> a la L1 durant la generació d'idees Tipus d'estratègies de generació d'idees	Protocols de pensament en veu alta
Roca, J.; Manchón, R.M.; Murphy, L.; Marín, J. (2008)	Assaig argumentatiu	Estudiants espanyols en diferents estadis del sistema educatiu espanyol: els estudiants del nivell 1, eren estudiants de secundària d'entre 16 i 17 anys, els del nivell 2 eren estudiants universitaris d'educació d'entre 19 i 20 anys, i els del nivell 3 s'havien graduat dels estudis de Filologia Anglesa, i tenen entre 23 i 24 anys d'edat.	Tasca experimental	<u>Independents</u> Grau de domini de la L2/LE <u>Dependents</u> Quantitat i distribució del temps dedicat als diferents processos (llegir la demanda, conceptualització de la tasca, planificació, formulació, avaluació, revisió i metacomentaris)	Protocols de pensament en veu alta.

4.2. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCOGNITIVS

En el camí des de l'aproximació estructural envers les aproximacions socialment situades, ens aturem en aquest apartat en els estudis plantejats des dels models sociocognitius. Recordem que aquest tipus d'estudis segueixen centrant-se en l'individu, malgrat que ara es té també en compte el context, els objectius dels escriptors i les seves concepcions sobre sí mateixos i sobre la tasca poden modular el procés de composició.

4.2.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

Com podem veure en la taula XX, la majoria dels estudis sobre l'escriptura acadèmica plantejats des d'una perspectiva sociocognitiva s'ha centrat en el gènere discursiu de l'*assaig argumentatiu*, encara que també s'ha explorat l'*article de recerca*, i la *síntesi a partir de font(s)*. Pel que fa a la mostra, els estudis revisats s'han centrat prioritàriament en els *estudiants de grau*, en els *estudiants de primària*, i en els *de secundària*. Quant a la tasca d'escriptura, la majoria dels estudis revisats han treballat en base a tasques autèntiques. Pel que fa a les temàtiques que han centrat els estudis revisats, les variables independents analitzades han estat la *intervenció*, l'*autoeficàcia*, els *objectius*, la *consciència del procés d'escriptura*, l'*etapa educativa*, i l'*ús de fonts*. A continuació incloem una síntesi dels resultats obtinguts, organitzada en funció de les qüestions analitzades pels diferents estudis així com en funció de la metodologia utilitzada.

Comencem per l'estudi de Castelló i Monereo (1996), que analitza l'efectivitat d'una *intervenció* – un programa de formació de 17 sessions que s'imparteix en el marc de la formació habitual de l'àrea de llengua – orientada a ensenyar als 293 estudiants de primària que formen part de la mostra les claus de la presa de decisions estratègica en l'escriptura de textos argumentatius. La metodologia utilitzada implica l'avaluació del text escrit pels participants, tenint en compte la funció dels elements en el text (punt de vista propi, arguments, conclusió, consideració de punts de vista alternatius) el contingut i l'organització de la informació. La conceptualització que els estudiants fan de l'escriptura es mesura a través d'una entrevista estructurada de preguntes obertes.

Els resultats obtinguts mostren que la formació centrada en l'organització de la informació en funció dels objectius comunicatius, les característiques del text a escriure i els destinataris, i en la regulació del propi procés d'escriptura té una influència positiva en la qualitat del text final. A més, aquesta formació es mostra efectiva a l'hora de modificar la conceptualització de l'escriptura, que s'apropa a majors nivells de complexitat després de la instrucció.

En l'àmbit de l'educació superior, Boscolo, Arfé i Quarisa (2004) plantegen una intervenció orientada, d'una banda, a millorar l'escriptura acadèmica d'estudiants de grau, especialment pel que fa a l'elaboració de síntesis de diverses fonts i, de l'altra, a modificar les seves concepcions sobre l'escriptura, per apropar-los a la consideració de l'escriptura com a instrument per a l'elaboració d'idees i per a la reflexió. La intervenció – un taller d'escriptura - es va fer en el marc d'una assignatura de Psicologia de l'Educació i té una duració de 3 mesos. L'anàlisi dels textos escrits pels participants, concretament pel que fa a l'extensió de les unitats temàtiques dels textos escrits en condicions pre i post-test permet els autors concloure que la intervenció produeix l'augment significatiu en tots els índexs analitzats (les unitats d'informació extretes correctament de les lectures, el grau d'informativitat, la cohesió, i l'organització) excepte en la integració de les idees entre sí. Pel que fa a les concepcions dels estudiants, els resultats obtinguts mostren que la intervenció implica una disminució dels punts de vista personals, en els que apareixien indicadors de que l'escriptura acadèmica era impersonal i no valorada.

La segona de les qüestions analitzades pels estudis revisats és l'*autoeficàcia*. En aquest cas, Pajares i Johnson (1994) proposen un estudi basat en qüestionaris i en la qualitat de 2 assaigs argumentatius escrits pels participants. Els resultats obtinguts mostren una relació significativa entre la percepció d'autoeficàcia en l'escriptura i la qualitat dels textos. No es troba cap correspondència entre l'autoeficàcia dels estudiants com a escriptors i les seves expectatives pel que fa als resultats.

Els estudis sociocognitius sobre l'escriptura acadèmica s'han interessat també pels *objectius d'escriptura*. En aquest sentit, l'estudi de Page-Voth i Graham (1999) pretèn conèixer els efectes dels objectius d'escriptura en els assaigs argumentatius escrits per trenta alumnes de primària amb dificultats d'aprenentatge. Els assaigs es puntuen en funció de tres dimensions: elements funcionals en l'assaig, qualitat, extensió. Els resultats mostren que l'explicitació dels objectius que cal assolir amb el text té una influència positiva en el text final, que es posa de manifest en un major número de paraules i de

CAPÍTOL 4

premises, en el fet que el text mostra una major elaboració de les raons de refutació i en el fet que els textos obtenen una major puntuació pel que fa a la seva qualitat.

D'altra banda, Pajares i Cheong (2004) també utilitzen qüestionaris en un dels pocs estudis longitudinals sobre les 3 orientacions a l'objectiu (orientació a la tasca, orientació a l'acompliment, orientació a l'evitació de l'acompliment) dels estudiants al llarg de la seva escolaritat obligatòria. Els resultats obtinguts mostren que la fortalesa dels objectius amb orientació a la tasca decreix a mesura que els estudiants progressen des de l'escola elemental a la primària, i torna a incrementar en la secundària, encara que sense aconseguir el seu nivell inicial. La fortalesa dels objectius amb orientació a l'acompliment també decreix des de l'escola elemental a primària, punt en el que la fortalesa s'estabilitza. La fortalesa dels objectius orientats a l'evitació de l'acompliment es manté inalterable en totes les etapes educatives. Els objectius d'evitació de l'acompliment es mostren negativament associats amb l'autoeficàcia i l'autoconcepte, així com positivament associats amb l'aprehensió envers l'escriptura en tots tres nivells educatius. Els estudiants amb una autoeficàcia i autoconcepte més forts i amb més competència escriptora varen declarar orientacions més fortes envers la tasca en els tres nivells educatius.

Una altra de les qüestions que es té en compte en els estudis que pretenen conèixer la percepció dels estudiants sobre les tasques d'escriptura que han de realitzar en l'àmbit escolar o acadèmic és *l'etapa educativa*. En primer lloc, l'estudi de Castelló (1999) utilitza un qüestionari obert que consta de 3 columnes diferents que corresponen a les preguntes: *En quines situacions acadèmiques escrius? Amb quina finalitat escrius? Com ho fas? Què creus que és important per fer-ho bé?* La mostra està formada per 90 estudiants universitaris cursant els primers cursos de la seva formació i 120 estudiants de secundària obligatòria.

Els resultats obtinguts mostren que l'etapa educativa influeix en la percepció de la utilitat de les tasques d'escriptura. Així, a la universitat, la funció més freqüent de l'escriptura és fixar el coneixement o ajudar a la memorització de la informació, més que no pas a l'ESO. A aquesta funció s'associen les estratègies de còpia d'informació (ESO) i síntesi de la informació (universitat). En canvi, l'etapa educativa no influeix en l'objectiu que els estudiants expressen tenir quan resolen tasques d'escriptura: complir amb les

obligacions que el professorat els imposa. Sí que influeix, però, en l'objectiu d'escriure per aprendre que, malgrat ser comú a totes les etapes, es redueix a mesura que s'avança en la formació.

Més recentment, Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas i Gràcia (2005) també utilitzen un qüestionari que, a diferència de l'utilitzat per Castelló (1999) inclou un llistat de setze possibles tasques de lectura i/o escriptura que poden proposar-se i realitzar-se per aprendre. La mostra esta formada per 214 professors (96 d'ESO, 59 de Batxillerat, i 59 d'Universitat) i 646 estudiants (293 d'ESO, 182 de Batxillerat, i 171 d'Universitat). Els resultats mostren un efecte del nivell educatiu tant en la diversitat com en el nivell de complexitat de les tasques que es proposen (menys variades i complexes a mesura que avança l'escolaritat). Les tasques més proposades i realitzades s'orienten a l'aprenentatge i están vinculades a una sola font d'informació (el llibre de text). En canvi, les tasques que es consideren més complexes que impliquen l'elaboració a partir de diferents fonts es donen força escassament.

Pel que fa a la variable *ús de fonts*, Mateos, Cuevas, Martín, Martín i Luna (2008) utilitzen qüestionaris (Schommer, 1990; Schraw i Bruning, 1996; White i Bruning, 2005) per recollir les creences epistemològiques generals i específiques dels 131 estudiants de quart curs de Psicologia que formen part de la mostra. A més, es mesuren els coneixements previs i el grau de perspectivisme que els estudiants tenen sobre el tema sobre el que han d'escriure el text argumentatiu. A continuació es demana als estudiants que llegeixin dos textos, d'una pàgina d'extensió que defensen posicions contràries sobre la qüestió, amb l'objectiu de debatre'ls a l'aula amb els companys i professora. Finalment, se'ls demana que elaborin una síntesi per escrit que reculli la conclusió a la que havien arribat i els arguments en els que basaven la seva conclusió. El text final també s'avalua en termes de perspectivisme, amb 1 (No síntesi: no es relacionen les dues posicions. S'assumeix una posició prenent arguments únicament de la font que defensa aquesta posició), 2 (Síntesi intentada: s'assumeix una posició contestant a la contrària. S'assumeix una posició prenent arguments de les dues fonts però només per defensar una d'elles), o 3 (Síntesi aconseguida: s'integren les dues posicions o s'assumeixen les dues encara que de manera jerarquizada).

Els resultats mostren que els estudiants tendeixen a estar més d'acord amb creences relativistes i complexes sobre la naturalesa del coneixement que amb les creences sobre el coneixement més simples i absolutes. També es mostren més d'acord amb les creences transaccionals sobre l'adquisició del

CAPÍTOL 4

coneixement a partir de la lectura i l'escriptura que amb les creences transmissives. L'única creença que contribueix a predir el perspectivisme i la integració en la tasca d'argumentació és la relativa a la lectura transaccional.

Finalment, Castelló, Iñesta i Monereo (2007) analitzen la variable *consciència del procés d'escriptura* amb una mostra de 19 estudiants de doctorat que assisteixen a un Taller d'escriptura acadèmica. La metodologia utilitzada inclou l'anàlisi de contingut dels diaris d'escriptura elaborats pels participants, l'anàlisi dels canvis introduïts en els textos produïts pels estudiants (tenint en compte tant els esborranys intermedis com els textos finals), i l'anàlisi del text final amb una escala de deu ítems. L'anàlisi dels textos i dels diaris mostra que ser conscient del propi procés de composició (la qual cosa es posa de manifest en la identificació de dificultats vinculades a l'expressió de la pròpia veu en el text) té una influència positiva, d'una banda, en la qualitat del text final. Això és així donat que la consciència de les dificultats permet els escriptors seleccionar i implementar les estratègies més adequades per a resoldre-les. D'altra banda, la consciència del propi procés de composició mostra una influència positiva en la regulació del procés, ja que els escriptors declaren sentir una menor ansietat.

Taula 4.4. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L1 plantejats des de posicions sociocognitives

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Pajares, F. & Johnson, M.J. (1994)	Assaigs argumentatius	30 escriptors adults experimentats, estudiants de grau matriculats en un curs de preparació per a professors	Tasca experimental	<u>Independents</u> Autoeficàcia <u>Dependents</u> Autoconcepte Aprehensió Acompliment escriptor	Qüestionaris
Castelló, M. & Monereo, C. (1996)	Assaig argumentatiu	293 estudiants de l'últim curs de primària a Catalunya, que s'assignen a quatre condicions: tres d'experimentals i una de control	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Intervenció <u>Dependents</u> Concepció sobre l'escriptura Coneixement sobre el propi procés de composició Qualitat dels textos finals	Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales Entrevista semiestructurada Entrevistes retrospectives.
Castelló, M. (1999)	Gèneres acadèmics en l'àmbit universitari	90 estudiants universitaris cursant els primers cursos de la seva formació en la Facultat d'Educació de la Universitat de Girona i 120 estudiants de secundària obligatòria, de 1er i 4rt d'aquests estudis	(preguntes sobre) Tasca autèntica	<u>Independents</u> Etapa educativa	Anàlisi del contingut de les respostes al qüestionari
Page-Voth, V. & Graham, S. (1999)	Assaig argumentatiu	30 alumnes de setè i vuitè curs de primària amb dificultats d'aprenentatge	Tasca experimental	<u>Independents</u> Objectius d'escriptura <u>Dependents</u> Qualitat dels textos Extensió dels textos Elements funcionals en l'assaig	Qüestionari Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant escales
Boscolo, P.; Arfé, B.; Quarisa, M. (2004)	Síntesi a partir de fonts	52 estudiants de grau de la facultat de Psicologia	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Intervenció <u>Dependents</u> Qualitat dels textos finals Concepcions sobre l'escriptura	Anàlisi textual Qüestionaris

CAPÍTOL 4

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2004)	No s'especifica	1266 estudiants cursant els estudis de 4rt de primària a 11è de secundària als USA	No tasca específica - percepcions	<u>Independents</u> Etapa educativa	Qüestionaris
Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas i Gràcia (2005)	Gèneres acadèmics a la ESO, al Batxillerat i a la universitat	214 professors i 646 estudiants	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Etapa educativa <u>Dependents</u> Tasques habituals de lectura i escriptura per aprendre	Qüestionaris
Castelló, M.; Iñesta, A. & Monereo, C. (2007)	Capítol de la seva tesi doctoral	19 estudiants de doctorat corresponents a dos grups classe que assistien al Taller d'escriptura acadèmica en dos anys acadèmics consecutius	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Consciència del propi procés d'escriptura <u>Dependents</u> Qualitat del text final Regulació del procés	Anàlisi dels canvis introduïts en els esborrany produïts del mateix text Anàlisi de la qualitat del text final mitjançant una escala Anàlisi del contingut dels diaris d'escriptura
Mateos, M.; Cuevas, I.; Martín, A.; i Luna, M. (2008)	Assaig argumentatiu	131 estudiants de 4rt curs de Psicologia	Autèntica	<u>Independents</u> Ús de fonts	Qüestionaris Anàlisi textual

4.2.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I EN LE

Cap dels estudis recents sobre escriptura en LE respon a les característiques d'aquesta tipologia.

4.3. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS SOCIOCULTURALS

Des de la que considerem una aproximació complementària, els models socioculturals consideren l'escriptura com una activitat dialògica que sempre es veu mediada social i històricament.

4.3.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

Com podem observar en la taula XX, els estudis sobre l'escriptura acadèmica plantejats des d'una perspectiva sociocultural han centrat la seva atenció en el gènere discursius del *projecte de recerca*, *l'assaig argumentatiu*, *les activitats d'escriptura en els estudis de grau*, *l'article de recerca*, i *l'escriptura acadèmica professional*. Pel que fa a la mostra, els estudis revisats treballen amb *investigadors experimentats*, *supervisors o tutors de recerca*, *professors*, *estudiants de postgrau*, *de grau*, *de secundària*, i *de primària*. Quant a la tasca d'escriptura, tots els estudis revisats han treballat en base a tasques autèntiques. Les dimensions d'anàlisi que han centrat l'interès dels investigadors han inclòs la *percepció de professors/investigadors sobre l'escriptura acadèmica*, la *percepció de les ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica*, *les experiències d'escriptura acadèmica*, i la *identitat dels escriptors*. A continuació incloem una síntesi dels resultats obtinguts, organitzada en funció de les qüestions analitzades pels diferents estudis així com en funció de la metodologia utilitzada.

Pel que fa a la *percepció de professors i investigadors sobre l'escriptura acadèmica*, Lea i Street (2000) utilitzen les entrevistes en profunditat per recollir les opinions de 13 professors sobre els elements que caracteritzen un bon text acadèmic. Els resultats obtinguts assenyalen que les qüestions que més influeixen en la percepció de qualitat d'un text acadèmic tenen a veure amb la forma (sintaxi, puntuació, i organització) i amb el desenvolupament lògic (estructura, argument i claredat).

CAPÍTOL 4

D'altra banda, Yore, Hand, i Prain (2000) utilitzen una enquesta de preguntes obertes seguida d'una entrevista semi-estructurada elaborada a partir de les respostes a l'enquesta per recollir les percepcions de 17 investigadors. La seva percepció pel que fa a la qualitat dels textos es basa prioritàriament en la qualitat de l'estudi reportat, en si el text aconsegueix persuadir el lector, en la claredat de la informació presentada i en l'ajustament als requisits de la publicació objectiu (audiència i extensió del text).

En un estudi posterior, Yore, Florence, Pearson, i Weaver (2006), es proposen conèixer les perspectives de dos investigadors reconeguts sobre el paper de l'escriptura acadèmica en el desenvolupament de la seva activitat investigadora. Les dades mostren que ambdós investigadors consideren la ciència com una activitat emocionant marcada per la creativitat així com, en termes de procés, per inicis i aturades, així com per processos de revisició de recerques anteriors. Els informes i articles de recerca, en la seva opinió, no reflecteixen el dinamisme del procés investigador tal com ells el descriuen. Tots dos investigadors són conscients dels límits imposats per l'*establishment* acadèmic en segons quines publicacions, així com de la necessitat d'establir diàlegs entre disciplines que siguin capaces de superar-los. Cap dels investigadors estableix diferències entre fer recerca i escriure recerca, situant l'activitat escriptora al centre de l'activitat com a investigadors. Segons els participants, l'escriptura permet reflexionar més detalladament sobre la qualitat de les evidències trobades en un estudi. A més, un dels investigadors menciona que discutir amb els coautors sobre l'article permet identificar buits d'informació o aspectes poc clars en el text. Tots dos identifiquen la finalitat persuasiva dels textos acadèmics.

Pel que fa a la *experiència d'escriure textos acadèmics*, l'estudi de Lea i Street (2000) al que tot just fem referència en relació a les percepcions del professorat sobre l'escriptura acadèmica, també recull les experiències amb l'escriptura acadèmica de 26 estudiants de grau. En aquest cas, les entrevistes amb els estudiants mostren que aquests són conscients d'enfrontar-se a diferents tasques d'escriptura en les diferents assignatures, i de que han d'identificar quin tipus d'escriptura cal utilitzar en cada cas. Les dificultats dels estudiants semblen no tenir tant a veure amb el gènere com amb l'assignatura i les indicacions de cada professor. La majoria expliquen experiències negatives en les que s'havien esforçat per respondre a la seva interpretació del que calia fer, i havien rebut una mala nota, de manera que ara se senten insegurs sobre la causa d'aquest feedback negatiu així com a l'hora d'abordar les tasques

d'escritura futures. A aquestes dificultats afegeixen, a més, el fet de rebre indicacions poc coherents sobre la idoneïtat d'utilitzar certs recursos discursius com ara les guies per al lector (ex. "a continuació revisarem...").

Com ja apuntàvem en el capítol 3, la *identitat* és una de les qüestions que afegeixen una major complexitat a l'activitat d'escritura acadèmica. Un dels estudis que s'aproxima a aquesta qüestió és el que Kamberelis i Scott (1992) duen a terme amb 2 estudiants de primària. La metodologia utilitzada és el que els autors anomenen "*anàlisis intertextuals*" que impliquen l'anàlisi dels textos produïts pels estudiants a la llum de les dades obtingudes en l'observació a les aules i a la comunitat, de converses i entrevistes amb estudiants, així com d'entrevistes amb els seus pares, germans, familiars, amics i professors. Les anàlisis intertextuals impliquen la segmentació dels textos en enunciats (*utterances*) i la identificació de les veus que les integren.

Els resultats mostren que els textos posen de manifest diferents veus que els participants invoquen per construir la pròpia personalitat a través de l'expressió de la pròpia opinió sobre una qüestió afectivament propera. Així, l'assaig de la Lisa (participant 1) mostra quatre veus principals: una que defensa les virtuts de l'orgull racial, una de contradictòria que implica l'auto-odi racial, una perspectiva ideològica que celebra l'assoliment i la virtut de l'harmonia racial, i una ideologia denigrant el maltractament que els afroamericans han rebut als Estats Units al llarg de la seva història. Els autors consideren que la Lisa podria estar intentant construir la pròpia subjectivitat com a afroamericana entre diferents posicionaments i discursos sobre les relacions interracial. D'altra banda, l'Anthony escriu un assaig en el que posa de manifest el seu posicionament envers la possessió d'armes. El seu text incorpora les veus del seu professor, dels membres d'un club social al que pertany, del seu avi, dels seus germans més grans i dels seus amics que, segons l'Anthony tenen diferents visions sobre la qüestió. A banda de les conclusions que es deriven de l'anàlisi intertextual, les entrevistes amb els estudiants i l'observació de les seves interaccions a l'aula permeten els autors concloure que el procés d'escritura d'aquests assaigs estava lligada a un procés de construcció de la pròpia identitat a través de la configuració d'una opinió o posicionament propi davant les qüestions sobre les que escriuen.

Ivanic (1998) presenta un estudi etnogràfic basat en el cas de la Rachel, una estudiant major de 25 anys que s'incorpora als estudis universitaris després de deixar l'educació obligatòria als 16 i haver treballat

CAPÍTOL 4

durant 10 anys en feines de baixa remuneració. L'estudi se centra en les narratives de la participant sobre l'experiència d'escriure un assaig acadèmic de 2500 paraules sobre unes pràctiques laborals. Abans de l'escriptura del text, es du a terme una entrevista orientada a recollir la reflexió de la participant sobre el paper de l'alfabetització en la seva vida, en el passat i en l'actualitat. També es du a terme una entrevista retrospectiva per discutir el text escrit. En aquestes discussions es parla sobre la forma en que la participant s'aproxima a l'escriptura, les pràctiques i els processos que es posen en marxa mentre el desenvolupa, així com les seves emocions durant el procés. A més, s'analitza el text mirant d'identificar-hi les veus presents: cita explícita, paraules que semblen *venir d'algun lloc*, i allò que la participant sent com la seva pròpia veu. També es duen a terme entrevistes amb el professor que avalua l'assaig.

Les entrevistes realitzades presenten la Rachel com una persona que se sent diferent de la resta d'estudiants a la universitat: mentre aquests disfruten de la formació i de la vida d'estudiant ella concentra els seus esforços a enllestir les tasques que les diferents assignatures li encomanen, cosa que ha de compaginar amb responsabilitats laborals i familiars. Pel que fa al treball que ha de fer a partir de les pràctiques associades als seus estudis, li costa posar-se a escriure. A més, com que no s'identifica amb el paper d'estudiant de treball social, s'estima més no apropar-se a la qüestió des d'aquesta perspectiva i, per tant, no fa cap lectura preparatòria. El procés d'escriptura s'allarga molt, amb moltes reescriptures, utilitzant diferents tipus de paper i colors de llapis i bol·lígraf, la qual cosa Ivanic (1998, p.130) associa a l'expressió del conflicte d'identitat que la Rachel experimenta: en part ho vol fer bé i s'hi esforça i en part s'hi resisteix perquè el paper d'escriptora acadèmica no s'ajusta a la pròpia identitat.

L'anàlisi del text així com l'anàlisi de les entrevistes amb la participant permeten Ivanic (1998) identificar els recursos lingüístics que construeixen un jo discursiu múltiple de la Rachel en el que les diferents veus resulten de vegades contradictòries entre sí i a les que la mateixa participant reacciona de forma ambivalent en diferents moments. A més, les entrevistes i la reflexió a partir del text revelen que aquest jo discursiu es construeix en gran mesura tenint en compte les reaccions dels possibles lectors, responant als patrons de privilegi en els discursos dominants en el seu context social. Finalment, Ivanic suggereix que aquest tipus d'aproximacions a l'estudi de l'escriptura acadèmica posa de manifest la complexitat que s'amaga darrera el que normalment es consideraria com a productes inadequats.

En un estudi més recent, Castelló, Corcelles, Bañales, Iñesta, i Vega (2008) analitzen la forma en que 3 estudiants de secundària, 3 estudiants de doctorat i 3 investigadors experimentats utilitzen els recursos necessaris per traslladar la pròpia veu en el text. L'anàlisi dels textos produïts pels diferents participants mostra que certs recursos discursius s'utilitzen de manera diferencial pels diferents col·lectius. En el cas dels estudiants de secundària i, en menor mesura, en els estudiants de doctorat s'observa un *décalage* entre l'ús dels indicadors discursius utilitzats per fer visible la pròpia veu en el text i la intencionalitat comunicativa. Un exemple seria l'ús de recursos d'autoreferència amb l'objectiu d'aconseguir la implicació dels lectors. Això està relacionat amb la consciència sobre les finalitats que poden justificar l'ús de diferents recursos discursius. Les cites també resulten diferents en el cas dels estudiants de doctorat i els escriptors experts. Els primers no estableixen un diàleg veritable amb els autors, als que com a màxim parafrasegen però en una modalitat semblant al resum i no pas al diàleg constructiu habitual en els escriptors experts.

Com ja apuntàvem en el capítol 2, la complexitat de l'escriptura acadèmica ha empès diverses institucions a dissenyar i posar a l'abast dels seus estudiants sistemes específics d'ajuda orientats a facilitar els processos d'enculturació implicats en l'escriptura acadèmica. Al seu torn, les institucions s'han interessat per recollir la *percepció dels estudiants sobre aquestes les ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica*. En primer lloc, Caffarella (2000) recull les percepcions de 42 estudiants de doctorat durant el procés d'elaboració del Projecte d'escriptura acadèmica (*Scholarly Writing Project*). Aquest projecte es desenvolupa en el marc d'un curs de formació en escriptura acadèmica al llarg d'un semestre de 16 setmanes. D'una banda, es recullen les opinions de 42 estudiants de doctorat a través de *focus groups*. D'altra banda, es documenten les reaccions d'una submostra de 10 estudiants, a mesura que elaboren el projecte d'escriptura acadèmica a través d'un diari d'escriptura i d'un assaig de reflexió final sobre l'experiència.

Els resultats obtinguts mostren que preparar i rebre feedback crític són els factors que més influeixen en les percepcions dels estudiants. Pel que fa al fet d'oferir feedback, abans de començar el projecte, els estudiants mostren certa aprehensió davant la tasca d'oferir feedback a l'assaig d'un company degut a la manca de confiança davant la pròpia habilitat per donar aquest feedback. Durant el procés d'elaboració del projecte, els estudiants es mostren preocupats sobre la forma en la que el seu feedback seria

CAPÍTOL 4

acceptat pels companys i, alhora, conceben aquest feedback com una oportunitat per comparar el seu propi acompliment com a escriptors acadèmics. Un cop finalitzada l'elaboració del projecte, els estudiants mostren una menor reacció emocional, malgrat encara mostren alguns dubtes pel que fa al grau d'utilitat dels seus comentaris. Al mateix temps, les reflexions dels estudiants mostren una consciència del procés d'aprenentatge que ha tingut lloc gràcies a la possibilitat de comparar el propi treball amb el d'altres i gràcies al fet que llegir els articles d'altres els ha permès aprendre més sobre el contingut del projecte.

D'altra banda, la recepció de *feedback* dels companys i professors genera una certa preocupació i excitació en els estudiants. Durant el procés, els estudiants mostren certa ambivalència pel que fa a la recepció del feedback, al que no saben ben bé com respondre. En aquest sentit, mostren sentiments de contrarietat que es barregen amb la percepció d'utilitat. La major preocupació es registra davant de suggeriments contradictoris de diferents professors, que semblen minvar la confiança en les pròpies capacitats com a escriptors acadèmics. Al final del projecte, l'emoció que es fa més present entre els comentaris dels estudiants és la frustració deguda a la manca d'ajuda per part del revisor company i per la dificultat de gestionar suggeriments contradictoris rebuts de revisors professors.

En un estudi relacionat, Dysthe, Samara, i Westrheim (2006) s'interessen per conèixer de quina manera la combinació de col·loquis d'estudiants, grups de supervisió i supervisió individual funciona com a suport per a la recerca i escriptura dels projectes de recerca d'11 estudiants de màster. L'objectiu de l'estudi és valorar un plantejament alternatiu de tutoria de projecte que consisteix a organitzar *grups de supervisió* (de 2 o 3 supervisors i els seus estudiants de màster), *col·loquis d'estudiants* (els mateixos estudiants), i *supervisió individual*. Els col·loquis funcionen com un fòrum de discussió setmanal sobre articles i sobre tasques demanades per les diferents assignatures. Els estudiants dels grups de col·loqui afegeixen els seus tutors per formar els grups de supervisió. El treball en el sí d'aquests grups es basa en la discussió i supervisió dels projectes de recerca de cadascun dels estudiants. Les dades s'obtenen a través d'un qüestionari, d'entrevistes semi-estructurades i de l'enregistrament de quatre sessions dels grups de supervisió.

Els resultats mostren que els col·loquis ofereixen als estudiants un entorn de confiança que els permet compartir les seves frustracions i preocupacions, rebre suport i ànims, i provar els textos o presentacions

abans de portar-les als grups de supervisió. La supervisió en grup ofereix l'espai més important per a l'enculturació en el pensament i el discurs de la disciplina. Els estudiants valoren les discussions multivocals (*multivoiced*), amb les conseqüents negociacions de significats, i l'aprenentatge d'estratègies d'argumentació. Finalment la supervisió individual ofereix el necessari assegurament de la qualitat en el procés de tutorització. En aquest cas, els estudiants valoren els suggeriments altament específics i personalitzats, la compartició de la responsabilitat amb el tutor.

Com hem vist, aquests dos estudis s'interessen per conèixer el grau d'efectivitat d'una instrucció de la mateixa manera que ho feien alguns estudis cognitius o sociocognitius. La diferència, en aquest cas, rau en dues qüestions. En primer lloc, els estudis socioculturals valoren l'efectivitat de les instruccions en base a les percepcions dels estudiants i no pas en base al seu acompliment en una tasca d'escriptura. En segon lloc, el tipus d'instrucció que es planteja és força diferent, ja que no es concep en termes d'entrenament sinó en termes d'ajudes. Efectivament, en el cas dels estudis revisats, la instrucció es dissenya de manera que aquesta constitueix una bastida instruccional de caire social que pretèn distribuir la regulació cognitiva i emocional del procés de composició dels textos acadèmics.

Taula 4.5. Estudis sobre escriptura acadèmica en L1 plantejats des de posicions socioculturals.

Autors i any	Gènere	Participants	Tasca	Variables	Metodologia
Kamberelis i Scott (1992)	Assaig argumentatiu	Estudiants de primària	Autèntica	Identitat	Entrevistes no estructurades en profunditat Observació / enregistrament de sessions de formació sobre escriptura acadèmica Entrevistes amb persones de l'entorn dels participants
Ivanic (1998)	Assaig argumentatiu	Estudiants de grau	Autèntica	Identitat	Entrevistes retrospectives Anàlisi textual
Caffarella (2000)	Projecte de recerca	Estudiants de doctorat	Autèntica	Percepció de les ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica	Autoinformes Focus groups
Lea i Street (2000)	Activitats d'escriptura en els estudis de grau	Professors i estudiants de grau	Autèntica	Percepció de professors i investigadors sobre l'escriptura acadèmica Experiències d'escriptura acadèmica	Entrevistes no estructurades en profunditat Observació / enregistrament de sessions de formació sobre escriptura acadèmica Anàlisi textual
Yore, Hand i Prain (2000)	Esctura acadèmica professional	Investigadors experimentats	Autèntica	Percepció de professors i investigadors sobre l'escriptura acadèmica	Enquestes de preguntes obertes Entrevistes semi-estructurades
Dysthe, Samara, i Westrheim (2006)	Esctura acadèmica professional	Supervisors o tutors de recerca i estudiants de màster	Autèntica	Percepció de les ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica	Qüestionaris Entrevistes semi-estructurades Observació / enregistrament de sessions de formació sobre escriptura acadèmica
Yore, Florence, Pearson, i Weaver (2006)	Projecte de recerca	Investigadors experimentats	Autèntica	Percepció de professors i investigadors sobre l'escriptura acadèmica	Enquestes de preguntes obertes Entrevistes semi-estructurades
Castelló, M.; Corcelles, M.; Bañales, G. Iñesta, A.; & Vega, N. (2008)	Assaig argumentatiu i article de recerca	3 estudiants de secundària, 3 estudiants de doctorat i 3 investigadors experimentats	Autèntica	Identitat	Anàlisi textual

4.3.2. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L2 I LE

Com podem veure en la taula XX, els estudis sobre l'escriptura acadèmica en LE plantejats des d'una perspectiva sociocultural s'han centrat en el gènere discursiu de *l'assaig argumentatiu*, *l'article de recerca*, *les actes de congressos*, *els informes de recerca*, *els articles de recerca*, *els capítols de llibre*, *el text narratiu*. Pel que fa a la mostra, els estudis se centren en *estudiants de postgrau*, en *investigadors experimentats*, en *escriptors adults*, i en *estudiants de primària*. Quant a la tasca d'escriptura, la majoria dels estudis revisats han treballat en base a tasques autèntiques. Pel que fa a les qüestions que han centrat l'interès dels investigadors, les dimensions d'anàlisi han comprès el canvi de llengua o *language switching*, *els objectius*, *estratègies i dificultats dels escriptors*, *la identitat* i *la regulació acadèmica*. A continuació incloem una síntesi dels resultats obtinguts, organitzada en funció de les qüestions analitzades pels diferents estudis així com en funció de la metodologia utilitzada.

En primer lloc, doncs, trobem l'estudi de Guasch (2001) sobre el *canvi de llengua o language switching* en el marc d'una activitat d'escriptura col·laborativa. L'autor analitza la influència de la composició dels 2 grups de 3 alumnes de primària cadascun en el procés d'escriptura d'una narració de ficció. Cinc dels alumnes tenen el castellà com a llengua familiar i 1 té el català. La tasca d'escriptura es du a terme a l'aula. S'enregistren les converses dels estudiants mentre treballen en el text. Les dades s'analitzen en termes quantitius i qualitius. La unitat d'anàlisi és l'enunciat, entès com l'emissió lingüística a través de la qual es realitza una activitat de composició. Els enunciats es categoritzen en funció del seu emissor, la llengua en la que es produeix, i el tipus d'activitat a la que fan referència. Totes les subcategories són emergents.

Els resultats mostren que la llengua base de la interacció entre els components dels grups és el castellà. Els moments en els que s'utilitza el català són requerits per la mateixa activitat, sobretot en el moment de la textualització, quan els participants produeixen text oralment per avaluar-lo amb els companys o en els moments de dictat o subvocalització o repetició d'una proposta de text. En el grup en el que un dels membres té el català com a llengua familiar la norma del castellà per a la interacció queda lleugerament modificada. El líder en un dels grups és el parlant de català que, a més de parlar més, parla en major proporció en català que en castellà. A més, aquest grup mostra un grau major de reflexió sobre

CAPÍTOL 4

el text produït i sobre la manera de produir-lo que aquell amb tots els membres castellanoparlants, en els que tots els membres intervenen en la mateixa proporció en la producció del text. Al grup amb el membre catalanoparlant, aquest és el líder que textualitza i llegeix més (activitats que exigeixen més ús del català) i dedica menys temps a parlar d'altres coses.

En un altre tipus d'estudi, Cumming, Busch i Zhou (2002) s'interessen pels *objectius, les estratègies i els problemes dels aprenents d'anglès com a LE a l'hora d'escriure en aquesta llengua*. La mostra està formada per 6 joves adults, entre els 17 i els 33 anys, participant en un curs d'anglès com a L2 previ a l'inici dels seus estudis universitaris. La metodologia utilitzada és l'entrevista en profunditat. La majoria dels objectius expressats fan referència a la millora del seu anglès a través de l'escriptura, la més freqüent de les subcategories fa referència a l'aprenentatge de vocabulari o gramàtica. Pel que fa a les estratègies, la més citada és elaborar un esquema previ a l'elaboració del text, i editar i revisar els esborranys. D'altres estratègies expressades són buscar l'ajut d'altri i autoregular la pròpia activitat. En aquest últim apartat s'inclouen l'ús de l'esquema, l'intent de no confondre idees, la planificació, escriure d'una manera simple, l'ús de suports visuals, editar i revisar, utilitzar exemples i utilitzar mots diferents. Pel que fa als problemes, els més àmpliament citats tenen a veure amb la gramàtica i el vocabulari. La categorització de problemes enumerats pels participants també inclou problemes retòrics (lògica o idees, organització, estil o format), problemes amb els processos de composició (començar a escriure, editar i revisar, menor velocitat d'escriptura, gestió del temps), i estats emocionals.

Un altre grup d'estudis explora les implicacions de la noció de la *identitat* en el procés d'escriptura acadèmica. Així, per exemple, Hirvela i Belcher (2001) recullen l'experiència de tres estudiants de postgrau en canviar d'una posició d'escriptors experts en el seu país i en la llengua materna (castellà) a escriptors novells als Estats Units i en anglès. Es tracta d'un estudi qualitatiu, centrat en les narratives dels participants sobre les seves experiència d'ajustament, que es recullen a través d'entrevistes en profunditat amb els participants i mostres dels seus articles.

Els resultats fan referència als tres casos estudiats. Així, en primer lloc, per a en Fernando la confiança és una qüestió fonamental a l'hora de passar d'una posició influent en el departament acadèmic d'una universitat veneçolana a una posició d'estudiant als Estats Units on, a més, ha d'utilitzar una llengua estrangera. En passar d'una a altra posició, aquest participant manifesta que considera important

projectar una imatge de ser bo en alguna cosa. El seu objectiu és reproduir en anglès la veu com a investigador que ja s'havia construït en espanyol.

En segon lloc, la Jacinta també constata tenir dificultats amb el canvi d'estatus: de professora universitària a estudiant de doctorat. Per ella, el canvi de veu té a veure amb el canvi de paradigma (allunyament dels posicionaments marxistes dels que partia) que els seus tutors li demanen. No es mostra tan segura com en Fernando amb la seva veu en espanyol.

Finalment, per la Carmen, periodista fins el moment, l'arribada a la universitat implica un canvi d'estatus i, alhora, un canvi professional. Troba dificultats per allunyar-se de l'estil emotiu que caracteritza el periodisme i apropiat-se de l'estil objectiu que identifica en l'escriptura acadèmica. Té problemes a l'hora d'acceptar les revisions dels seus textos ja que en espanyol els seus textos no necessitaven revisar-se gairebé mai.

En un altre estudi, Ivanic i Camps (2001) es proposen conèixer millor la naturalesa de l'auto-representació en l'escriptura amb una mostra de 6 estudiants mexicans cursant estudis de postgrau en quatre universitats a la Gran Bretanya. La metodologia utilitzada implica la recollida de tres textos finals elaborats pels participants com a part del treball corresponent a les assignatures del programa de postgrau cursat, i la seva posterior anàlisi en termes de posicionament (ideacional, interpersonal, i textual) que els investigadors distingeixen a partir de les tres macrofuncions de la llengua proposades per Halliday (1985). A més, els participants són entrevistats entre tres i cinc cops durant el curs en relació a diversos aspectes de la seva escriptura, sense mencionar explícitament la noció de veu o de posicionament. Els resultats mostren que el canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol i d'identitat social que influeix en un ús dels recursos d'autopresentació en el text que no s'ajusta a les convencions anglosaxones.

D'altra banda, Braxley (2005) utilitza entrevistes semiestructurades per recollir l'experiència de 5 estudiants de postgrau d'origen asiàtic. Els resultats mostren que el canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol i d'identitat social que requereix per part dels estudiants d'una millora incremental molt important en la seva competència escriptora en L2, això fa d'aquesta activitat un repte cognitiu i emocional que els estudiants són capaços de superar creant oportunitats per al diàleg

CAPÍTOL 4

amb els seus col·legues (quan tenien dificultats amb el contingut), i amb el seu tutor d'escriptura (que els permetia tenir una perspectiva diferent sobre la seva escriptura).

D'altra banda, Haneda (2005) presenta l'anàlisi de dos casos (dos estudiants adults de japonès com a llengua estrangera en el marc d'un curs avançat d'alfabetització en una universitat canadenca). En Jim és un canadenc d'origen japonès que utilitza aquesta llengua com a vehicle d'interacció habitual a la seva llar, però que rarament llegeix en japonès i per això troba més dificultats quan ha d'escriure en aquesta llengua. N'Edward és un canadenc anglòfon que va aprendre japonès gràcies a un any d'immersió en un institut de secundària japonès, té poques oportunitats per practicar aquesta llengua a nivell oral però té força experiència com a lector. L'activitat d'escriptura se centra en un assaig argumentatiu d'entre 800 i 1.000 caràcters com a part d'un cicle instruccional de 4 setmanes sobre un tema donat. La metodologia inclou entrevistes semiestructurades durant el procés, la presa de notes de camp després de cada sessió de classe i de les entrevistes realitzades amb els estudiants.

Els resultats apunten que la diferent manera d'invertir en l'aprenentatge del japonès d'ambdós participants està relacionada amb factors com ara la seva trajectòria d'aprenentatge d'aquesta llengua, les seves actituds envers aquest aprenentatge, les seves fortaleses i reptes en la llengua objectiu, la seva identitat com a persona i com a escriptor, les diferents maneres de pertànyer a les comunitats al Japó i a Canadà, així com les comunitats a les que volen pertànyer en el futur. Les entrevistes també posen de manifest que les experiències participatives en comunitats de pràctica al Japó ha tingut un fort impacte en els participants: en Jim va veure compromès el seu sentit de l'herència japonesa mentre que n'Edward el va veure reforçat, però cap dels dos va ser admès com a participant de ple dret de la comunitat. La seva inversió en aprendre japonès està vinculada a un procés de canvi o reajustament de la pròpia identitat, i estava vinculat a una percepció de valor present (en el cas d'en Jim vol preservar i enfortir els seus vincles amb l'herència nipona) i futur (n'Edward vol dominar el japonès com a punt fort de la seva orientació als negocis).

Finalment, Abasi, Akbari i Graves (2006) es proposen conèixer si els estudiants d'anglès com a L2 són conscients de les identitats textuais que es construeixen a través dels seus articles. Amb aquest objectiu plantegen un estudi ecològic de cas múltiple amb una mostra de 5 estudiants de postgrau de diferents nacionalitats que tenen l'anglès com a L2. Tots tres havien superat el límit d'entrada en el test TOEFL

però dos dels participants es consideren menys experimentats com a escriptors acadèmics ja que acaben d'ingressar a l'escola de postgrau, sense tenir l'experiència en l'escriptura de gèneres acadèmics que sí tenen els altres tres.

La metodologia utilitzada implica l'anàlisi dels esborranys i els assaigs finals escrits pels participants com a part de les tasques proposades en les diferents assignatures cursades, a més dels comentaris dels seus instructors (escrits sobre els assaigs). També es duen a terme entrevistes i entrevistes retrospectives centrades en els esborranys i les versions finals dels assaigs. L'anàlisi de les dades (identificació dels temes) es du a terme a través de l'agregació categòrica i la interpretació directa.

El grau d'experiència com a escriptors acadèmics influeix en la consciència sobre la imatge que els seus textos han de projectar. En aquest sentit, els participants creuen que els seus textos els han de presentar com a coneixedors de les tradicions de la recerca qualitativa, com a investigadors que es troben en línia amb els interessos i perspectives que el professor té en l'àmbit de la recerca, i com a persones que tenen quelcom a dir pel que fa als tòpics dels seus treballs.

Una altra de les qüestions que centra l'atenció dels estudis revisats té a veure amb el que en el capítol 2 anomenàvem *regulació acadèmica*. En primer lloc, Burrough-Boenisch (2003) se centra en una mostra de 45 lectors de diferents països, la majoria dels quals són revisors en publicacions de biologia o ecologia, amb l'objectiu de conèixer com els lectors reaccionen a les seccions de la discussió d'articles escrits en anglès com a llengua internacional escrits per autors la L1 dels quals és el neerlandès sense haver passat per la revisió lingüística professional. La demanda per als lectors és "introduir canvis en els textos orientats a millorar l'anglès i l'efectivitat i propietat dels textos."

Les dades obtingudes es recullen a partir de les anotacions que els lectors introdueixen en els textos que revisen. Les qüestions a les que els lectors reaccionen espontàniament tenen a veure amb el contingut, els temps verbals, la redundància, la cohesió, la matització o *hedging*, i els errors tipogràfics. El més rellevant en termes de freqüència d'anotacions per part dels lectors és el temps verbal, en la majoria d'ocasions provocades per l'ús del present simple. La majoria de les anotacions suggereixen passar del present simple al passat simple (temps verbal en el que convencionalment s'expressa el coneixement

CAPÍTOL 4

establert o resultats anteriors, la descripció dels mètodes i resultats obtinguts en la recerca actual, i les referències a d'altres autors en els articles de recerca en anglès).

En un treball centrat en el procés de publicació d'articles de recerca, Lillis i Curry (2006) presenten dos estudis orientats a desenvolupar eines analítiques que permetin resseguir la producció d'articles de recerca en el temps. En l'estudi 1 la mostra està formada per 30 investigadors de l'àmbit de la psicologia, i les 130 històries de text que produeixen, mentre que en l'estudi 2, la mostra està formada per 3 investigadors d'èxit (donat el número d'articles publicats en la seva L1 i per les institucions en les que treballen). Tots tres viuen en països europeus en els que l'anglès és una LE i han utilitzat l'anglès en la seva activitat professional durant 10 anys. Els gèneres discursius analitzats inclouen articles de recerca (55% de la mostra), capítols de llibre, llibres, actes de congressos, i informes de recerca. Es tracta d'un estudi etnogràfic longitudinal basat en els textos d'investigadors de diferents països en l'àmbit de la psicologia, enviats a publicacions internacionals en anglès. La informació recollida s'analitza mitjançant dues eines: les històries del text (*text histories*) i l'heurística centrada en el text (*text-oriented heuristic*).

D'una banda, la història de text és una unitat de recollida i anàlisi de dades que permet explorar la trajectòria dels textos fins la seva publicació, incloent l'impacte dels agents de publicació o *literacy brokers* (editors, avaluadors, col·legues investigadors, correctors estilístics, amics, etc.). Les històries inclouen entrevistes amb l'autor/s principal/s, informació sobre la publicació objectiu, la recopilació de tants esborranys del text com sigui possible, la recopilació de correspondència entre els autors i els agents de publicació, i correspondència via e-mail i comentaris informals amb els autors.

Les dades recollides s'analitzen, en segon lloc, a través de l'heurística, que permet analitzar els canvis introduïts en els esborranys en funció de certes categories: afegit, eliminació, reformulació, reorganització, argument, posicionament, registre, correccions a nivell d'oració, marcadors de coherència, convencions de publicació, i figures i taules. S'atén en cada cas a l'agent de publicació que origina aquests canvis: professionals acadèmics, professionals de la llengua, no professionals.

Els resultats corresponents a l'estudi 1 mostren que els professionals de la llengua i els no professionals fan suggeriments centrats en revisions a nivell d'oració, mentre que els professionals acadèmics se

centren en el contingut, en el discurs específic del domini així com en les característiques de la publicació objectiu.

D'altra banda, els resultats corresponents a l'estudi 2 s'organitzen al voltant de tres històries textuales. En primer lloc, la *Història textual 1* està formada per 6 esborranys, 2 entrevistes amb l'autor principal, discussions informals amb l'autor principal i amb el segon autor, 1 entrevista amb un agent de publicació clau. Els resultats se centren en la intervenció d'un dels agents, el que influeix més en el text en el moment previ a l'enviament del text a la publicació per a la seva avaluació (*submission*). Els canvis introduïts en el segon esborrany a partir de la seva intervenció es mantenen fins la versió publicada del text, la qual cosa posa de manifest que els avaluadors i l'editor de la publicació hi estaven d'acord. El canvi més important té a veure amb la metodologia, que a partir de l'esborrany 2 va perdent la centralitat originalment atorgada pels autors. Un altre dels canvis afecta els subtítols que organitzen la presentació dels resultats, que es redueixen, modifiquen i justifiquen. A més, aquestes modificacions ajuden a reduir la importància d'alguns dels aspectes tractats, la qual cosa contribueix a l'argument principal de l'article. L'autor principal expressa la seva satisfacció pel resultat obtingut: la publicació de l'article.

En segon lloc, *Història textual 2* inclou 5 esborranys, 20 intercanvis amb avaluadors, 2 entrevistes amb l'autor principal. Aquesta història se centra en la intervenció de dos agents un cop l'article havia estat enviat a la publicació per a la seva avaluació. Un dels agents, l'editor de la publicació, recomana la implicació d'un segon agent, un metodòleg especialitzat en estadística. En la versió enviada, els autors afirmaven que l'estudi presentava diferències respecte a un estudi pilot anterior, mentre que en la versió publicada s'afirma que l'estudi confirma els resultats obtinguts en l'estudi pilot precedent. De fet, l'impacte del metodòleg és tan gran que no només es posa de manifest en aquesta qüestió metodològica sinó que les seves aportacions donen lloc a un nou esborrany i la correspondència de l'editor acaba dirigint-se a ell. Un altre dels canvis principals té a veure amb el major èmfasi en el context nacional en el que l'estudi s'ha dut a terme. Pel que fa a la reacció de l'autor principal davant dels canvis introduïts pels agents, aquest es mostra conscient de que l'èmfasi en la confirmació de resultats fa l'article més fàcilment publicable, la qual cosa els permetrà citar una contribució reconeguda en l'àmbit internacional en futurs treballs.

CAPÍTOL 4

Finalment, la *Història textual 3* està formada per 8 esborranys, correspondència de l'autor principal amb dos publicacions, la primera de les quals va refusar l'article, 2 entrevistes i correspondència via e-mail amb l'autor principal. Els resultats se centren en les intervencions de dos agents acadèmics de publicació un cop l'article ha estat enviat a les publicacions per a la seva avaluació. D'aquests dos agents, un és l'editor de la primera publicació (vinculat al centre anglòfon de l'acadèmia) i l'altre és l'editor de la segona publicació (vinculat al centre no anglòfon de l'acadèmia). Els canvis més importants s'introdueixen a partir dels comentaris dels avaluadors de la primera publicació, que suggerien reforçar la justificació de l'estudi i centrar-se més en les conclusions principals. La resposta de l'autor implica, en primer lloc, l'eliminació d'una secció sencera en l'apartat dels resultats i l'emfasització d'una de les dimensions dels resultats i, en segon lloc, l'afegit de cites per justificar l'estudi. Després d'aquestes modificacions els avaluadors encara no es mostren satisfets i l'editor refusa l'article. Davant d'aquesta resposta, l'autor presenta l'article a una segona publicació que, malgrat no ser tan prestigiosa, és la més important a nivell europeu. La versió presentada correspon a la d'un esborrany anterior a la versió refusada per la primera publicació, al que s'afegeixen modificacions com ara canvi del marc retòric des de l'informe de resultats experimentals a un de prova d'hipòtesis. La segona publicació accepta l'article amb modificacions menors. L'autor principal es mostra satisfet amb la publicació de l'article però frustrat amb l'experiència de la primera publicació. La seva percepció és que els tres avaluadors de la primera publicació demanaven canvis diferents de manera que els canvis introduïts no podien respondre'ls a tots.

Finalment, en un article també centrat en el procés de publicació d'articles de recerca, Belcher (2007) analitza 9 històries de publicació (*submission histories*), tres de cadascuna de les regions geopolítiques de l'Orient Mitjà, Orient, Amèrica del Sud i Europa. De les tres històries de cada regió, una correspon a l'article refusat d'un acadèmic per al qual l'anglès era una llengua internacional, una correspon a l'article acceptat d'un acadèmic per al qual l'anglès era una llengua internacional, i una darrera correspon a l'article refusat d'un acadèmic per al qual l'anglès era la llengua principal. El seu objectiu és conèixer si existeixen diferències en el contingut i el to dels comentaris dels avaluadors en el cas dels diferents articles i autors tant refusats com acceptats. Es tracta d'un estudi basat en l'anàlisi del contingut dels comentaris dels avaluadors: dos per a cadascun dels articles, i.e., 6 en total. S'utilitzen 9 categories no

emergents (aproximació top-bottom) per a l'anàlisi dels comentaris: audiència, tòpic, objectiu, revisió de la literatura, mètode, resultats, discussió, implicacions pedagògiques, ús de la llengua o estil. L'anàlisi del to dels comentaris s'analiza retòricament amb les categories que Hyland (2000) aplica a les *book reviews*.

Pel que fa a la freqüència dels comentaris, els resultats mostren que dels 9 aspectes analitzats, només 2 (audiència i tòpic) reben una resposta predominantment positiva (72%). La majoria dels altres components rep molta més crítica que aprovació. La categoria que més freqüentment rep comentaris negatius (90%) és l'ús de la llengua o estil.

Pel que fa al to dels comentaris dels avaluadors als 3 autors *ALI dels articles refusats*, 4 dels 6 mostren l'estratègia de començar fent comentaris positius sobre l'interès de l'article per passar després a les crítiques. En els 2 altres casos, el comentari comença directament amb les crítiques. Algunes de les crítiques, especialment aquelles que comencen amb comentaris positius, són més amables que d'altres, utilitzant la matització o *hedging*. En aquells comentaris que recomanen introduir modificacions i tornar a enviar l'article, s'inclouen comentaris finals que volen encoratjar els autors. Cap dels 3 autors va tornar a enviar l'article.

Pel que fa al to dels comentaris dels avaluadors als 3 autors *ALI dels articles acceptats*, els comentaris emesos a partir de la primera entrega dels articles mostren el mateix patró de bones notícies seguides de males notícies, malgrat les bones notícies semblen cobrar una major entitat. Amb tot, les crítiques apareixen com a més aferrissades que les fetes als articles d'autors *ALI refusats*. Els autors acompanyen la segona entrega dels articles amb cartes de presentació detallades que expliciten els canvis o justifiquen el no acord amb els comentaris dels revisors. Un dels articles és acceptat per publicació i els altres dos reben recomanacions de modificació que, en alguns casos, es tradueixen en suggeriments orientats a resoldre els problemes ressaltats pels avaluadors.

Pel que fa al to dels comentaris dels avaluadors als 3 autors *EL dels articles refusats*, en els tres casos almenys un avaluador es mostra entusiasmat amb la publicació de l'article, degut al tema tractat. Dels tres autors només un decideix modificar l'article i presentar-lo de nou però, en rebre comentaris negatius, no continua amb el procés.

Taula 4.6. Estudis sobre l'escriptura acadèmica en L2/LE plantejats des de posicions socioculturals

Autors i any	Gènere	Participants	Objectius	Variables	Metodologia
Guasch, (2001)	O. Narració de ficció	2 grups de 3 escolars cadascun, cursant 6è de primària i que seguien un programa d'immersió lingüística des del parvulari. 5 dels alumnes tenien el castellà com a llengua familiar i 1 tenia el català.	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Canvi de llengua o language switching <u>Dependents</u> Ús de la L1 i L2 en la interacció per la composició	Anàlisi de la interacció en situacions d'escriptura
Hirvela, Belcher, (2001)	A.; i D. No se n'especifica cap	3 estudiants de postgrau, la primera llengua dels quals no és l'anglès. Tots tres tenien àmplia experiència com a escriptors en l'àmbit acadèmic (malgrat el grau d'experiència és diferent), disposant d'una veu i una identitat com a investigadors en la seva primera llengua.	Tasca autèntica	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Identitat	Entrevistes semiestructurades
Ivanic, Camps, D. (2001)	R.; i Assaig argumentatiu (assignments) i treball (dissertation) en el marc del estudis de postgrau	6 estudiants mexicans cursant estudis de postgrau en quatre universitats a la Gran Bretanya en el curs 1998-1999. Els estudiants cursaven estudis corresponents a diferents disciplines.	Tasques autèntiques	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Identitat	Anàlisi textual Entrevistes en profunditat
Cumming, Busch, Zhou, A. (2002)	A.; M.; & No s'especifica, però se situa en el context acadèmic	6 adults voluntaris, entre els 17 i els 33 anys amb 5 llengües maternes diferents, participant en un programa ESL local previ al seu inici dels estudis universitaris	Es basa en tasques autèntiques	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Objectius d'escriptura Consciència del propi procés d'escriptura	Entrevistes en profunditat Entrevistes retrospectives
Burrough-Boenisch, (2003)	J. Secció de la Discussió en 3 articles de recerca sobre biologia en anglès escrits per autors la L1 dels quals és el neerlandès.	45 lectors de diferents països (Estats Units, Gran Bretanya, Holanda, Alemanya, Suècia, França, Espanya, Japó), la majoria dels quals són revisors en publicacions de biologia o ecologia	Tasca experimental	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Regulació acadèmica	Anàlisi de les anotacions introduïdes pels lectors en els textos en LE
Braxley, K. (2005)	No s'especifica, però se situa en el context acadèmic	5 estudiants de postgrau d'origen asiàtic, que obtenien bones qualificacions pels seus textos	Reflexió pràctiques autèntiques	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Identitat	Entrevistes semi-estructurades. Discussió en grup entre participants i investigador.
Haneda, (2005)	M. Assaig argumentatiu (entre 800 i 1.000 caràcters) com a part d'un cicle instruccional de 4 setmanes sobre un tema donat.	2 estudiants adults de japonès com a llengua estrangera en el marc d'un curs avançat d'alfabetització que cursen de manera voluntària en una universitat canadenca durant l'any acadèmic 1997 – 1998.	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Identitat <u>Dependents</u> La forma en què els participants 'inverteixen' en l'aprenentatge de l'escriptura en japonès	Entrevistes semiestructurades Notes de camp després de cada sessió de classe. Enregistrament de tutories individuals amb els participants

Autors i any	Gènere	Participants	Objectius	Variables	Metodologia
Abasi, A.R.; Akbari, N.; i Graves, B. (2006)	Assaig argumentatiu	5 estudiants de postgrau en el Centre d'Espectura d'una universitat canadenc, de diferents nacionalitats que tenen l'anglès com a segona llengua.	Tasques autèntiques	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Identitat	Anàlisi textual Entrevistes retrospectives
Lillis, T. & Curry, M.J. (2006)	Articles de recerca (55% de la mostra), capítols de llibre, llibres, actes de congressos, i informes de recerca	Estudi 1: 30 investigadors de l'àmbit de la psicologia, i les 130 històries de text que produeixen Estudi 2: 3 investigadors d'èxit (a jutjar pel número d'articles publicats en la seva L1 i per les institucions en les que treballen).	Tasca autèntica	<u>Independents (estudi exploratori)</u> Regulació acadèmica	Anàlisi d'històries textuales
Belcher, D. (2007)	Article de recerca	9 històries de publicació (<i>submission histories</i>), tres de cadascuna de les regions geopolítiques de l'Orient Mitjà, Orient, Amèrica del Sud i Europa.	Tasca autèntica	<u>Independents</u> Regulació acadèmica <u>Dependents</u> Contingut i to dels comentaris dels avaluadors	Anàlisi dels comentaris dels avaluadors

4.4. ESTUDIS PLANTEJATS DES DE MODELS DE REGULACIÓ SOCIALMENT SITUADA

Com ja apuntàvem en el capítol 3, una de les aproximacions emergents a l'estudi de la regulació en escriptura és aquella que la considera una activitat socialment situada. Aquesta aproximació ha vingut desenvolupant-se en el camp de l'aprenentatge col·laboratiu amb el suport d'ordinadors o *Computer Supported Collaborative Learning*, on autores com ara Järvelä i Järvenoja (2007), Järvelä, Järvenoja i Veermans (2008) estudien la regulació socialment compartida (*socially shared regulation*) durant el procés de resolució de tasques per part d'estudiants que treballen de manera síncrona i asíncrona. En l'àmbit de l'escriptura acadèmica no coneixem cap estudi a banda del de Castelló, Iñesta i Gonzalez (2008) que s'hagi plantejat des d'aquesta aproximació, a continuació en revisem les característiques.

4.4.1. ESTUDIS CENTRATS EN L'ESCRITURA EN L1

L'estudi de Castelló, Iñesta i Gonzalez (2008) se centra en l'anàlisi de la co-regulació que estudiants de doctorat posen en funcionament quan revisen col·laborativament un capítol de la seva tesi doctoral. Es tracta, doncs, d'una tasca autèntica ja que els estudiants revisen el capítol d'una tesi doctoral que es troba en procés d'elaboració. La variable independent fa referència a les dificultats identificades pels escriptors en el marc de les sessions de revisió conjunta, mentre que la variable dependent comprèn les accions implementades pels escriptors per resoldre els problemes identificats i reflexionats en les sessions de co-regulació. Quant a la metodologia de recerca, les autores analitzen els canvis introduïts en els esborranys produïts de cada text i analitzen la interacció en el curs de la revisió conjunta dels textos.

Els resultats revelen que les sessions de revisió socialment compartida amb el company ajuden als estudiants a regular el seu procés d'escriptura de manera més efectiva. Alguns dels problemes que es comenten en les discussions són identificats pels mateixos autors del text a partir d'una pregunta del company, que els ajuda a focalitzar la seva atenció en un punt concret del text. Això permet a les autores concloure que els problemes són definits de manera conjunta durant les sessions de treball conjunt. A més, aquestes sessions es revelen decisives en la mesura en que la majoria de les accions orientades a modificar i corregir els errors identificats que finalment acaben implementant-se es proposen en situació

de co-regulació. En aquest sentit, la implementació de les solucions proposades en les sessions de discussió posa de manifest l'existència d'una regulació social que es trasllada al pla individual, de manera que la discussió socialment compartida modula la regulació individual.

4.5. SÍNTESI DE LA REVISIÓ D'ESTUDIS EMPÍRICS

A continuació incloem la síntesi de la revisió d'estudis empírics sobre l'escriptura que acabem de presentar. Concretament, la taula XX presenta la síntesi de les característiques dels estudis revisats, i la taula XX mostra la síntesi dels resultats obtinguts en els estudis revisats sobre l'escriptura acadèmica en L1 i en L2/LE.

Taula 4.7. Síntesi de les característiques dels estudis revisats sobre l'escriptura acadèmica en L1 i L2/LE

	Estudis cognitivo-estructurals		Estudis sociocognitius		Estudis socioculturals		Estudis socialment situats
	L1	L2/LE	L1	L1	L2/LE	L1	L1
Gènere discursiu	<u>Psicològics</u> : assaig argumen-tatiu <u>Discursius</u> : article de recerca	Assaig argumentatiu	Assaig argumentatiu, article de recerca, síntesi a partir de fonts	Projecte de recerca, assaig argumentatiu, activitats d'escriptura en els estudis de grau, article de recerca, escriptura acadèmica professional	Informes de recerca, capítols de llibre, text narratiu, text expositiu, assaig argumen-tatiu, article de recerca, tesi de màster, actes de congressos	Capítol tesi doctoral en procés d'elabo-ració	
Mostra	<u>Psicològics</u> : grau i secundària <u>Discursius</u> : investigadors	Grau	Postgrau, grau, secundària, primària	Investigadors experimentats, super-visors de recerca, professorat, estu-diants de postgrau, grau, secundària i primària	Investigadors, escriptors adults, estudiants de grau, secundària i primària	Estudiants de grau	
Tasca d'escriptura	<u>Psicològics</u> : experimentals <u>Discursius</u> : autèntiques	Experimentals	Experimentals Autèntiques	Autèntiques	Autèntiques	Autèntica	
Variables independents / dimensions d'anàlisi	<u>Psicològics</u> : estratègies d'es-criptura, processament en tasca dual, memòria de treball, intervenció, estruc-tura sintàctica <u>Discursius</u> : recursos discursius i estructura retòrica	Grau de domini de la L2/LE, estratègies d'escriptura, tipus de tasca, canvi de llengua, intervenció	Intervenció, autoeficàcia, apre-hensió, expectatives, objectius, dificultats expressades /traces de regulació / consciència del pro-cés, punt de vista dels estudiants sobre les tasques d'escriptura	Percepció de professors / investi-gadors sobre els elements que cons-titueixen un bon text acadèmic, per-cepció dels estudiants pel que fa a la utilitat de diferents ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica, percepció dels estudiants pel que fa a l'ex-periència d'escriure textos acadè-mics, identitat dels escriptors	Espectura col·laborativa, ob-jectius, estratègies i dificultats, ús de fonts, identitat, regulació acadèmica	Dificultats identificades durant el procés de revisió conjunta	
Variables dependents	Qualitat del text final Temps	--	Qualitat del text final, concepcions sobre l'escriptura, coneixement sobre el propi procés de composició, regulació del procés, autoconcepte/ aprehensió, extensió dels textos / elements funcionals de l'assaig			Accions implemen-tades per resoldre les dificultats iden-tificades	
Mètodes	Protocols de pensament en veu alta, record estimulat; captura de pantalla		Autoinformes, entrevistes per accedir a les activitats dels escriptors en condicions específiques	Tasques d'escriptura col·laboratives. Anàlisi del discurs de significats compartits		Discurs i traces de la interacció d'individus i grups.	
Unitats d'anàlisi	Activitat individual de l'escriptor		Atenció centrada en el individu amb consideració del context social	Interacció durant el procés d'escriptura més que no pas en els individus	Històries de text Percepció dels escriptors	Atenció centrada en els individus i en els grups	

Taula 4.8. Síntesi dels resultats obtinguts en els estudis revisats sobre l'escritura acadèmica en L1 i en L2/LE

Variable	Resultats	Estudi
Estratègies d'escritura en L1	El temps és clau per a la comprensió de la relació entre les estratègies i la qualitat del text final. Aquesta última es veu modificada per la freqüència d'ús de les estratègies i pel moment del procés en el que s'utilitzen.	Breetvelt, van den Bergh i Rijlaarsdam (1994)
	El temps també juga un paper important en la incidència de generació d'idees	Van den Bergh i Rijlaarsdam (2007)
	La planificació desorganitzada (dispositional), malgrat seguir una estratègia de 'dir el coneixement' produeix textos de major qualitat que la planificació organitzada	Galbraith i Torrance (2004)
	L'estructura sintàctica influeix en la planificació de l'escriptor a nivell d'oració. Les oracions de subjectes subordinats impliquen més temps de planificació al principi de l'oració, al principi de la frase preposicional que forma part del subjecte o enmig de l'oració.	Nottbusch, Weingarten i Sahel (2007)
	La tasca influeix en el tipus d'estratègies que s'utilitzen. En una síntesi de textos complexos, s'utilitzen estratègies de transformació conceptual, retòrica i lingüística en el parafraseig i l'elaboració de la informació extreta dels textos font	Segev-Miller (2007)
Estratègies d'escritura en L2 i LE	Una de les estratègies característiques de l'escritura en L2/LE és la traducció de text generat en L1 a la L2/LE. El grau de domini influeix en l'ús d'aquesta estratègia: a menor grau de domini més d'utilitza, i a major grau de domini més atenció es concentra en millorar l'expressió d'aquell text ja escrit en L2/LE	Sasaki (2000)
	En un nivell intermedi de domini de la L2/LE, l'acompliment en la modalitat d'escritura directa és millor que en la modalitat d'escritura traduïda	Cohen i Brooks-Carson (2001)
	La percepció dels escriptors és que la modalitat d'escritura traduïda és útil perquè en la L1 es disposa de vocabulari més precís, perquè els permet pensar amb major claredat sobre el que estan escrivint i perquè poden tenir més idees en la seva L1	
	Una altra de les estratègies que apareixen amb més freqüència és la simplificació conscient del text per tal de facilitar la seva textualització en L2/LE. Aquesta estratègia mostra una correlació negativa amb la varietat de vocabulari utilitzat així com en la qualitat del text produït	Cohen i Brooks-Carson (2001)
	Pel que fa a la planificació, a menor grau de vinculació amb la llengua (L1-L2-LE) menys referència fan els participants a les estratègies vinculades a aquest subprocés d'escritura	Armengol-Castells (2001)
	En LE les estratègies més freqüents són la lectura d'allò escrit i l'assaig oral previ de grups de mots abans de textualitzar-los	Armengol-Castells (2001)
	Altres estratègies utilitzades són elaborar un esquema previ a la textualització del text, buscar l'ajut d'altres i autoregular la pròpia activitat (això implica l'ús d'esquemes, intentar no confondre idees, escriure de manera simple, utilitzar exemples, utilitzar mots diferents)	Cumming, Busch i Zhou (2002)
	L'especificació de l'objectiu d'escritura i de l'audiència en la demanda de la tasca en L2 no modifiquen les qüestions a les que els escriptors paren atenció: qüestions lèxiques més que no pas pragmàtiques o retòriques	Raimés (1985)
	En nivells de domini avançats però en moments inicials de la seva formació com a investigadors, els escriptors posen en funcionament estratègies d'alfabetització acadèmica en LE. Entre aquestes es distingeix entre:	Okamura (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> a. Estratègies orientades a l'adquisició d'habilitats bàsiques per escriure articles de recerca en LE: llegir articles de recerca del propi àmbit, recopilar expressions útils b. Estratègies orientades a assolir fluïdesa en l'escritura: preguntar a parlants d'anglès com a llengua principal sobre dubtes, adquirir pràctica 	
També es posen en funcionament estratègies d'escritura. Per exemple, en situacions d'escritura directa en LE, quan els manca una paraula n'escriuen una de propera per comprovar-ne l'adequació en un moment posterior del procés.		

CAPÍTOL 4

Variable	Resultats	Estudi	
Intervenció / instrucció	L'aprenentatge per observació (vs. per realització), que implica aprendre dels altres (major metacognició) influeix:	Braaksma, Rijlaasdam, van den Bergh, i van Hout-Wolters (2004)	
	a. En el tipus d'estratègies utilitzades: promou l'anàlisi, la planificació i la meta-anàlisi		
	b. En la planificació: estratègies de més alt nivell o major complexitat		
Processament	c. En la qualitat del text final: millor qualitat	Castelló i Monereo (1996)	
	La formació centrada en l'organització de la informació en funció dels objectius comunicatius, les característiques del text a escriure i els destinataris i en la regulació del propi procés d'escriptura té una influència positiva en la qualitat del text final i promouen una conceptualització més complexa de l'escriptura		
	La formació en regulació correlaciona amb l'ús d'estratègies orientades a regular el propi procés d'escriptura		Castelló i Monereo (1996)
	La formació en síntesi a partir de fonts:		Boscolo, Arfé i Quarisa (2004)
	a. Promou un canvi en la concepció que els estudiants tenen sobre aquesta activitat (abans de la intervenció consideren l'escriptura acadèmica com a impersonal i a la que atorguen poc valor)		
b. Té una influència positiva en la qualitat dels textos escrits en termes d'ús de la informació procedent de les fonts, grau d'informativitat, cohesió i organització de la informació			
Velocitat de recuperació de lèxic en escriptura en L2/LE	(tasca dual) La supressió de l'assaig articuladori té un impacte negatiu en la fluïdesa de l'escriptura d'oracions isolades	Chenoweth i Hayes (2003)	
	(tasca dual) La realització d'una tasca de memòria de treball no influeix negativament ni en la qualitat de les definicions que els participants han de fer a partir d'un mot que els apareix a la pantalla de l'ordinador ni en la seva extensió.	Kellogg, Olive i Piolat (2007)	
	(tasca dual) En la fase de planificació, la tasca de memòria de treball de generació aleatòria de números en veu alta influeix negativament en el número d'idees generades i en el número de mots utilitzats per expressar una idea	Galbraith, Ford, Walker, i Ford (2005)	
	En la fase d'organització de les idees, aquesta mateixa tasca i el seguiment espacial tenen una influència negativa en el número d'idees		
	Aquestes condicions no tenen un efecte clar pel que fa a la comprensibilitat dels textos	Alamargot, Dansac, Chesnet i Fayol (2007)	
Els escriptors escriuen i llegeixen al mateix temps (processament paral·lel) de manera independent, abans i després de pauses i de manera complexa (s'escriu i es fan pauses mentre es miren altres fragments de text).			
Velocitat de recuperació de lèxic en escriptura en L2/LE	La velocitat de recuperació de lèxic correlaciona positivament amb la millor qualitat del text final en L2	Schoonen, van Gelderen, de Gloppe, Hulstijn, Simis, Snellings i Stevenson (2003)	
	L'entrenament centrat en la rapidesa de recuperació de lèxic i el feedback immediat sobre la correcció de la producció té efectes positius en els subprocessos cognitius implicats en la producció en L2	Snellings, van Gelderen i de Gloppe (2002)	

Variable	Resultats	Estudi
Recursos discursius	L'àmbit de recerca (ciències experimentals vs. ciències menys experimentals) influeix en el tipus de verb que introdueix l'estil indirecte (<i>reporting verb</i>) en els articles de recerca:	Hyland (2002a)
	<ul style="list-style-type: none"> - Quan menys experimentals més freqüents són els verbs centrats en els actes de discurs - Quan més experimentals més freqüents són els verbs centrats en els actes de recerca 	
	El gènere (que es vincula al tipus de lectors als que el text va adreçat) influeix en l'ús d'expressions directives: <ul style="list-style-type: none"> - Freqüència: N'hi ha més en els llibres de text que en els articles de recerca o en els informes de recerca - Tipus: En els llibres de text i els informes de recerca les directives indiquen al lector on anar en el mateix text mentre que en els articles de recerca fan referència a d'altres autors 	Hyland (2002b)
	L'alfabetització acadèmica avançada i la consciència de les asimetries de poder en el sí de les comunitats acadèmiques influeix en el tipus i el número de matisadors que s'utilitzen per expressar el propi posicionament:	Koutsantoni (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> - els autors de les tesis (menys experimentats) utilitzen més matisadors que els autors dels articles de recerca (més experimentats), i n'utilitzen més de tipus estratègic (oracions senceres) que de tipus lèxic Tots dos tipus d'autors utilitzen els matisadors estratègics en relació a les limitacions intrínseques de l'estudi que presenten	
Organització retòrica	L'objectiu de persuadir l'audiència de la necessitat d'estudiar el tòpic corresponent així com de la rigorositat del procés de recerca es tradueix en una sèrie d'estratègies retòriques o moviments que tenen lloc en les diferents seccions dels articles de recerca	Kanoksilapatham (2005)
Grau de domini / Coneixement de la L2/LE	El poc coneixement afecta negativament el procés de planificació en termes de quantitat però no de qualitat	Jones i Tetroe (1987)
	El poc coneixement afecta negativament el temps dedicat a la textualització	Manchón, Roca i Murphy (2000)
	El major coneixement afecta positivament el temps dedicat a la planificació i la capacitat de construir plans on-line a diferents nivells de complexitat	Manchón, Roca i Murphy (2000)
		Roca, Manchón, Murphy i Marín (2008)
	El major coneixement afecta positivament la capacitat de distribuir estratègicament el temps dedicat a la textualització, concentrant-lo en la part central del procés d'escriptura	Roca, Manchón, Murphy i Marín (2008)
	El grau de domini influeix en la complexitat dels problemes als que paren atenció:	Roca, Manchón i Murphy (2006)
	a. a menor domini més atenció es dedica a les qüestions lèxiques	
	b. a major domini més s'orienten a millorar la qualitat de les idees, de l'expressió i de la coherència	

CAPÍTOL 4

Variable	Resultats	Estudi
Diferència entre escriure en L1 i escriure en L2/LE	Quan els escriptors tenen un grau de domini intermedi-avançat:	Whalen i Ménard (1995)
	a. el processament lingüístic (centrat en aspectes lèxics i morfosintàctics) en la L2 limita el processament de tipus textual (centrat en la macroestructura textual, i la coherència i cohesió inter- i intra-oració) i pragmàtic (paràmetres retòrics i contextuals)	
	b. en la revisió en L2, els participants es mostren més preocupats per avaluar l'estructura textual i la morfosintaxi a nivell d'oració que l'eficiència a nivell pragmàtic	
	c. en la revisió en L1, els escriptors centren la seva atenció en qüestions més profundes	
	Quan els escriptors tenen un grau de domini intermedi, en LE es té una menor fluïdesa (menor número total de paraules en el text, menor número de paraules escrites per minut, menor extensió de segments textualitzats interromputs per pausa, i major número de segments textualitzats interromputs per la revisió)	Chenoweth i Hayes (2001)
Canvi de llengua (<i>language switching</i>) durant l'escriptura en L2/LE	Quan els participants són bilingües en anglès i espanyol, en la L2 es produeix un major número d'episodis de canvi de llengua (<i>language switching</i>) que en L1 en el moment de generar idees	Beare i Bourdages (2007)
	A tots els nivells de domini de la LE, escriure en LE influeix en:	Roca, Manchón i Murphy (2006)
	a. el número de problemes que es plantegen: major en LE que en L1	
	b. el tipus de problemes, els problemes de tipus compensatori es concentren en LE	
	La necessitat d'utilitzar mots culturalment específics fa aparèixer episodis de canvi de llengua	Friedlander (1990)
Canvi de llengua (<i>language switching</i>) durant l'escriptura en L2/LE	El grau de domini de la L2/LE influeix en la freqüència de canvis a la L1	Woodall (2002)
	El grau de domini de la L2/LE no influeix en els objectius del canvi a la L1, que tenen a veure amb la generació d'idees, les cerques lèxiques i els metacomentaris	Wang (2003)
	El grau de domini de la L2/LE influeix en l'ús de la L1 en la revisió del text:	Wang (2003)
	a. menor domini: ús de la L1 per avaluar si el text produït comunica el significat pretès	
	b. major domini: ús de la L1 per avaluar aspectes retòrics	
	El grau de complexitat de la tasca influeix en la duració dels episodis de canvi a la L1	Woodall (2002)
	L'escriptura col·laborativa promou l'ús de la L2 quan un dels integrants del grup té la L2 com a llengua familiar, i quan la tasca requereix l'ús de la L2	Guasch (2001)
En escriptors acadèmics experts i independentment del grau de domini de la L2/LE, l'ús de la L1 es concentra en les estratègies de control o regulació del procés, en l'organització de les idees i en la seva generació.	Wang i Wen (2002)	
A major domini de la LE, la L1 disminueix en la formulació del text i es manté en la generació i l'organització de les idees.		

Variable	Resultats	Estudi
Autoeficàcia	La percepció d'autoeficàcia positiva: - té una influència positiva sobre la qualitat dels textos produïts - no té cap influència en les expectatives de resultats	Pajares i Johnson (1994)
	La percepció d'autoeficàcia i l'autoconcepte positiu: - correlacionen negativament amb els objectius d'evitació de l'acompliment en tasques d'escriptura - correlacionen positivament amb els objectius d'orientació envers la tasca	Pajares i Cheong (2004)
Objectius d'escriptura	L'explicitació d'objectius que cal assolir amb el text té una influència positiva en el text final: - el text té un major número de paraules - un major número de premises - el text mostra més elaboració de les raons de refutació - el text obté una major puntuació pel que fa a la qualitat	Page-Voth i Graham (1999)
	Els objectius dels aprenents de L2/LE a l'hora d'escriure en aquesta llengua són aprendre vocabulari o gramàtica	Cumming, Busch i Zhou (2002)
Etapa educativa	Influeix en la percepció sobre la utilitat de les tasques d'escriptura: a la universitat la funció de l'escriptura és més de fixar coneixement o memoritzar que a l'ESO. A aquesta funció s'associen les estratègies de còpia d'informació (ESO) i de síntesi d'informació (Universitat)	Castelló (1999)
	No influeix en l'objectiu que els estudiants expressen tenir quan resolen les tasques d'escriptura: - complir amb les obligacions que imposa el professorat es menciona en totes les etapes Sí que influeix en l'objectiu d'escriure per aprendre que, malgrat ser comú a totes les etapes, es redueix a mesura que s'avança en les etapes educatives	Castelló (1999)
	Influeix en l'orientació als objectius d'escriptura: - a mesura que s'avança des de l'educació infantil a la secundària disminueix la fortalesa dels objectius d'orientació envers la tasca - també decreix la fortalesa dels objectius d'acompliment - els objectius d'evitació de l'acompliment es mantenen estables	Pajares i Cheong (2004)
	Influeix en la diversitat i la complexitat de les tasques d'escriptura que es proposen als estudiants, menors a mesura que s'avança des de l'ESO a la universitat	Solé, Mateos, Mi-ras, Martin, Cas-tells, Cuevas i Gracia (2005)

CAPÍTOL 4

Variable	Resultats	Estudi
Consciència del propi procés d'escriptura	Ser conscient sobre el propi procés de composició (que es posa de manifest en la identificació de dificultats vinculades a l'expressió de la pròpia veu en el text) té una influència positiva en:	Castelló, Iñesta i Monereo (2007)
	<ul style="list-style-type: none"> - la qualitat del text final (la consciència de les dificultats permet triar i implementar les estratègies més adequades per a resoldre-les) - la regulació del procés de composició: a major consciència de les pròpies dificultats menor ansietat 	
	Els problemes dels que són conscients els escriptors en L2 tenen a veure amb:	Cumming, Busch i Zhou (2002)
	<ul style="list-style-type: none"> - gramàtica - vocabulari - problemes retòrics (lògica, organització, estil o format) - problemes amb els processos de composició (començar a escriure, editar i revisar, menor velocitat d'escriptura, gestió del temps) - problemes de gestió dels estats emocionals 	
	Els ingredients que garanteixen la seva qualitat tenen a veure amb:	Lea i Street (2000)
	<ul style="list-style-type: none"> - la forma (sintaxi, puntuació i organització) - el desenvolupament lògic (estructura, argument, claredat) 	
	La qualitat de l'escriptura acadèmica té a veure amb:	Yore, Hand i Prain (2000)
	<ul style="list-style-type: none"> - la qualitat de l'estudi que es presenta - la claredat de la informació - la persuasió - l'ajustament als requisits de la publicació objectiu (audiència i extensió) 	
	El paper de l'escriptura acadèmica en la recerca:	Yore, Florence, Pearson i Weaver (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> - els articles i els informes de recerca no reflecteixen el dinamisme i l'emoció implicada en la recerca, són primordialment textos persuassius - existeix un establishment acadèmic que gestiona l'acceptació dels estudis com a recerca o com a no recerca, a través de l'accés a la publicació - l'escriptura és al centre de l'activitat investigadora 	
	Els estudiants són conscients de la diversitat de tasques d'escriptura a les que s'enfronten en les diverses assignatures, i de que han d'ajustar el tipus d'escriptura a les seves especificitats Parlen de dificultat i d'experiències negatives no amb tasques d'escriptura determinades sinó vinculades a assignatures i professors concrets. Aquestes els han creat inseguretats en si mateixos pel que fa a la interpretació del que cal fer per resoldre aquestes tasques.	

Variable	Resultats	Estudi
Percepció de les ajudes a l'activitat de l'escriptura acadèmica	Rebre feedback sobre els propis textos i oferir-ne sobre aquells dels companys és una de les ajudes que els estudiants valoren més positivament, malgrat o potser precisament perquè aquest procés de co-regulació és percebut com a complex i genera emocions tant positives com negatives.	Caffarella (2000)
	Disposar del suport de companys en forma de col·loquis d'estudiants o grups de supervisió es valora molt positivament per als estudiants com a ajudes en el procés d'enculturació a les pràctiques epistèmiques i discursives pròpies del context acadèmic	Dysthe, Samara i Westrheim (2006)
Identitat	A primària, els textos posen de manifest diferents veus que els participants invoquen per construir la pròpia personalitat a través de l'expressió de la pròpia opinió sobre una qüestió afectivament propera	Kamberelis i Scott (1992)
	A la universitat, tant el procés d'escriptura (forma d'aproximar-se a la tasca, temps dedicat, grau d'esforç i actitud davant la tasca) com el text final (jo discursiu múltiple) posen de manifest la influència de l'experiència d'una identitat dividida entre diferents rols (professional / estudiant)	Ivanic (1998)
	El grau d'expertitud com a escriptors acadèmics influeix en el grau d'efectivitat de l'ús de recursos discursius per a l'expressió de la pròpia veu en el text:	Castelló, Corcelles, Bañales, Iñesta i Vega (2008)
	- a menor expertitud menor ajustament dels recursos a la intenció comunicativa - a major expertitud major capacitat per reflectir en el text el diàleg que s'estableix entre els autors citats	
	No es troba relació entre la presència de la veu en el text i la qualitat global dels textos (es proposa l'explicació de manca d'efectivitat de l'instrument utilitzat: <i>Voice Intensity Rating Scale</i>)	Helms-Park i Stapleton
	El grau d'expertitud com a escriptors acadèmics influeix en la consciència dels estudiants sobre la imatge que han de projectar en els seus textos. En el cas d'aquest estudi, els participants creuen que el seu text els ha de presentar com a:	Abasi, Akbari i Graves (2006)
	- coneixedors de les tradicions de la recerca qualitativa - investigadors que es troben en línia amb les perspectives del professor en investigació - persones que tenen quelcom a dir pel que fa al tòpic dels seus treballs	
	A la universitat, la forma d'aproximar-se a l'activitat d'escriptura acadèmica en LE es veu influïda per la trajectòria d'aprenentatge d'aquesta llengua, la identitat com a persona i com a escriptor, les formes de pertànyer a la comunitat L1 i LE, a les comunitats a les que es vol pertànyer en el futur, i a les experiències participatives en el país de la LE	
	El canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol/identitat social que influeix en l'experiència de la construcció de la veu acadèmica en L2. L'experiència es concep en termes de:	Hirvela i Belcher (2001)
	- canvi conceptual (canvi de paradigma investigador) - canvi d'estatus acadèmic - canvi en la forma de treballar en els propis textos (més revisió)	
El canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol/identitat social que influeix en un ús dels recursos d'autorepresentació (<i>self-representation</i>) en el text que no s'ajustaria a les convencions anglosaxones		
El canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol/identitat social que requereix per part dels estudiants d'una millora incremental molt important en la seva competència escriptora en L2, la qual cosa fa d'aquesta activitat un repte cognitiu i emocional que els estudiants superen amb l'ajut dels seus col·legues i amb el del tutor d'escriptura	Braxley (2005)	
	El canvi de context (del país d'origen al context anglòfon) implica un canvi de rol/identitat social que influeix en un ús dels recursos d'autorepresentació (<i>self-representation</i>) en el text que no s'ajustaria a les convencions anglosaxones	Ivanic i Camps (2001)

CAPÍTOL 4

Variable	Resultats	Estudi
Regulació acadèmica	Té a veure amb les característiques retòrico-discursives dels textos: <ul style="list-style-type: none"> - contingut, - temps verbals (l'aspecte més freqüentment modificat pels editors de textos en LE), - redundància, - cohesió, - matisació, - errors tipogràfics 	Burrough-Boenisch (2003)
	Té a veure amb la trajectòria de publicació dels articles de recerca: els canvis proposats pels agents de publicació que han tingut un major impacte a l'hora d'aconseguir la publicació tenen a veure amb qüestions estratègiques que són intrínseques als estudis que s'hi presenten. Per exemple: <ul style="list-style-type: none"> - canvi metodologia utilitzada - presentar l'estudi com a confirmatori d'un estudi previ en comptes de com una aproximació divergent 	Lillis i Curry (2006)
	Els comentaris dels avaluadors són negatius pel que fa a: <ul style="list-style-type: none"> - els objectius de l'estudi - la revisió de la literatura - el mètode - els resultats - la discussió - les implicacions que s'extreuen de l'estudi - l'ús de la llengua o estil 	Belcher (2007)

CAPÍTOL 5. L'ESTUDI EMPIRIC

5.1. OBJECTIUS

5.2. SUPÒSITS DE PARTIDA

5.3. MÈTODE

5.3.1. PARTICIPANTS

5.3.2. DIMENSIONS D'ANÀLISI I INSTRUMENTS

5.3.3. DISSENY I PROCEDIMENT

5.4. ANÀLISI DE LES DADES RECOLLIDES

CAPITOL 5. L'ESTUDI EMPÍRIC

En aquest capítol presentarem l'estudi empíric realitzat que, com hem anat apuntant al llarg dels capítols anteriors, hem plantejat des d'una conceptualització social i culturalment situada de l'escriptura acadèmica (Camps i Castelló, 1996; Candlin i Hyland, 1999; Lea i Stierer, 2000; Flowerdew i Peacock, 2001; Johns, 2002; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008). D'acord amb això i seguint Walker (2007), hem proposat que l'autoregulació és una activitat fonamentalment social i situada que té a veure amb la internalització dels processos a través dels quals la comunitat acadèmica regula l'activitat i la participació dels seus membres en la construcció de coneixement disciplinar.

Com veurem, per tal d'apropar-nos a aquesta regulació, hem dissenyat un estudi comparatiu de dos casos, que ens ha permès analitzar el procés seguit per dos investigadors i escriptors acadèmics experts (l'E1 i l'E2) a l'hora de d'escriure un article de recerca en castellà (L1) i un altre en anglès com a llengua internacional (ALI).

A continuació detallarem els objectius que hem volgut assolir a través d'aquest estudi, les característiques de la mostra, les dimensions d'anàlisi i els instruments utilitzats, així com el procediment seguit per a la realització de l'estudi i per a l'anàlisi de les dades.

CAPÍTOL 5

5.1. OBJECTIUS

El nostre objectiu general ha estat *conèixer si l'ús diferencial de la L1 i l'ALI té un impacte en la regulació que els escriptors que formen part de la nostra mostra posen en marxa a l'hora de resoldre els reptes als que s'enfronten durant el procés d'escriptura així com en les característiques del text final.*

Aquest objectiu genèric s'ha traduït en els següents objectius específics:

1. Identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI
2. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en els Episodis de Regulació
3. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació dels textos finals
4. Analitzar la relació entre els reptes que activen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors, membres de la mateixa comunitat discursiva

De manera complementària, ens hem proposat un objectiu de caire metodològic consistent a posar a prova i avaluar el grau d'eficàcia de les metodologies següents: l'anàlisi dels esborranys i els enregistraments de l'activitat escriptora.

5.2. SUPÒSITS DE PARTIDA

En relació al primer dels objectius que ens plantejàvem, a partir dels resultats de Zanotto (2006) esperàvem que el nostre estudi confirmés l'existència d'Episodis de Regulació continus (en els que el problema i les solucions es citen i implementen en una mateixa sessió d'escriptura) i discontinus (en els que el problema i les solucions es citen i implementen en el curs de diverses sessions d'escriptura). Pel que fa al segon objectiu, és a dir, a l'impacte de l'ús de la L1 o l'ALI en la regulació del procés d'escriptura, esperàvem que els resultats dibuixessin una caracterització diferencial que mostrés indicis de major dificultat a l'hora de regular el procés de composició. De manera específica, ens interessava

arribar a una caracterització el màxim de detallada possible que ens permetés identificar, per a cadascun dels Episodis de Regulació, les funcions o eixos articuladors de la regulació (i.e., aquelles qüestions en les que la regulació s'hauria centrat), així com les accions específiques a través de les quals els escriptors instrumentaven aquesta regulació en cadascuna de les dues llengües.

Pel que fa al tercer objectiu, el fet de no conèixer cap recerca que hagués tractat aquesta qüestió feia difícil anticipar resultats. En qualsevol cas, esperàvem una certa simplificació en l'estructura dels continguts de l'article en ALI, per respecte a la de l'article en L1. Finalment, pel que fa al quart objectiu, esperàvem trobar un cert grau de relació entre els reptes identificats pels escriptors i els suggeriments de millora proposats pels revisors, donada la proximitat entre uns i altres actors en la situació d'escriptura en termes de perfil d'experiència i pertinença a la mateixa comunitat acadèmica.

5.3. MÈTODE

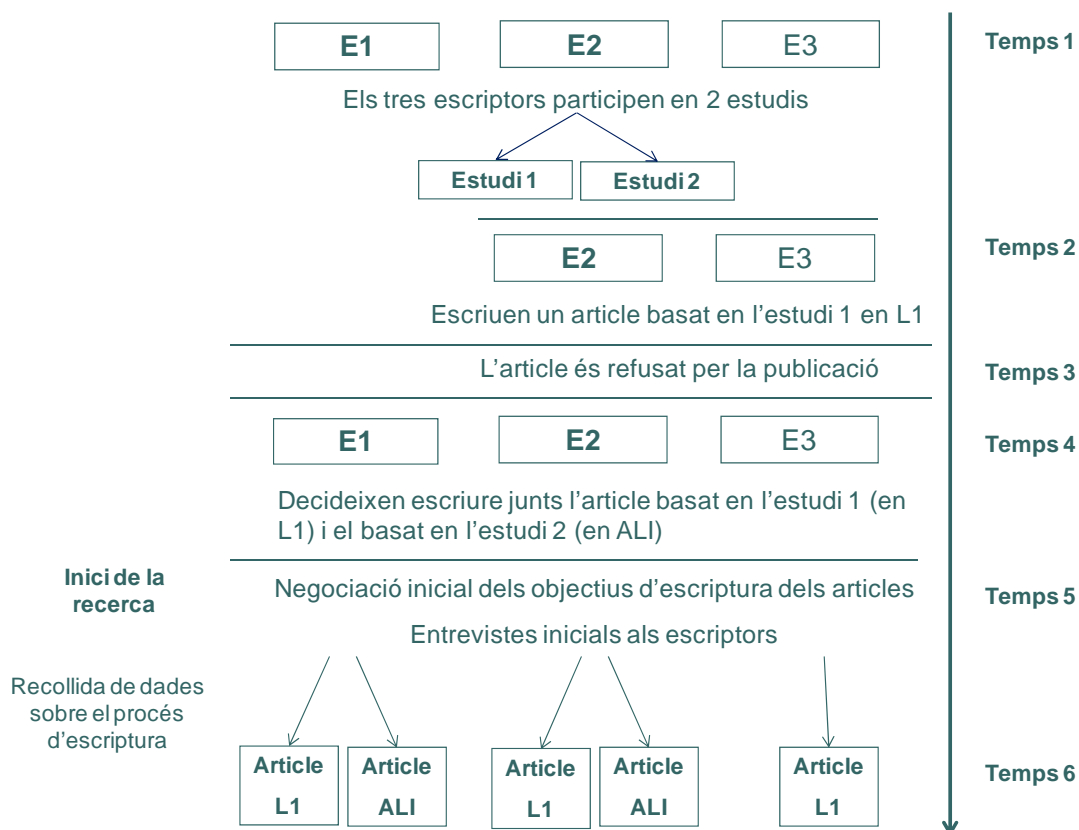
5.3.1. MOSTRA

Els participants en el nostre estudi són dos investigadors experts, l'Escriptor 1 i l'Escriptor 2 (d'ara en endavant l'E1 i l'E2) escollits de manera intencional donada la seva voluntat de publicar dos articles de recerca (un en l'àmbit nacional i per tant en castellà, i un en l'àmbit internacional i per tant en anglès) amb un tercer escriptor (l'E3). Aquest últim havia participat en els projectes de recerca que havien donat lloc als estudis que els investigadors participants prendrien com a principal text font per a l'elaboració dels seus articles. Inicialment, l'E3 havia de formar part de la mostra, però l'hem hagut de desestimar perquè no va escriure l'article en ALI¹⁵, la qual cosa no permetia comparar ambdós processos d'escriptura, un dels nostres objectius principals.

¹⁵ L'E3 va rebre de manera força negativa els comentaris dels avaluadors a la primera versió de l'article en L1, la qual cosa va comportar que es bloquejés durant l'escriptura de la segona versió d'aquest article i no continués amb l'escriptura en ALI.

CAPÍTOL 5

Figura 5.1. Representació del context de la recerca



Com representa la figura 5.1, un dels estudis (aquell que els participants decideixen escriure en L1), havia donat lloc a un primer article, escrit en co-autoria per l'E2 i l'E3. Aquest havia estat enviat a una publicació d'àmbit nacional i havia estat refusat, rebent la recomanació de l'editor de revisar diverses qüestions.

En una primera trobada amb els autors prospectius (E1, E2 i E3), aquests varen decidir que cada escriptor treballaria en l'article sencer, per tal de posar-lo en comú un cop disposessin de les versions finals. Des del punt de vista de la recerca, i per respecte a la forma potser més habitual (que hauria implicat la distribució de seccions entre els diferents autors), la forma triada de procedir oferiria l'avantatge de permetre'ns estudiar l'autoregulació que cada autor posava en marxa durant l'escriptura del mateix article, i no només d'una de les seccions.

Un cop els escriptors varen haver enllestit la seva primera versió de l'article en L1 es van reunir per tal d'arribar a una versió conjunta de l'article que després enviarien a la publicació. Aquesta negociació final, així com la resposta de la publicació, no s'han tingut en compte en aquest treball.

Els dos participants que finalment varen formar part de la mostra desenvolupen la seva activitat investigadora en l'àmbit de la psicologia de l'educació. La nostra familiaritat amb aquest àmbit de coneixement ens ha permès guanyar capacitat analítica a l'hora d'interpretar les funcions o eixos articuladors de la regulació a les que cadascuna de les accions implementades pels escriptors respondria.

La taula 5.1. sintetitza el perfil d'aquests investigadors, així com el seu coneixement de la llengua anglesa.

Taula 5.1 Perfil dels participants

	Escriptor 1	Escriptor 2
Experiència en la publicació d'articles de recerca	Alt (60 articles publicats, 15 de recerca)	Mitjà (28 articles publicats, 14 de recerca)
Número de publicacions amb les quals col·laboren com a revisors/avaluadors	5	4
Número d'articles revisats per a d'altres publicacions	Més de 30	Més de 30
Coneixement sobre el procés de composició	Expert	
Representació de l'escriptura acadèmica	Procés clau i epistèmic	
Coneixement sobre el tòpic	Expert i compartit	
Coneixement sobre l'ALI	Intermedi-alt	Intermedi-alt

La informació corresponent a aquest perfil es va extraure a través d'una entrevista semi-estructurada realitzada amb anterioritat a l'inici dels processos d'escriptura. Així, l'E1 es considera expert com a escriptor acadèmic, l'E2 es considera d'experiència mitjana. En els dos primers casos l'alt número d'articles publicats (en el moment de la realització de l'estudi, l'E1 n'havia publicat 60, dels quals 15 són de recerca mentre que l'E2 n'havia publicat 28, dels quals 14 eren de recerca) els confereix un grau de coneixement expert sobre el procés de composició. A més, tots dos escriptors tenen una àmplia experiència com a revisors per d'altres publicacions. Concretament, l'E1 col·laborava com a revisor/avaluador per 5 publicacions mentre que l'E2 ho feia per 4. Ambdós investigadors consideren l'escriptura com un procés clau en la recerca donat el seu potencial epistèmic (Bereiter i Scardamalia,

CAPÍTOL 5

1987). A més, donada la seva trajectòria i experiència, tots dos disposaven d'un coneixement expert i compartit sobre el seu àmbit de coneixement.

El grau de coneixement de l'anglès dels participants es va mesurar mitjançant l'Oxford Placement Test (Allan, 2004). Els resultats obtinguts en el test varen situar l'E1 i l'E2 en un nivell intermedi-alt, obtenint una puntuació de 147 i 143 sobre un total de 200 respectivament.

5.3.2. DIMENSIONS D'ANÀLISI I INSTRUMENTS

Les dimensions d'anàlisi estan relacionades amb els objectius específics que ens plantejàvem:

1. Identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI
2. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en els Episodis de Regulació
3. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació dels textos finals
4. Analitzar la relació entre els reptes que activen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors, membres de la mateixa comunitat discursiva

Taula 5.2. Objectius, dimensions i unitats d'anàlisi, instruments i tipus de dades

Objectius	Dimensions d'anàlisi	Unitats d'anàlisi	Instruments per la recollida de dades	Tipus de dades
1, 2 i 4	Regulació	Episodis de Regulació	- entrevistes durant el procés - entrevistes retrospectives - diaris d'escriptura - fitxes d'anàlisi d'esborranys - programari Camtasia per a l'enregistrament de l'activitat escriptora - avaluacions dels revisors experts	Discurs Accions Text
3 i 4	Organització de la informació	Moviments (Swales)	- versió final de cadascun dels articles - avaluacions dels revisors experts	Text

A continuació presentarem els instruments utilitzats per a la recollida de les dades. L'ús d'aquests instruments es fonamenta en la necessitat de superar algunes de les limitacions metodològiques de la recerca sobre l'escriptura acadèmica, identificades en un treball anterior (Castelló i Iñesta, 2007), i que també s'han posat de manifest en la revisió dels 65 estudis sobre l'escriptura acadèmica presentada en els capítols 4 i 5 d'aquest treball. Des de la nostra perspectiva, la superació d'aquestes limitacions és essencial per tal de conèixer els processos en els que es posa de manifest la dimensió situada del desenvolupament i la regulació de l'activitat escriptora. Així doncs, hem optat per una metodologia qualitativa que ens permetés garantir els següents aspectes:

- La validesa ecològica de les tasques d'escriptura
- L'accès no només a les representacions explícites sobre l'activitat escriptora sinó també, en la mesura del possible, a les representacions implícites
- L'accès a l'activitat escriptora
- L'anàlisi de la regulació en l'escriptura

A continuació presentem en detall de quina manera el nostre estudi s'ha ajustat a aquestes consideracions.

a. La validesa ecològica de les tasques d'escriptura

La revisió d'estudis empírics presentada en els capítol 4 ha posat de manifest que la majoria de les tasques en les que se centra l'estudi de l'escriptura acadèmica no garanteix la validesa ecològica dels

CAPÍTOL 5

processos d'escriptura i, per tant, s'allunya de la seva naturalesa situada. Un dels factors que ha estat més controlat en els estudis clàssics sobre el procés d'escriptura és la duració de les tasques d'escriptura. Com hem vist, en la majoria d'ocasions els estudis es basen en l'anàlisi del procés d'escriptura d'assaigs argumentatius d'una complexitat menor a la que caracteritza a l'escriptura acadèmica, donat que els participants acostumen a tenir un temps limitat (aproximadament d'una hora) per elaborar-los. Com hem assenyalat en els capítols 2 i 3, l'escriptura acadèmica és una activitat complexa i si volem apropar-nos a la regulació de l'escriptura de textos autèntics cal recollir les dades vinculades a les diferents variables al llarg de tot el procés d'escriptura, en forma de mesures repetides.

Tenint en compte aquestes consideracions, hem plantejat un estudi que s'apropa al procés d'escriptura d'articles de recerca, un gènere sens dubte més complex que els assaigs argumentatius, l'elaboració del qual requereix la dedicació de força temps. Es tracta, a més, d'una tasca autèntica atès que sorgeix de l'interès dels investigadors que tenen com a finalitat la seva publicació. Ambdues condicions han fet necessari recollir mesures repetides al llarg de tot el procés, amb l'objectiu de reconstruir-lo amb el màxim de fiabilitat, intentant interferir el mínim possible en l'activitat habitual dels escriptors. Això s'ha traduït en a) la recollida dels esborranys produïts en cadascuna de les sessions dedicades a l'elaboració dels articles, b) en l'enregistrament de l'activitat escriptora en cadascuna de les sessions, i c) en la recollida dels diaris d'escriptura de cadascuna de les sessions d'escriptura.

Aquesta metodologia ha suposat la gestió d'un volum de dades important. Per tal d'analitzar aquestes dades amb la cura i profunditat adequades, hem optat per l'estudi de casos.

- b. *L'accés no només a les representacions explícites sobre l'activitat d'escriptura sinó també, en la mesura del possible, a les representacions implícites*

Com vèiem en els capítols 4 i 5, la majoria dels estudis mesura la representació que els participants tenen sobre l'activitat estudiada o sobre sí mateixos com a escriptors a través de qüestionaris, enquestes o entrevistes. Com és ben sabut, la qualitat i el tipus de preguntes en uns i altres resulten essencials a l'hora d'accedir a dades que ens permetin inferir les concepcions o creences dels

participants. En aquests casos, el principal problema rau en la necessitat de que els participants verbalitzin els seus pensaments i teories, amb les conseqüents dificultats que això implica, entre les que destaquem el fet prou conegut de que de la manca de verbalització no pot deduir-se la manca de coneixement o de representació (Stratman & Hamp-Lyons, 1994; Smagorinsky, 1995; Kasper, 1998).

En aquest cas, *l'anàlisi de casos de pensament* pot considerar-se una alternativa efectiva per capturar les representacions implícites dels participants (Castelló i Liesa, 2005; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín i de la Cruz, 2006; Castelló i Iñesta, 2007). Els personatges que il·lustren aquests casos poden caracteritzar-se de manera que utilitzin diferents estratègies per resoldre dificultats d'escriptura, que sentin diferents emocions en el curs del procés d'escriptura, etc. D'aquesta forma, el comentari dels participants sobre les accions dels personatges pot posar de manifest les seves representacions implícites, ja que sembla que els individus tenen menys dificultat per expressar els seus punts de vista en relació a les accions i el pensament d'altres que en relació a sí mateixos (Monereo, 2007).

En el nostre estudi hem utilitzat, d'una banda, una *enquesta inicial de preguntes obertes* (vegeu l'Annex 1) per recollir les representacions explícites que cada participant té de sí mateix com a escriptor acadèmic. Amb l'objectiu d'aproximar-nos a les representacions implícites, hem utilitzat una entrevista basada en tres *casos de pensament* (Castelló, 2000; Castelló i Liesa, 2005) que mostraven diferents problemes i estratègies durant el procés de composició d'un article en ALI¹⁶ (veieu l'Annex 4). Durant aquesta entrevista hem plantejat als participants preguntes obertes orientades a afavorir el comentari sobre els problemes i les decisions preses pels personatges.

c. *L'accés a l'activitat escriptora*

La revisió dels estudis sobre l'escriptura acadèmica presentada en els capítols 4 i 5 ha posat de manifest que un dels instruments més àmpliament utilitzats per accedir a l'activitat escriptora són els protocols de pensament en veu alta o *think aloud protocols*. Malgrat la seva innegable aportació,

¹⁶ A l'hora de dissenyar els casos de pensament varem optar per representar el procés d'escriptura en ALI considerant que els escriptors podrien comparar-lo de manera menys induïda amb el procés en L1 que si els presentàvem a més aquest segon procés.

CAPÍTOL 5

aquesta metodologia ha rebut algunes crítiques relatives, d'una banda, a la mesura en que les paraules dels participants aconsegueixen reflectir fidelment allò que succeeix a la seva ment i, de l'altra, relatives al fet de si haver de parlar al mateix temps que escriuen modifica allò que els escriptors farien en una situació ecològica, sense cap instrument present (Stratman & Hamp-Lyons, 1994; Smagorinsky, 1994; Kasper, 1998).

Tenint això en compte, recentment s'han començat a utilitzar metodologies alternatives als protocols de pensament en veu alta com ara l'enregistrament de l'activitat escriptora tal i com aquesta es posa de manifest en la pantalla del processador de textos, les fitxes de comparació d'esborranys, o els diaris d'escriptura que són els que hem utilitzat en el nostre estudi. A continuació passem a explicar en què consisteixen.

L'enregistrament de l'activitat escriptora en el processador de textos és possible gràcies a programaris com ara Camtasia (Techsmith) o BB FlashBack (Blueberry Software). Aquests instruments poden ser útils per a l'estudi d'aquells processos de regulació que, malgrat no ser conscients, poden considerar-se igualment intencionals (Efklides, 2006). A més, els enregistraments de l'activitat escriptora en el processador de textos poden resultar altament reveladors si els mostrem als escriptors, constituint una eina útil per a que els escriptors s'enfrontin i reflexionin sobre les pròpies decisions en el context de les entrevistes retrospectives.

Una altra de les metodologies alternatives per accedir a l'activitat escriptora són allò que anomenem *fitxes d'anàlisi d'esborranys*, que impliquen comparar cada nou esborrany amb l'anterior i amb els possibles textos font que els escriptors hagin pogut utilitzar. Aquest instrument resulta útil en la mesura que posa al descobert les modificacions que els escriptors introdueixen en els esborranys a mesura que treballen en l'elaboració del text. Si els analitzem d'aquesta manera, els esborranys deixen de considerar-se productes finals inacabats per esdevenir una mena de finestra que permet guanyar una nova perspectiva sobre la regulació del procés d'escriptura. En aquest sentit, l'anàlisi dels esborranys ens permet guanyar una perspectiva de l'article com a "*artefacte-en-activitat*" (Prior, 2006, p.58).

En el nostre estudi, *els esborranys del text* i, més concretament, l'anàlisi de les modificacions introduïdes en cada sessió d'escriptura, ens ha permès conèixer fins a quin punt els problemes identificats pels escriptors han estat resolts mitjançant les solucions proposades.

Finalment, la tercera de les alternatives que proposem són els *diaris d'escriptura*, la privacitat dels quals els configura com una metodologia útil i complementària a les dues anteriors. En el nostre estudi, els *diaris d'escriptura* inclouen *prompts* o demandes orientades a conèixer les expectatives, els objectius, els problemes i les solucions expressades i la satisfacció en cadascuna de les sessions d'escriptura (vegeu l'Annex 11). Com veurem, però, la utilitat més clara per assolir els nostres objectius rau, a més, en el fet que el diari ens ha permès conèixer els problemes als que els participants paraven atenció de manera conscient, la qual cosa era un pas previ indispensable per a la identificació dels Episodis de Regulació explícits.

Com ja hem vist, el nostre estudi es planteja com a objectiu instrumental posar a prova aquestes metodologies alternatives per tal d'avaluar-ne el grau d'eficàcia.

d. *L'anàlisi de la regulació en l'escriptura*

Tal com la revisió d'estudis empírics ha posat de manifest, la majoria dels estudis sobre regulació en l'escriptura obtenen com a resultat una llista de categories que, malgrat la seva utilitat, no aconsegueix reflectir la reconeguda (almenys des del punt de vista teòric) recursivitat del procés de composició. A més, el fet de que cada estudi produeixi una categorització diferent, malgrat el progressiu grau de detall, no sembla la millor manera d'abordar l'estudi de la regulació de l'activitat escriptora.

Tenint això en compte, hem proposat unitat d'anàlisi integradora amb l'objectiu de superar aquestes limitacions. Aquesta unitat és l'*Episodi de Regulació* (Zanotto, 2006; Castelló i Iñesta, 2007) que, en el cas de l'activitat d'escriptura, podem definir com *les seqüències d'accions que l'escriptor implementa de manera estratègica amb l'objectiu de resoldre una dificultat repte identificat durant el procés d'escriptura*. Com veurem, aquesta forma estratègica d'abordar el repte pot ser explícita o implícita, donant lloc respectivament als Episodis de Regulació explícits o implícits.

En l'estudi que aquí presentem, els problemes o reptes han estat identificats de manera diferent segons es tracti d'Episodis de Regulació explícits o implícits. En el cas dels Episodis de Regulació explícits, els diaris d'escriptura, les entrevistes dutes a terme al llarg del procés o les entrevistes retrospectives ens han permès conèixer quins reptes identificava cada escriptor explícitament en

CAPÍTOL 5

cada moment del procés d'escriptura dels articles. També, hem tingut en compte les solucions citades pels escriptors i les solucions implementades. Per tal d'identificar les solucions efectivament implementades hem relacionat les dades obtingudes a través dels diaris i les entrevistes amb les dades obtingudes a partir de l'anàlisi de les fitxes d'anàlisi dels canvis introduïts en els esborranys i dels enregistraments de l'activitat escriptora amb el processador de textos.

D'altra banda, en el cas dels Episodis de Regulació implícits, que definim com *aquelles seqüències d'accions d'un mínim de 10 passes¹⁷, una part de les quals s'orienta a reformular o ajustar diferents elements de l'oració, posant de manifest la intencionalitat d'abordar un repte, malgrat no haver-ne fet referència explícita en cap moment del procés d'escriptura*, els reptes han estat inferits a partir de l'anàlisi micro de la regulació. Aquesta ha implicat l'anàlisi en context de les accions que els escriptors havien dut a terme en cadascuna de les sessions d'escriptura a mesura que elaboraven els diferents esborranys dels articles, tal i com es reflectia en la transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora realitzats mitjançant el programari Camtasia. Aquesta anàlisi ha implicat la categorització de les accions implementades pels escriptors així com la interpretació de les funcions o intencionalitat que aquestes accions pretenien aconseguir.

5.3.3. DISSENY I PROCEDIMENT

Els objectius que ens hem proposat en aquesta recerca, així com la naturalesa autèntica de l'activitat escriptora analitzada, han requerit el plantejament d'un disseny descriptiu-interpretatiu centrat en l'anàlisi de dos casos.

Pel que fa al procediment seguit, i com pot observar-se en la figura 5.2, la implementació d'aquest estudi ha transcorregut al llarg de prop de dos anys. En primer lloc, el disseny de l'estudi així com la selecció

¹⁷ Recordem que les passes són seqüències d'actuació emmarcades per canvis en l'activitat, per pauses majors de 5 segons, per actuacions categoritzades com a "altres" (i.e., pujar o baixar – scroll up o down – en el document, obrir un altre document, consultar la bústia de correu electrònic...). Considerem la unitat d'anàlisi micro de les passes com a equivalent a la unitat de *burst* que utilitzen Chenoweth i Hayes (2001, 2003) o Beare i Bourdages (2007).

dels instruments per la recollida de les dades va ocupar els mesos de setembre a desembre de 2006. En aquest període també varem dissenyar els instruments, concretament l'entrevista semi-estructurada inicial (veieu l'Annex 4), els casos de pensament i les preguntes d'entrevista associades als mateixos (veieu l'Annex 4), i el diari d'escriptura (veieu l'Annex 11).

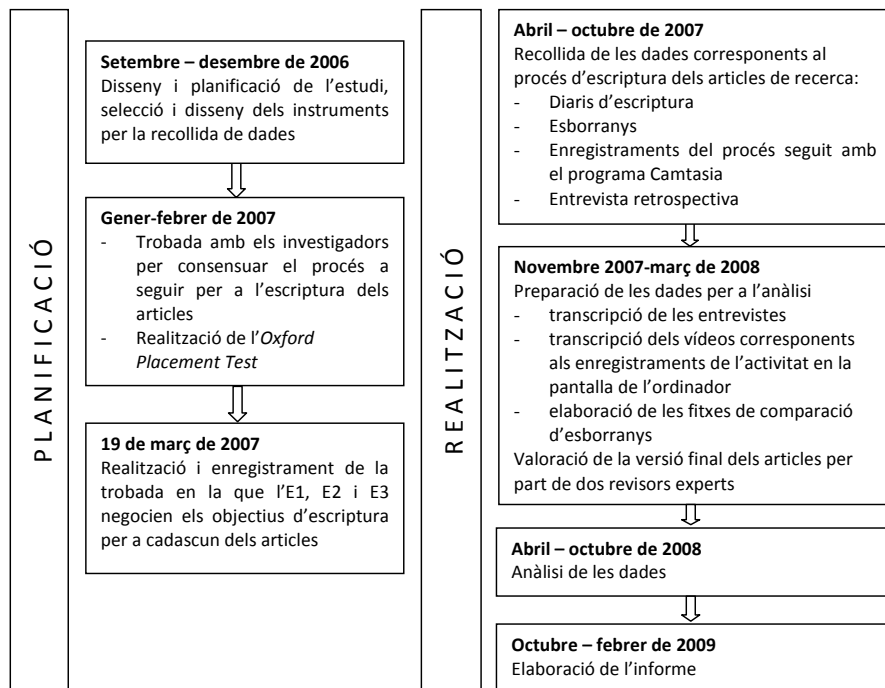
A continuació, durant els mesos de gener i febrer de 2007, varem seleccionar la mostra i varem consensuar amb els participants el procés a seguir per evitar que la presa de mesures interferís amb l'escriptura dels articles. També varem demanar als participants que realitzessin l'*Oxford Placement Test* per tal de mesurar el seu grau de coneixement de l'anglès.

La fase de planificació va finalitzar el 19 de març de 2007, dia en que es va dur a terme i es va enregistrar la trobada en la que els tres escriptors que inicialment havien de prendre part en l'estudi varen negociar els objectius d'escriptura per a cadascun dels articles.

Durant els mesos d'abril a octubre de 2007, l'E1 i l'E2 varen escriure els articles de recerca en L1 i en ALI. Per tal de garantir la màxima validesa ecològica els participants varen disposar de total llibertat per treballar en els articles dedicant-hi el temps que creguessin convenient.

L'important volum de dades recollides va requerir la dedicació de força temps a la seva preparació per a l'anàlisi. Concretament, des del mes de novembre de 2007 fins al mes de març de 2008 varem procedir a la transcripció de les entrevistes, l'elaboració de les fitxes de comparació d'esborranys per identificar els canvis introduïts, i a la transcripció i anàlisi dels enregistraments de l'activitat escriptora dels participants.

Figura 5.2. Procediment seguit



També, durant aquest període varem demanar a dos revisors experts que avaluessin les versions finals dels articles. Els informes que aquests revisors varen elaborar varen ser analitzats per obtenir categories de suggeriments que hem pogut contrastar amb els reptes abordats pels escriptors durant el procés.

Finalment, l'anàlisi de les dades va dur-se a terme en el període comprès entre els mesos d'abril a agost de 2008, i els mesos d'octubre de 2008 a febrer de 2009 varen ocupar-se en l'elaboració de l'informe.

5.4. L'ANÀLISI DE LES DADES RECOLLIDES

Les dades recollides han estat analitzades seguint una determinada seqüència de passes. La taula 5.3 recull aquestes passes i detalla també el tipus de dades analitzades i els instruments utilitzats en cada cas.

El primer nivell d'anàlisi – l'anàlisi macro – ens ha permès identificar els Episodis de Regulació explícits que els escriptors han posat en funcionament per abordar els reptes identificats durant el procés d'escriptura dels articles. La identificació d'aquests episodis ha implicat, en primer lloc, l'anàlisi del contingut dels diaris d'escriptura, les entrevistes durant el procés i les entrevistes retrospectives amb el programa d'anàlisi qualitativa de dades Atlas.ti (pas 1.1.). Les cerques booleanes per mitjà de la Query Tool que aquest programa posa a la nostra disposició ens han permès posar en relació, per cadascuna de les sessions d'escriptura, els objectius plantejats pels escriptors, les dificultats identificades, i les solucions que els participants eren conscients d'haver posat en marxa per resoldre-les.

Un cop identificats els problemes i les solucions citades, calia identificar traces que indiquessin si les solucions expressades havien estat veritablement implementades. Així, varem procedir a l'anàlisi dels canvis que els escriptors havien introduït en els esborranys (pas 1.2.), un pas que ens permetia localitzar el lloc en el text en el que es trobaven evidències de modificacions. Un cop fet això, resultava més senzill identificar en l'enregistrament de la sessió corresponent, allà on l'escriptor implementava les estratègies que permetien arribar a la nova versió del text (pas 1.3.).

CAPÍTOL 5

Taula 5.3. Seqüència d'anàlisi de les dades

Nivells d'anàlisi	Procés seguit per a l'anàlisi de les dades	Dades analitzades	Tipus d'anàlisi	Instrument	Objectiu	
1 (macro)	1.1. Anàlisi del discurs dels escriptors sobre el procés seguit	Diaris d'escriptura Entrevistes durant el procés Entrevistes retrospectives	Anàlisi del contingut	Atlas.ti	Identificar els problemes citats pels escriptors així com les solucions proposades explícitament	Identificar els Episodis de Regulació
	1.2. Anàlisi de l'activitat escriptora	Esborrany produïts dels diferents articles	Anàlisi comparativa dels textos	Fitxes d'anàlisi dels esborrany	Identificar traces de la implementació de les solucions citades	
	1.3. Anàlisi de l'activitat escriptora	Transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora en les diferents sessions d'escriptura	Anàlisi procés composició	Camtasia i transcripció de l'activitat	identificar problemes no explícits i seqüències de regulació	
2 (micro)	Anàlisi de la regulació en l'activitat escriptora	Transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora	Anàlisi de les accions implementades en el curs de la regulació i de les seves funcions o intencionalitat	Documents integrats amb dades procedents dels instruments emprats al primer nivell d'anàlisi	Conèixer les funcions o eixos articuladors de la regulació en l'activitat escriptora, així com les accions que les posen de manifest	
3	Anàlisi de l'organització de la informació	Versió final dels articles	Anàlisi textual	Documents integrats amb dades procedents dels instruments emprats al primer nivell d'anàlisi	Conèixer l'estructura segons la qual els escriptors han organitzat la informació en els articles	

Aquesta anàlisi va ser possible gràcies a la transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora, que permetia presentar en un format més fàcil de gestionar les accions que els escriptors havien dut a terme a mesura que elaboraven els diferents esborranys dels articles. Les accions dels escriptors han estat recollides en el que hem anomenat passes¹⁸ (bursts), que considerem seqüències d'actuació emmarcades per canvis en l'activitat, per pauses majors de 5 segons, i/o per actuacions categoritzades com a "altres" (i.e., pujar o baixar – scroll up o down – en el document, obrir un altre document, consultar la bústia de correu electrònic...).

Les pauses entre 3 i 5 segons s'han indicat amb el signe (p). Per evitar l'excés de soroll en les transcripcions, no s'ha indicat l'existència de pauses quan aquestes eren menors de 3 segons. La figura 5.3 mostra l'exemple d'un fragment d'aquestes transcripcions.

¹⁸ Considerem la unitat d'anàlisi micro de les passes com a equivalent a la unitat de burst que utilitzen Chenoweth i Hayes (2001, 2003) o Beare i Bourdages (2007).

CAPÍTOL 5

Figura 5.3. Exemple de transcripció de l'enregistrament de l'activitat escriptora

Sessió 9b		
		Duració total: 1h 08mins 49secs
		Accions
TimeCode	frase	
0:00:00		Es reprén l'enregistrament.
0:02:07		Nova frase a continuació de l'anterior: "Este tipo de procedimientos son cercanos (p)
0:02:28		Corregeix: "Este tipo de procedimientos son cercanos resultado es congruente
0:02:31		Continua: "Este resultado es congruente con el reseñado por Mateos y Peñalba (p) (2003) puesto que se trata de procedimientos (1) cer (2) dirigidos a reproducir de forma bastante literal la información"
0:03:50		Nova frase a continuació de l'anterior: "Nuestros estudiantes
		pausa
0:04:04		Continua: "Nuestros estudiantes no
0:04:08		Corregeix: " Nuestros estudiantes no Respecto a la justificación de sus
		pausa
		Nova frase: " Sin embargo, en la tarea 2 (p), un 49,7% de estudiantes utilizan procedimientos de organización
0:04:58		
0:05:41		Nova frase a continuació de l'anterior: " Recordemos que en esta tarea, la demanda requería de forma clara este tipo de procedimientos, por lo que
		pausa
0:07:11		Corregeix: "Este resultado es congruente con el reseñado por Mateos y Peñalba (2003) que, con estudiantes universitarios puesto que se trata de procedimientos dirigidos a reproducir de forma bastante literal la información
0:07:42		Corregeix: "Este resultado es congruente con el reseñado por Mateos y Peñalba (2003) que, en su (1) trabajo (2) estudio con estudiantes universitarios puesto que se trata de procedimientos dirigidos a reproducir de forma bastante literal la información
0:08:00		Corregeix: "Este resultado es congruente con el reseñado por los datos (1) del (2) aportados por Mateos y Peñalba (2003) en su estudio con estudiantes universitarios puesto que se trata de procedimientos dirigidos a reproducir de forma bastante literal l
0:08:19		Continua: "Este resultado es congruente con los datos aportados por Mateos y Peñalba (2003) estudio con estudiantes universitarios que de forma mayoritaria (80%) utilizaban procedimientos que las autoras denominan de repaso puesto que se trata de procedi
0:08:56		Marca en cursiva "de repaso"
0:09:02		Continua: "Este resultado es congruente con los datos aportados por Mateos y Peñalba (2003) estudio con estudiantes universitarios que de forma mayoritaria (80%) utilizaban procedimientos que las autoras denominan de repaso; en ambos casos puesto que se
0:09:18		Corregeix: "Este resultado es congruente con los datos aportados por Mateos y Peñalba (2003) estudio con estudiantes universitarios que de forma mayoritaria (80%) utilizaban procedimientos que las autoras denominan de repaso; en ambos casos se trata de p
		pausa

Com mostra la figura 5.3, el primer nivell d'anàlisi de les dades es va traduir en l'elaboració de documents integrats amb les dades procedents dels instruments emprats, documents que ens varen permetre endegar el segon nivell d'anàlisi, centrat en les accions implementades en el curs de la regulació i de les seves funcions o intencionalitat. La figura 5.4 mostra un exemple de document integrat sobre els Episodis de Regulació explícits.

Figura 5.4. Exemple de document integrat sobre els Episodis de Regulació explícits

E2.ALI.ER4.B / Sessió 13 (05.07.2007)	
Objectiu(s) de la sessió	“Avui tinc intenció d'enllestir la darrera revisió i el text” Extret del Diari d'Espectura
Problema (Necessitat de dedicar més temps del previst a l'espectura de l'article)	“M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès i com l'altre dia relatius a la necessitat d'acabar el text tot i que considero que caldria fer-ne una nova revisió i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè d'anglès no en sé més i de temps tampoc no en tinc més” Extret del Diari d'Espectura
Solució citada (4.2. Incloure modificacions provisionals als problemes identificats en el text)	“L'he resolt (fent què?) mirant el diccionari i deixant coloretts per “marcar” els dubtes tant de contingut com lingüístics” Extret del Diari d'Espectura
Solució implementada	El reduït número de passes implicades en la revisió del text indicarien la presa de decisions més àgil i potser també més temptativa

Esborrany 25.06.2007	Transcripció de l'activitat escriptora			Esborrany 05.07.2009
	Time Code	Oració	Accions	
So, we could consider that Learning Strategies are always situated and becomes necessary when the learner interprets a task as a problem (not as an exercise) and s/he does not have any automatized answer available to solve it.	0:00:12		Obre el document i se situa en la "Introduction"	So, we could consider that Learning Strategies are always situated and becomes necessary when the learner interprets a task as a problem and s/he does not have any automatized answer available to solve it.
	0:00:19	O7.S1 + O8.S1	Corregeix oració: "So, we could consider that Learning Strategies are always situated and becomes necessary when the learner interprets a task as a problem (not as an exercise) and s/he does not have any automatized answer available to solve it. " 1.5. Precisió – eliminar redundàncies – funció: augmentar la claredat	
Within this framework, strategic learning refers only to a part of the self-regulation process, which implies a certain degree of awareness, and an intentional decision-making process to fulfil a learning objective (citesXX).	0:00:23	O4.S1	Corregeix oració: "Within this framework, strategic learning refers only to a part of the self-regulation process, which implies a certain degree of awareness, and an intentional decision-making process to fulfil a learning objective (cites Lorch XX)." 1.1. Precisió – substituir paraules i expressions – funció: aclarar el propi posicionament epistemològic	Within this framework, strategic learning refers only to a part of the self-regulation process, which implies a certain degree of awareness, and an intentional decision-making process to fulfil a learning objective (Lorch XX).
	0:00:54	A	scroll down	
Canvi de lloc From a socio-cultural perspective, the importance of this joint participation has been stressed by Wertsch (1995), Mercer (2001) or Coll (2001), who have described the teachers' discursive strategies in terms of mechanisms of educative influence. Mercer's exploratory talk has widely revealed (demonstrated) to be an important tool to promote explicit reasoning, meaningful and deep learning (Cites Mercer).	0:01:09	A	Selecciona i talla l'oració: "From a socio-cultural perspective, the importance of this joint participation has been stressed by Wertsch (1995), Mercer (2001) or Coll (2001), who have described the teachers' discursive strategies in terms of mechanisms of educative influence. Mercer's exploratory talk has widely revealed (demonstrated) to be an important tool to promote explicit reasoning, meaningful and deep learning (Cites Mercer). " 1.8. Precisió – canviar oracions o fragments d'oració de lloc – funció: augmentar la claredat	Canvi de lloc From a socio-cultural perspective, the importance of this joint participation has been stressed by Wertsch (1995), Mercer (2001) or Coll (2001), who have described the teachers' discursive strategies in terms of mechanisms of educative influence. Mercer's exploratory talk has widely revealed (demonstrated) to be an important tool to promote explicit reasoning, meaningful and deep learning (Cites Mercer).
	1:01:21	A	Copia aquesta oració com un paràgraf nou abans del paràgraf que el contenia.	
	0:01:35	A	scroll down	

CAPÍTOL 5

Degut a la seva alta especificitat, hem anomenat l'anàlisi de les accions implementades en el curs de la regulació anàlisi micro. Aquesta ha implicat la categorització de les accions implementades en quatre grans blocs (1.Precisió, 2.Posicionament, 3.Implicació del lector, i 4. Altres) així com la inferència de la intencionalitat subjacent a les accions, que va donar lloc al que hem anomenat funcions o eixos articuladors de la regulació.

Aquesta anàlisi ha implicat la categorització de les accions implementades pels escriptors així com la interpretació de les funcions o intencionalitat que aquestes accions pretenien aconseguir¹⁹. A l'hora de categoritzar les funcions de les accions, hem tingut en compte com a punt de partida les categories utilitzades en una recerca anterior (Castelló, et al. 2008), que ja recollien categories freqüents en la literatura de l'àmbit. Amb tot, amb l'objectiu d'evitar imposar aquestes categories a les dades, l'anàlisi –realitzada per dos investigadors- ha combinat l'aproximació *top-bottom* i *bottom-up* en un procés de diàleg que ha prioritzat en tot moment les categories emergents de l'anàlisi de les accions en context. Un cop establertes les categories es varen discutir fins arribar al consens. Un cop fet això, amb l'objectiu de comprovar-ne la fiabilitat, es va seleccionar una mostra de les dades per a que cada investigador adscriuís individualment les cites corresponents i, un cop comparades les decisions individuals, els casos dubtosos també es varen acordar per consens. Finalment, es va demanar a dos jutges independents, investigadors experts, que realitzessin una anàlisi del 30% de les dades registrant-se un grau d'acord del 96,33%. Aquells casos en els que no hi va haver acord inicial varen ser revisats i discutits fins a obtenir consens en l'adscripció de les categories. Un cop fet això, es va procedir a l'anàlisi de la resta de les dades.

Com hem comentat, per tal de realitzar l'anàlisi textual dels articles per identificar els recursos que els escriptors havien utilitzat per traslladar-hi la seva veu, hem utilitzat les categories de Hyland (2005), considerant tant la seva senzillesa com la validesa d'haver estat àmpliament utilitzades en diferents disciplines i amb un gran nombre de textos i gèneres acadèmics diversos. A continuació comentem les característiques de les dues dimensions proposades per aquest autor així com les categories que inclouen, i que es mostren en la taula 5.4.

¹⁹ A l'hora de categoritzar les accions implementades, no hem tingut en compte aquelles que s'orientaven a afegir nova informació a les oracions, sinó aquelles que d'alguna manera contribuïen a ajustar el text intentat (Camps, 1994) a la representació que l'autor tenia del text a escriure. Exemples d'aquestes últimes accions són substituir paraules, modificar els temps verbals, o canviar l'ordre d'elements dins d'una mateixa oració.

Taula 5.4. Dimensions d'anàlisi i categories vinculades a l'expressió de la veu de l'autor de Hyland (2005).

Dimensió	Categories
1. Posicionament (<i>Stance</i>)	1.1. Expressions d'elusió de compromís o matisadors 1.2. Emfasitzadors 1.3. Marcadors de actitud 1.4. Autoreferència
2. Implicació del lector (<i>Engagement</i>)	2.1. Comentaris parentètics 2.2. Apel·lacions al coneixement compartit 2.3. Directives

1. Posicionament

Aquesta primera dimensió fa referència a la posició que adopten els escriptors com a autors del seu text, i que s'articula en funció de quatre categories que resumim a continuació.

1.1. *Expresions de elusió de compromís o matisadors (hedges²⁰)* (per exemple: *possible, potser, usos del condicional*). L'ús d'aquestes expressions implica que una afirmació es basa en un raonament plausible i indiquen el grau de confiança que se li pot atribuir (Hyland, 2005, p.52). Indiquen, doncs, la intenció de l'escriptor d'aplaçar el seu compromís pel que fa a una determinada informació, permetent que sigui presentada com una opinió en comptes de com un fet acreditat o veritable. 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 para atorgar-li més o menys fiabilitat com per protegir-se en cas de la seva eventual refutació.

1.2. *Emfasitzadors* (per exemple: *clarament, obviamment, demostra*). Ajuden l'autor a explicitar les seves opcions i a expressar seguretat, a la vegada que marquen el grau d'implicació amb el tema. L'equilibri entre expressions d'el·lusió de compromís o matisadors y emfasitzadors en un text permet conèixer como l'autor es compromet amb el contingut del text i quin tipus de relació estableix amb els seus lectors.

1.3. *Marcadors d'actitud* (per exemple: *d'acord amb, preferentment, desgraciadament, afortunadament*). Indiquen la relació afectiva, més que epistèmica, de l'escriptor envers les afirmacions que planteja en el text.

²⁰ A falta d'una traducció directa per al terme *hedge*, hem adaptat la traducció de Calsamiglia i Tuson (2007, p. 170): "expresiones aproximativas de duda, rodeos o elusión del compromiso", reduint-la a "expresions d'el·lusió del compromís".

CAPÍTOL 5

1.4. *Auto-referència*. Implica el grau de presència explícita de l'autor en el text, mesurada a través de la freqüència en l'ús de la primera persona i dels adjectius possessius. L'absència o presència d'auto-referències explícites és generalment una elecció conscient en els escriptors acadèmics experts per adoptar una "identitat situada disciplinàriament" (Hyland, 2005, p. 181).

2. *Implicació del lector*.

Són mecanismes que explícitament s'adrecen al lector, bé per focalitzar la seva atenció o per incloure-lo en el discurs. En base a les seves experiències prèvies, els escriptors poden predir les reaccions dels lectors i anticipar les seves objeccions, les seves dificultats de comprensió, entre d'altres. Aquest procés d'avaluació de l'audiència ajuda a construir una línia efectiva de raonament i assenyalava les formes en que el llenguatge està relacionat amb contextos culturals i disciplinars específics (Hyland, 2005, p. 182). Entre aquests mecanismes destaquem els següents:

2.1. *Comentaris parentètics*. Permeten l'escriptor considerar al lector interrompent breument el seu argument per oferir un comentari o informació relacionada amb allò que s'ha dit.

2.2. *Crides al coneixement compartit*. S'utilitzen per a que el lector reconegui alguna afirmació com a familiar, compartit o acceptat, però també per a sol·licitar i construir la solidaritat del lector

2.3. *Expressions directives*. Aquestes conviden al lector a realitzar una acció o a interpretar una afirmació d'una determinada forma, que resulta convenient per a l'escriptor. Es caracteritzen per la presència d'imperatius, per formes d'obligació adreçada a l'audiència (*hauríem, podríem*), entre d'altres.

Finalment, com ja avançàvem, l'estudi dels textos finals ens ha permès conèixer també quina és l'organització de la informació que els escriptors han considerat més adient en cada cas. A l'hora d'establir aquesta organització de la informació, hem tingut en compte les unitats temàtiques que marquen l'estructura dels textos, així com els "moviments" que Swales (1990, 2004) identifica en la secció de la Introducció, i que ja presentàvem en el capítol 2:

Moviment 1: Establint un territori

Justificació de la rellevància de l'àmbit de recerca en el que s'insereix l'estudi presentat.

Moviment 2: Establint un nínxol

Situació de l'estudi pròpiament dit pel que fa a la rellevància de l'àmbit de recerca apuntada en el moviment anterior, indicant un buit en l'àmbit de recerca o afegint quelcom al coneixement ja existent sobre un fenomen.

Moviment 3: Ocupant el nínxol

Explicació de la forma en què s'ocuparà i es defensarà l'espai específic identificat prèviament, presentant el/s propòsit/s de l'estudi o presentant l'estudi en sí.

Finalment, el tercer nivell d'anàlisi es va centrar en els productes, és a dir, en l'anàlisi textual de les versions finals dels articles per identificar com els escriptors havien organitzat la informació en els articles.

En el proper capítol presentarem els resultats obtinguts en relació als diferents objectius que ens hem plantejat.

CAPÍTOL 6. RESULTATS

6.1. EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

6.1.1. LA NEGOCIACIÓ DE PARTIDA ENTRE ELS ESCRIPTORS

6.1.2. L'APROXIMACIÓ AL PROCÉS D'ESCRITURA

6.1.3. LA REPRESENTACIÓ SOBRE EL PROCÉS D'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI

6.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN ELS PROCESSOS D'ESCRITURA DELS DOS ESCRIPTORS I EN CADASCUNA DE LES LLENGÜES

6.2.1. L'ANÀLISI UTILITZADA PER IDENTIFICAR ELS EPISODIS DE REGULACIÓ

6.2.2. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

6.2.3. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN ALI

6.2.4. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

6.2.5. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN ALI

6.2.6. SÍNTESI DE REGULARITATS IDENTIFICADES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ DELS DOS ESCRIPTORS EN AMBDUES LLENGÜES

6.3. DIFERÈNCIES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EN L1 I EN ALI

6.3.1. RESULTATS OBTINGUTS A PARTIR DE L'ANÀLISI MACRO

6.3.2. RESULTATS OBTINGUTS A PARTIR DE L'ANÀLISI MICRO

6.4. DIFERÈNCIES EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN ELS ARTICLES FINALS EN L1 I EN ALI

6.5. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS IDENTIFIQUEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

6.6. SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

6.6.1. SÍNTESI DEL CONTEXT D'ESCRITURA

6.6.2. EL TEMPS DEDICAT PER L'E1 I L'E2 A L'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L2 I EN ALI

6.6.3. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 I L'E2 EN L'ESCRITURA DE L'ARTICLE EN L1 I EN ALI

6.6.4. DIFERÈNCIES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EN L1 I EN ALI

6.6.5. DIFERÈNCIES EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LES VERSIONS FINALS DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI

6.6.6. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

CAPÍTOL 6. RESULTATS

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts. Per garantir la claredat en l'exposició els organitzarem en funció dels objectius del treball que recordem a continuació:

1. Identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI
2. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en els Episodis de Regulació
3. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació dels textos finals
4. Analitzar la relació entre els reptes que activen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors, membres de la mateixa comunitat discursiva

De manera congruent amb la nostra conceptualització de l'escriptura com a activitat situada, abans de presentar els resultats obtinguts pel que fa a aquests objectius hem inclòs un apartat inicial que ens permet contextualitzar l'activitat escriptora dels investigadors participants en el nostre estudi.

6.1. EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

Aquesta contextualització inclou, en primer lloc, referència a la sessió en la que els escriptors varen reunir-se amb l'E3²¹ per negociar els objectius d'escriptura dels dos articles (en L1 i en ALI). Aquesta primera trobada resulta rellevant donat que s'hi posen de manifest qüestions que, com veurem, han modulats l'escriptura dels articles. En segon lloc, aquest primer apartat contextualitza l'activitat escriptora presentant l'aproximació a l'escriptura i la representació del procés d'escriptura dels articles que cada escriptor mostra abans d'iniciar el procés d'elaboració dels articles.

6.1.1. LA NEGOCIACIÓ DE PARTIDA ENTRE ELS ESCRIPTORS

²¹ Recordem que l'escriptor 3 va ser desestimat com a participant en no escriure l'article en ALI.

CAPÍTOL 6

Com hem dit, abans d'iniciar el procés d'escriptura dels articles els investigadors participants varen reunir-se per negociar els objectius d'escriptura. Recordem que en aquesta negociació hi participa l'escriptor 3, que havia liderat la recerca que va donar lloc als dos estudis que els participants prendrien com a textos font per escriure ambdós articles. La negociació es va enregistrar en àudio i es va transcriure. La duració total d'aquesta sessió és de 65,55 minuts, dels quals la discussió sobre l'article en L1 n'ocupa 52,08 (el 79,45% del total) i la discussió sobre l'article en ALI n'ocupa 13,47 (el 20,54% del total).

6.1.1.1. LA NEGOCIACIÓ SOBRE L'ARTICLE EN L1

La negociació dels objectius d'escriptura de l'article en L1 posa de manifest la complexitat d'aquest procés d'escriptura ja "marcat" (l'Annex 7 presenta el disseny de l'estudi que dona lloc a aquest article). En primer lloc, aquesta complexitat es posa de manifest en la duració de la negociació que, com hem vist, ocupa el 79,45% del temps total en el que es desenvolupa la trobada entre els escriptors. En segon lloc, la reflexió conjunta dels participants s'orienta a valorar les estratègies més adequades per resoldre dos problemes inherents a l'estudi. Aquests problemes tenen a veure, en primer lloc, amb la comparabilitat dels textos utilitzats en l'estudi i, en segon lloc, amb l'ús d'una determinada categorització de procediments. A continuació incloem alguns fragments, extrets de la negociació, que il·lustren la preocupació dels escriptors sobre aquestes qüestions (l'Annex 9 presenta la transcripció completa de la totalitat de la sessió de negociació).

A l'inici de la trobada, l'E3 comença suggerint la possibilitat d'escriure l'article prenent dos enfocaments alternatius de l'estudi realitzat.

- a. E3: *"bueno, llavors semblava que, bueno jo penso que potser la decisió és, bueno això no?, quin tipus d'objectius i quin tipus de dades demanem, i m'ho he estat tornant a mirar i clar una opció seria centrar-se en els procediments que utilitzen i en la seves justificacions i vincular-ho això amb els resultats que s'obtenen"*
- b. E3: *"(...) i l'altra alternativa per fer aquest mateix article o complementari no sé què penseu seria centrar-ho en l'anàlisi dels nivells de complexitat procedimental, per tant, l'anàlisi del nivell de consciència dels diferents nivells"*

De seguida, però, la discussió dels escriptors se centra en el problema que més ocuparà la seva atenció: aquell que té a veure amb la justificació de la comparabilitat dels textos utilitzats en l'estudi així com les tasques de comprensió proposades. Com es pot veure en l'Annex 10, dos dels revisors fan referència a aquest problema. L'E3 proposa una solució: treballar només amb les dades

corresponents a dos dels textos, aquells que resulten més comparables. Sense estar convençuts encara de la idoneïtat de reduir de tres a dos textos, els escriptors valoren a continuació quins arguments podrien utilitzar per justificar la utilització en l'estudi de tres textos no comparables: el fet que es tracta d'un estudi ecològic i d'una tasca autèntica.

Amb tot, els arguments proposats no els resulten prou convincents i els escriptors reflexionen també sobre les implicacions de resoldre el problema de la manca de comparabilitat dels textos centrant-se en aquells textos que resulten més similars, reduint de 3 a 2 el número de textos: la necessitat de modificar les dades de 3 a 2 textos. Donada la complexitat de recalculer les dades, es planteja una solució alternativa: buscar arguments que justifiquin la comparabilitat dels tres textos com ara el número total de paraules dels textos.

I encara es proposa una altra possible solució: presentar les dades en forma de casos d'estudi, de manera que no sigui necessari que els textos siguin comparables.

En un moment posterior de la negociació, encara reflexionant sobre aquest mateix problema, els participants valoren la mesura en que el tipus de recerca que els revisors de la publicació objectiu duen a terme pot haver influït en la seva forma d'avaluar l'estudi.

E2: *"(...) el problema és que quan ells [els membres del grup de recerca dirigit pel director de la publicació] fan això ho fan amb el mateix text clar, hi ha un text al que no fan la legibilidad i nosequè i al mateix text le hacen la legibilidad y todo el rollo"*

E3: *"perquè a ells els interessa avaluar en qué medida las ayudas o los cambios del texto producen procesos"*

A continuació, els escriptors segueixen reflexionant sobre la comparabilitat dels textos valorant si el tipus de demandes que es plantegen, per a cada text, poden contribuir a aquesta comparabilitat. Després d'haver valorat les diferents alternatives, els escriptors donen per fet que la solució més adequada és reduir de 3 a 2 els textos que es presentaran en l'article en L1. Ara cal decidir quin criteri seguir per reduir el número de textos de tres a dos: a) escollir aquells textos que tracten el mateix contingut, o b) escollir aquells la demanda d'estudi dels quals és més comparable. Finalment, els escriptors decideixen seleccionar els dos textos en funció de la comparabilitat de la tasca.

Un cop satisfets amb l'estratègia seleccionada, els escriptors passen a abordar el segon dels problemes intrínsecs a l'estudi i que té a veure amb la necessitat de justificar l'ús d'una determinada categorització de procediments. L'E3 planteja el problema fent referència, de nou, a les pràctiques alternatives que els revisors prenen en la seva pròpia recerca:

E3: *"llavors una altra cosa que em van dir és que no les gustaba la clasificación de los procedimientos"*

E2: *"mhm aquesta és l'altre, la que tenemos"*

CAPÍTOL 6

- E1: *“perquè es fa servir aquesta així”*
E2: *“sí, per classificar els procediments”*
E3: *“d'adquisició, d'anàlisi i tal no?”*
E1: *“i por qué no les ha gustado?”*
E2: *“perquè ells en deuen tenir d'altres, perquè per analitzar el processament del text segurament no és la més adequada”*
E1: *“ja”*
E2: *“però són procediments escolars, per estudiar un text”*
E1: *“els agradaria més una més de lectura no? de comprensió lectora no tan genèrica no en recomanen cap? ni tu la cites també? bueno pues això cadascun de nosaltres que ho justifiqui”*
E2: *“exactament (...) vale?”*
E1: *“vale (...)”*
E2: *“molt bé”*
E1: *“aquí, en aquest text clar es dona la circumstància que jo ja vaig apuntar l'altre dia i és que en realitat tenim dos textos, aquest [és refereix al text font] i els comentaris crítics dels avaluadors”*
E2: *“jo n'he passat bastant eh? ni els he agafat, mira, els tinc aquí guardats”*
E1: *“però aquest no és el problema, el problema és si es fan servir o no perquè clar, tot el que estem dient tot el rato és en funció d'aquestes recomanacions, per això hem decidit fer-ho amb dos i no amb tres, i per això estem dient ara que la taxonomia dels procediments, i clar ara ens fa justificar perquè utilitzem aquesta i no una altra (...)”*

En el cas d'aquest segon problema, els escriptors no fan referència a cap solució específica

A continuació sintetitzem el contingut de la negociació centrada en l'article en ALI.

6.1.1.2. LA NEGOCIACIÓ SOBRE L'ARTICLE EN ALI

A continuació resumim els aspectes més rellevants de la negociació que els tres escriptors varen dur a terme sobre l'article en ALI (l'Annex 8 presenta el disseny de l'estudi que dona lloc a aquest article). Com comentàvem a l'inici d'aquest apartat, la negociació corresponent a l'article en ALI va ocupar una proporció força reduïda del temps total destinat a la negociació, concretament 13,47 minuts del total de 65,55 minuts o, expressat de manera alternativa, el 20,54% del temps total. Una cita il·lustra clarament la percepció dels escriptors pel que fa a la menor complexitat d'aquest article:

- E1: *“val, d'acord (...) bueno, anem pel segon, pel d'anglès?”*
E2: *“el segon està más limpio de polvo y paja”*

La negociació en aquest cas s'inicia amb dues qüestions força pragmàtiques: els requisits formals que la publicació objectiu estableix per la publicació dels articles, i la tria de la publicació objectiu. La selecció d'aquesta publicació es fa en funció del seu factor d'impacte així com de la probabilitat que els escriptors estimen d'ésser publicats.

A continuació els escriptors revisen els objectius d'escriptura. En relació a aquests objectius, els escriptors comenten l'única de les qüestions que consideren que podria ser qüestionable a ulls dels revisors:

E2: *"(...) una crítica és que amb aquest sistema [la teacher-guided discussion] ha de ser metacognitiu per nassos perquè, vull dir, bueno, això no ho direm, llavors mhm, clar, la idea seria: ells [Hogan, Nastassi i Pressley (2001), els autors la metodologia dels quals s'utilitza en aquest estudi per l'anàlisi de la interacció] això ja ho han dit, nosaltres precisament el que volem és analitzar com es negocia això amb una estructura que per definició vol fer un guiatge metacognitiu perquè és la discussió metacognitiva la recerca, la literatura ja diu que serveix per promoure això, no? pues volem veure com, què passa dins de la discussió metacognitiva no? quins són els mecanismes no? Què, en una situació real, posen en marxa uns i altres, aquesta és la idea, no?"*

E1: *-sí, el que diuen-*

E2: *-aquest està clar-*

Com hem vist, aquest problema es resol força ràpidament centrant l'objectiu.

6.1.2. L'APROXIMACIÓ AL PROCÉS D'ESCRITURA

Un cop revisat el contingut de la negociació entre els escriptors, analitzarem de quina manera s'aproximen l'E1 i l'E2 al procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI. Amb aquest objectiu farem referència a les dades obtingudes mitjançant les entrevistes realitzades abans de que els participants iniciessin els processos d'escriptura.

6.1.2.1. L'ESCRIPTOR 1

L'entrevista semiestructurada inicial (l'Annex 2 inclou la transcripció d'aquesta entrevista) ens permet conèixer que l'E1 es considera un investigador expert perquè ha publicat un número important d'articles: 60 en total, dels quals 15 són de recerca, la majoria en modalitat d'autoria única o com a principal autor en modalitat de coautoria. A més, l'E1 declara que el 60% de la bibliografia que consulta és en anglès, mentre que el 40% és en castellà o català.

Quant a la concepció sobre l'escriptura en la recerca l'E1 la considera un procés clau que s'orienta als següents objectius: a) contribuir a eixamplar el corpus de coneixement sobre una àrea, b) promocionar la pròpia carrera professional, c) contribuir a fer més coherent l'aproximació d'un grup de recerca, i d) facilitar la incorporació de nous membres a aquest grup.

L'E1 mostra una imatge positiva de sí mateix com a escriptor acadèmic en L1, que atribueix al gust per l'escriptura i a la percepció de facilitat a l'hora d'escriure articles acadèmics. Declara que no ha

CAPÍTOL 6

rebut formació sobre escriptura acadèmica en L1 i que la considera útil, sobretot si permet als investigadors novells conèixer com s'avaluen els articles de recerca. Així mateix, l'escriptor 1 declara que per escriure recerca ha hagut d'aprendre terminologia específica, i ha hagut de formar-se a nivell epistemològic i metodològic.

Pel que fa a la seva representació sobre l'escriptura acadèmica en L1, l'escriptor 1 declara que habitualment comparteix el procés de composició d'articles de recerca amb col·legues amb els que acostuma a interactuar en català. L'E1 declara no trobar dificultats específiques en cap de les seccions de l'article de recerca, assenyalant en canvi que les dificultats poden derivar-se de possibles desajustaments del disseny de l'estudi.

En relació al procés seguit, l'escriptor 1 explica que habitualment treballa seguint tres fases. La primera fase implica l'elaboració d'un resum dels textos font als que clarament s'ha de referir, prenent notes a mà d'idees pròpies. Aquest resum dona lloc a un esquema inicial. La segona fase implica llegir atentament aquest esquema i afegir la informació que falta. Finalment, la tercera fase, implica pulir i revisar el text. La revisió se centra en l'organització de la informació, en comprovar si la seva posició com a autor queda clara, així com en l'ajustament dels elements estilístics.

L'E1 considera que l'article està acabat si:

- a) El text mostra un domini de l'estat de l'art sobre el tòpic
- b) La metodologia resulta clara
- c) Els problemes inherents que l'estudi pugui tenir s'han pogut resituar
- d) Les conclusions ressalten els resultats més importants
- e) El text s'ajusta als requisits de la publicació objectiu pel que fa a l'extensió

Quant a l'escriptura d'articles de recerca en ALI, l'escriptor 1 considera que resulta útil escriure articles en aquesta llengua donat que permet arribar a una comunitat més àmplia. Pel que fa al procés de composició en anglès, l'escriptor 1 considera que disposa d'un grau de domini intermedi d'aquesta llengua ja que: a) és conscient d'una manca de seguretat en l'ús de l'anglès, i b) malgrat és capaç d'expressar-se en modalitats informals d'interacció, es troba amb dificultats en situacions comunicatives en contextos acadèmics.

Com a escriptor acadèmic en ALI, l'E1 es considera "*mediocre*" (expressió literal). L'escriptor 1 mostra una actitud crítica envers el propi acompliment, declara no tenir una actitud positiva envers

l'escriptura d'articles de recerca en anglès, i experimentar dificultats a l'hora d'expressar en anglès qüestions que considera complexes d'expressar fins i tot en la L1. Finalment, declara no poder comparar el procés d'escriptura en L1 i en ALI en termes de complexitat perquè mai no ha escrit un article de recerca completament en anglès i sense ajuda. Amb tot, pel que fa a les seccions de l'article, té la percepció de que les seccions empíriques poden ser menys difícils que la Introducció, la Discussió i les Conclusions, que considera més discursives.

L'escriptor 1 declara no haver rebut formació en l'escriptura acadèmica en ALI. Finalment, pel que fa als seus criteris per determinar si l'article de recerca en ALI ja està acabat, l'escriptor 1 declara que serien els mateixos, amb l'afegit de la correcció de l'ús de la llengua, que consideraria necessari externalitzar, encarregant-lo a un corrector expert.

L'entrevista basada en l'anàlisi dels casos de pensament ens ha permès conèixer què vol dir per l'E1 ser competent com a escriptor acadèmic en ALI (l'Annex 5 inclou la transcripció de l'entrevista). Així, considera que aquesta competència es posa de manifest:

- en la capacitat d'escriure directament en anglès, sense necessitat d'elaborar una versió prèvia:

“al Lluís, trobo que lògicament és el més experimentat, el que té més condicions, el més competent, perquè és la persona que pot escriure directament en anglès no?”
- en el fet de no experimentar cap diferència entre el procés d'escriptura en L1 i en anglès:

“diríem que mhm que no té no hi han diferències pràcticament entre la manera com escriu en català i en anglès”
- en el fet que l'elevat grau de domini d'aquesta llengua permet parar atenció a la veu:

“està molt preocupat perquè la seva veu estigui incorporada, que el fil argumentatiu no es perdi, en tenir una tesi que defensar”
- i al lector

“i també en el lector que llegirà això, per tant podríem dir que és això, un escriptor competent eh? en ambdues llengües”

L'anàlisi de casos de pensament ens ha permès conèixer que l'escriptor 1 associa el procés d'escriptura en anglès a:

a) una menor qualitat de l'article

- “i també una mica, com podem dir, l'angoixa de que clar allò que surti fins a quin punt serà o ho podrà enviar , jo almenys ho interpreto així, no?”
- “potser més a prop del Pere en el sentit aquest de que jo també d'entrada també penso que un text escrit directament en anglès, que no ho he fet mai ,pues penso que no el podria enviar directament a una revista, hauria de fer que algú me'l revisés i despues pues això no? sempre tindria l'expectativa de que de que seria més simple”
- “ademés té l'expectativa de que serà simple el que pugui escriure en anglès, no?”

CAPÍTOL 6

b) la incapacitat d'escriure directament en anglès

“potser alguna frase sí que em vindrà ràpidament la idea en anglès, no? o tindrè alguna idea que potser sí perquè l'he vist escrita però en general no ho crec que sigui capaç de pensar directament en anglès no ho crec”

“sí, sí, en realitat, home jo com partiré d'un text base que en principi no llegiré més coses apart del text base, no? però sí que em faré resums en català i com t'he dit abans potser lo que sí que faré serà algunes idees d'aquests resums ja passar-les a l'anglès sobretot si em venen al cap com expressions més més evidents, no? o sigui sobretot vocables o paraules que en anglès són molt molt clars no? o sigui faré una cosa mixta, no? mig català mig anglès suposo no? però amb predomini del català”

“lo que sí que m'assemblo potser més al Julià és que probablement jo, ja et dic, posar-me a escriure directament en anglès jo no ho faré, però potser el que faria primer és quan llegeixi l'apartat, el text base diguéssim, en català, algunes expressions que considerés diguéssim que són seran rellevants ja les intentaria passar a l'anglès”

c) la necessitat de posar en marxa estratègies d'evitació en el cas de trobar-se amb dificultats vinculades a l'ús de l'anglès

“sí, clarament, clar, vull dir jo, clar si no puc buscaré alternatives d'expressions i si no puc decidir no incloure'l en això seria molt similar al Pere “

d) la necessitat de dedicar-hi un major esforç

“segurament, segurament [riu] bastant, bastant, jo crec que suposarà un esforç important sí, sí”

e) la dificultat de trobar-se representat en el text en anglès

“també, suposo que sí que d'entrada consideraré que que això no? que no és que jo no em sento representat no?”

f) la menor dificultat a l'hora d'utilitzar expressions específiques de domini

“Sí, si si, em sembla que em costarà menys utilitzar les paraules típiques això de que llegim, no? *conditional knowledge* i aquestes coses, no? i en canvi em costarà més pues això no? pensar si hi he de posar *at on in o for*”

“m'assemblo en el Julià en què potser algunes expressions més tècniques algunes nocions em sortiran més fàcils”

g) una major preocupació per l'ortografia i la gramàtica

“ademés l'escrit clar es preocupa pels temes com diguéssim ortogràfics eh? gramaticals més que per lo semàntic i perquè les idees estiguin clares, no?”

“és veritat que també estaré molt atent a les faltes i tal i que utilitzaré el corrector que ja tinc al a l'ordinador”

6.1.2.2. L'ESCRITOR 2

L'entrevista semiestructurada inicial (l'Annex 3 inclou la transcripció d'aquesta entrevista) ens ha permès conèixer que l'escriptor 2 es considera un investigador d'experiència mitjana. Els motius en els que es basa tenen a veure, d'una banda, amb el número d'articles de recerca escrits (28, la majoria en modalitat de coautoria) i, d'altra banda, amb la sensació d'escriure menys del que voldria. Pel que fa a la bibliografia consultada, declara que aproximadament el 90% és en anglès i el 10% és en castellà o català.

L'E2 considera que l'escriptura juga un paper clau en la recerca donada la seva funció de comunicació, d'organització de la recerca i la seva funció de distribució del coneixement. També considera útil escriure articles de recerca en L1 donat que d'aquesta forma es pot comunicar a la comunitat de referència més propera.

L'E2 mostra un autoconcepte positiu com a escriptor acadèmic en L1, que atribueix al gust per l'escriptura, i a la percepció de facilitat a l'hora d'escriure articles acadèmics. Amb tot, és conscient de la complexitat del procés d'escriptura i de la necessitat de disposar de temps per dedicar-s'hi. Declara que no ha rebut formació sobre escriptura acadèmica en L1 que, en tot cas, ha estat una formació autodidacta i que consideraria útil haver-ne rebut de formal. Així mateix, l'escriptor 2 declara que per escriure recerca ha hagut d'aprendre a regular les emocions i a gestionar les pròpies habilitats i dificultats.

Pel que fa a la seva representació sobre l'escriptura acadèmica en L1, l'E2 declara que habitualment comparteix el procés de composició d'articles de recerca amb col·legues amb els que acostuma a interactuar en català. Pel que fa a les seccions de l'article, l'E2 les ordena de menor a major dificultat: Mètode, Resultats, Discussió, Conclusions, Introducció i Abstract (en aquest últim cas no per dificultat sinó per tedi).

En relació al procés seguit, l'escriptor 1 explica que habitualment treballa seguint tres fases. La primera fase implica imaginar i organitzar bé què vol dir i com vol dir-ho, la qual cosa es tradueix en un esquema o notes prèvies. La segona fase consisteix en partir d'aquest esquema o notes prèvies per buscar referències i consultar fonts i així completar i/o elaborar les idees que s'hi han inclòs. Finalment, la tercera fase consisteix a pulir i revisar el text escrit. L'E2 declara que la revisió és molt sistemàtica i se centra, en aquest ordre, en aspectes estructurals, organització de la informació i en la claredat de la seva posició com a autor, i finalment en els aspectes estilístics.

L'E2 considera que l'article està acabat si:

- a) El text s'ajusta a la representació projectada sobre el text
- b) Les revisions ja no detecten cap altra necessitat d'ajustament

Quant a l'escriptura d'articles de recerca en ALI, l'escriptor 2 considera que escriure articles en anglès resulta útil donat que permet arribar a una comunitat més àmplia. Pel que fa al procés de composició en anglès, l'escriptor 2 declara que, segons les diagnosi d'altri, disposa d'un grau de domini

CAPÍTOL 6

intermedi d'aquesta llengua. Amb tot, l'E2 té una percepció diferent, que el fa considerar que el seu domini és més baix que intermedi. Aquesta percepció es basa en la manca de confort que experimenta utilitzant aquesta llengua.

Com a escriptor acadèmic en ALI, l'E2 no es considera dolent, però sí que es considera no autònom, donat que necessita comptar amb l'ajut d'un supervisor expert en aquesta llengua per arribar a nivells professionals en els seus textos. L'escriptor 2 mostra una actitud positiva envers l'activitat d'escriure en anglès que, després d'haver escrit tres articles de recerca en aquesta llengua, considera una oportunitat per aprendre. Finalment, l'escriptor 2 considera que l'anglès afegeix un plus de complexitat al procés d'escriptura. Pel que fa a les seccions de l'article, percep que les dificultats són les mateixes que en el cas de l'article en L1, amb l'afegit de complexitat ja comentat.

L'escriptor 2 declara no haver rebut formació en l'escriptura acadèmica en ALI. Finalment, pel que fa als seus criteris per determinar si l'article de recerca en ALI està acabat, l'E2 declara que serien els mateixos que en el cas de la L1, amb l'afegit de la correcció de l'ús de la llengua, que consideraria necessari externalitzar, encarregant-lo a un corrector expert.

L'entrevista basada en l'anàlisi dels casos de pensament ens ha permès conèixer què vol dir per l'E2 ser competent com a escriptor acadèmic en ALI. Concretament, considera que aquesta competència es posa de manifest en el fet de que en el fet que l'elevat grau de domini d'aquesta llengua et permet tenir els objectius d'escriptura clars i una actitud positiva envers la tasca:

“potser lo que lo que és destacable és que té un objectiu molt clar i sembla que té una actitud així també que l'ajudarà a aconseguir aquest objectiu. Si es vol consolidar com a escriptor acadèmic i a sobre té sensació de que les seves experiències han estat positives i que ja pot escriure directament en anglès i no sé què pues llavors segurament al final la idea és bueno i a sobre estic aprenent, no?”

L'anàlisi de casos de pensament (l'Annex 6 inclou la transcripció d'aquesta entrevista) ens ha permès conèixer que l'escriptor 2 associa el procés d'escriptura en anglès a:

a) una menor qualitat de l'article

“No, això no, això no el que passa que pot ser que simplifiquis sense voler no, però no no implica això eh? no, al contrari, de vegades algunes d'aquestes publicacions a les que et dirigeixes la percepció és que seran encara més exigents: no et coneixen, jugues amb desavantatge”

b) la incapacitat d'escriure directament en anglès

“potser la idea seria més (...) de planificació prèvia, nosequantos però intentant ja fer-la directament en anglès”
“sí, si puc sí, si puc sí, quan canvio és perquè no ho trobo i llavors sí la idea és poder pensar, això no vol dir que passi eh? però estaria bé, l'objectiu és aquest, poder pensar en anglès i prendre decisions si no és molt complicat fer-ho i traduir-ho i no, no, la idea és aquesta, hi ha moments que si no trobes l'expressió ho has de fer en català”

“no, de la mateixa manera no però directament sí o sigui clar la idea és mhm la planificació no la planificació és molt difícil que la faci en anglès és casi impossible jo crec però començar a buscar keywords i començar a afer ja un megamix pensar en expressions i paraules i en la mesura que es pugui escriure-ho directament sí que és la idea aquesta és la idea mhm? perquè el què no puc és fer-ho a mitges o sigui o tot en català o tot o intentar-ho en anglès i hauria de donar-ho a traduir però no, prefereixo fer l'esforç directament”

- c) la necessitat de posar en marxa estratègies d'evitació del bloqueig i de simplificació en el cas de trobar-se amb dificultats vinculades a l'ús de l'anglès

“no no no, no incloent la idea segur que no, evitar les dificultats depèn, perquè de vegades també me n'he adonat que lo que de vegades és evitar la dificultat és fer-ho millor perquè com que de vegades la intenció acaba sent traduir i la frase és molt rebuscada lo millor és simplificar-la i això a vegades sembla evitar les dificultats d'expressió però de fet és millor en anglès. Buscar una expressió alternativa sí, però no per obviar eh? no per obviar el que s'ha de dir sinó, en general tinc la idea de que quan busques una expressió alternativa i la trobes, clar a vegades no la trobes en anglès, en general tinc la sensació aquesta de que ho estàs fent millor, de que és més sintètica, la trobes més adequada, és bastant més anglesa que no lo que tu volies dir tan cargolat”

- d) la necessitat de dedicar-hi un major esforç

“perdona, si de cas mhm amb més sobrecàrrega cognitiva, més que insegura i ansiosa, la idea és aquesta, si de cas amb més, amb un afegit, amb una complicació més eh?”

“escriure a vegades implica acabar mental i anímicament esgotat sobretot quan no et surt eh? però no necessàriament perquè sigui en anglès, ja t'ho he dit, la idea de l'anglès per mi afegeix sí un plus d'esgotament però no, un plus, una càrrega més, ja és complicat escriure a sobre tens aquest handicap, és com si et diguessin ara amb una mà, jolín [riu] però tampoc mental i anímicament esgotat”

- e) la dificultat de trobar-se representat en el text en anglès

“bueno, és una mica lo que et deia de la pròpia imatge com a investigador, no crec que arribi a tant de no reconèixe's com a autor però sí que es modifica, de vegades hi han coses que estàs acostumat a escriure-les en L1 i ja saps molt bé com sonaran, surten de corrido, no la frase tal qual però sí l'expressió o la idea, no? i en canvi quan les escrius en anglès mhm clar li has de trobar la teva l'expressió en anglès això m'ha passat varies vegades per exemple amb la definició d'estratègies que és una cosa que jo la puc dir de tres mil maneres diferents en català i sempre és molt meva la manera de, vull dir que no no em sona estranya i en canvi quan l'he d'escriure en anglès em pot sonar molt estranya a pesar de que la idea hauria de ser la mateixa la que estic trasmetent, bueno, a aquest nivell eh?”

- f) la menor dificultat a l'hora d'utilitzar expressions específiques de domini

“aquesta idea de aquí abaix no? que de l'últim paràgraf, no? de que trobes amb més facilitat les expressions i paraules tècniques que les paraules normals trobo que això sí, succeeix perquè clar, posant-te en la construcció del text, com que n'has llegit molts doncs és més fàcil això que dir després de haber oído al vecino del cuarto había estado pensando potser és més fàcil fer l'article que clar traduir una frase així”

“sí sí, això t'ho he dit, a mi m'és més fàcil, m'és més fàcil això que dir una frase d'aquestes amb dos subjunctius i un condicional de tercer ordre i no sé què que té a veure amb el sopar”

- g) la major dificultat d'organitzar la informació

“no, la progressió argumental jo penso que no, la pertinència de les idees penso que tampoc, l'organització de vegades sí perquè de vegades sí que hi ha alguna cosa que bueno no estàs del tot segur no? si és millor posar-la primer, posar-la després clar hi ha un nivell de domini de casi casi que sintàctic eh? i: bueno i també és textual no? de de convencions textuales que que que no tens no? i llavors tens aquesta sensació de que bueno, però és a nivell local eh? no és organització a nivell textual”

“sí, a nivell de paràgraf eh? més que no pas de frase no? o de frases sí, eh? és millor començar dient-ho així o aixà no sé clar és que hi ha molts matisos que per exemple pues clar en català ho tinc molt clar no sé si pots posar la

CAPÍTOL 6

subordinada al final posa-la al final i tot això quan revises ho tens molt clar, clar en anglès n'hi ha algunes que sí que sé que van al final altres tinc dubte eh? coses d'aquest tipus.”

h) la menor satisfacció amb la feina feta

“depèn, depèn, alguns molt poc alguns molt poc perquè a més alguns els vaig haver de donar a traduir directament perquè no no me'n sortia el primer i, alguns altres pues mira una mica més depèn, sentir-se satisfet poc eh? jo crec que ademés ara estic en millors condicions que quan els vaig escriure aquells articles però vaja ja ho veurem eh? falta posar-s'hi”

“mira jo, la veritat és que si tinc aquesta percepció busco ajuda, abans tenia un profe també més així proper no? un profe individual que quan tenia aquesta sensació amb algun paràgraf o amb alguna frase jo anava i li deia es que jo vull dir això i no sé si això està clar i ell deia sí o no i ho modificava però no no clar aquesta sensació és molt desagradable no, si si si hi ha aquesta sensació jo intento, per la llengua eh? llavors clar com que el contingut no el rebaixarem pues la idea és buscar remei”

6.1.3. LA REPRESENTACIÓ SOBRE L'ESCRITURA DELS ARTICLES (L1 I ALI)

6.1.3.1. L'ESCRIPTOR 1

Les entrevistes inicials també revelen que l'E1 considera que el procés d'escriptura de l'article en L1 serà menys complex que el de l'article en ALI degut a l'ús de l'anglès. Veieu l'Annex 2 per accedir a la transcripció de l'entrevista semiestructurada i l'Annex 5 per accedir a la transcripció de l'entrevista de casos de pensament. També considera que el procés d'escriptura de l'article en L1 serà de menor interès que l'article en ALI, pel fet que la temàtica li resulta menys atractiva. Finalment, considera que el procés d'escriptura de l'article en L1 serà més difícil que el de l'article en ALI pel fet que una versió anterior de l'article ha estat rebutjada, i l'objectiu és donar-li un gir que faci l'article més interessant als avaluadors.

Quant a l'article en ALI, l'E1 declara trobar el procés més interessant ja que vol aprofitar-lo en el marc d'una formació en anglès que està cursant en el moment de la realització de l'estudi. El procés d'escriptura en ALI li resulta interessant, a més, perquè podrà donar peu a una publicació d'àmbit internacional. L'E1 declara no sentir massa ansietat ja que el text que s'enviarà a la publicació objectiu no serà el que ell escrigui, sinó que serà fruit d'un treball compartit amb els altres dos escriptors, de manera que la responsabilitat es troba distribuïda.

Pel que fa als objectius negociats amb els altres escriptors en relació a l'article en L1, l'escriptor 1 explica que se centrarà en les dades de dos dels tres grups possibles, emfasitzant que en un cas es fa una demanda explícita, evitant així un dels problemes metodològics de l'estudi.

L'E1 no fa referència als objectius negociats en relació a l'article en ALI.

6.1.3.2. L'ESCRIPTOR 2

Pel que fa a l'article en L1, l'E2 expressa la seva preocupació per la manca de temps de qualitat de que disposa per elaborar-lo, així com la seva voluntat de que no hi hagi massa interrupcions durant el procés d'escriptura. Veieu l'Annex 3 per accedir a la transcripció de l'entrevista semiestructurada i l'Annex 6 per accedir a la transcripció de l'entrevista de casos de pensament. A més, comenta que fa molt temps que treballen en aquest article i recalca la necessitat d'acabar-lo. En comparació amb l'article en LE, l'E2 troba que l'article en L1 és més complicat i que té problemes intrínsecs que, malgrat es varen abordar en la negociació inicial, no es varen acabar d'aclarir.

Quant a l'article en ALI, l'E2 declara que el procés li resulta alhora preocupant (per la limitació imposada per l'ús de l'anglès) i motivant (ho interpreta com una oportunitat per aprendre).

Pel que fa als objectius negociats amb els altres escriptors en relació a l'article en L1, l'E2 explica que l'article abordarà la qüestió de si el nivell de complexitat procedimental té més o menys influència en el procés i en el producte, centrant-se en els textos dos i tres. L'E2 fa referència al problema ja comentat en l'apartat anterior en assenyalar que els textos escollits són els més comparables degut al contingut, i que cal demostrar que els textos emprats en l'estudi tenen un grau de dificultat similar.

Quant als objectius negociats en relació a l'article en LE, l'E2 explica que aquests impliquen, en primer lloc, explicar com professors i estudiants negocien el significat de què vol dir estudiar un text, en segon lloc explicar les estratègies que utilitzen i, finalment analitzar els patrons d'interacció i les estratègies discursives que utilitzen professors i estudiants.

Un cop presentades les dades obtingudes pel que fa al context en el que s'emmarca l'activitat escriptora, passarem en els propers apartats a presentar els resultats obtinguts en relació a les característiques d'aquesta activitat. Concretament, en l'apartat següent presentarem els Episodis de Regulació identificats en els processos seguits per ambdós escriptors en l'elaboració dels articles en L1 i en ALI.

6.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN ELS PROCESSOS D'ESCRITURA DELS DOS ESCRIPTORS I EN CADASCUNA DE LES LLENGÜES

En aquest apartat presentarem les dades vinculades al primer dels nostres objectius que pretenia *identificar, caracteritzar i comparar com l'E1 i l'E2 regulen el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI*. Recordem que, per tal de superar les limitacions que, com apuntàvem en el capítol anterior, han vingut caracteritzant la recerca sobre l'activitat escriptora des dels seus inicis en la dècada dels vuitanta, en aquest treball hem utilitzat la unitat d'anàlisi de l'*Episodi de Regulació* (Zanotto, 2006; Castelló i Lñesta, 2007), que hem definit com *aquelles seqüències d'accions que l'escriptor implementa de manera estratègica (és a dir, de manera intencional), amb l'objectiu de resoldre una dificultat identificada durant el procés d'escriptura*.

Abans de presentar les dades obtingudes, resulta necessari explicar amb un cert grau de detall el tipus d'anàlisi que ens ha permès obtenir-les.

6.2.1. L'ANÀLISI UTILITZADA PER IDENTIFICAR ELS EPISODIS DE REGULACIÓ

Tal com havíem avançat, les dades que presentarem en aquest apartat han estat obtingudes a partir de dues anàlisis complementàries: l'anàlisi macro i l'anàlisi micro.

En primer lloc, l'*anàlisi macro* ha tingut en compte de manera relacionada, i per cadascuna de les sessions d'escriptura, els objectius que els escriptors es plantejaven abans de començar cadascuna de les sessions d'escriptura, les dificultats o reptes que identificaven, i les solucions que eren conscients d'haver posat en marxa per resoldre-les²². Aquesta anàlisi ens ha permès, en primer lloc, caracteritzar els reptes o dificultats que han desencadenat els Episodis de Regulació explícits, i vincular-los a àmbits de dificultat específics. Així, per exemple, la formulació següent: "*Necessitat de reorganitzar la informació (E1.L1.ER3)*" ens ha permès inferir l'*àmbit de dificultat* al que pertany: "*Construcció d'una representació de l'article*").

²² Recordem que els objectius, les dificultats i les solucions havien estat prèviament identificades a través de l'anàlisi del contingut dels diaris d'escriptura, les entrevistes durant el procés i les entrevistes retrospectives amb el programa d'anàlisi qualitatiu de dades Atlas.ti.

En segon lloc, els reptes formulats pels escriptors i els respectius àmbits de dificultat s'han posat en relació amb els subprocessos d'escriptura (planificació, formulació i revisió) que els participants abordaven en el moment de fer explícita la seva atenció a cada dificultat. Precisament, aquesta mirada relacionada ens ha permès, a més, identificar certes regularitats en els processos d'escriptura dels dos investigadors participants que ens permeten parlar de patrons o perfils característics.

En tercer lloc, l'anàlisi macro ha revelat l'existència de solucions directes i solucions indirectes. Hem considerat solucions directes aquelles que s'orienten a la resolució immediata del problema citat. Són exemples de solucions directes al problema *Informació mal organitzada* la solució *Reorganitzar la informació* o *Agrupar temes assenyalant l'ordre estructural amb números*. En canvi, hem considerat solucions indirectes o de manteniment aquelles que, sense orientar-se a la resolució immediata del problema, permeten mantenir (és a dir, no bloquejar) el procés d'escriptura de manera que la solució directa pugui arribar en un moment posterior. Alguns exemples de solucions indirectes de, per exemple, el problema de *Dificultats per construir-se una representació global del text / secció* són *Imprimir / rellegir el text escrit* o *Rellegir el text font*.

En quart lloc, la identificació, en l'anàlisi macro, de les traces que posen de manifest la implementació de les solucions citades pels escriptors²³ ens ha permès identificar una diferència morfològica en els Episodis de Regulació. Concretament, hem pogut distingir entre *Episodis de Regulació continuus* (en els que el problema i les solucions es citen i implementen en una mateixa sessió d'escriptura) i *Episodis de Regulació discontinuus* (en els que el problema i les solucions es citen i implementen en el curs de diverses sessions d'escriptura). Com veurem més endavant, l'anàlisi micro ens ha permès identificar dos tipus de discontinuïtat: la *discontinuitat intersessió* i la *discontinuitat intrasessió*. El primer tipus de discontinuïtat fa referència al fet que l'Episodi de Regulació té lloc al llarg de diferents sessions, mentre que la segona implica que aquest té lloc en diferents moments d'una mateixa sessió d'escriptura.

D'altra banda, l'anàlisi micro ha implicat l'anàlisi en context de les accions que els escriptors havien dut a terme a mesura que elaboraven els diferents esborranys dels articles, tal i com es reflectia en la transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora realitzats mitjançant el programari Camtasia. Les taules 6.1, 6.2, 6.3 i 6.4 presenten les categories que varen emergir de l'anàlisi micro

²³ Recordem que les evidències presentades en l'annex XX inclouen només una selecció il·lustrativa en aquells casos en els que les evidències abasten una part important del procés.

CAPÍTOL 6

realitzada. Veieu l'Annex 26 per consultar una categorització detallada que inclou exemples d'accions implementades que il·lustren cadascuna de les categories.

En primer lloc, la taula 6.1 presenta les accions i funcions orientades a aconseguir la precisió del text escrit. Com podem observar, de les 14 categories d'acció que s'hi inclouen, aquella que compleix un major nombre de funcions diferents és la categoria 1.1. *Substituir paraules o expressions*, amb 20 funcions associades, seguida per la categoria 1.4. *Afegir informació complementària / aclaratòria* i la categoria 1.5. *Eliminar redundàncies*, amb 9 funcions associades cadascuna.

Taula 6.1. Accions i funcions orientades a aconseguir la precisió del text

Categories d'acció	Categories de funcions o eixos que estructuraren la regulació
1.1. Substituir paraules o expressions	apropar-se al registre acadèmic
	apropar-se a l'estil discursiu de l'àmbit de coneixement
	evitar redundàncies
	matisar
	evitar el qüestionament
	aclarir el propi posicionament epistemològic
	conferir autoritat al text
	evitar el qüestionament fonamentant les opcions preses o les afirmacions en el treball d'altres membres de la comunitat acadèmica
	fer menys visible la presència de l'autor
	fer més visible la presència de l'autor
	dirigir la interpretació del lector
	donar menys pes a la veu d'altres autors citats
	augmentar la cohesió del text
	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	Incloure la formulació en ALI d'un mot o expressió anteriorment inclòs en L1
	Aconseguir una formulació adequada de la paraula o expressió
	augmentar la claredat
	Emfasitzar
	polir l'estil
	Sintetitzar
1.2. Canviar paraules de lloc en una mateixa oració	augmentar la claredat
	polir l'estil
	emfasitzar informació
1.3. Canviar la formulació sintàctica d'una oració o una idea	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	evitar el qüestionament
1.4. Afegir informació complementària / aclaratòria	Sintetitzar
	augmentar la claredat
1.5. Eliminar redundàncies	evitar inferències errònies / males interpretacions
	guiar / dirigir la interpretació del lector
	garantir la progressió argumental del text
	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	aclarir el propi posicionament epistemològic
	incloure paraules o formulacions alternatives per decidir posteriorment
	Incloure paraules o expressions en L1 mentre no s'aconsegueix la formulació necessària en ALI
	evitar el qüestionament
	Augmentar la claredat
	augmentar la claredat

	Matizar
	Fer menys visible la presència de l'autor
	ajustar l'argumentació a la temàtica abordada (quan és estructural)
	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	netejar el text de fragments no útils del text font
	desfer les accions implementades
	donar menys pes a la veu d'altres autors citats
	Descartar una de les possibilitats d'expressió proposades en una sessió anterior
	polir l'estil
1.6. Canviar el número o el gènere d'una paraula	Garantir la concordància amb el context proper del text
1.7. Sintetitzar diverses oracions en una sola	augmentar la claredat
1.8. Canviar oracions o fragments d'oració de lloc	augmentar la claredat
1.9. Canviar paràgrafs de lloc	garantir la progressió argumental
1.10. Incloure / modificar connectors	garantir la progressió argumental
1.11. Dividir una oració en dos	augmentar la claredat
1.12. Modificar el temps verbal	garantir la concordància amb el context proper del text
	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	Polir l'estil
	Conferir autoritat al text
1.13. Marcar paraules o expressions en cursiva / negreta	Assenyalar la seva importància conceptual o estructural
1.14. Corregir el lletrejat d'una paraula a mà	Aconseguir una formulació adequada de la paraula

En segon lloc, la taula 6.2 presenta les accions i funcions orientades a establir el propi posicionament. En aquest cas s'hi inclouen aquelles categories d'accions que apareixen lligades de manera exclusiva a funcions que permeten als escriptors posicionar-se com a tals en el seu text. Com podem observar, 5 de les accions s'orienten a aconseguir una mateixa funció: la *d'evitar el qüestionament*.

Taula 6.2. Accions i funcions orientades a establir el propi posicionament

Categories d'acció	Categories de funcions o eixos que estructurin la regulació
2.1. Incloure expressions d'elusió del compromís	matizar
2.2. Incloure emfasitzadors	Emfasitzar
	dirigir la interpretació del lector
2.3. (abans 2.4.) Incloure recursos d'autoreferència	Fer més visible la presència de l'autor
2.4. (abans 2.5.) Eliminar recursos d'autoreferència	fer menys visible la presència de l'autor
2.6. Introduir oracions subordinades causals	evitar el qüestionament
2.7. Introduir oracions subordinades condicionals	evitar el qüestionament
2.8. Introduir oracions subordinades concessives	evitar el qüestionament
2.9. Introduir oracions subordinades finals	evitar el qüestionament

CAPÍTOL 6

2.10. Fer referència a d'altres autors / a la recerca anterior	evitar el qüestionament fonamentant les opcions preses o les afirmacions en el treball d'altres membres de la comunitat acadèmica
2.11. Incloure una nova oració	evitar el qüestionament

En tercer lloc, la taula 6.3 presenta aquelles accions i funcions exclusivament orientades a garantir la implicació del lector. Així, els escriptors apel·len al coneixement compartit per garantir l'adhesió del lector a l'argument presentat, i inclouen oracions o expressions directives per guiar/dirigir la interpretació del lector.

Taula 6.3. Accions i funcions orientades a garantir la implicació del lector

Categories d'acció	Categories de funcions o eixos que estructurin la regulació
3.1. Apel·lar al coneixement compartit	garantir l'adhesió del lector a l'argument presentat
3.2. (abans 3.4.) Incloure oracions o expressions directives	dirigir la interpretació del lector

A més d'aconseguir precisió, establir el propi posicionament i garantir la implicació del lector, els escriptors varen implementar d'altres accions que s'inclouen en la taula 6.4, i que tenen a veure, eminentment, amb la gestió del procés de composició. Exemples d'aquestes accions serien marcar en groc una paraula o oració per assenyalar qüestions que caldrà revisar posteriorment, utilitzar el diccionari electrònic per buscar o comprovar una paraula necessària en ALI o utilitzar l'eina de comptar paraules per comprovar si el text escrit s'ajusta als requisits d'extensió de la publicació objectiu.

Taula 6.4. Accions i funcions orientades a aconseguir d'altres objectius

Categories d'acció	Categories de funcions o eixos que estructurin la regulació
4.1. Marcar en groc una paraula o oració	assenyalar qüestions que caldrà revisar posteriorment
4.2. Afegir signes d'interrogació	assenyalar qüestions que caldrà revisar posteriorment
4.3. Seleccionar expressions o oracions sense acabar de fer-hi res	marcar qüestions mentre es valora si cal incloure-hi modificacions
4.4. Assajar diferents lloc on resituar oracions o paràgrafs en el text	valorar el lloc més adequat per l'oració o paràgraf en la seqüència argumental del text
4.5. Desfer les accions implementades	repensar les accions que és oportú implementar
4.6. Utilitzar el corrector de Word / <i>spellcheck</i>	Aconseguir una formulació adequada de la paraula o expressió
4.7. Utilitzar el diccionari electrònic	buscar / comprovar una paraula necessària en ALI
4.8. Utilitzar el buscador de sinònims	comprovar l'adequació de la paraula en ALI identificar alternatives més ajustades (en L1 o en ALI) Polir l'estil

4.9. Utilitzar l'eina de comptar paraules	comprovar si el text escrit s'ajusta als requisits d'extensió de la publicació objectiu
4.10. Utilitzar l'eina de Word 'buscar'	Localitzar informació en el text font

Un cop categoritzades les accions implementades pels escriptors i les funcions que les orientaven, i amb l'objectiu d'assolir major poder d'abstracció i, per tant, major potència explicativa, varem agrupar les funcions en blocs i en macro-categories. La taula 6.5 mostra aquesta posterior classificació. Com podem observar, hem organitzat les funcions en tres blocs que tenen a veure amb la *construcció de la veu acadèmica* (bloc 1), la voluntat d'assegurar la *claredat i comprensibilitat* del text escrit (bloc 2), i amb la gestió del *procés d'escriptura* (bloc 3). Cal aclarir que les subcategories 2.1. *Precisió-claredat* i 3.4. *Precisió-procés* tenen en comú que ambdues s'orienten a aconseguir una versió el més precisa possible del text escrit, i es diferencien pel tipus d'accions que subjauen la funció. Així, per exemple, la funció 2.1. *Precisió-claredat* fa referència a accions que l'escriptor implementa per augmentar la claredat del contingut (per exemple, augmentar la claredat, sintetitzar) mentre que la segona fa referència a les estratègies que els escriptors utilitzen per facilitar el procés d'aconseguir una major claredat (per exemple, incloent paraules o formulacions alternatives per decidir posteriorment). El motiu de la distinció és el mateix en el cas de les subcategories 2.3. *ALI – claredat* i 3.3. *ALI – procés*.

Taula 6.5. Blocs i macrocategories de funció corresponents a les accions identificades en l'anàlisi micro de les accions

Bloc 1. Veu	
Macrocategoria de funció	Categories de funció
1.1. Estil discursiu	apropar-se al registre acadèmic
	apropar-se a l'estil discursiu de l'àmbit de coneixement
	polir l'estil
1.2. Posicionament	matissar
	Emfasitzar
	aclarir el propi posicionament epistemològic
	conferir autoritat al text
1.3. Presència de l'autor	donar menys pes a la veu d'altres autors citats
	fer més visible la presència de l'autor
1.4. Qüestionament	fer menys visible la presència de l'autor
	evitar el qüestionament
1.5. Relació amb el	evitar el qüestionament a través de la justificació
	evitar el qüestionament fonamentant les opcions preses o les afirmacions en el treball d'altres membres de la comunitat acadèmica
	evitar inferències errònies / males interpretacions

lector	dirigir la interpretació del lector
	garantir l'adhesió del lector a l'argument presentat
	assenyalar la importància conceptual o estructural d'un concepte / oració
2. Claredat / comprensibilitat del text	
Macrocategoria de funció	Categories de funció
2.1. Precisió – claredat	evitar redundàncies
	augmentar la claredat
	Sintetitzar
2.2. Cohesió / coherència	aconseguir una formulació adequada de la paraula o expressió
	garantir la progressió argumental del text
	garantir la concordància amb el context proper del text
	augmentar la cohesió del text
	ajustar l'argumentació a la temàtica abordada
2.3. ALI – claredat	apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	incloure la formulació en ALI d'un mot o expressió anteriorment inclòs en L1
3. Procés d'escriptura	
Macrocategoria de funció	Categories de funció
3.1. Senyals autodirigits	assenyalar qüestions que caldrà revisar posteriorment
	marcar qüestions mentre es valora si cal incloure-hi modificacions
3.2. Provatures	valorar el lloc més adequat per l'oració o paràgraf en la seqüència argumental del text
	repensar les accions que és oportú implementar
	desfer les accions implementades
3.3. ALI – procés	incloure paraules o expressions en L1 mentre no s'aconsegueix la formulació necessària en ALI
	buscar una paraula necessària en ALI
	comprovar l'adequació de la paraula en ALI
3.4. Precisió – procés	descartar una de les possibilitats d'expressió proposades en una sessió anterior
	incloure paraules o formulacions alternatives per decidir posteriorment
	identificar alternatives més ajustades (en L1 i en ALI)
	netejar el text de fragments no útils del text font
	comprovar si el text escrit s'ajusta als requisits d'extensió de la publicació objectiu

L'anàlisi micro que tot just detallàvem ha resultat decisiva a l'hora d'identificar traces de la implementació de les solucions citades pels escriptors en els Episodis de Regulació explícits. A més, aquesta anàlisi ha deixat al descobert l'existència del que hem anomenat *Episodis de Regulació Implícits*, que definim com *aquelles seqüències d'accions d'un mínim de 10 passes*²⁴, una part de les

²⁴ Recordem que les passes són seqüències d'actuació emmarcades per canvis en l'activitat, per pauses majors de 5 segons, per actuacions categoritzades com a "altres" (i.e., pujar o baixar – scroll up o down – en el document, obrir un altre document, consultar la bústia de correu electrònic...). Considerem la unitat d'anàlisi micro de les passes com a equivalent a la unitat de *burst* que utilitzen Chenoweth i Hayes (2001, 2003) o Beare i Bourdages (2007).

quals s'orienta a reformular o ajustar diferents elements de l'oració, posant de manifest la intencionalitat d'abordar un repte, malgrat no haver-ne fet referència explícita en cap moment del procés d'escriptura. En el procés d'identificació i inferència necessari per identificar els Episodis de Regulació implícits hem tingut en compte tant les accions com les funcions inferides, buscant sempre el major grau informatiu possible.

L'anàlisi micro ha resultat també reveladora en la mesura en que l'anàlisi de les accions i funcions en els Episodis de Regulació implícits i explícits ha posat de manifest l'atenció que els escriptors dediquen a fer visible la pròpia veu en el text. Tenint en compte que la veu de l'autor és una de les qüestions que més interès desperta en la recerca actual sobre l'escriptura acadèmica, donada la seva vinculació a la identitat social de l'autor acadèmic, hem cregut oportú aprofundir en l'anàlisi d'aquesta qüestió, posant en relació els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro i aquells obtinguts a partir de l'anàlisi dels recursos utilitzats pels escriptors per traslladar la pròpia veu, tal i com aquests apareixien en la versió final dels seus articles.

Un cop detallada l'anàlisi realitzada per obtenir els resultats pel que fa al nostre primer objectiu, passem a presentar aquests resultats, que hem organitzat en dos grans apartats. El primer presenta els Episodis de Regulació identificats en cadascun dels casos (E1.L1; E1.ALI; E2.L1; E2.ALI) i el segon inclou una síntesi agregada de les regularitats que hem pogut observar a través dels diferents casos.

6.2.2. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRURE L'ARTICLE EN L1

L'enregistrament del treball de l'E1 en el processador de textos per a cada sessió d'escriptura ha revelat que aquest escriptor ha dedicat un total de 660 minuts a l'escriptura de l'article en L1, que ha distribuït en 11 sessions d'escriptura. La taula 6.6 presenta les dates en les que es va produir cadascuna de les sessions d'escriptura, la seva duració i l'esborrany resultant. El fet de que en algunes sessions (com ara la sessió 3 corresponent al dia 06.10.2007) es produeixin dos esborranys diferents mostra que en aquella sessió l'E1 va treballar en dos moments diferents, separats per un interval de temps que desconeixem. Com podem observar, la majoria de les sessions (53,84% o 7) té una duració superior als 50 minuts mentre que només el 15,38% (o 2) té una duració inferior als 20 minuts. A més d'aquestes sessions, l'E1 dedica una primera sessió (corresponent al 30.09.2007) a la

CAPÍTOL 6

planificació de l'article, de la que no coneixem la duració ja que en aquesta sessió no va treballar amb el processador de textos.

Taula 6.6. Sessions d'escriptura destinades per l'E1 a l'elaboració de l'article en L1

Sessió d'escriptura	Data	Esborrany	Duració de la sessió enregistrada
1	30.09.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
2	01.10.2007	1	53 minuts
3	06.10.2007	2a	47 minuts
		2b	36 minuts
4	08.10.2007	3	45 minuts
5	09.10.2007	4a	56 minuts
		4b	(disposem d'un sol enregistrament)
6	10.10.2007	5	37 minuts
7	12.10.2007	6	72 minuts
8	28.10.2007	7	12 minuts
9	01.11.2007	8a	73 minuts
		8b	63 minuts
10	02.11.2007	9a	74 minuts
		9b	14 minuts
11	03.11.2007	10	78 minuts
			Duració total: 660 minuts

A continuació presentarem les dades relatives als Episodis de Regulació identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1. En primer lloc presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació Explícits per després presentar els resultats relatius als Episodis de Regulació implícits. En tots dos casos, farem referència a:

- Els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació
- La distribució dels Episodis de Regulació al llarg de les diferents sessions d'escriptura i les seves característiques
- Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro

6.2.2.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

Com podem veure en la taula 6.7 la totalitat dels reptes que l'E1 aborda en els Episodis de Regulació explícits en L1 poden relacionar-se amb l'àmbit de dificultat vinculat a la construcció d'una

representació de l'article. A més, la majoria d'aquests reptes s'identifica en el moment de la planificació i la majoria concerneixen a més d'una secció de l'article.

Taula 6.7. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de Regulació	Secció
Planificació	Construcció d'una representació de l'article	Dificultat per construir-se una representació de la introducció	E1.L1.ER1	Introducció
		Poca claredat en la presentació de les variables d'estudi	E1.L1.ER2	Mètode
		Necessitat de reorganitzar la informació	E1.L1.ER3	Introducció, Mètode i Resultats
		Dificultats per seleccionar la informació del text font	E1.L1.ER4	Resultats i Discussió
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Necessitat de reorganitzar la informació	E1.L1.ER3	Introducció, Mètode i Resultats

B. Distribució i característiques dels Episodis de Regulació

Durant el procés d'escriptura de l'article en L1, l'E1 ha posat en marxa 4 Episodis de Regulació explícits. La taula 6.8 mostra la seva distribució al llarg de les diferents sessions que l'E1 ha dedicat a l'escriptura d'aquest article. Com podem observar, els Episodis de Regulació es distribueixen al llarg de la quasi totalitat de les sessions utilitzades per a l'escriptura de l'article.

A continuació, passem a comentar les característiques dels Episodis de Regulació explícits identificats en aquest procés d'escriptura. L'Annex 13 presenta les evidències empíriques per a cadascuna de les sessions d'escriptura dels episodis que presentem a continuació. Per tal de clarificar l'exposició presentarem, per a cadascun dels Episodis, una taula que detalla:

- el *repte o dificultat abordada*, la *secció* en la que se situa, l'*àmbit de dificultat* i el *subprocés d'escriptura* al que l'hem relacionat
- les *sessions* d'escriptura en les que s'ha desenvolupat
- el *resultat* de cadascuna de les sessions (ja siguin notes preses a mà o nous esborranys dels articles junt amb l'activitat enregistrada)
- els *objectius* expressats abans d'iniciar cadascuna de les sessions d'escriptura
- els *reptes o dificultats* expressats per a cadascuna de les sessions d'escriptura
- la *solució citada* en cadascuna de les sessions d'escriptura
- la *solució implementada* en a cadascuna de les sessions d'escriptura

CAPÍTOL 6

h. i, per aquelles sessions en les que s'hagi enregistrat l'activitat escriptora, els resultats obtinguts a partir de l'*anàlisi micro* de la regulació

Com podem veure en la taula 6.9., el primer dels Episodis, l'ER1, és discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S3a, S7b i S8). Aquest Episodi es posa en marxa amb l'objectiu d'abordar el repte que té a veure amb la dificultat per construir-se una representació de la Introducció, i decideix utilitzar la solució indirecta que consisteix a treballar primer en l'apartat empíric, de manera que pugui decidir les qüestions a tractar en el marc conceptual un cop conegudes les dades que es vol presentar. Així, la sessió d'escriptura S3a mostra com l'E1 identifica aquesta dificultat, la sessió 7b mostra com l'escriptor treballa en la secció dels Resultats i, finalment, la sessió S8 mostra com l'E1 treballa en la Introducció, un cop avançada l'elaboració de les seccions empíriques. Pel que fa a l'anàlisi micro de la regulació, destaca el fet que en totes tres sessions la majoria de les accions implementades s'orienten a aconseguir major precisió o claredat en el text escrit (S3a: 81,57%; S7b: 83,13%; S8: 85,71%).

Taula 6.8. Episodis de regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1

Sessió d'escriptura	1	2	3a	3b	4	5a	5b	6	7	8	9a	9b	10a	10b	11
Data	30.09.07	01.10.07	06.10.07	06.10.07	08.10.07	09.10.07	09.10.07	10.10.07	12.10.07	28.10.07	01.11.07	01.11.07	02.11.07		03.11.07
Esborrany		1	2a	2b	3	4a	4b	5	6	7	8a	8b	9a	9b	10
Secció		Mètode Resultats	Mètode / Resultats		Discussió	Discussió / Resultats			Resultats	Introducció	Introducció		Introducció		Mètode Resultats Discussió
Problemes citats en el diari de la sessió		P.ER2	P.ER1 P.ER3		P.ER4	P.ER4			P.ER4		P.ER3				P.ER3
Solucions citades i implementades		S.ER2	S.ER1 S.ER3		S.ER4.A				S.ER4.B S.ER4.C		S.ER3	S.ER3			S.ER3
Accions implementades		S.ER2: presentació variables	S.ER3: es reorganitzen paràgrafs	S.ER3: es canvia l'ordre de dos paràgrafs	S.ER4.A: s'inicia l'escriptura de la Discussió		S.ER4A: modificacions en la Discussió		S.ER1 Es treballen Resultats	S.ER1: es comença a desenvolupar la Introducció un cop treballades les seccions dels Resultats i de la Discussió	S.ER3: s'inclou informació a partir del text font i es reorganitza	S.ER3: la Introducció es reorganitza al voltant de 2 unitats temàtiques			S.ER3: reorganització de 2 paràgrafs en el Mètode
	S.ER1: S.2.2.: es desenvolupa secció Resultats								S.ER4.B: S'inclou taula simple-complex / explícit-implícit S.ER4.C: inclou nota dels requisits en el diari d'escriptura						

Problemes citats

- P.ER1: Dificultat per construir-se una representació de la Introducció
- P.ER2: Poca claredat en la presentació de les variables de l'estudi
- P.ER3: Necessitat de reorganitzar la informació
- P.ER4: Dificultats per seleccionar la informació del text font

Solucions citades i implementades

- S.ER1.: Treballar primer la secció dels resultats
- S.ER2: Distingir explícitament entre variables dependents i independents
- S.ER3: Reorganitzar la informació
- S.ER4.A: Utilitzar la discussió com a punt de referència
- S.ER4.B: Elaborar taules
- S.ER4.C: Revisar requisits de la publicació objectiu

CAPÍTOL 6

Taula 6.9. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER1

ER1		Dificultat per construir-se una representació de la Introducció (Intro) – construcció de la representació de l'article – planificació						
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text		
ER1.A S3a/11 06.10.07	drafts i activitat	“He decidit deixar el marc teòric pel final i desenvolupar l'apartat empíric perquè així podré identificar millor els tòpics i recerques a introduir (el coixí teòric), en funció de les necessitats de l'estudi, i deixar aquells que no si relacionin directament.”	L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	“He anat completant l'apartat empíric en les dues sessions i he trobat algun apartat que, des de la meua opinió, s'havia de re-col·locar a un altre lloc (p.e. el paràgraf sobre valoració de jutges independents l'he canviat de lloc).”	Desenvolupa la secció dels Resultats	1.1.	estil discursiu	2,63%
						1.3.	presència autor	5,26%
						1.5.	relació amb lector	2,63%
						2.1.	precisió - claredat	81,57%
						2.2.	cohesió/coherència	5,26%
						3.1.	senyals autodirigits	2,63%
ER1.B S7b/11 12.10.07	drafts i activitat	“Avui intentaré definitivament finalitzar l'apartat de resultats.”	L'E1 no menciona aquest problema en el diari	Tampoc no menciona cap solució	Desenvolupa la secció dels Resultats	1.1.	estil discursiu	6,02%
						1.2.	posicionament	4,81%
						1.5.	relació amb lector	1,20%
						2.1.	precisió - claredat	83,13%
						2.2.	cohesió/coherència	4,81%
ER1.C S8/11 28.10.07	drafts i activitat	“Activitat fallida...Al poc de començar a escriure la introducció del marc teòric, he de sortir de casa per un assumpte familiar. Només he tingut temps de escriure un paràgraf.”	No es menciona cap problema	No es menciona cap solució	Comença a treballar en la Introducció un cop força avançada la secció dels Resultats	1.1.	estil discursiu	14,28%
						2.1.	precisió - claredat	85,71%

Taula 6.10. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER2

ER2	Poca claredat en la presentació de les variables d'estudi (Mètode, Resultats) – construcció de la representació de l'article – planificació							
	Resul-tat	Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text		
ER2.A S1/11 03.10.07	drafts i activitat	"Avui he decidit començar directament per l'estudi i saltar-me el bloc teòric, que ja recuperaré després. Ho he fet perquè, donat que al text font hi ha molta informació interessant, però que s'ha de sintetitzar i ajustar a l'article, el millor era partir directament del recerca i així, el treball de selecció del "coixí" teòric resultaria més senzill i ajustat."	l'expressió de l'acció/solució inclou l'expressió del repte	"Bàsicament he omplert els apartats de mostra i variables, parafrasejant el que deia al text font i fent algun canvi més significatiu: distingir més clarament entre variables independents i dependents, i considerant la qualitat del text com a variable intervinent, la qual cosa explicaria millor el perquè de manipular els textos originals."	Presenta les variables de manera explícita	1.1.	estil discursiu	15,38%
						1.2.	posicionament	7,69%
						2.1.	precisió - claredat	69,23%
						2.2.	cohesió/coherència	7,69%

CAPÍTOL 6

Com podem observar en la taula 6.10, l'ER2 és continu, és a dir, es desenvolupa al llarg d'una única sessió. El repte que l'inicia, que té a veure amb la constatació de que en el text font les variables de l'estudi no es troben clarament presentades, apareix en el moment en el que l'E1 comença a treballar en l'apartat empíric, és a dir, en el moment en que implementa la solució indirecta utilitzada per abordar la dificultat abordada en l'ER1. Així ho demostra el fet que els objectius de la sessió hi estan vinculats, i que inclouen l'expressió del repte ("al text font hi ha molta informació interessant, però s'ha de sintetitzar i ajustar a l'article") i de la via d'acció escollida per afrontar-lo ("el millor serà partir directament de la recerca i, així, el treball de selecció del 'coixí' teòric resultarà més senzill i ajustat"). Així doncs els objectius d'escriptura expressats remetent a l'àmbit de dificultat del repte que l'E1 es proposa abordar, que es formula de manera més operativa, i tan indestructiblement lligat a la solució que la seva formulació estaria més propera a la d'una solució que a la d'un repte²⁵.

Pel que fa a la localització del repte en la secció de l'article, l'àmbit de dificultat (expressat en els objectius de la sessió) fa referència a "l'estudi", que es presenta en les seccions del Mètode i dels Resultats, mentre que el repte específic (expressat en forma de solució) es concentra en l'apartat del Mètode, que és on l'E1 implementa la solució citada: clarificar les variables de l'estudi. D'altra banda, l'anàlisi micro de la regulació ens permet observar que la majoria de les accions (69,23%) tenen per objectiu aconseguir la claredat del text, seguides per aquelles que s'orienten a imprimir un estil discursiu propi al text (15,38%).

La taula 6.11 mostra les característiques del tercer dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en L1.

²⁵ Tenint això en compte, la majoria de les formulacions de l'E1 han estat classificades com a solucions.

Taula 6.11. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER3

ER3		Necessitat de reorganitzar la informació (Mètode, Resultats, Discussió)				Nivell micro de canvis en el text		
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada			
ER3.A S3a/11 06.10.07	drafts i activitat	"He decidit deixar el marc teòric pel final i desenvolupar l'apartat empíric perquè així podré identificar millor els tòpics i recerques a introduir (el coixí teòric), en funció de les necessitats de l'estudi, i deixar aquells que no si relacionin directament." (Mateixos objectius perquè aquestes dues sessions d'escriptura es produeixen un mateix dia i l'E1 produeix un sol diari d'escriptura)	L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"He anat completant l'apartat empíric en les dues sessions i he trobat algun apartat que, des de la meua opinió, s'havia de re-col·locar a un altre lloc (p.e. el paràgraf sobre valoració de jutges independents l'he canviat de lloc)."	Inclou informació provinent del text font, reorganitzada	1.1.	estil discursiu	8,33%
						2.1.	precisió - claredat	91,66%
ER3.B S3b/11 06.10.07	drafts i activitat				Canvia de posició dos paràgrafs	1.1.	estil discursiu	22,22%
						1.5.	relació amb lector	11,11%
						2.1.	precisió - claredat	33,33%
						2.2.	cohesió/coherència	33,33%
ER3.C S9a/11 01.11.07	drafts i activitat	"Tots Sants. Em dispo a aprofitar aquest pont per avançar força el marc teòric de l'article." (Mateixos objectius perquè aquestes dues sessions d'escriptura es produeixen un mateix dia i l'E1 produeix un sol diari d'escriptura)	L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"A la primera part he completat els apartats previstos, primer amb idees expressades en frases, i després amb un procés de desenvolupament, connexió i re-situació dels diferents subapartats."	Inclou informació provinent del text font, reorganitzada	1.1.	estil discursiu	12,50%
						1.2.	posicionament	6,81%
						1.4.	qüestionament	5,68%
						1.5.	relació amb lector	5,68%
						2.1.	precisió - claredat	63,63%
						2.2.	cohesió/coherència	5,68%
ER3.D S9b/11 01.11.07	drafts i activitat		L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"Durant la segona part he anat donant coherència i consistència al text, reduint els tòpics inicials a dos: estudiar para aprender en la ESO i el estudio de textos expositivos. No he tingut especials dificultats. El que més m'ha costat és decidir que treure i com integrar la informació seleccionada dins aquests dos tòpics."	Reorganitza la Introducció al voltant de dues unitats temàtiques: 1. Estudiar para aprender en la ESO i 2. El estudio de textos expositivos	1.5.	relació amb lector	20%
						2.1.	precisió - claredat	20%
						2.2.	cohesió/coherència	60%
ER3.E S11/11 03.11.07	drafts i activitat	No se n'expliciten	"M'he trobat amb un problema de desordre de dos apartats de la secció de metodologia"	"Bàsicament he copiat el que havia corregit sobre paper"	Reorganitza un paràgraf del Mètode	2.1.	precisió	100%

CAPÍTOL 6

Com podem observar, l'ER3, és discontinu i es desenvolupa al llarg de 5 sessions d'escriptura (S3a, S3b, S9a, S9b i S11), que abasten des del moment inicial del procés d'escriptura a un moment força més avançat del procés. El repte que dona lloc a l'ER3, la necessitat de reorganitzar la informació, pot vincular-se també a l'àmbit de dificultat que té a veure amb construir una representació de la Introducció. Així ho posa de manifest el fet que els objectius de les diferents sessions que formen part d'aquest Episodi de Regulació s'hi trobin vinculats. Per exemple, en el cas de les sessions S9a i S9b: "Tots sants. Em disposo a aprofitar aquest pont per avançar força el marc teòric de l'article". Pel que fa a la formulació del repte, l'E1 l'expressa de nou en forma de les solucions: "he trobat algun apartat que, des de la meua opinió, s'havia de recol·locar a un altre lloc" (S3a i S3b), "he completat els apartats previstos (...) amb un procés de desenvolupament, connexió i resituació dels diferents subapartats" (S9a), "he anat donant coherència i consistència al text, reduint els tòpics inicials a dos" (S9b).

Només en una ocasió, l'E1 formula el repte en forma de problema: "M'he trobat amb un problema de desordre de dos apartats de la secció de metodologia" (S11). Tenint en compte el repte que l'E1 aborda en aquest Episodi, la necessitat de reorganitzar la informació, resulta rellevant que l'anàlisi micro de la regulació posi de manifest l'especial atenció a la cohesió que l'E1 dedica en 3 de les 5 sessions en les que es desplega aquest episodi (ER2.B: 33,33%; ER2.C: 5,68%; ER2.D: 60%).

La taula 6.12. sintetitza les característiques del quart dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en L1.

Taula 6.12. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER4

ER4		Dificultats per seleccionar la informació del text font (Intro, Mètode, Resultats) – gestió de la informació – planificació-formulació						
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text		
ER4.A	drafts i activitat	"Finalment he decidit seguir escrivint directament a l'ordinador perquè l'espai de temps del que disposava no em permetia un treball d'excessiva elaboració. Així que he decidit centrar-me en un apartat bastant clar i que permet fer un resum d'idees: la discussió dels resultats."	L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"Efectivament he anat resumit la discussió dels resultats pensant que era bona idea doncs, donada l'amplitud de fulls al text font, convenia començar a "cribar" i aquest darrer apartat de l'article, el més important, podria actuar com una mena de filtre per l'apartat anterior i la decisió de quines taules de resultats posar i quines no."	Inicia el desenvolupament de la Discussió	1.1.	estil discursiu	8,51%
						1.2.	posicionament	2,12%
S4/11 08.10.07						1.4.	qüestionament	2,12%
						1.5.	relació amb lector	2,12%
						2.1.	precisió - claredat	82,97%
						3.1.	senyals autodirigits	2,12%
ER4.B	drafts i activitat	"Avui tinc el propòsit d'avançar bastant, escrivint la part de discussió i els resultats complets."	L'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"En efecte, bàsicament m'he dedicat, en la primer part a completar la discussió (bastant copy & paste), i en la segona a anar completant els resultats. Donat que els resultats són llargs i complexos he imprès primer en paper el que tenia i he anat seleccionant la informació que escriuria i la que no."	Continua desenvolupant la Discussió	1.1.	estil discursiu	4%
						1.2.	posicionament	2%
S5aib/11 09.11.07						2.1.	precisió - claredat	92%
						2.2.	cohesió/coherència	2%
ER4.C	drafts i activitat	"Avui intentaré definitivament finalitzar l'apartat de resultats."	"No he tingut problemes més enllà de sintetitzar alguns paràgrafs i fer un nou quadre de les variables explícit-implícit/simple-complex que m'ha semblat més entenedor i que reduiria espai."	L'expressió del repte inclou l'expressió de la solució	Inclou la taula simple-complex / explícit-implícit	1.2.	posicionament	10%
						1.5.	relació amb lector	10%
S7/11 12.11.07						2.1.	precisió - claredat	80%
						ER4.D		
S7/11 12.11.07								

CAPÍTOL 6

Com podem observar, l'ER4 és discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S4, S5a i b, i S7). En aquest cas, la formulació del repte que, com és habitual en aquest escriptor, es formula en forma de solució, té a veure amb la dificultat de seleccionar la informació del text font: "Efectivament he anat resumit la discussió dels resultats pensant que era bona idea doncs, donada l'amplitud de fulls al text font, convenia començar a "cribar"..." (S4), "donat que els resultats són llargs i complexos he imprès en paper el que tenia i he anat seleccionant la informació que escriuria i la que no" (S5a i b), o "No he tingut problemes més enllà de sintetitzar alguns paràgrafs i fer un nou quadre de les variables explícit-implícit/simple-complex que m'ha semblat més entenedor i que reduiria espai" (S7), "Només m'ha quedat pendent l'apartat de resultats 6.4.5.2., sobre nivell de complexitat procedimental, però he de valorar si val la pena incloure'l perquè hi molt teca" (S7). Els objectius de les sessions es formulen de manera genèrica ("Avui tinc el propòsit d'avançar bastant, escrivint la part de discussió i els resultats complets." S5a i b), i poden vincular-se a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció de la representació de l'article ja que treballar en la Discussió i en els Resultats era una estratègia que l'E1 proposava utilitzar per tenir una representació més clara de la Introducció.

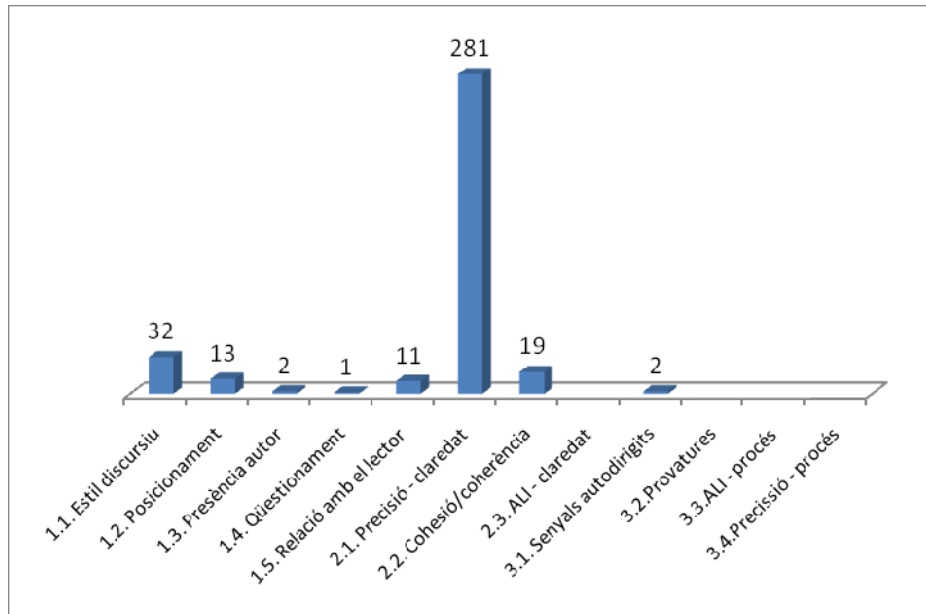
En aquest Episodi, l'anàlisi micro de la regulació implementada revela el clar predomini de les accions orientades a aconseguir una major precisió i claredat en el text escrit (S4: 82,97%; S5aib: 92%; S7: 80%).

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la totalitat de les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1. Tal com mostra la figura 6.1, una aclaparadora majoria de les accions implementades s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (281) seguides, de manera distant, de les accions orientades a ajustar el text escrit en funció d'un *estil discursiu* (32). Encara a major distància se situen les accions orientades a donar *cohesió i coherència* al text escrit (19), accions que posen de manifest l'ús d'*estratègies* (com ara l'ús del corrector de Word) orientades a fer *més precís i clar el text* (15), a marcar el propi *posicionament* (13) i a establir una *relació amb el lector*

(11). Finalment, només 2 accions s'han orientat a establir la *presència de l'autor*, 2 a deixar-se *senyals autodirigits* per gestionar el procés d'escriptura i 1 a *evitar el qüestionament* per part dels lectors.

Figura 6.1. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1



Un cop presentats els resultats obtinguts sobre els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1, en el proper apartat presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació implícits.

6.2.2.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

Com apuntàvem a l'inici d'aquest apartat, hem abordat el primer dels nostres objectius (*identificar, caracteritzar i comparar els Episodis de Regulació que tenen lloc durant el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI*) a partir de dues anàlisis complementàries: l'anàlisi de tipus macro i l'anàlisi de tipus micro. A continuació presentarem les dades corresponents als Episodis de Regulació

CAPÍTOL 6

Implícits que hem pogut identificar gràcies a l'anàlisi micro²⁶ de les dades recollides. Recordem que en aquest treball hem considerat com a Episodis de Regulació Implícits *aquelles seqüències d'accions d'un mínim de 10 passes²⁷, una part de les quals s'orienta a reformular o ajustar diferents elements de l'oració, posant de manifest la intencionalitat d'abordar un mateix repte, malgrat no haver-ne fet referència explícita en cap moment del procés d'escriptura.*

A. REPTES QUE ELS DESENCADENEN

L'anàlisi micro del procés seguit per l'E1 per elaborar l'article en L1 ens ha permès identificar 9 Episodis de Regulació implícits. Podeu consultar l'Annex 17 per conèixer les seqüències d'acció que configuren cadascun d'aquests Episodis de Regulació. Com podem observar en la taula 6.13, 6 dels 9 Episodis de Regulació implícits (ERI2, ERI4, ERI6, ERI7, ERI8 i ERI9) tenen per objectiu *augmentar la claredat de la informació escrita*, un objectiu que l'E1 es proposa en diferents seccions de l'article (Introducció, Mètode i Resultats). A més, 4 d'aquests 6 Episodis de Regulació implícits són continus tant a nivell intersessió (es duen a terme en una mateixa sessió d'escriptura) com a nivell intrasessió (l'E1 hi treballa en un sol moment durant la sessió d'escriptura). A més, 3 dels Episodis de Regulació implícits (ERI7, ERI8 i ERI9) aborden més d'un repte de manera combinada²⁸.

Pel que fa als reptes que s'han abordat en aquests Episodis de Regulació implícits, 3 dels 9 Episodis (ERI1, ERI3 i ERI6) s'orienten a resoldre el repte *d'aconseguir una formulació adequada del text*, en la secció de la Introducció, del Mètode i en la dels Resultats, i tots 3 episodis són continus a nivell inter i intrasessió. Cal remarcar que aquest repte està relacionat amb la velocitat amb què l'E1 escriu, que resulta en una alta freqüència d'errors de lletrejat que l'escriptor ha d'abordar un cop ha formulat una primera versió del text.

²⁶ Recordem que l'anàlisi micro ha partit de l'anàlisi de les accions que els escriptors havien dut a terme a mesura que elaboraven els diferents esborranys dels articles, tal i com es reflectia en la transcripció dels enregistraments de l'activitat escriptora.

²⁷ Recordem que les passes són seqüències d'actuació emmarcades per canvis en l'activitat, per pauses majors de 5 segons, per actuacions categoritzades com a "altres" (i.e., pujar o baixar – scroll up o down – en el document, obrir un altre document, consultar la bústia de correu electrònic...). Considerem la unitat d'anàlisi micro de les passes com a equivalent a la unitat de *burst* que utilitzen Chenoweth i Hayes (2001, 2003) o Beare i Bourdages (2007).

²⁸ Per considerar un repte com a abordat en la seqüència d'un Episodi de Regulació implícit, un mínim de 3 passes havien d'orientar-se a la seva resolució.

Taula 6.13. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 per part de l'E1

ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Funció / Repte inferit
1	Continu	Introducció	11	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada del text
2	Continu	Mètode	14	Necessitat d'augmentar la claredat
3	Continu	Mètode	12	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada del text
4	Continu	Resultats	10	Necessitat d'augmentar la claredat
5	Continu	Resultats	11	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada
6	Continu	Resultats	13	Necessitat d'augmentar la claredat
7	Continu	Introducció	15	Necessitat d'augmentar la claredat + estil discursiu
8	Discontinu intrasessió	Introducció	14	Necessitat d'augmentar la claredat + relació amb el lector
9	Discontinu intrasessió	Introducció	20	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat de posicionar-se + estil discursiu

D'altra banda, 2 dels Episodis de Regulació implícits tenen a veure amb la veu de l'autor. Concretament, l'ERI8 combina la *necessitat d'augmentar la claredat* amb l'objectiu de *guiar / dirigir al lector* i se situa en la Introducció. D'altra banda, l'ERI9, que també se situa en la Introducció, combina l'*atenció a la claredat* amb l'atenció al propi *posicionament*.

Resulta rellevant que 7 dels 9 Episodis de Regulació implícits siguin continus (ERI1, ERI2, ERI3, ERI4, ERI5, ERI6 i ERI7), és a dir, que s'identifiquin, s'abordin i es resolguin en una única sessió d'escriptura. A més, 2 dels Episodis de Regulació implícits, precisament aquells vinculats amb l'expressió de la veu de l'autor, són els únics que presenten algun tipus de discontinuïtat, concretament a nivell intrasessió. Finalment, pel que fa a l'extensió de la seqüència d'accions, la major extensió de l'ERI9 suggeriria la complexitat d'abordar el repte de posicionar-se.

B. DISTRIBUCIÓ I CARACTERÍSTIQUES DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

La taula 6.14 mostra la distribució dels Episodis de Regulació implícits al llarg de les diferents sessions que l'E1 ha dedicat a l'escriptura de l'article en L1. Com podem observar, els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per elaborar l'article en L1 es distribueixen al llarg de les sessions dedicades, concretament en les sessions S2, S3, S7, S9a d'un total d'11 sessions. Resulta

CAPÍTOL 6

interessant que excepte en el cas de l'ERI3, els Episodis de Regulació implícits apareguin junts (en grups de 2 o 3) en la mateixa sessió.

Taula 6.14. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1

Sessió d'escriptura	1	2		3a	3b	4	5a	5b	6	7			8	9a			9b	10a	10b	11
Data	30.09.07	01.10.07		06.10.07		08.10.07	09.10.07		10.10.07	12.10.07			28.10.07	01.11.07			01.11.07	02.11.07		03.11.07
Secció		Mètode Resultats		Mètode / Resultats		Discussió	Discussió / Resultats			Resultats			Introducció	Introducció				Introducció		Mètode Resultats Discussió
ERI		ERI1	ERI2		ERI3					ERI4	ERI5	ERI6		ERI7	ERI8	ERI9				
Repte inferit		Necessitat d'aconseguir una formulació adequada	Necessitat d'augmentar la claredat		Necessitat d'aconseguir una formulació adequada					Necessitat d'augmentar la claredat	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada	Necessitat d'augmentar la claredat		Necessitat d'augmentar la claredat + estil discursiu	Necessitat d'augmentar la claredat + relació amb el lector	Necessitat d'augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu				

CAPÍTOL 6

Després d'aquesta caracterització genèrica, passem a descriure cadascun dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1. Per tal de clarificar l'exposició presentarem, per cadascun dels Episodis, una taula que detalla:

- les sessions en les que l'episodi es desenvolupa
- el tipus de discontinuïtat que mostra
- el número de passes
- la intencionalitat de les accions implementades amb l'objectiu de modificar allò escrit²⁹, tal i com revela l'anàlisi micro de la regulació
- el repte inferit a partir d'aquesta intencionalitat

La taula 6.15 sintetitza les característiques de l'ERI1. Com podem observar, es tracta d'un episodi continu en el que la majoria de les accions categoritzades (4 de 5) en l'anàlisi micro s'orienta a *aconseguir una major precisió / claredat* en el text escrit. En aquest cas, el repte inferit que fa referència a la necessitat d'aconseguir una formulació adequada del text escrit es conclou a partir de les accions implementades que inclouen la utilització del corrector de Word i la substitució de paraules mal formulades per d'altres amb una formulació correcta.

Taula 6.15. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ERI1

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S2 (03.10.2007)	Continu	- utilitzar del corrector de Word - substituir paraules mal formulades per d'altres amb una formulació correcta	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada del text

Pel que fa a l'ER2, com mostra la taula 6.16, es tracta d'un episodi continu en el que la totalitat de les accions categoritzades s'orienta a *augmentar la claredat*. En aquest cas, com podem veure en l'Annex 17, les accions implementades inclouen majoritàriament substituir paraules o expressions.

²⁹ Recordem que l'anàlisi micro s'ha centrat en l'anàlisi de la intencionalitat subjacent a les accions que han implicat l'ajustament o la modificació del text ja escrit, i no pas de les accions implementades amb l'objectiu d'afegir nova informació al text.

Taula 6.16. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER12

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S2 (03.10.2007)	Continu	- substituir paraules o expressions	Necessitat d'augmentar la claredat

D'altra banda, com es mostra en la taula 6.17, l'ER13 se centra de manera prioritària en aconseguir una formulació adequada de la paraula o expressió a través majoritàriament de l'ús del corrector de Word.

Taula 6.17. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER13

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S3b (06.10.2007)	Continu	- utilitzar el corrector de Word	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada del text

Pel que fa a l'ER14, la taula 6.18 mostra que la majoria (4 de 5) de les accions implementades s'orienten a *augmentar la precisió – claredat* del text escrit mitjançant la substitució de mots o la correcció del Word.

Taula 6.18. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER14

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (12.10.2007)	Continu	- utilitzar el corrector de Word - substituir mots	Necessitat d'augmentar la claredat

A continuació, la taula 6.19 sintetitza les característiques de l'ER15, que se centra en *aconseguir la màxima claredat* en el text escrit. Les accions implementades impliquen la substitució de paraules i la correcció del seu lletrejat a mà.

Taula 6.19. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ER15

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (12.10.2007)	Continu	- substituir paraules - corregir el lletrejat de les paraules a mà	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada

CAPÍTOL 6

Tal com mostra la taula 6.20, en canvi, l'ERI6 resulta diferent en la mesura en que la intenció d'*augmentar la claredat* del text escrit s'aborda implementant accions diferents com ara afegir informació complementària / aclaratòria i eliminar redundàncies, a més de la substitució de paraules.

Taula 6.20. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ERI6

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (12.10.2007)	Continu	<ul style="list-style-type: none"> - afegir informació complementària / aclaratòria - eliminar redundàncies - substituir paraules 	Necessitat d'augmentar la claredat

Pel que fa a l'ERI7, com podem observar en la taula 6.21, centra la seva atenció en la *claredat* (substitució de paraules, afegir informació complementària/aclaratòria i ús del corrector del Word), i en l'*estil discursiu* (modificació del temps verbal).

Taula 6.21. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ERI7

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S9a (01.11.2007)	Continu	<p><i>Necessitat d'augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules - afegir informació complementària / aclaratòria - utilitzar el corrector de Word <p><i>Estil discursiu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - modificació del temps verbal 	Necessitat d'augmentar la claredat + estil discursiu

D'altra banda, com mostra la taula 6.22., l'ERI8 és un episodi discontinu intrasessió que revela diferents intencionalitats. Concretament, l'E1 combina l'atenció a la *precisió-claredat* (substituir paraules) amb l'intent d'atendre a la *relació amb el lector* (a través d'afegir informació complementària).

Taula 6.22. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ERI8

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S9a (01.11.2007)	Discontinú intrasessió	<p><i>Necessitat d'augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules <p><i>Relació amb el lector</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - afegir informació complementària / aclaratòria 	Necessitat d'augmentar la claredat + relació amb el lector

Finalment, com mostra la taula 6.23., l'ERI9 és un episodi discontinu intrasessió que combina la necessitat d'*augmentar la claredat* (substitució de mots, correcció del lletrejat a mà) amb una atenció important al propi *posicionament* (substituir paraules, eliminar redundàncies per matisar) i l'assoliment d'un *estil discursiu* (modificació del temps verbal, substituir paraules o expressions).

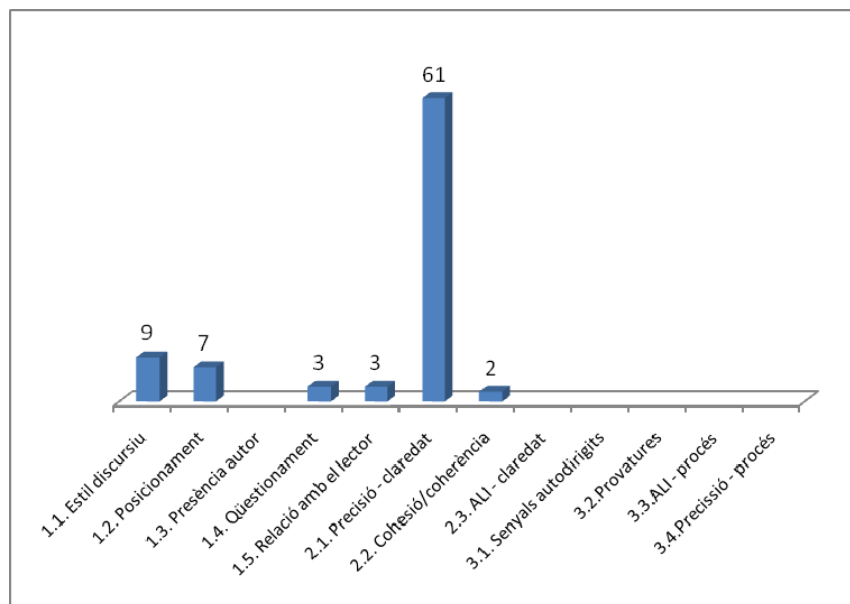
Taula 6.23. Síntesi de les característiques de l'E1.L1.ERI9

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S9a (01.11.2007)	Discontinuu intrasessió	<p><i>Necessitat d'augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>substituir paraules</i> - <i>corregir el lletrejat a mà</i> <p><i>Posicionament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>substituir paraules</i> - <i>eliminar redundàncies</i> <p><i>Estil discursiu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>modificar el temps verbal</i> - <i>substituir paraules</i> 	Necessitat d'augmentar la claredat + Posicionament + estil discursiu

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1. Tal com mostra la figura 6.2, una aclaparadora majoria de les accions implementades s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (61). Aquest objectiu és seguit, de força lluny, per l'atenció a l'*estil discursiu* (9), al *posicionament* (7) i, en força menor mesura, a *evitar el qüestionament* (3), a establir una *relació amb el lector* (3) i a vetllar per la *cohesió i la coherència* del text escrit (2).

Figura 6.2. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en L1



6.2.3. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRURE L'ARTICLE EN ALI

L'enregistrament del treball de l'E1 en el processador de textos dels escriptors en cada sessió d'escriptura ens ha permès conèixer que aquest escriptor ha dedicat 799 minuts a l'escriptura de l'article en ALI, que ha distribuït en 14 sessions d'escriptura. Com podem observar, la majoria de les sessions (71,42% o 5) supera els 50 minuts de duració, triplicant-se aquesta duració en dues ocasions (S4 i S7/S8). La taula 6.24 presenta les dates en les que es va produir cadascuna de les sessions d'escriptura, la seva duració i l'esborrany resultant. Com podem veure, l'E1 inicia l'escriptura d'aquest article amb 5 sessions de planificació (S1 (03.04.2007), S2 (04.04.2007), S3 (10.04.2007), S4 (17.04.2007) i S5 (21.04.2007)), en els que elabora un resum a partir del text font.

Taula 6.24. Sessions d'escriptura destinades per l'E1 a l'elaboració de l'article en ALI

Sessió d'escriptura	Data	Esborrany	Duració de la sessió enregistrada
1	03.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
2	04.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
3	10.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
4	17.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
5	21.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
6	22.04.2007	1	32 minuts
7	01.05.2007	2	80 minuts
8	06.05.2007	No disposem de l'esborrany corresponent a aquestes sessions ni del diari d'escriptura	Sessió a 79 minuts Sessió b 22 minuts
9	15.05.2007	3	61 minuts
10	19.05.2007	4 (Disposem d'un sol esborrany i d'un sol diari d'escriptura)	Sessió a 69 minuts Sessió b 94 minuts
11	21.05.2007	5 (Disposem d'un sol esborrany)	40 minuts
12	29.05.2007	6 (Disposem d'un sol esborrany i d'un sol diari d'escriptura)	Sessió a 49 minuts Sessió b 34 minuts
13 & 14	02.06.2007	7 + 8 (Disposem de l'esborrany corresponent a la sessió del	Sessió a 77 minuts Sessió b 71 minuts Sessió c 58 minuts
	03.06.2007	03.06.07)	33 minuts
		Total	799 minuts

A continuació presentarem les dades relatives als Episodis de Regulació identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI. En primer lloc presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació Explícits per després presentar els resultats relatius als Episodis de Regulació implícits. En tots dos casos, farem referència a:

- d. Els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació
- e. La distribució dels Episodis de Regulació al llarg de les diferents sessions d'escriptura i les seves característiques
- f. Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro

6.2.3.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

Com podem observar en la taula 6.25 els reptes que l'E1 aborda en els Episodis de Regulació explícits poden relacionar-se amb l'àmbit de dificultat vinculat a la construcció de la representació de l'article i amb les dificultats en l'ús de l'anglès. L'àmbit en el que els reptes es concentren de forma

CAPÍTOL 6

majoritària és el primer (construcció d'una representació de l'article), i l'E1 l'identifica o n'és conscient sobretot en el moment de la planificació, que en aquest cas es posa de manifest en l'estratègia d'elaborar un resum del text font a mà. Les dificultats amb l'ús de l'ALI s'identifiquen tant en la planificació com en la formulació del text.

Taula 6.25. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de regulació	Secció
Planificació (resum a mà en L1)	Construcció d'una representació de l'article	Dificultats per seleccionar la informació del text font	E1.ALI.ER1	Introducció, Mètode, Resultats i Discussió
		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	E1.ALI.ER2	Introducció
		Poca utilitat de les notes preses a partir del text font	E1.ALI.ER4	Mètode
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E1.ALI.ER3.A	Totalitat de l'article
Formulació	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E1.ALI.ER3.B	Introducció
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Dificultats per construir-se una representació de la Introducció	E1.ALI.ER5	Introducció

B. Distribució dels Episodis de Regulació i característiques

Durant el procés d'escriptura de l'article en ALI, l'E1 posa en marxa 5 Episodis de Regulació explícits que passem a comentar a continuació. La taula 6.26 mostra la distribució dels Episodis al llarg de les diferents sessions que l'E1 ha dedicat a l'escriptura d'aquest article.

Taula 6.26. Episodis de regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI

Sessió d'escriptura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Data	03.04.2007	04.04.2007	10.04.2007	17.04.2007	21.04.2007	22.04.2007	01.05.2007	06.05.07	15.05.2007	19.05.2007	21.05.2007	29.05.07	02.06.07	03.06.07
Esborrany	Resum	Resum	Resum	Resum	Resum	1	2	--	3	4	5	6	7	7
Secció	Introducció	Introducció	Mètode	Resultats	Resultats Discussió	Article sencer	Introducció		Introducció Mètode	Introducció Mètode Resultats	Introducció		Introducció Resultats Discussió	
Problemes citats	P.ER1	P.ER2	P.ER1	P.ER1	P.ER1	P.ER3	P.ER3		P.ER4	P.ER5			P.ER1	
Solucions citades i implementades	S.ER1.A	S.ER2	S.ER1.A S.ER1.B	S.ER1.A	S.ER1.A S.ER1.C	S.ER3.A	S.ER3.B			S.ER1.D S.ER5	S.ER5		S.ER1.E	
Accions implementades	S.ER1.A: s'elabora un esquema / resum a partir del text font	S.ER1.A: s'elabora un esquema / resum a partir del text font S.ER2: Posa l'èmfasi de l'article en l'aula com a context estratègic	S.ER1.A: s'elabora un esquema / resum a partir del text font S.ER1.B: s'evita un dels blocs temàtics del text font	S.ER1.A: s'elabora un esquema / resum a partir del text font	S.ER1.C: s'inclouen diferents versions del títol de l'article, i es pren nota dels resultats i discussió	S.ER3.A: l'esborrany 1 té forma d'esquema, que es desenvolupa en sessions posteriors	S.ER3.B: utilitza recursos (diccionari electrònic i sinònims)			S.ER1.D: s'inclouen taules i figures del text font S.ER4: elabora un resum nou a partir del text font	S.ER5: corregeix sobre la versió impresa i inclou les modificacions en el text		S.ER1.E: s'elimina la figura que contenia les categories que l'escriptor ha decidit obviar	

Problemes citats

- P.ER1: Dificultats per seleccionar la informació del text font
- P.ER2: Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament
- P.ER3: Dificultats en l'ús de l'anglès
- P.ER4: Poca utilitat del resum elaborat a partir del text font
- P.ER5: Construir-se una representació global de la secció de la Introducció

Solucions citades i implementades

- S.ER1.A: Elaborar un esquema / resum previ a mà
- S.ER1.B: Evitar un dels blocs temàtics del text font
- S.ER1.C: Pensar en el títol perquè serveixi com a punt de referència
- S.ER1.D: Seleccionar taules i figures per la seva claredat
- S.ER1.E: Seleccionar les categories d'anàlisi utilitzades en l'estudi
- S.ER2: Centrar l'article en la temàtica de l'aula com a context estratègic
- S.ER3.A: Elaborar un esquema previ en el document Word
- S.ER3.B: Utilitzar recursos (diccionari electrònic i sinònims)
- S.ER4.: Rellegir el text font i elaborar un resum que inclogui la informació necessària
- S.ER5: Imprimir / llegir el text escrit

CAPÍTOL 6

Com en el cas del procés d'escriptura de l'article en L1, hem inclòs per a cadascun dels Episodis una taula que sintetitza les seves característiques. L'Annex 14 presenta les evidències empíriques per a cadascuna de les sessions d'escriptura dels episodis que presentem a continuació.

En primer lloc, tal com mostra la taula 6.27, l'ER1 és un Episodi discontinu que es desenvolupa al llarg de 7 sessions d'escriptura (S1, S2, S3, S4, S5, S10 i S13oS14). Aquest episodi se situa en el moment de la planificació i s'orienta a afrontar el repte de seleccionar informació del text font, un repte que podem vincular a l'àmbit de dificultat de construir una representació de l'article. Com veurem, una de les seves característiques més definitòries és que aquesta planificació té lloc en dos moments del procés: al principi i en un moment força avançat del procés d'escriptura de l'article.

Per resoldre aquest repte, l'E1 parteix del text font³⁰ per elaborar una síntesi a mà que li serveix per anar incorporant anotacions amb idees pròpies a desenvolupar. Aquesta solució s'implementa en 5 de les 7 sessions en les que l'episodi té lloc, concretament les 5 primeres sessions del procés d'escriptura. En la sessió S10, l'E1 es veu en l'obligació de tornar al text font ("La planificació que he fet inclou una nova revisió i anotació del text font donat que l'apartat relatiu a la metodologia i resultats el vaig recollir d'una manera massa sintètica la primera vegada i ara he d'afegir més dades per ser capaç de realitzar una composició completa") per tornar a planificar les seccions empíriques de l'article. Per tant, resulta interessant el fet que aquest episodi es concreti en dues planificacions, i que ambdues es tradueixin en l'elaboració de diferents síntesis a mà. Finalment, en l'última sessió (S13 o S14), l'E1 consulta de nou el text font a la cerca de la informació necessària que el primer resum no havia inclòs (en aquest cas es tracta dels exemples). En aquestes dues sessions l'E1 pren notes a mà i també incorpora modificacions en l'article.

Un dels aspectes més destacables d'aquest ER és que, a més d'elaborar el resum a mà, l'E1 proposa i implementa 4 solucions més, de tipus directe, totes orientades a seleccionar la informació del text font: evitar un dels blocs temàtics del text font (S3), pensar en el títol perquè serveixi com a punt de referència (S5), seleccionar taules i figures del text font per la seva claredat (S10), seleccionar les categories d'anàlisi utilitzades en l'estudi (S13 o S14).

³⁰ El text font és l'informe de recerca que l'E1, l'E2 i l'E3 varen elaborar sobre les recerques dutes a terme en un moment anterior de la recollida de dades per aquest estudi, i que han donat lloc als articles en L1 i en ALI.

Taula 6.27. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER1

ER1		Dificultats per seleccionar la informació del text font (Intro, Mètode, Results, Disc.) – construcció de la representació de l'article – planificació (resum a mà)				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER1.A	notes preses a mà S1/14 03.04.07	"Avui tinc la intenció de: llegir les pàgines que pugui, corresponents a l'article en anglès, i prendre notes a ma."	"Un altre problema és que no he sintetitzat massa perquè el text és força concís i hi ha poca 'palla'."	No es cita cap solució en concret, però l'objectiu (expressat més amunt) hi està relacionat.	Elabora, a mà i en L1, un resum força detallat a partir del text font, que també incorpora idees pròpies	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]
ER1.B	notes preses a mà S2/14 04.04.07	"Les meves expectatives son similars a les del dia anterior, resumir nuclis d'informació centrals sobre els que basar el text escrit i generar idees per dotar de veu pròpia al text. (...) Avui tinc la intenció de: llegir les pàgines que pugui, corresponents a l'article en anglès, i prendre notes a ma"	"Un altre problema és que no he sintetitzat massa perquè el text és força concís i hi ha poca 'palla'."	No es cita cap solució en concret, però l'objectiu (expressat més amunt) hi està relacionat. Solució 1.1. No citada però implementada	Elabora, a mà i en L1, un resum força detallat a partir del text font, que també incorpora idees pròpies	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]
ER1.C	notes preses a mà S3/14 10.04.07	"Avui encaro el resum de la part empíric (l'estudi 2). Penso que aquí si que podré ser bastant sintètic perquè només es tracte de sintetitzar les dades principals del disseny, com si fos un informe de recerca"	No es cita com a dificultat però l'objectiu hi fa referència	Solució 1.1. No citada però implementada Solució 1.2. "L'estudi sobre concepcions me'l he saltat donat que considero que és un altre cosa i pot ser objecte d'un altre article"	Elabora, a mà i en L1, un resum força detallat a partir del text font, que també incorpora idees pròpies i evita un dels blocs temàtics del text font: les concepcions	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]
ER1.D	notes preses a mà S4/14 17.04.07	"Avui em dedico al resum dels resultats (apartat 7.4) i lògicament he de prestar una especial atenció a destacar el més rellevant pel futur article."	Hauré de pensar en com integrar (o eliminar) algunes de les figures. Crec que pot ser una bona idea aportat una representació "visual i global" dels diferents nivells d'anàlisi: blocs d'activitat, accions, seqüències d'accions, i més endavant patrons d'interacció.... No ho he resolt; ja ho rumiaré quan finalitzi aquest (llarg i costos resum)	No en cita cap però tant els objectius com el problema hi fan referència	Elabora, a mà i en L1, un resum força detallat a partir del text font, que també incorpora idees pròpies	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]

CAPÍTOL 6

<p>ER1.E S5/14 21.04.07</p>	<p>notes preses a mà</p>	<p>“Avui tinc la intenció de: acabar el resum de manera definitiva”</p>	<p>“Segueixo amb la impressió de que tota la informació és central i per tant difícil de seleccionar.”</p>	<p>“He començat a pensar en el títol de l'article perquè crec que marcarà molt bé els principals tòpics a desenvolupar. Primer he fet una llista de possibles títols per tenir-la a la vista. El sots títol ja m'ha agradat d'entrada: anàlisi del discurs d'un professors estratègic. Després he cercat un primer títol tenint molt clar que huria de referir-se a aprenentatge estratègic o a autonomia d'aprenentatge. Ràpidament he desestimat el terme autonomia: no es tracte en el text i resulta més “divulgatiu” i menys apropiat per una publicació científic en Psicologia. Provisionalment he optat per ‘Construction of strategic knowledge in classroom. Discourse analysis of a strategic teacher’.”</p>	<p>S1.3. Mentre elabora el resum a mà, assaja diferents títols per l'article</p>	<p>[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]</p>												
<p>ER1.F S10 1419.05.07</p>	<p>drafts i activitat</p>	<p>“Avui tinc el propòsit d'avançar molt, i si puc finalitzar pràcticament l'article. La planificació que he fet inclou una nova revisió i anotació del text font donat que l'apartat relatiu a la metodologia i resultats el vaig recollir d'una manera massa sintètica la primera vegada i ara he d'afegir més dades per ser capaç de realitzar una composició completa.”</p>	<p>“Malgrat eliminar la part corresponent al canvi de concepcions, els resultats referits a les tres dimensions analitzades, resulten bastant extensos i això m'obligarà a tenir de nou que seleccionar.”</p>	<p>“He decidit prioritzar sobre tot la part de les estratègies discursives i els patrons d'interacció que penso és la part més interessant i sucosa. Per tal de centrar-me amb això, i sobretot començar a controlar l'extensió de l'article, he decidit fer un cut & past i introduir, directament del text font (donat que el tinc en format digital), algunes de les taules i figures que penso han d'estar en l'article per fer més entenedores les dades.”</p>	<p>S1.4. Selecciona del text font aquelles taules que considera contribuïran a clarificar els resultats</p>	<table border="1"> <tr> <td>1.5.</td> <td>relació amb lector</td> <td>7,40%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>40,74%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>22,22%</td> </tr> <tr> <td>3.4.</td> <td>precisió - procés</td> <td>29,62%</td> </tr> </table>	1.5.	relació amb lector	7,40%	2.1.	precisió - claredat	40,74%	2.3.	ALI - claredat	22,22%	3.4.	precisió - procés	29,62%
1.5.	relació amb lector	7,40%																
2.1.	precisió - claredat	40,74%																
2.3.	ALI - claredat	22,22%																
3.4.	precisió - procés	29,62%																
<p>ER1.G S13 o S14 / 14 02.05.07 o 03.05.07</p>	<p>drafts i activitat</p>	<p>“Avui estic decidit a finalitzar la part de resultats i començaré per rellegir el que ja tinc escrit i l'apartat específic en el text font. Aniré decidint quins exemples poso i comentant cadascun d'aquests exemples, en forma de gràfiques o textos transcrits.”</p>	<p>“En la segona fase (fins les 19.36) m'he dedicat a entrar en les discursive estratègies i he hagut de seleccionar que entrava i que no, donada la extensió dels resultats. Finalment he optat per no explicar l'inclusió de noves categories d'anàlisi, tretes de les plantejades inicialment per Hogan et al. Penso que partir de tres categories amplies (estratègies conceptuals, metacognitives i de preguntes-respostes) és suficient i més clar que haver utilitzat (com inicialment pensava fer-ho) totes les categories proposades a la tesi.</p>	<p>l'expressió del repte inclou l'expressió de la solució</p>	<p>S1.5. Elimina la figura que contenia les categories que ha decidit obviar</p>	<table border="1"> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>66,66%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>33,33%</td> </tr> </table>	2.1.	precisió - claredat	66,66%	2.3.	ALI - claredat	33,33%						
2.1.	precisió - claredat	66,66%																
2.3.	ALI - claredat	33,33%																

			Entenc que el descobriment i aplicació d'aquestes categories poden donar lloc a un altre article."		
--	--	--	--	--	--

Taula 6.28. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER2

ER2		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament (Introducció) – construcció de la representació de l'article – planificació				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER2.A	notes preses a mà S2/14 04.04.07	"Les meves expectatives son similars a les del dia anterior, resumir nuclis d'informació centrals sobre els que basar el text escrit i generar idees per dotar de veu pròpia al text."	"El tema inicial, "l'aula com a context estratègic", m'agrada (trobo que "és lo meu") i a més penso que l'article que faci ha de tenir com a eix central, no el discurs, sinó l'aprenentatge estratègic, en part per un motiu també "estratègic": qui avaluï l'article serà més favorable a ell si pertany al món de les estratègies d'aprenentatge (més probablement algú de psicologia educativa o similar) que no al món del discurs (més probablement algú de lingüística, o psicologia bàsica del llenguatge)."	l'expressió del repte inclou l'expressió de la solució	El resum que elabora, a mà, a partir del text font, reflecteix l'interès per aquesta temàtica, que també es posa de manifest en el major número d'anotacions personals (elaboració de la informació) que l'E1 inclou en el marge dret de les pàgines.	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]

CAPÍTOL 6

L'ER2 és de tipus continu, i aborda el repte vinculat a la necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament, un repte que hem considerat relacionat a l'àmbit de la dificultat de construir una representació de l'article. Si ho recordem, en l'entrevista que varem realitzar abans de començar el procés d'escriptura dels articles, l'E1 declarava que esperava que el procés d'escriptura de l'article en L1 fos més difícil ja que la versió anterior de l'article havia estat rebutjada. En aquest sentit, l'E1 considerava que el repte d'aquest article era major ja que calia donar-li un gir que el fes més interessant als avaluadors. Doncs bé, sembla que aquest gir es posa de manifest en aquest Episodi de Regulació.

Aquest episodi resulta interessant perquè es troba clarament vinculat a un altre Episodi de regulació, concretament l'ER1. Efectivament, mentre l'E1 elabora el resum a mà per resoldre la dificultat de seleccionar la informació del text font, que correspon a l'ER1, s'adona de la necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament. La vinculació de l'ER2 i l'ER1 es posa de manifest en l'objectiu d'escriptura, que fa referència al repte que s'aborda en l'ER1 i que té a veure amb seleccionar la informació del text font ("resumir nuclis d'informació centrals sobre els que basar el text escrit i generar idees per dotar de veu pròpia al text"). La solució citada i implementada en l'ER2 és de tipus directe i implica un canvi d'enfocament, que passa de "tenir com a eix central, no el discurs, sinó l'aprenentatge estratègic".

Passem a continuació a presentar les característiques de l'ER3, que se sintetitzen en la taula 6.29.

Taula 6.29. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER3

ER3		Dificultats en l'ús de l'anglès (Intro, Mètode, Results, Disc.) – repte global 2																									
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																					
ER3.A S6/14 22.04.07	drafts i activitat	no se'n citen	l'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	"Soc conscient de que abans de posar-me he de fer un pla previ de com i en quin ordre encarar l'escriptura de l'article. Vull fer-ho tot en anglès des del començament però penso que això requereix primer un esquema previ. Si fos en català o castellà no el faria, començaria directament, fent modificacions sobre la marxa. En anglès en canvi penso que les modificacions podrien ser "a la totalitat" i que pot ser més preventiu fer un esquema abans (...)He anat escrivint en l'estructura prèvia alguns punts fonamentals en anglès (en boli). Com es tracta d'una primera aproximació, només he escrit algunes poques idees que ja desenvoluparé."	S3.1. Elabora un esquema previ en el document de Word en ALI	<table border="1"> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>3,03%</td> </tr> <tr> <td>1.5.</td> <td>relació amb lector</td> <td>6,06%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>57,57%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>21,21%</td> </tr> <tr> <td>3.4.</td> <td>precisió - procés</td> <td>12,12%</td> </tr> </table>	1.1.	estil discursiu	3,03%	1.5.	relació amb lector	6,06%	2.1.	precisió - claredat	57,57%	2.3.	ALI - claredat	21,21%	3.4.	precisió - procés	12,12%						
1.1.	estil discursiu	3,03%																									
1.5.	relació amb lector	6,06%																									
2.1.	precisió - claredat	57,57%																									
2.3.	ALI - claredat	21,21%																									
3.4.	precisió - procés	12,12%																									
ER3.B S7/14 01.05.07	activitat us anglès	no se'n citen	"M'he trobat amb un/diferents problema/es...i he tingut poques/algunes/moltes dificultats per resoldre'l perquè... - Bàsicament els problemes tenen a veure en la seguretat en que aquella paraula és l'adien i s'escriu així".	"El corrector ortogràfic i l'ús de sinònims (collins) m'ha ajudat a solventar-ho. De tota manera és un esborrany que hauré de revisar."	Utilitza el diccionari electrònic i l'eina per cercar sinònims per resoldre els problemes amb l'ús de l'anglès	<table border="1"> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>2,27%</td> </tr> <tr> <td>1.2.</td> <td>posicionament</td> <td>4,54%</td> </tr> <tr> <td>1.4.</td> <td>qüestionament</td> <td>11,36%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>31,81%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>18,18%</td> </tr> <tr> <td>3.3.</td> <td>ALI - procés</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>3.4.</td> <td>precisió - procés</td> <td>6,81%</td> </tr> </table>	1.1.	estil discursiu	2,27%	1.2.	posicionament	4,54%	1.4.	qüestionament	11,36%	2.1.	precisió - claredat	31,81%	2.3.	ALI - claredat	18,18%	3.3.	ALI - procés	25%	3.4.	precisió - procés	6,81%
1.1.	estil discursiu	2,27%																									
1.2.	posicionament	4,54%																									
1.4.	qüestionament	11,36%																									
2.1.	precisió - claredat	31,81%																									
2.3.	ALI - claredat	18,18%																									
3.3.	ALI - procés	25%																									
3.4.	precisió - procés	6,81%																									

CAPÍTOL 6

L'ER3 és discontinu i es desenvolupa al llarg de 2 sessions d'escriptura (S6 i S7). Aquest Episodi de Regulació se centra en les dificultats en l'ús de l'anglès, un repte que podríem considerar un àmbit de dificultat en sí mateix ja que l'E1 no formula objectius en les sessions en les que s'implementa. Això podria indicar que les dificultats amb l'anglès es consideren de manera independent a la resta de reptes afrontats durant el procés d'escriptura. D'altra banda, l'anàlisi micro de la regulació revela l'atenció específica que l'E1 dedica a l'ús de l'ALI en mostrar que un 21,21% i un 18,18% de les accions implementades en les sessions S6 i S7 s'orienten a aconseguir una expressió adequada en aquesta llengua. A més, l'anàlisi micro de la regulació revela que l'E1 fa un ús important de les ajudes a l'escriptura (diccionari electrònic, corrector de Word) que s'orienten a l'assoliment de formulacions adequades de paraules o expressions en ALI. Hem considerat aquest ús intensiu de les ajudes a l'escriptura com una solució directa que s'afegeix a una altra, també directa, que implica elaborar un esquema previ del text en el document de Word. Finalment, resulta remarcable que l'E1 parli de manca de seguretat a l'hora de saber si una paraula és l'adequada o si s'escriu així ("Bàsicament els problemes tenien a veure en la seguretat en que aquella paraula és l'adien i s'escriu així"), expressant una inquietud davant el repte que no havia mostrat en les ocasions anteriors.

A continuació passem a comentar les característiques de l'ER4, que presentem en la taula 6.30.

Taula 6.30. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER4

ER4		Poca utilitat de les notes preses a partir del text font (Introducció, Mètode) – construcció de la representació de l'article – planificació/formulació?				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER4.A S9/14 15.05.07	notes preses a mà	no se'n cita cap	<p>“Avui he començat fent un intent per iniciar la redacció de la part empírica, en especial de les unitats d’anàlisi, però he comprovat ràpidament que els apunts, en aquesta part, no estaven clars, i he dedicat uns 20 minuts a repassar-ho i a fer-me una taula abans de posar-me davant l’ordinador.” (...)</p> <p>“La cosa no ha funcionat gaire bé. He dedicat poc temps a fer l’esquema de la part empírica i sento que m’he perdut amb la inclusió de parts força fraccionades i no sé si massa útils. El fet de treballar en intervals setmanals, en aquest moment, m’està dificultant la feina perquè hauria de tenir una visió global de l’apartat empíric (la qual cosa no m’ha estat necessària en la part teòricaconceptual).”</p>	<p>“Penso que el millor serà dedicar-hi un cap de setmana de manera monogràfica i hauré de tornar a revisar alguna part del text font perquè els apunts resulten insuficients en aquest apartat.”</p>	Identifica / cita el problema i la solució, que s’implementa en la sessió següent	[No s’inclou aquesta informació perquè l’escriptor elabora un text a mà, no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]
ER4.B S10/14 19.05.07	notes preses a mà	<p>“Avui tinc el propòsit d’avançar molt, i si puc finalitzar pràcticament l’article. La planificació que he fet inclou una nova revisió i anotació del text font donat que l’apartat relatiu a la metodologia i resultats el vaig recollir d’una manera massa sintètica la primera vegada i ara he d’afegir més dades per ser capaç de realitzar una composició completa.”</p>	l’expressió del repte inclou l’expressió de la solució	l’expressió del repte inclou l’expressió de la solució	Elabora un nou resum a partir del text font	[No s’inclou aquesta informació perquè l’escriptor elabora un text a mà, no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]

CAPÍTOL 6

L'ER4 és un Episodi discontinu que es desenvolupa al llarg de 2 sessions d'escriptura (S9 i S10). Aquest episodi té lloc en un moment avançat de l'escriptura de l'article, un moment en el que l'E1 ja ha anat progressant en l'escriptura de la Introducció i es disposa a iniciar la formulació dels apartats empírics. En aquest punt, l'E1 identifica un repte, la poca utilitat de les notes preses del text font, que podem vincular a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció de la representació de l'article. Aquest Episodi de Regulació està estretament relacionat amb l'ER1, ja que podríem considerar que el repte de seleccionar la informació del text font (que aborda l'ER1) es posa de manifest en un altre repte, precisament el d'adonar-se de que les notes preses no resulten d'utilitat per continuar formulant l'article (repte que correspon a l'ER4).

Davant del repte, i com ja presentàvem en comentar l'ER1, l'E1 implementa la solució directa de rellegir el text font i elaborar un resum que inclogui la informació necessària. Com ja havíem assenyalat, la particularitat d'aquesta solució és que atura el procés de formulació ja iniciat i inicia una etapa de planificació que l'E1 identifica explícitament com a tal al bell mig del procés de composició. A més, resulta rellevant que l'expressió del repte en aquest cas no estigui tan indèstriablement lligada a l'expressió de la solució:

“La cosa no ha funcionat gaire bé. He dedicat poc temps a fer l'esquema de la part empírica i sento que m'he perdut amb la inclusió de parts força fraccionades i no sé si massa útils. El fet de treballar en intervals setmanals, en aquest moment, m'està dificultant la feina perquè hauria de tenir una visió global de l'apartat empíric (la qual cosa no m'ha estat necessària en la part teòricaconceptual)”.

A més, l'expressió de la solució fa referència a diverses causes del problema (dedicació de poc temps a fer el resum de la part empírics, i treballar en intervals setmanals) i, en última instància, fa referència al repte global que té a veure amb la construcció de la representació del text a escriure.

A continuació passem a revisar les característiques de l'últim dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés d'escriptura de l'article en ALI, que sintetitzarem en la taula 6.31.

Taula 6.31. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER5

ER5		Dificultats per construir-se una representació de la Introducció (Intro, Mètode, Resultats) – construcció de la representació de l'article – revisió				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER5.A	notes preses a mà S10/14 19.05.07		“Un dels problemes que detecto es que amb anglès tinc més problemes per tenir una visió global del text. El meu estil consistent en anar amunt i avall, omplint diferents parts, introduint idees soltes a desenvolupar més tard, etc. em resulta més difícil perquè em costa més adonar-me de si estic sent massa reiteratiu o, al contrari, dono per sentades coses que hauria d'explicar més i millor.”	“Al que faré a la propera sessió és imprimir un esborrany en paper i reordenar les idees, tot escrivint a sobre. En tot cas és quelcom que acostumo a fer per tenir una visió global de l'escrit.”	Identifica / cita el problema i la solució, que s'implementa en la sessió següent	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]
ER5.B	notes preses a mà S11/14 21.05.07	“Tal com havia decidit imprimir la introducció teòrica en paper, la revisaré i completaré, i després la passaré en net a l'ordinador. El propòsit és donar per enllestida la part teòrica (a falta de la darrera revisió final).”	“Lògicament he trobat poques dificultats per passar les esmenes i breus paràgrafs a l'ordinador, tret dels típics dificultats derivades de la ortografia i sintaxi.”	“Com sempre les dificultats gramaticals les he resolt a partir del corrector del word i del diccionari Collins.”	Imprimeix el text escrit i el corregeix, introduint després les modificacions en la versió electrònica del text	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]

CAPÍTOL 6

L'ER5 és discontinu i es desenvolupa al llarg de 2 sessions d'escriptura (S10 i S11). Aquest Episodi resulta interessant perquè, en tornar a centrar-se en la secció de la Introducció en un punt molt avançat del procés d'escriptura de l'article (sessions 10 i 11 d'un total de 14), revela un cert patró d'actuació de l'E1 que ja havíem pogut observar en l'article en L1, i que té a veure amb l'estratègia de treballar primer en els apartats empírics com a pas previ a l'elaboració de la Introducció. Resulta, a més, rellevant en la mesura en que la formulació del repte fa referència explícita a l'àmbit de dificultat al que hem vinculat aquest repte i que té a veure amb construir-se una representació de l'article. Així, l'E1 assenjala:

“Un dels problemes que detecto és que amb anglès tinc més problemes per tenir una visió global del text. El meu estil consistent en anar amunt i avall, omplint diferents parts, introduint idees soltes a desenvolupar més tard, etc. em resulta més difícil perquè em costa més adonar-me de si estic sent massa reiteratiu o, al contrari, dono per sentades coses que hauria d'explicar més i millor.”

A més, l'expressió d'aquest repte és diferent en la mesura que l'E1 fa referència a un estil propi d'abordar la formulació del text.

Un cop presentats els resultats obtinguts sobre els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI, en el proper apartat presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació implícits.

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN ALI

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI. Tal com mostra la figura 6.3, una aclaparadora majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (46). Són exemples d'accions adscrites a aquesta categoria:

Exemple 1. Extret de l'ER1.F

0:27:19	Selecciona i elimina la llegenda de la taula enganxada del text font: " Taula 7.3. Accions dels blocs d'activitat " 1.5.Precisió – eliminar redundàncies – funció: netejar el text de fragments no útils del text font
---------	---

Exemple 2. Extret de l'ER1.F

0:42:29		Continua: "Figure . Percentage of metacognitive discursive strategies de les estratègies discursives metacognitives més utilitzades pel professor i els estudiants" 1.4. Precisió – afegir informació complementària – funció: augmentar la claredat
---------	--	---

A més, responent a les característiques diferencials d'aquest procés, l'objectiu que més atenció ha ocupat ha estat el *d'aconseguir una formulació adequada del text en ALI* (22). Són exemples d'accions adscrites a aquesta categoria:

Exemple 1. Extret de l'ER3.A

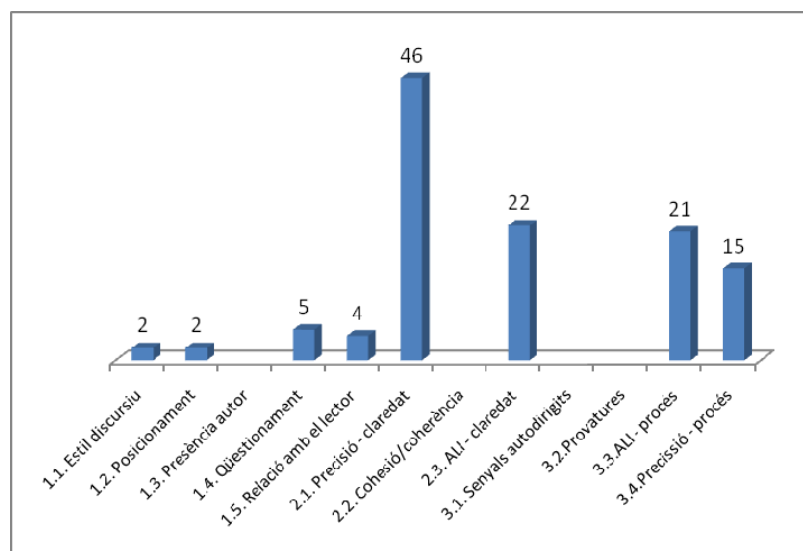
0:09:02		Continua: "-Some teaching methods based in same discourse strategies, as metacognitive discussion and guided questioning (p) (1) sem (2) seems to be a good options to promote a strategic learning " 1.1.Precisió – substituir paraules o expressions – funció: apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
---------	--	--

Exemple 2. Extret de l'ER1.A

0:26:49		Utilitza l'eina dels sinònims amb el mot "demand" i apareixen les següents possibilitats: " stress / strain / anxiety / weight / difficulty / load / burden / hassle " i l'E1 romà uns segons amb les possibilitats desplegades per finalment no substituir l'opció inicial 4.8. Altres – utilitzar el buscador de sinònims – funció: identificar alternatives més ajustades
---------	--	---

La resta d'accions implementades en els Episodis de Regulació explícits s'han centrat a *evitar el qüestionament* (5), a establir una *relació amb el lector* (4), i a atendre a l'*estil discursiu* (2) i al propi *posicionament* en el text (2).

Figura 6.3. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI



6.2.3.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

L'anàlisi micro del procés seguit per l'E1 per elaborar l'article en ALI ens ha permès identificar 3 Episodis de Regulació implícits. Podeu consultar l'Annex 18 per conèixer les seqüències d'acció que configuren cadascun d'aquests Episodis de Regulació. Com podem observar en la taula 6.32, la totalitat dels Episodis de Regulació aborda reptes que poden vincular-se a àmbits de dificultat que tenen a veure amb l'ús de l'ALI i a augmentar la claredat. Sembla, a més, que aquestes dificultats han aparegut en les seccions de la Introducció i de la Discussió, les dues seccions que permeten a l'escriptor treballar en la personalització del contingut.

Taula 6.32. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en ALI per part de l'E1

ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Funció / Repte inferit
1	Continu	Introducció	21	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
2	Continu	Introducció	14	Augmentar la claredat + evitar el qüestionament + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
3	Continu	Discussió	14	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + augmentar la claredat

Cal remarcar, també, que tots tres Episodis de Regulació implícits són continus tant a nivell inter com intrasessió, i que 2 dels Episodis de Regulació (ERI2 i ERI3) aborden més d'un repte de manera combinada.

B. DISTRIBUCIÓ I CARACTERÍSTIQUES DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

La taula 6.33 mostra la distribució dels Episodis de Regulació implícits al llarg de les diferents sessions que l'E1 ha dedicat a l'escriptura de l'article en ALI. Com podem observar, els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per elaborar l'article en ALI es concentren en el punt central del procés d'escriptura, concretament en les sessions 6 i 7 del total de 14 sessions. Cal destacar, a més, el reduït nombre d'Episodis de Regulació implícits identificats en aquest procés d'escriptura.

Taula 6.33. Episodis de regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en ALI

Sessió d'escriptura	1	2	3	4	5	6	7		8	9	10	11	12	13	14
Data	03.04.07	04.04.07	10.04.07	17.04.07	21.04.07	22.04.07	01.05.2007		06.05.07	15.05.07	19.05.07	21.05.07	29.05.07	02.06.07	03.06.07
Secció	Introducció	Introducció	Mètode	Resultats	Resultats Discussió	Article sencer	Introducció			Introducció Mètode	Introducció Mètode Resultats	Introducció		Introducció Resultats Discussió	
ERI						ERI1	ERI2	ERI3							
Repte inferit						Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI	Evitar el qüestionament + augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + augmentar la claredat							

CAPÍTOL 6

A continuació passem a descriure cadascun dels episodis de regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI, sintetitzant les seves característiques en les taules 6.34, 6.35 i 6.36. Comencem doncs per l'ER1, un episodi continu l'objectiu del qual és *apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI*. Les accions que implementa s'orienten a aquest objectiu en termes de procés o estratègia (utilitzant el diccionari electrònic per buscar o comprovar la correcció d'una paraula) i en termes de contingut (substituint paraules o expressions, i afegint informació complementària/aclaratòria).

Taula 6.34. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER1

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S6 (22.04.2007)	Continu	<i>Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI</i> <ul style="list-style-type: none">- utilitzar el diccionari electrònic- substituir paraules- afegir informació complementària / aclaratòria	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI

D'altra banda, com es mostra en la taula 6.35, l'ER12 és un episodi continu que combina l'atenció a la *precisió-claredat* (utilitzant bàsicament el corrector de Word) amb l'objectiu d'*evitar el qüestionament* (fent referència a d'altres autors per fonamentar les pròpies afirmacions) i d'*apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI* en termes d'estratègia (utilitzant el diccionari electrònic).

Taula 6.35. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER12

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (01.05.2007)	Continu	<i>Augmentar la claredat</i> <ul style="list-style-type: none">- utilitzar el corrector de Word <i>Evitar el qüestionament</i> <ul style="list-style-type: none">- fer referència a d'altres autors per fonamentar les pròpies afirmacions <i>Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI</i> <ul style="list-style-type: none">- utilitzar el diccionari electrònic	Augmentar la claredat + evitar el qüestionament + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI

Finalment, com mostra la taula 6.36, l'ER13 combina l'objectiu d'assegurar la *precisió-claredat* (substituir paraules, corregir el lletrejat d'una paraula a mà) amb el d'*assegurar la correcció en l'ús de l'ALI* tant en termes de claredat o contingut (substituir paraules i eliminar redundàncies), com en termes de procés o estratègies utilitzades (ús del diccionari electrònic).

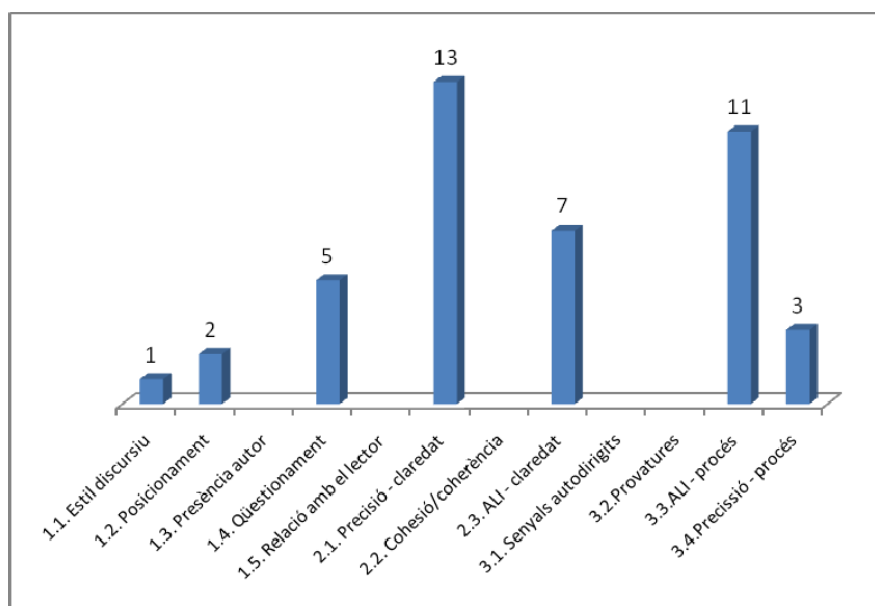
Taula 6.36. Síntesi de les característiques de l'E1.ALI.ER13

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (01.05.2007)	Continu	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules - corregir el lletrejat d'una paraula a mà <p><i>Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules - eliminar redundàncies - utilitzar el diccionari electrònic 	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + augmentar la claredat

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN ALI

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI. Tal com mostra la figura 6.4, la majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (13). A més, de manera congruent amb les característiques diferencials d'aquest procés, el següent objectiu en importància és *aconseguir una formulació adequada en ALI*, tant a nivell de precisió (7) com a nivell d'estratègies utilitzades (11). Finalment, les accions implementades s'han orientat a *evitar el qüestionament* (5), a utilitzar estratègies per aconseguir la *precisió* (3), a atendre el propi *posicionament* (2) i a l'*estil discursiu* (1).

Figura 6.4. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura de l'article en ALI



6.2.4. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRURE L'ARTICLE EN L1

L'enregistrament del treball de l'E2 en el processador de textos per a cada sessió d'escriptura ha revelat que aquest escriptor ha dedicat 1016 minuts a l'escriptura de l'article en L1, que ha distribuït en 12 sessions d'escriptura³¹. A més d'aquestes, l'E2 ha dedicat 2 sessions més a l'elaboració d'aquest article, de les que no coneixem la duració degut a que en aquestes 2 sessions l'E2 no va treballar amb el processador de textos.

La majoria de les sessions (61,53% o 8) supera els 50 minuts de duració, de manera excepcional la sessió 7 sixtuplica aquesta xifra.

La taula 6.37 presenta les dates en les que es va produir cadascuna de les sessions d'escriptura, la seva duració i l'esborrany resultant.

³¹ Malgrat marcar les sessions com a "a i b", hem comptabilitzat les sessions independentment.

Taula 6.37. Sessions d'escriptura destinades per l'E2 a l'elaboració de l'article en L1

Sessió d'escriptura	Data	Esborrany	Duració de la sessió enregistrada
1a	01.04.2007	1a	16 minuts
1b		1b	41 minuts
2	02.04.2007	2	47 minuts
3	05.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
4	08.04.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
5a	21.04.2007	3a	43 minuts
5b		3b	64 minuts
6a	22.04.2007	4a	65 minuts
6b		4b	70 minuts
7	01.05.2007	5	57 minuts
8	02.05.2007	6	80 minuts
9	03.05.2007	7	315 minuts
10	05.05.2007	8	48 minuts
11	17.05.2007	9	68 minuts
12	19.05.2007	10	97 minuts
			Duració total: 1016 minuts

A continuació presentarem les dades relatives als Episodis de Regulació identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1. En primer lloc presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació Explícits per després presentar els resultats relatius als Episodis de Regulació implícits. En tots dos casos, farem referència a:

- a. Els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació
- b. La distribució dels Episodis de Regulació al llarg de les diferents sessions d'escriptura i les seves característiques
- c. Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro

6.2.4.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

Com podem veure en la taula 6.38 els reptes que l'E2 aborda en els Episodis de Regulació explícits poden relacionar-se amb l'àmbit de dificultat vinculat a la construcció d'una representació de l'article. Majoritàriament, els reptes (que pertanyen als ER3 i ER6) s'identifiquen en el moment de

planificar-formular³² les diferents seccions (Introducció, Mètode, Resultats i Discussió), tot i que alguns dels reptes s'identifiquen en el moment de revisar el text.

Taula 6.38. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de Regulació	Secció
Planificació i formulació	– Construcció d'una representació de l'article	Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	E2.L1.ER0a	Mètode
		Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització de la categorització utilitzada	E2.L1.ER0b	Resultats
		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	E2.L1.ER1	Introducció
		Dificultats per seleccionar la informació del text font	E2.L1.ER2	Introducció
		Dificultats per assegurar la progressió argumental del text	E2.L1.ER3	Introducció
		Necessitat de reorganitzar la informació	E2.L1.ER4	Introducció i Mètode
		Desajustament entre la Introducció i la Discussió	E2.L1.ER5	Discussió
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Dificultats per assegurar la progressió argumental del text	E2.L1.ER3	Introducció
		Necessitat de polir la redacció i el formateig de taules	E2.L1.ER6	Introducció, Mètode, Resultats, Discussió

B. Distribució i característiques dels Episodis de Regulació

Durant el procés d'escriptura de l'article en L1, l'E2 ha posat en marxa 8 Episodis de Regulació explícits. L'Annex 15 presenta les evidències empíriques per a cadascuna de les sessions d'escriptura dels episodis que presentem a continuació. La taula 6.39 mostra la seva distribució al llarg de les diferents sessions que l'E1 ha dedicat a l'escriptura d'aquest article. Com podem observar, la majoria dels Episodis de Regulació es concentren en la primera meitat del procés d'escriptura, que és, a més, on trobem que l'E2 ha identificat els reptes, i ha citat i implementat solucions per a resoldre'ls de

³² Com veurem més endavant, l'E2 aborda de forma integrada la planificació i la formulació.

manera més explícita. En canvi, en la segona meitat del procés sembla que l'E2 ha implementat més solucions de les que ha citat.

CAPÍTOL 6

Taula 6.39. Episodis de regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1

Sessió d'escriptura	Negociació inicial	1a	1b	2	3	4	5a	5b	
Data	19.03.2007	01.04.2007	01.04.2007	02.04.2007	05.04.2007	08.04.2007	21.04.2007	21.04.2007	
Esborrany	---	1a	1b	2	---	---	3a	3b	
Seccions		Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció Mètode	
Problemes	P.ER0a	P.ER1	P.ER2	P.ER3	P.ER2	P.ER4		P.ER4	
	P.ER0b		P.ER3						
Solucions citades i implementades		S.ER1	S.ER2.A	S.ER3.B	S.ER2.A	S.ER4.A i S.ER4.B		S.ER4.C	
Accions implementades		S.ER1.: s'atura la sessió després de 16 minuts	S.ER2.A / S.ER3.A: s'inclou informació del text font i pren notes a partir del text font	S.ER2.B: Aplaça la resolució del problema S.ER3.B: no s'introdueix cap modificació en la Introducció i aplaça la resolució del problema	S.ER2.A: Pren notes a partir del text font	S.ER4.A: rellegeix el text font S.ER4.B: Imprimeix la Introducció i assenjala canvis en l'organització de la informació	S.ER3.C: es reorganitzen i reescriuen els paràgrafs de la introducció	S.ER4.C: l'E2 es dedica a "vessar" informació sense atendre a la seva organització	S.ER0a.B: escriu una primera versió de les oracions per explicar la comparabilitat dels textos

Sessió d'escriptura	6a	6b	7	8	9	10	11	12
Data	22.04.2007	22.04.2007	01.05.2007	02.05.2007	03.05.2007	05.05.2007	17.05.2007	19.05.2007
Esborrany	4a	4b	5	6	7	8	9	10
Seccions	Mètode	Mètode	Resultats	Resultats	Resultats	Introducció Mètode Resultats	Discussió	Article sencer
Problemes	P.ER4 P.ER0a		P.ER0b				P.ER5	P.ER6
Solucions citades i implementades							S.ER5	
Accions implemen- tades	S.ER0a.A: Aplaça la resolució definitiva del problema S.ER0a.B: es revisen les oracions (O6.S4a) i inclusió d'una taula aclaridora	P.ER0a.B: es revisen les oracions (O6.S4a) i inclusió d'una taula aclaridora	S.ER0b.A: es dedica un major número de passes a les oracions relacionades amb aquest problema S.ER0b.B: aplaça la resolució definitiva del problema				S.ER5: no s'introdueixen modificacions en la Introducció i es "vessa" la informació en la secció de la Discussió	S.ER6.A: Imprimeix el text escrit S.ER6.B: s'inclou un número important de modificacions en la Introducció, el Mètode, els Resultats i la Discussió

CAPÍTOL 6

Problemes citats

- P.ER0a: Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi)
- P.ER0b: Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització de la categorització utilitzada
- P.ER1: Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament
- P.ER2: Dificultats per seleccionar la informació del text font
- P.ER3: Assegurar la progressió argumental del text escrit
- P.ER4: Informació mal organitzada
- P.ER5: Desajustament entre la introducció i la discussió
- P.ER6: Necessitat de polir la redacció i formateig de taules

Solucions citades i implementades

- S.ER0a.A: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER0a.B: Dedicar especial atenció a les oracions vinculades que concentren el problema (Solució implementada però no citada)
- S.ER0b.A: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER0b.B: Dedicar especial atenció a les oracions que concentren el problema (Solució implementada però no citada)
- S.ER1: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER2: Rellegir el text font i la versió anterior de l'article
- S.ER3.A: Rellegir el text font i la versió anterior de l'article
- S.ER3.B: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER3.C: Reorganitzar la informació (Solució implementada però no citada)
- S.ER4.A: Rellegir el text font
- S.ER4.B: Reorganitzar la informació
- S.ER4.C: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER5: Aplaçar la resolució del problema
- S.ER6.A: Imprimir / rellegir el text escrit (Solució implementada però no citada)
- S.ER6.B: Incloure canvis a la totalitat de l'article

A continuació passem a revisar les característiques dels diferents Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per elaborar l'article en L1. Comencem doncs pel primer episodi, que hem anomenat ER0a, per assenyalar que aquest, igual que el següent episodi (ER0b), tenen una característica diferencial si els comparem amb la resta d'Episodis de Regulació explícits identificats en aquest procés d'escriptura. El motiu és que els reptes que els originen no s'expliciten durant el procés d'escriptura, sinó en la negociació dels objectius d'escriptura que els tres investigadors que havien de formar part de la mostra varen dur a terme abans d'iniciar els processos d'escriptura. Així doncs, els hem marcat amb el 0 i en parlem en primer lloc per considerar que aquests dos Episodis de Regulació explícits varen iniciar-se abans que la resta, en la negociació inicial.

Com podem observar en la taula 6.40, aquest ER0a és discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S5a, S6a i S6b), i té lloc en un moment central del procés d'escriptura de l'article (sessions 5b i 6a i b d'un total de 12). En aquest moment l'E2 ha treballat i obtingut una versió que podríem anomenar instrumental de la Introducció, és a dir, una versió que l'E2 considera suficientment desenvolupada com per començar a planificar-formular el Mètode. El repte que aquest episodi aborda, justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi, és d'una naturalesa diferent a la dels altres Episodis de Regulació revisats fins el moment en el treball ja que està vinculat a una dificultat intrínseca al disseny de la recerca. Aquest repte té a veure amb la dificultat de justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi (podeu consultar el disseny de l'estudi a l'Annex 7), i pot vincular-se a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de l'article.

CAPÍTOL 6

Taula 6.40. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.EROa

EROa		Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi (Mètode) – construcció d'una representació de l'article – planificació-formulació del Mètode																
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text												
EROa.A S5b/12 21.04.07	drafts i activitat	“Avui tinc intenció d'iniciar la part empírica al menys fins als resultats”	“M'he trobat amb un problema relatiu a com organitzar la informació: variables, material. i he tingut poques dificultats per resoldre'l perquè he plegat i ho he aplcat per demà. Ara ja estic cansat” [No cita el repte que s'aborda mitjançant la implementació d'accions]	No es cita cap solució	Parar especial atenció a l'escriptura de les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>8,33%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>50%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>33,33%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>8,33%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	8,33%	1.4.	qüestionament	50%	2.1.	precisió - claredat	33,33%	2.2.	cohesió/coherència	8,33%
1.1.	estil discursiu	8,33%																
1.4.	qüestionament	50%																
2.1.	precisió - claredat	33,33%																
2.2.	cohesió/coherència	8,33%																
EROa.B S6a/12 22.04.07	drafts i activitat	“Avui tinc intenció d'avançar en la redacció del Mètode”	“M'he trobat amb diferents problemes relatius a com organitzar la informació per tal que sigui més clara i també problemes respecte a com demostrar que els textos són comparables i he tingut poques dificultats per resoldre el primer –és un tema que em preocupa poc, ja ho aniré pulint- i moltes dificultats per resoldre el segon perquè no dispo de tota la informació ni sé si és possible demostrar que són comparables...”	“L'he resolt intentant comptabilitzar nous índexs, però he aparcat el problema fins que parli amb l'E3”	Parar especial atenció a l'escriptura de les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi Aplaçar la resolució definitiva del problema	<table border="1"> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>23,07%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>15,38%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>38,46%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>23,07%</td></tr> </table>	1.4.	qüestionament	23,07%	1.5.	relació amb lector	15,38%	2.1.	precisió - claredat	38,46%	3.1.	senyals autodirigits	23,07%
1.4.	qüestionament	23,07%																
1.5.	relació amb lector	15,38%																
2.1.	precisió - claredat	38,46%																
3.1.	senyals autodirigits	23,07%																
EROa.C S6b/12 22.04.07	drafts i activitat	“Avui tinc intenció de seguir amb el mètode. Es tracta de fer un primer buidat d'informació”	No n'expressa cap	No n'expressa cap	Parar especial atenció a les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	<table border="1"> <tr><td>1.4.</td><td>Qüestionament</td><td>50%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió – claredat</td><td>50%</td></tr> </table>	1.4.	Qüestionament	50%	2.1.	precisió – claredat	50%						
1.4.	Qüestionament	50%																
2.1.	precisió – claredat	50%																

A més, com ja havíem comentat, aquest repte havia centrat l'atenció dels escriptors en la negociació inicial, donats els qüestionaments expressats pels revisors sobre la qüestió en la valoració de la versió anterior de l'article³³. La complexitat de resoldre aquest repte es posa de manifest en el fet que l'E2 no cita cap solució directa, sinó que fa referència a l'aplaçament, però en canvi implementa una solució que té a veure amb dedicar una especial atenció a la formulació de les oracions que concentren el problema, intentant aproximar-se a una expressió adequada, és a dir, que eviti d'alguna manera el qüestionament plantejat pels avaluadors. Precisament aquesta voluntat es veu confirmada per les accions revelades en l'anàlisi micro, en la que les dues orientacions de les accions implementades en termes de freqüència tenen a veure, precisament, amb *evitar aquest qüestionament* (S5b: 50%; S6a: 23,07%; S6b: 50%) i a *augmentar la claredat terminològica* (S5b: 33,33%; S6a: 38,46%; S6b: 50%).

En segon lloc, i com podem observar en la taula 6.41, l'ER0b és continu. Com avançàvem a l'inici d'aquest apartat, el cas de l'ER0b és similar al de l'E0a en la mesura en que, d'una banda, el repte remet a una dificultat intrínseca de la recerca que es vol presentar en l'article. Aquesta dificultat fa referència a la necessitat de justificar una determinada categorització d'eixos procedimentals utilitzada en l'estudi (podeu consultar el disseny de l'estudi a l'Annex 7), i la podem vincular a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de l'article. D'altra banda, igual que en l'ER0a, l'episodi se situa en un punt central del procés d'escriptura de l'article, concretament en la sessió 7 d'un total de 12, un cop l'E2 ha obtingut una versió instrumental de la Introducció i del Mètode. Finalment, igual que succeïa en l'ER0a, malgrat no citar cap solució directa del problema, l'E2 implementa la solució que implica parar atenció a la formulació d'aquelles oracions que concentren el problema. Com ja succeïa en el cas de l'ER0a, l'objectiu de l'E2 d'evitar el qüestionament dels lectors es posa de manifest en el fet que un 35% de les accions que s'implementen (anàlisi micro) s'orienta a aquest objectiu.

³³ Recordem que aquesta versió anterior de l'article en L1 havia estat elaborada per l'E2 i l'E3 en coautoría.

CAPÍTOL 6

Taula 6.41. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER0b

ER0b		Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització de la categorització d'eixos procedimentals de Pozo i Postigo (2000) (Resultats) – construcció d'una representació de l'article – planificació-formulació dels Resultats																
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text												
ER0b.A	drafts i activitat	“Avui tinc intenció de començar a planificar quins resultats incloure i com organitzar-los”	“M'he trobat amb diferents problemes amb les dades i he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè no em queda gens clar com treure dels anàlisis el text 1 (necessitaré la base de dades) i d'altra banda m'he adonat que en la versió que ja ens van rebutjar les categories són diferents (no sé massa perquè) i hi manquen dades!! He obert aquesta versió per copiar aquelles taules que ja estiguessin fetes i no haver-les de traduir i fer de nou i m'he trobat amb aquesta nova sorpresa!!”	“L'he resolt. De moment he posat la informació del text font (no hi veig motius per no fer-ho). Preguntaré a l'E3 perquè vam canviar-ho i, en funció del que em contesti, prendre la decisió final. El cas és que no he continuat per avui (a banda que ja és tard, no crec prudent avançar fins que ho hagi aclarit)”	Dedicar especial atenció a les oracions que concentren el problema Aplaçar la resolució definitiva del problema	<table border="1"> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>1.2.</td> <td>posicionament</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>1.4.</td> <td>qüestionament</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>45%</td> </tr> </table>	1.1.	estil discursiu	15%	1.2.	posicionament	5%	1.4.	qüestionament	35%	2.1.	precisió - claredat	45%
1.1.	estil discursiu	15%																
1.2.	posicionament	5%																
1.4.	qüestionament	35%																
2.1.	precisió - claredat	45%																
	S7/12 01.05.07																	

Taula 6.42. Síntesi de les característiques de l'ER1

ER1		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament (Introducció) – construcció d'una representació de l'article – planificació-formulació de la Introducció																
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text												
ER1.A	drafts i activitat	“Avui tinc intenció de posar fil a l'agulla, començar a activar una representació de com enfocar el text, la introducció però també tot l'esquelet del text, per tant cal començar a centrar l'enfocament”	“M'he trobat amb un/diferents problema/es de concentració, encara em falta treball previ de pensar i revisar com vull enfocar el text.”	“no l'he resolt. He parat i seguiré a la tarda sense escriure encara, pensant en l'estructura”	Atura la sessió d'escriptura (i, per tant, l'enregistrament) només 16 minuts després d'haver començat a escriure	<table border="1"> <tr> <td>1.2.</td> <td>Posicionament</td> <td>5,55%</td> </tr> <tr> <td>1.4.</td> <td>Qüestionament</td> <td>5,55%</td> </tr> <tr> <td>1.5.</td> <td>relació amb lector</td> <td>5,55%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió – claredat</td> <td>83,33%</td> </tr> </table>	1.2.	Posicionament	5,55%	1.4.	Qüestionament	5,55%	1.5.	relació amb lector	5,55%	2.1.	precisió – claredat	83,33%
1.2.	Posicionament	5,55%																
1.4.	Qüestionament	5,55%																
1.5.	relació amb lector	5,55%																
2.1.	precisió – claredat	83,33%																
	S1a/12 01.04.07																	

A continuació, passem a comentar les característiques de l'ER1, que presentem sintèticament en la taula 6.42. Com podem observar, el tercer dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés d'escriptura de l'article en L1 és continu. Aquest Episodi se situa en la 1a sessió que l'E2 dedica a l'escriptura de l'article, és a dir, en el moment de planificar-formular. El repte que l'origina, la necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament, pot vincular-se a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de l'article. Això es posa de manifest en la formulació de l'objectiu de la sessió ("Avui tinc la intenció de posar fil a l'agulla, començar a activar una representació de com enfocar el text, la introducció però també tot l'esquelet del text, per tant cal començar a centrar l'enfocament"). Resulta destacable que en l'expressió del repte ("encara em falta treball previ de pensar i revisar com vull enfocar el text") l'E2 faci referència a un altre problema, que podríem vincular a les condicions de l'activitat escriptora ("M'he trobat amb un/diferents problema/es de concentració"). La solució citada i implementada és de caire indirecte o de manteniment ("no l'he resolt. He parat i seguiré a la tarda sense escriure encara, pensant en l'estructura"), un tipus de solució que, com veurem, resulta força freqüent en els processos d'escriptura de l'E2. En aquest cas, l'anàlisi micro de la regulació posa de manifest l'orientació prioritària cap a la precisió (83,33%) de les accions implementades per l'E2 en els escassos 16 minuts que dura la sessió.

Continuant la revisió dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1, passem a continuació a l'ER2.

CAPÍTOL 6

Taula 6.43. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER2

ER2		Dificultats per seleccionar la informació del text font (Introducció) – construcció d'una representació de l'article – planificació-formulació de la Introducció																			
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text															
ER2.A	notes preses a mà S1b/12 01.04.07	"Avui tinc intenció d' anar aclarint els punts que han d'anar a la introducció perquè ja sé que encara no tinc del tot clar com vull que sigui el text i estic en un moment encara complicat"	"M'he trobat amb un/diferents problema/es de dos tipus: a) relatius a quin contingut prioritzar i com aconseguir que progressi de manera argumentativa cap els objectius del treball i b) com dir algunes coses que ja he repetit en moltes ocasions (marton,...) i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè estic encara en fase inicial i poc "concentrat""	"L'he resolt (fent què?) Rellegint el text font per no perdre de vista el que pretenia el treball i en alguns moments recuperant el text que ja vam escriure (especialment pel tema d'en Marton...)"	Pren notes a partir del text font	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]															
ER2.B	notes preses a mà S2/12 02.04.07	"Avui tinc intenció de gairebé acabar la introducció, al menys l'esquelet"	"M'he trobat amb alguns problemes per enllaçar les idees i per tenir una visió general del que estava escrivint"	"He tingut poques dificultats per resoldre'l perquè ho he aturat fins que ho imprimeixi i m'ho miri tot sencer. L'he resolt escrivint per parts i deixant-ho per després quan ho imprimeixi"	Aplaçar la resolució definitiva del problema No s'introdueix cap modificació en el que ha escrit fins el moment en la Introducció, i segueix 'vessant' informació a continuació	<table border="1"> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>1.2.</td> <td>Posicionament</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>1.4.</td> <td>Qüestionament</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió – claredat</td> <td>74%</td> </tr> <tr> <td>2.2.</td> <td>cohesió/coherència</td> <td>2%</td> </tr> </table>	1.1.	estil discursiu	4%	1.2.	Posicionament	8%	1.4.	Qüestionament	12%	2.1.	precisió – claredat	74%	2.2.	cohesió/coherència	2%
1.1.	estil discursiu	4%																			
1.2.	Posicionament	8%																			
1.4.	Qüestionament	12%																			
2.1.	precisió – claredat	74%																			
2.2.	cohesió/coherència	2%																			
ER2.C	notes preses a mà S3/12 05.04.07	"Avui tinc intenció de Ja ho he dit; revisar l'estructura i la progressió de les idees de la introducció. Vull que sigui clara i alhora que l'argument sigui de revisió de la temàtica (primer cal centrar aquesta temàtica) i justificació del treball fet. Quant al contingut que hi hagi tots els tòpics que hi ha d'haver."	"M'he trobat amb un/diferents problema/es Relatiu a algunes idees/temàtiques que no se si incloure, ni com fer-ho (on posarles, com lligar-ho.; Marton per exemple)"	"He hagut de revisar novament el text font per veure com lligar el que falta i quins objectius posaré en l'apartat de mètode"	Pren notes a partir del text font	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]															

Com podem veure en la taula 6.43, l'ER2 es discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S1, S2 i S3). Aquest Episodi s'orienta a resoldre la dificultat de seleccionar la informació del text font, un repte que podem vincular a l'àmbit de la dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de l'article. En aquest cas, la solució citada és de caràcter indirecte o de manteniment i implica rellegir el text font i la versió anterior (refusada) de l'article, i la seva implementació es posa de manifest en les notes a mà que l'E2 pren a partir del text font. Destaca el fet que, en la formulació de la solució citada en l'ER2.A, s'apunti (de manera indirecta) a l'ús dels objectius de l'estudi com a punt de referència per a l'estructuració argumentativa de la introducció: "L'he resolt (fent què?) rellegint el text font per no perdre de vista el que pretenia el treball i en alguns moments recuperant el text que ja vam escriure (especialment pel tema d'en Marton...)". Destaca, també, que en la 2a sessió d'escriptura del dia 1 d'abril de 2007, l'E2 continuï fent referència a la influència de la manca de concentració en el seu procés d'escriptura ("...he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè estic encara en una fase inicial i poc 'concentrat'."). A més, resulta interessant que l'E2 citi com a possible causa de la dificultat de seleccionar la informació del text font el fet que "estic encara en fase inicial", suggerint que l'estadi de desenvolupament del text influeix en la possibilitat d'avançar cap a una construcció de la representació de l'article prou adequada.

A continuació presentem les característiques de l'ER3, que sintetitzem en la taula 6.44.

CAPÍTOL 6

Taula 6.44. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER3

ER3		Dificultats per assegurar la progressió argumental del text (Introducció) – construcció d'una representació de l'article – planificació-(formulació?)-revisió de la Introducció																															
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																											
ER3.A S1b/12 01.04.07	Notes a mà	"Avui tinc intenció d' anar aclarint els punts que han d'anar a la introducció perquè ja sé que encara no tinc del tot clar com vull que sigui el text i estic en un moment encara complicat"	"M'he trobat amb un/diferents problema/es de dos tipus: a) relatius a quin contingut prioritzar i com aconseguir que progressi de manera argumentativa cap els objectius del treball i b) com dir algunes coses que ja he repetit en moltes ocasions (marton,...) i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè estic encara en fase inicial i poc "concentrat"	"L'he resolt (fent què?) Rellegint el text font per no perdre de vista el que pretenia el treball i en alguns moments recuperant el text que ja vam escriure (especialment pel tema d'en Marton...)"	Pren notes a partir del text font	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																											
ER3.B S2/12 02.04.07	draft i activitat	"Avui tinc intenció de gairebé acabar la introducció, al menys l'esquelet"	"M'he trobat amb Alguns problemes per enllaçar les idees i per tenir una visió general de que estava escrivint."	"he tingut poques dificultats per resoldre'l perquè ho he aturat fins que ho imprimeixi i m'ho miri tot sencer. L'he resolt escrivint per parts i deixant-ho per després quan ho imprimeixi"	No s'introdueix cap modificació en el que ha escrit fins el moment en la Introducció, i segueix 'vessant' informació a continuació	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>4%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>8%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>12%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>74%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>2%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	4%	1.2.	posicionament	8%	1.4.	qüestionament	12%	2.1.	precisió - claredat	74%	2.2.	cohesió/coherència	2%												
1.1.	estil discursiu	4%																															
1.2.	posicionament	8%																															
1.4.	qüestionament	12%																															
2.1.	precisió - claredat	74%																															
2.2.	cohesió/coherència	2%																															
ER3.C S5a/12 21.04.07	draft i activitat	"Avui tinc intenció de clar, clarificar , si no acabar, al màxim possible la introducció"	no se'n cita cap	no se'n cita cap	Es reorganitzen i reescriuen els paràgrafs de la Introducció	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>1,51%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>1,51%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>4,54%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>60,60%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>10,60%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>3,03%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	1,51%	1.2.	posicionament	6,06%	1.3.	presència autor	1,51%	1.4.	qüestionament	4,54%	1.5.	relació amb lector	6,06%	2.1.	precisió - claredat	60,60%	2.2.	cohesió/coherència	10,60%	3.1.	senyals autodirigits	6,06%	3.2.	provatures	3,03%
1.1.	estil discursiu	1,51%																															
1.2.	posicionament	6,06%																															
1.3.	presència autor	1,51%																															
1.4.	qüestionament	4,54%																															
1.5.	relació amb lector	6,06%																															
2.1.	precisió - claredat	60,60%																															
2.2.	cohesió/coherència	10,60%																															
3.1.	senyals autodirigits	6,06%																															
3.2.	provatures	3,03%																															

Com podem observar en la taula 6.44, l'ER3, és discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S1b, S2 i S5a). Aquest Episodi comença en la mateixa sessió que l'ER2 i té per objectiu donar resposta al repte d'assegurar la progressió argumental del text. Tal com declara l'escriptor en el seu diari: "M'he trobat amb un/diferents problema/es de dos tipus: a) relatius a quin contingut prioritzar i com aconseguir que progressi de manera argumentativa cap els objectius del treball (...)". Aquest repte pot vincular-se a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació del text a escriure, que també en aquest cas es posa de manifest en la formulació dels objectius. Per exemple, en el diari de l'ER3.A, l'E2 declara: "Avui tinc la intenció d'anar aclarint els punts que han d'anar a la introducció perquè ja sé que encara no tinc del tot clar com vull que sigui el text i estic en un moment encara complicat". En aquest cas, les solucions citades impliquen a) rellegir el text font i la versió anterior (refusada) de l'article, i b) imprimir la versió escrita de la Introducció per revisar-la de manera global ("he tingut poques dificultats per resoldre'l perquè ho he aturat fins que ho imprimeixi i m'ho miri tot sencer"). De fet, la solució directa al problema, que requereix reorganitzar els paràgrafs de la introducció, no s'implementa fins tres sessions més endavant, concretament fins la sessió 5a, que té lloc en un moment en el que l'E2 aborda la revisió de la Introducció per aconseguir una versió instrumental. Resulta destacable que aquesta solució s'implementi sense haver-se citat abans.

L'anàlisi micro de la regulació posa de manifest que la majoria de les accions implementades per l'E2 en les sessions que formen part d'aquest episodi (S2: 74%; S5a: 60,60%) s'orienta a *augmentar la claredat / precisió*, i que la 2a funció en termes de freqüència és la *cohesió/coherència* (10,60%), una funció que apareix amb una certa importància en aquest episodi, corroborant l'atenció específica a l'assegurament de la progressió argumental del text.

A continuació presentem les característiques de l'ER4, que sintetitzem en la taula 6.45.

CAPÍTOL 6

Taula 6.45. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER4

ER4		Necessitat de reorganitzar la informació (Introducció, Mètode) – construcció d'una representació de l'article – planificació-(formulació?)-revisió de la Introducció																
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text												
ER4.A S4/12 08.04.2007	impressió del text i correccions a mà	“em proposo llegir el te xt font (repetir la lectura del marc teòric agafant apunts i iniciar la lectura del treball empíric) per aclarir alguns dubtes que tinc sobre com organitzar la introducció i què posar-hi”	“En general tinc la sensació que hi ha massa informació i no ben ordenada. Que hauré de tornar a pensar en com organitzar-la”	“L’he resolt (fent què?)... Començant a posar numerets als apunts per reagrupar temes”	No es produeix cap esborrany nou però es treballa amb una versió impresa de la Introducció, reorganitzar-hi la informació Rellegeix el text font	[No s’inclou aquesta informació perquè l’escriptor elabora un text a mà, no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]												
ER4.B S5b/12 21.04.07	draft i activitat	“Avui tinc intenció d’iniciar la part empírica al menys fins als resultats”	“M’he trobat amb un problema relatiu a com organitzar la informació: variables, material. i he tingut poques dificultats per resoldre’l perquè he plegat i ho he aplçat per demà. Ara ja estic cansat”	“L’he resolt aplaçant-lo. Cal pensar –hi”	Aplça la resolució del problema i ‘vessa’ informació sense atendre a la seva organització	<table border="1"> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>9,52%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>80,95%</td> </tr> <tr> <td>2.2.</td> <td>cohesió/coherència</td> <td>2,38%</td> </tr> <tr> <td>3.1.</td> <td>senyals autodirigits</td> <td>7,14%</td> </tr> </table>	1.1.	estil discursiu	9,52%	2.1.	precisió - claredat	80,95%	2.2.	cohesió/coherència	2,38%	3.1.	senyals autodirigits	7,14%
1.1.	estil discursiu	9,52%																
2.1.	precisió - claredat	80,95%																
2.2.	cohesió/coherència	2,38%																
3.1.	senyals autodirigits	7,14%																
ER4.C S6a/12 22.04.07	diari	“Avui tinc intenció d’avançar en la redacció del Mètode”	“M’he trobat amb diferents problemes relatius a com organitzar la informació per tal que sigui més clara”	“He tingut poques dificultatats per resoldre el primer –és un tema que em preocupa poc, ja ho aniré pulint.”	Només es cita el problema	[No s’inclou aquesta informació perquè l’escriptor elabora un text a mà, no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]												

Com podem observar, l'ER4 és discontinu i es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S4, S5b i S6a). El repte que s'aborda en aquest Episodi, la necessitat de reorganitzar la informació, es pot relacionar amb l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de l'article, i que es posa de manifest en la formulació dels objectius. Per exemple, al diari de la S4, l'E2 escriu: "em proposo llegir el text font (repetir la lectura del marc teòric agafant apunts i iniciar la lectura del treball empíric) per aclarir alguns dubtes que tinc sobre com organitzar la introducció o què posar-hi"). Una de les particularitats d'aquest Episodi de Regulació és que l'E2 identifica el repte específic en dos moments diferents del procés d'escriptura: en el moment de revisar la Introducció, i a l'hora de planificar-formular el Mètode. En el moment de revisar la Introducció (S4), l'E2 cita i implementa una solució indirecta (imprimir i rellegir el text escrit) i una solució directa (reorganitzar la informació). En canvi, en el moment de planificar-formular el Mètode (S5b i S6a) l'E2 decideix aplaçar la resolució del problema, optant per partir del text font i incorporar informació sense atendre a la seva organització. Aquest Episodi de Regulació posaria, doncs, de manifest que l'E2 aborda la resolució d'un mateix problema de manera diferent segons el moment en el procés d'escriptura en el que es trobi quan l'identifica. Concretament, aquest episodi mostraria que l'E2 pren decisions més orientades a l'acció quan revisa que en el moment de planificar-formular. En la sessió S5b, l'anàlisi micro de la regulació confirma un interès prioritari per la precisió, funció que origina el 80,95% de les accions categoritzades.

A continuació revisarem les característiques de l'ER5, que sintetitzem en la taula 6.46.

CAPÍTOL 6

Taula 6.46. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER5

ER5		Desajustament entre la Introducció i la Discussió (Discussió) – construcció d’una representació de l’article – planificació-formulació de la Discussió					
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text	
ER5.A S11/12 17.05.07	draft i activitat	“Avui tinc intenció de vessar idees – que ja tinc pensades en esborrany- per a la discussió”	“M’he trobat amb un/diferents problema/es relacionats amb la necessitat de que la discussió sigui coherent amb el marc teòric (introducció) i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè no tinc molt present la introducció, no tenia temps de revisar-la ara i he posposat el fet de fer-ho”	“L’he resolt posposant el necessari contrast entre la discussió i la introducció per més endavant”	No s’introdueixen modificacions en la Introducció i es ‘vessa’ la informació en la Discussió	1.1. estil discursiu	0,91%
						1.2. posicionament	5,50%
						1.3. presència autor	1,83%
						1.4. qüestionament	5,50%
						1.5. relació amb lector	0,91%
						2.1. precisió - claredat	73,39%
						2.2. cohesió/coherència	11%
						3.1. senyals autodirigits	0,91%

Taula 6.47. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ER6

ER6		Necessitat de polir la redacció i el formateig de taules (Intro, Mètode, Results, Disc.) – construcció d’una representació de l’article–revisió global del text escrit					
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text	
ER6.A S12/12 19.05.07	draft i activitat	“Avui tinc intenció d’acabar amb l’article. Potser faltaria revisar-lo i pulir el text, fer les referències però el contingut ja estarà acabat”	“M’he trobat amb diferents problemes: alguns de redacció, sobre tot a la introducció i els altres de bibliografia, format, taules i també de nombre de caràcters i he tingut poques dificultats per resoldre’ls perquè eren esperables –estava molt preparada per encarar-m’hi- i tinc rutines per cadascun d’ells”	“L’he resolt (fent què?) els de redacció imprimint el text i llegint-lo el més distanciadament possible, intentant tenir present al mateix temps l’estructura i la manera en què estava redactat: he modificat qüestions d’ambdós tipus. Els de format de taules i de bibliografia posant en marxa les rutines habituals (revisar ordenadament les dades, posar-les al seu lloc...). No he enllestit la bibliografia perquè vull demanar a l’E3 l’arxiu i així no ho he de tornar a picar tot. Els de nombre de caràcters els té intentat tenir presents també a la revisió per tal de que el que feia ajudés a reduir...”	Imprimeix el text escrit S’inclou un número important de modificacions en totes les seccions de l’article	1.1. estil discursiu	4,34%
						1.2. posicionament	5,65%
						1.3. presència autor	2,17%
						1.4. qüestionament	3,04%
						1.5. relació amb lector	1,30%
						2.1. precisió - claredat	75,65%
						2.2. cohesió/coherència	3,91%
						3.1. senyals autodirigits	1,30%
3.4. precisió - procés	2,60%						

Com podem observar en la taula 6.46, l'ER5 és continu. El repte que l'origina, el desajustament entre la Introducció i la Discussió, també estaria relacionat amb l'àmbit de dificultat que domina aquest procés d'escriptura: la construcció d'una representació de l'article. Aquest àmbit de dificultat es posa de manifest en l'expressió del repte, que fa referència a la introducció: "M'he trobat amb un/diferents problema/es relacionats amb la necessitat de que la discussió sigui coherent amb el marc teòric (introducció) i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè no tinc molt present la introducció i no tinc temps de revisar-la ara i he postposat el fet de fer-ho".

L'ER5 té lloc en el moment de planificar-formular la Discussió, la secció que l'E2 enllesteix més ràpidament. De manera congruent amb d'altres ER en els que el repte s'identifica en el moment inicial de l'elaboració d'una secció de l'article, l'E2 n'aplaça la resolució, optant per "vessar" informació, és a dir, per incorporar la informació sense parar especial atenció al problema identificat. L'anàlisi micro de la regulació resulta congruent amb la idea d'una primera formulació de la Discussió en mostrar que el 73,39% de les accions implementades s'orienta a aconseguir *precisió*. Resulta rellevant, a més, que la complexitat d'aquesta secció es posi de manifest en la implementació d'accions orientades a establir el propi *posicionament* (5,50%), i a *evitar el qüestionament* (5,50%), a establir la *presència de l'autor* (1,83%) i a tenir cura de la *relació amb el lector* (0,91%).

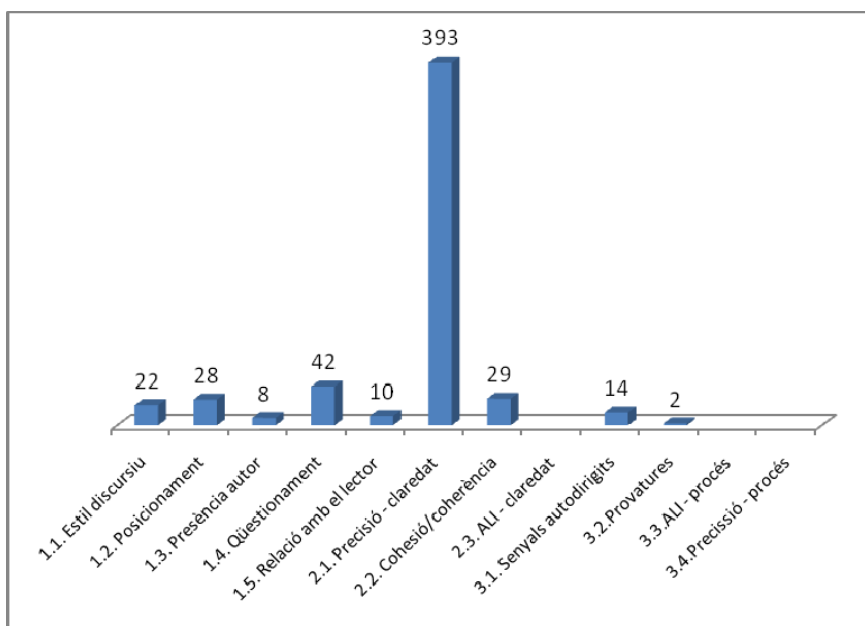
Finalment, a continuació presentem les característiques de l'últim dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1. La taula 6.47 en presenta les característiques de manera sintètica.

Com podem observar, l'ER6 és continu. Aquest Episodi resulta rellevant en la mesura en que se situa en el moment en que l'E2 revisa la totalitat de l'article, és a dir, en el moment en que es disposa a incloure els ajustaments finals a les versions instrumentals que ha anat elaborant de les diferents seccions que conformen l'article (Introducció, Mètode, Resultats i Discussió). El repte que l'E2 identifica té a veure amb la necessitat de polir la redacció i el formateig de taules, i pot relacionar-se amb la fase final de la construcció d'una representació de l'article. En aquest cas, l'E2 proposa una solució indirecta (imprimir el text escrit) i una solució directa (incloure les modificacions adients per donar el text per acabat). L'anàlisi micro de la regulació mostra que malgrat que la cerca de *precisió* segueix orientant la majoria de les accions (75,65%), també apareix una preocupació per aconseguir *coherència/cohesió* (3,91%), pel *posicionament* (3,04%), i per la *relació amb el lector* (1,30%).

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1. Tal com mostra la figura 6.5, una aclaparadora majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (393). D'altra banda, destaca la importància que l'E2 atribueix a l'objectiu d'*evitar el qüestionament* del lector (42), seguit per la voluntat de vetllar per la *coherència-cohesió* del text escrit (29), pel propi *posicionament* (28) i per ajustar el text escrit a l'*estil discursiu* acadèmic (22). A més, encara que de manera menys important, l'E2 té en compte la *relació amb el lector* (10), la *presència de l'autor* (8) i les *provatures* (2).

Figura 6.5. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1



Un cop presentats els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1, en el proper apartat presentarem els resultats vinculats als Episodis de Regulació implícits.

6.2.4.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

A. Els reptes que els desencadenen

L'anàlisi micro del procés seguit per l'E2 per elaborar l'article en L1 ens ha permès identificar 9 Episodis de Regulació implícits. Podeu consultar l'Annex 19 per conèixer les seqüències d'acció que configuren cadascun dels Episodis de Regulació implícits. Com podem observar en la taula 6.48, 6 dels 9 Episodis de Regulació implícits s'orienten de manera exclusiva a *augmentar la claredat* d'allò escrit en les diferents seccions de l'article (ERI3, ERI4, ERI5, ERI6, ERI7, ERI9), i els 3 restants combinen *l'atenció a la claredat* amb d'altres objectius (ERI1, ERI2, ERI8), i el comú denominador dels altres objectius és *evitar el qüestionament* dels lectors. D'aquests tres episodis, 2 es localitzen en el Mètode i 1 en la Discussió. Pel que fa la discontinuïtat, els 3 Episodis de Regulació que combinen l'objectiu d'evitar el qüestionament amb d'altres objectius són discontinus a nivell intersessió i un d'ells, l'ERI8, ho és també a nivell intrasessió. Els Episodis de Regulació implícits centrats a augmentar la claredat no mostren una tendència tan clara pel que fa a la discontinuïtat. Així, alguns d'ells mostren discontinuïtat intersessió (ERI1 i ERI5), alguns inter i intrasessió (ERI9), i d'altres no en mostren cap (ERI4, ERI6 i ERI7).

A nivell de complexitat, l'ERI8 i l'ERI9 semblen ser els més complexos donat el número de passes (17 cadascun) i el fet que mostrin discontinuïtat inter i intrasessió

Taula 6.48. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 per part de l'E2

ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Funció / Repte inferit
1	Discontínu intersessió	Mètode	13	Necessitat d'evitar el qüestionament + necessitat d'augmentar la claredat + senyals autodirigits
2	Discontínu intrasessió	Mètode	12	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament
3	Discontínu intrasessió	Introducció	12	Necessitat d'augmentar la claredat
4	Contínu	Mètode	16	Necessitat d'augmentar la claredat
5	Discontínu intrasessió	Resultats	10	Necessitat d'augmentar la claredat
6	Contínu	Discussió	11	Necessitat d'augmentar la claredat
7	Contínu	Discussió	16	Necessitat d'augmentar la claredat
8	Discontínu intersessió i intrasessió	Discussió	17	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament
9	Discontínu intersessió i intrasessió	Discussió	17	Necessitat d'augmentar la claredat

B. DISTRIBUCIÓ I CARACTERÍSTIQUES DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

La taula 6.49 mostra la distribució dels Episodis de Regulació implícits al llarg de les diferents sessions que l'E2 ha dedicat a l'escriptura de l'article en L1. Com podem observar, els Episodis de Regulació implícits es distribueixen al llarg de les sessions dedicades, concretament en les sessions S2, S5b, S7, S11 i S12. Amb tot, destaca el fet que la majoria dels Episodis de Regulació implícits es concentren al final del procés d'escriptura, en les sessions 11 i 12, on es produeixen 5 Episodis de Regulació implícits, mentre que en la resta de sessions se'n produeixen només 4.

Taula 6.49. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1

Sessió d'escriptura	Negociació inicial	1a	1b	2	3	4	5a	5b			
Data	19.03.2007	01.04.2007	01.04.2007	02.04.2007	05.04.2007	08.04.2007	21.04.2007	21.04.2007			
Seccions		Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció	Introducció Mètode			
ERI				ERI3				ERI1	ERI4		
Repte inferit				Necessitat d'augmentar la claredat				Necessitat d'evitar el qüestionament + augmentar la claredat + senyals autodirigits	Necessitat d'augmentar la claredat		
Sessió d'escriptura	6a	6b	7	8	9	10	11		12		
Data	22.04.2007	22.04.2007	01.05.2007	02.05.2007	03.05.2007	05.05.2007	17.05.2007		19.05.2007		
Seccions	Mètode	Mètode	Resultats	Resultats	Resultats	Introducció Mètode Resultats	Discussió		Article sencer		
ERI			ERI2				ERI5	ERI6	ERI7	ERI8	ERI9
Repte inferit			Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament				Necessitat d'augmentar la claredat	Necessitat d'augmentar la claredat	Necessitat d'augmentar la claredat	Necessitat d'evitar el qüestionament	Necessitat d'augmentar la claredat

CAPÍTOL 6

A continuació passem a descriure cadascun dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1, sintetitzant les seves característiques en les taules 6.50, 6.510, 6.52, 6.53, 6.54, 6.55, 6.56 i 6.57.

En primer lloc, com mostra la taula 6.50, l'ERI1 és un episodi discontinu intersessió que es desenvolupa al llarg de 2 sessions d'escriptura (S5b i S6a). Les accions que s'inclouen en aquesta seqüència se centren a *evitar el qüestionament* (afegint informació complementària, fent referència a d'altres autors i introduint oracions subordinades causals), a *augmentar la claredat* (substituir paraules, canviar oracions o fragments d'oració de lloc i afegint informació complementària), i a utilitzar els *senyals autodirigits* (seleccionant paraules o oracions sense acabar de fer-hi res).

Taula 6.50. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI1

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S5b (21.04.2007) S6a (22.04.2007)	Discontinuu intersessió	<p><i>Necessitat d'evitar el qüestionament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Fer referència a d'altres autors - Introduir oracions subordinades causals <p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Substituir paraules - Canviar oracions o fragments d'oració de lloc - Afegir informació complementària / aclaratòria <p><i>Senyals autodirigits</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - seleccionar paraules o oracions sense acabar de fer-hi res 	Necessitat d'evitar el qüestionament + augmentar la claredat + senyals autodirigits

D'altra banda, com mostra la taula 6.51, l'ERI2 és un episodi discontinu intrasessió que combina l'orientació a la *claredat* (substituir paraules, afegir informació aclaratòria) amb la necessitat d'*evitar el qüestionament* (introduint oracions subordinades concessives i causals).

Taula 6.51. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI2

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S7 (01.05.2007)	Discontinú intrasessió	12 <i>Augmentar la claredat</i> - Substituir paraules - Afegir informació complementària / aclaratòria <i>Evitar el qüestionament</i> - Introduir oracions subordinades concessives i causals	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament

En tercer lloc, com mostra la taula 6.52, l'ERI3 és un episodi discontinú intrasessió centrat majoritàriament en la *precisió-claredat* del text escrit. Aquest objectiu es posa de manifest en les accions implementades: substituir paraules, eliminar redundàncies, sintetitzar diverses oracions en una sola.

Taula 6.52. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI3

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S2 (02.04.2007)	Discontinú intrasessió	12 <i>Augmentar la claredat</i> - substituir paraules - eliminar redundàncies - sintetitzar diverse oracions en una sola	Necessitat d'augmentar la claredat

Pel que fa a l'ERI4, la taula 6.53 mostra que es tracta d'un episodi continu centrat prioritàriament en la *precisió-claredat*. Les accions implementades per aconseguir aquest objectiu són força variades: afegir informació complementària, eliminar redundàncies, canviar paraules de lloc en una mateixa oració, substituir paraules o expressions, i dividir una oració en dos.

Taula 6.53. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI4

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S5b (21.04.2007)	Continu	<i>Augmentar la claredat</i> - afegir informació complementària / aclaratòria - eliminar redundàncies - canviar paraules de lloc en una mateixa oració - substituir paraules o expressions - dividir una oració en dos	Necessitat d'augmentar la claredat

CAPÍTOL 6

A continuació, com mostra la taula 6.54, l'ERI5 és un episodi discontinu intrasessió exclusivament orientat a aconseguir *precisió-claredat* implementant accions com ara substituir paraules o expressions, i afegir informació complementària.

Taula 6.54. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI5

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S11 (17.05.2007)	Discontinú intrasessió	<i>Augmentar la claredat</i> - substituir paraules - afegir informació complementària / aclaratòria	Necessitat d'augmentar la claredat

D'altra banda, com mostra la taula 6.55, l'ERI6 és un episodi continu orientat prioritàriament a *augmentar la claredat*. Les accions que així ho posen de manifest tenen a veure amb la substitució de paraules o expressions.

Taula 6.55. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI6

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S11 (17.05.2007)	Continu	<i>Augmentar la claredat</i> - substituir paraules	Necessitat d'augmentar la claredat

Pel que fa a l'ERI7, la taula 6.56 mostra que es tracta d'un episodi continu centrat prioritàriament en conferir *precisió-claredat* al text mitjançant la substitució de paraules i expressions i l'afegit d'informació complementària/aclaratòria.

Taula 6.56. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI7

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S12 (19.05.2007)	Continu	<i>Augmentar la claredat</i> - substituir paraules - afegir informació complementària / aclaratòria	Necessitat d'augmentar la claredat

En contrast amb els últims episodis descrits, tal com mostra la taula 6.57, l'ERI8 és un episodi discontinu intrasessió que combina l'atenció a la *precisió-claredat* (substituir paraules o expressions, eliminar redundàncies, afegir informació complementària) amb l'objectiu de fer palès el propi *posicionament* (modificant el temps verbal, substituint paraules i eliminant redundàncies).

Taula 6.57. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI8

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S12 (19.05.2007)	Discontinu intrasessió	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules - eliminar redundàncies - afegir informació complementària / aclaratòria <p><i>Evitar el qüestionament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - modificar el temps verbal - substituir paraules - eliminar redundàncies 	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament

Finalment, com mostra la taula 6.58, l'ERI9 és un episodi discontinu que, igual que l'ERI8, mostra discontinuïtat intrasessió. Pel que fa a la intencionalitat, predomina l'orientació envers la precisió-claredat, que es posa de manifest en accions com ara la substitució de paraules o expressions, l'eliminació de redundàncies i l'afegit d'informació complementària.

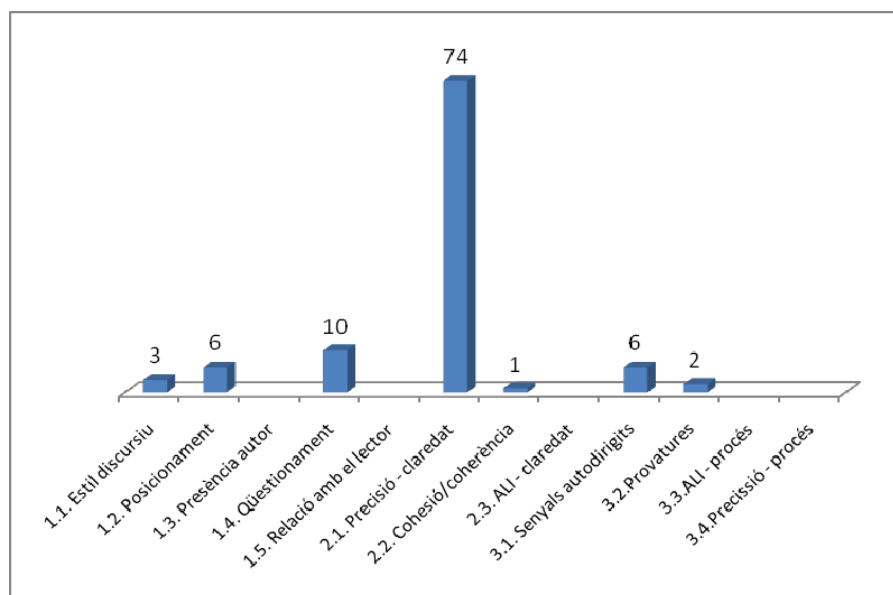
Taula 6.58. Síntesi de les característiques de l'E2.L1.ERI9

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S12 (19.05.2007)	Discontinu intrasessió	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir paraules - eliminar redundàncies - afegir informació complementària / aclaratòria 	Necessitat d'augmentar la claredat

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN L1

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1. Tal com mostra la figura 6.6, una aclaparadora majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (74). A més, encara que de manera menys prioritària, l'E2 ha centrat la seva atenció a *evitar el qüestionament* del lector (10), a utilitzar els *senyals autodirigits* per gestionar el procés d'escriptura (6), a atendre al propi *posicionament* (6), a l'*estil discursiu* (3) i a fer *provatures* (2).

Figura 6.6. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en L1



6.2.5. LA REGULACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRURE L'ARTICLE EN ALI

L'enregistrament del treball de l'E2 en el processador de textos per a cada sessió d'escriptura ha revelat que aquest escriptor ha dedicat 1049 minuts a l'elaboració de l'article en ALI, que ha distribuït en 13 sessions d'escriptura. A més d'aquests, l'E2 ha dedicat 3 sessions més a l'elaboració d'aquest article, de les que no coneixem la duració degut a que en aquestes sessions no va treballar amb el processador de textos. La majoria de les sessions (76,92% o 11) supera els 50 minuts de duració, en una ocasió (S3) aquesta duració es triplica, i en dues ocasions es duplica (S4 i S5).

La taula 6.59 presenta les dates en les que es va produir cadascuna de les sessions d'escriptura, la seva duració i l'esborrany resultant. Com podem observar, l'E2 dedica la primera sessió de treball a la planificació. Aquesta planificació es tradueix en l'elaboració d'un esquema que utilitzarà al llarg de tot el procés. També, l'E2 dedica 2 sessions de la part final del procés d'escriptura a la revisió del text escrit. Els diaris d'escriptura ens permeten conèixer que aquesta revisió implica la impressió del text i la seva revisió en profunditat.

Taula 6.59. Sessions d'escriptura destinades per l'E2 a l'elaboració de l'article en ALI

Sessió d'escriptura	Data	Esborrany	Duració de la sessió enregistrada
1	21.05.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
2	24.05.2007	1	54 minuts
3	27.05.2007	2	30 minuts
4	01.06.2007	3	157 minuts
5	03.06.2007	4	138 minuts
6	09.06.2007	5	134 minuts
7	10.06.2007	6a	55 minuts
		6b	56 minuts
8	11.06.2007	7a	73 minuts
		7b	75 minuts
9	14.06.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
10	23.06.2007	8a	45 minuts
		8b	65 minuts
11	25.06.2007	9	77 minuts
12	30.06.2007	No se'n produeix	No se'n produeix
13	05.07.2007	10	90 minuts
			Duració total: 1049 minuts

A continuació presentarem les dades relatives als Episodis de Regulació identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI. En primer lloc presentarem els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació Explícits per després presentar els resultats relatius als Episodis de Regulació implícits. En tots dos casos, farem referència a:

- a. Els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació
- b. La distribució dels Episodis de Regulació al llarg de les diferents sessions d'escriptura i les seves característiques
- c. Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro

6.2.5.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

Com podem veure en la taula 6.60 els reptes que l'E2 aborda en els Episodis de Regulació explícits poden relacionar-se amb els àmbits de dificultat que tenen a veure amb la construcció de la representació de l'article i amb les dificultats en l'ús de l'ALI. Resulta interessant observar que les dificultats es distribueixen de manera força equitativa entre ambdós àmbits de dificultat, tant en el moment de planificar-formular com en el moment de revisar les diferents seccions de l'article.

Taula 6.60. Categorització de dificultats que han activat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de Regulació	Secció
Planificació – formulació	Construcció d'una representació de l'article	Problemes per seleccionar la informació del text font	E2.ALI.ER1	Mètode
		Dificultats a l'hora de construir-se una representació de la Introducció	E2.ALI.ER2	Introducció
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E2.ALI.ER3.A, B, C i E	Totes les seccions
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Dificultats a l'hora de construir-se una representació de la Introducció	E2.ALI.ER2	Introducció
		Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article	E2.ALI.ER4	Introducció, Mètode, Resultats, Discussió
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E2.ALI.ER3.D i F	

B. Distribució i característiques dels Episodis de Regulació Explícits

Durant el procés d'escriptura de l'article en ALI, l'E2 ha posat en marxa 4 Episodis de Regulació explícits. La taula 6.61 mostra la seva distribució al llarg de les diferents sessions dedicades a l'escriptura de l'article. Com podem observar, igual que succeïa en el procés d'escriptura de l'article en L1, els Episodis de Regulació es concentren en la primera meitat del procés d'escriptura, on l'E2 cita més solucions, mentre que en la segona meitat del procés l'escriptor deixa de citar solucions, malgrat les implementi.

Taula 6.61. Episodis de regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI

Sessió d'escriptura	1	2	3	4	5	6	7a
Data	21.05.2007	24.05.2007	27.05.2007	01.06.2007	03.06.2007	09.06.2007	10.06.2007
Esborrany	---	1	2	3	4	5	6a
Secció	Mètode	Intro.	Introducció	Introducció Mètode	Introducció Resultats	Resultats	Resultats
Problemes	P.ER1		P.ER2	P.ER2 P.ER3	P.ER2	P.ER3	P.ER3
Solucions citades i implementades	S.ER1		S.ER2.A	S.ER2.A	S.ER2.B	S.ER3.B	
Accions implementades	S.ER1: s'elabora un esquema / resum a mà que inclou la majoria de les dades		S.ER2.A: pràcticament no s'introdueixen modificacions respecte a l'esborrany anterior	S.ER2.A: es desenvolupa la secció del Mètode i només petits canvis en la secció de la Introducció	S.ER2.B: s'introdueixen canvis substancials en la Introducció: reorganització de paràgrafs i parafraseig d'oracions ja escrites (aquestes mostren major complexitat)	S.ER3.B: l'elaboració de les oracions d'aquesta sessió requereix un número important de passes, que inclouen l'assaig de diferents opcions a l'hora de formular el text en anglès	

Problemes citats

- P.ER1: Dificultats per seleccionar la informació del text font
- P.ER2: Dificultat a l'hora de construir-se una representació de la Introducció
- P.ER3: Dificultats en l'ús de l'anglès
- P.ER4: Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article

Solucions citades i implementades

- S.ER1: Elaborar un resum previ que inclou la majoria de les dades
- S.ER2.A: **Aplaçar la resolució del problema**
- S.ER2.B: Reorganitzar la informació
- S.ER2.C: Imprimir / rellegir el text escrit i incloure-hi modificacions **(Solució implementada però no citada)**
- S.ER3.A: Utilitzar recursos (diccionari)
- S.ER3.B: Assaig i tria entre diverses opcions **(Solució implementada però no citada)**
- S.ER4.A: **Aplaçar la resolució del problema**
- S.ER4.B: Incloure modificacions provisionals als problemes identificats en el text

CAPÍTOL 6

Sessió d'escriptura	7b	8a	8b	9	10a	10b	11	12	13
Data	10.06.2007	11.06.2007	11.06.2007	14.06.2007	23.06.2007	23.06.2007	25.06.2007	30.06.2007	05.07.2007
Esborrany	6b	7a	7b	---	8a	8b	9	---	10
Secció	Resultats	Introducció	Mètode / Resultats	Discussió *	Discussió		Introducció* Discussió*	Article sencer	Article sencer
Problemes			P.ER3		P.ER3			P.ER4	P.ER3 P.ER4
Solucions citades i implementades			S.ER3.A		P.ER3.A			S.ER4.A	S.ER4.B
Accions implementades		S.ER2.C: s'inclou un número important de modificacions en la Introducció, i el reduït número de passes suggereix que l'E2 les incorporaria a partir d'una versió impresa	S.ER3.A i S.ER3.B: l'E2 dedica un número important de passes a l'elaboració de la nova oració i així com en la revisió de les ja escrites i utilitza el diccionari					S.ER4.A: no es produeix cap esborrany, l'E2 dedica la sessió a la revisió del text sobre una versió impresa	S.ER4.B: el reduït número de passes implicades en la revisió del text podrien indicar la presa de decisions més àgil però també més temptativa que podrien vincular-se a la consideració de provisionalitat de les modificacions

* No podem comprovar que la secció treballada és aquesta perquè l'E2 no treballa en el processador de textos ni produeix cap esborrany

Problemes citats

- P.ER1: Dificultats per seleccionar la informació del text font
- P.ER2: Dificultat a l'hora de construir-se una representació de la Introducció
- P.ER3: Dificultats en l'ús de l'anglès
- P.ER4: Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article

Solucions citades i implementades

- S.ER1: Elaborar un resum previ que inclou la majoria de les dades
- S.ER2.A: **Aplaçar la resolució del problema**
- S.ER2.B: Reorganitzar la informació
- S.ER2.C: Imprimir / rellegir el text escrit i incloure-hi modificacions **(Solució implementada però no citada)**
- S.ER3.A: Utilitzar recursos (diccionari)
- S.ER3.B: Assaig i tria entre diverses opcions **(Solució implementada però no citada)**
- S.ER4.A: **Aplaçar la resolució del problema**
- S.ER4.B: Incloure modificacions provisionals als problemes identificats en el text

A continuació passem a comentar cadascun dels Episodis de Regulació identificats. L'Annex 16 presenta les evidències empíriques per a cadascuna de les sessions d'escriptura dels episodis que presentem a continuació. Com en el cas del procés d'escriptura de l'article en L1, hem inclòs per a cadascun dels Episodis de Regulació una taula que en sintetitza les característiques.

En primer lloc, com podem observar en la taula 6.62, l'ER1 és un Episodi continu que té lloc en la primera sessió que l'E2 dedica a l'escriptura de l'article en ALI. El repte que aborda, que fa referència a la selecció de la informació en el text font, pot relacionar-se amb l'àmbit de dificultat que implica construir-se una representació del text a escriure, tal i com es posa de manifest en l'objectiu: "Avui tinc la intenció de començar a llegir el text font i iniciar la pluja d'idees per definir el contingut del paper (I want to do all this in English)". Resulta destacable que, com es posa de manifest en l'expressió del repte, a diferència del que succeïa a l'article en L1, l'E2 no comença a elaborar l'article treballant en una versió instrumental de la Introducció, sinó que decideix començar pel Mètode, que li "sembla més fàcil": "M'he trobat amb un problema relatiu a la selecció de la informació i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè he començat a planificar la part del disseny i mètode que em sembla més fàcil. El fet que encara no sàpiga què posaré a la introducció fa més difícil que ara pugui prendre decisions respecte a la selecció de la informació". El fet que l'E2 mencioni que sense la Introducció se li fa difícil treballar en el Mètode indicaria que aquest canvi en la forma habitual de procedir resulta disruptiu, indicant al seu torn que la seqüència de treball observada en l'article en L1 es troba força internalitzada. Donada aquesta dificultat, no resulta estrany que l'E2 hagi optat per una solució indirecta o de manteniment com és elaborar un resum previ que inclou la majoria de les dades i que, en certa manera, li permet mantenir oberta la possibilitat de prendre decisions més definitives en el moment oportú, és a dir, en un moment més avançat del procés d'escriptura.

A continuació presentem les característiques de l'ER2, que sintetitzem en la taula 6.63.

CAPÍTOL 6

Taula 6.62. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER1

ER1		Dificultats per seleccionar la informació del text font (Mètode) – construcció d'una representació del text a escriure – planificació				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER1.A	notes a mà S1/13 21.05.07	"Avui tinc intenció de començar a llegir el text font i iniciar la pluja d'idees per definir el contingut del paper (I want to do all this in English)"	"M'he trobat amb un problema relatiu a la selecció de la informació i he tingut /algunes/ dificultats per resoldre'l perquè he començat a planificar la part del disseny i mètode que em sembla més fàcil. El fet que encara no sàpiga què posaré a la introducció fa més difícil que ara pugui prendre decisions respecte a la selecció de la informació"	"L'he resolt (fent què?) agafant notes de gairebé totes les dades"	Elabora un resum previ que inclou la majoria de les dades contingudes en el text font	[No s'inclou aquesta informació perquè l'escriptor elabora un text a mà, no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]

Taula 6.63. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER2

ER2		Dificultats a l'hora de construir-se una representació global de la Introducció (Intro) – construcció d'una representació del text a escriure – planificació-formulació i revisió de la Introducció						
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text		
ER2.A	drafts i activitat S3/13 27.05.07	"Avui tinc intenció de rellegir el text de la tesi i pensar – planificar- com es pot organitzar la introducció"	"M'he trobat amb diferents problemes i he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè no tinc clar encara el contingut de la introducció"	"L'he resolt (fent què?) No l'he resolt. El que he fet ha estat rellegir el que havia fet i repensar el contingut"	Pràcticament no s'introdueixen modificacions per respecte a l'esborrany anterior i quan s'inclouen són a nivell local (vs estructural)	1.2.	posicionament	15,62%
						1.4.	qüestionament	6,25%
						2.1.	precisió - claredat	62,50%
						2.2.	cohesió/coherència	3,12%
						3.1.	senyals autodirigits	6,25%
						3.4.	precisió - procés	6,25%
ER2.B	drafts i activitat S4/13 01.06.07	"Avui tinc intenció d'avançar en la introducció i sobretot en aquesta visió general de l'article"	"M'he trobat amb diferents problemes: la falta de visió general de l'article i de la seva estructura, la manca de fluïdesa en el domini de l'anglès, la poca habilitat per utilitzar connectors i "lligar frases" en anglès... i he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè o bé em dedico a l'estructura o a pensar en com escriure en anglès; no puc fer-ho tot alhora (sobrecàrrega cognitiva)"	"L'he resolt (fent què?) aplaçant el tema de l'estructura i decidint que de moment el prioritari era "vessar" tota la informació que em sembla que ha de contenir el text, és a dir, gairebé passar a net la informació que tinc als apunts" S2.1. Aplaçar la resolució del problema	Desenvolupa la secció del Mètode i només s'introdueixen petits canvis en la Introducció	1.1.	estil discursiu	6,12%
						1.2.	posicionament	5,44%
						1.3.	presència autor	1,36%
						1.4.	qüestionament	2,04%
						1.5.	relació amb lector	2,04%
						2.1.	precisió - claredat	67,34%
						2.2.	cohesió/coherència	0,68%
						2.3.	ALI - claredat	12,20%
						3.1.	senyals autodirigits	2,04%
						3.2.	provatures	0,68%
						3.3.	ALI - procés	2,04%

<p>ER2.C S5/13 03.06.07</p>	<p>drafts i activitat</p>	<p>“Avui tinc intenció de rellegir la introducció i començar a mirar de dotarla d’estructura”</p>	<p>“M’he trobat amb diferents problemes i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè encara em falta informació i no li veig el fil conductor al text”</p>	<p>“L’he resolt (fent què?) intentant organitzar els paràgrafs segons fessin referència un tòpic o un altre. S’han començat a dibuixar possibles eixos per enmarcar l’estructura del text” S2.2. Reorganitzar la informació</p>	<p>S’introdueixen canvis substancials en la Introducció: reorganització de paràgrafs i parafraseig d’oracions ja escrites</p>	<table border="1"> <tbody> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>5,47%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>5,47%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>5,47%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>5,47%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>4,10%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>50,68%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>6,84%</td></tr> <tr><td>2.3.</td><td>ALI - claredat</td><td>10,95%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>2,73%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>1,36%</td></tr> <tr><td>3.4.</td><td>precisió - procés</td><td>1,36%</td></tr> </tbody> </table>	1.1.	estil discursiu	5,47%	1.2.	posicionament	5,47%	1.3.	presència autor	5,47%	1.4.	qüestionament	5,47%	1.5.	relació amb lector	4,10%	2.1.	precisió - claredat	50,68%	2.2.	cohesió/coherència	6,84%	2.3.	ALI - claredat	10,95%	3.1.	senyals autodirigits	2,73%	3.2.	provatures	1,36%	3.4.	precisió - procés	1,36%
1.1.	estil discursiu	5,47%																																					
1.2.	posicionament	5,47%																																					
1.3.	presència autor	5,47%																																					
1.4.	qüestionament	5,47%																																					
1.5.	relació amb lector	4,10%																																					
2.1.	precisió - claredat	50,68%																																					
2.2.	cohesió/coherència	6,84%																																					
2.3.	ALI - claredat	10,95%																																					
3.1.	senyals autodirigits	2,73%																																					
3.2.	provatures	1,36%																																					
3.4.	precisió - procés	1,36%																																					
<p>ER2.D S8a/13 11.06.07</p>	<p>drafts i activitat</p>	<p>“Avui tinc intenció de passar la revisió que tinc en paper”</p>	<p>No cita aquest problema</p>	<p>Tampoc no en cita cap solució S2.3. imprimir el text escrit i incloure-hi modificacions</p>	<p>S’inclou un número important de modificacions en la Introducció, i el reduït número de passes implicades suggereixen que l’E2 les estaria incorporant a partir d’una versió impresa</p>	<table border="1"> <tbody> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>16,66%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>6,25%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>4,16%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>52,08%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>4,16%</td></tr> <tr><td>2.3.</td><td>ALI - claredat</td><td>14,58%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>2,08%</td></tr> </tbody> </table>	1.1.	estil discursiu	16,66%	1.2.	posicionament	6,25%	1.4.	qüestionament	4,16%	2.1.	precisió - claredat	52,08%	2.2.	cohesió/coherència	4,16%	2.3.	ALI - claredat	14,58%	3.2.	provatures	2,08%												
1.1.	estil discursiu	16,66%																																					
1.2.	posicionament	6,25%																																					
1.4.	qüestionament	4,16%																																					
2.1.	precisió - claredat	52,08%																																					
2.2.	cohesió/coherència	4,16%																																					
2.3.	ALI - claredat	14,58%																																					
3.2.	provatures	2,08%																																					

CAPÍTOL 6

Com podem observar en la taula 6.63, l'ER2 és un Episodi discontinu que es desenvolupa al llarg de 4 sessions d'escriptura (S3, S4, S5 i S8a). El repte que l'origina és construir-se una representació de la Introducció, un repte que vinculem a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la dificultat de construir-se una representació de l'article. La vinculació a aquest àmbit de dificultat es posa de manifest en la formulació de, sobretot, l'objectiu corresponent a la sessió S4: "Avui tinc la intenció d'avançar en la Introducció i sobretot en aquesta visió general de l'article". Resulta destacable que en aquesta mateixa sessió, la formulació del repte impliqui una referència a les dificultats en l'ús de l'anglès com a element distorsionador en del procés de construcció de la representació del text a escriure: "M'he trobat amb diferents problemes: la falta de visió general de l'article i de la seva estructura, la manca de fluïdesa en el domini de l'anglès, la poca habilitat per utilitzar connectors i 'enllaçar frases' en anglès... i he tingut moltes dificultats perquè o bé em dedico a l'estructura o a pensar en com escriure en anglès; no puc fer-ho tot alhora (sobrecàrrega cognitiva)".

Mostrant el mateix patró que ja havíem identificat per respecte a l'article en L1, l'E2 mostra un ritme sincopat en aquest ER, de manera que en aquelles sessions en les que el repte s'identifica en el moment de la planificació-formulació, la solució del problema s'aplaça, mentre que si el repte s'identifica en la revisió, el problema s'aborda.

Pel que fa a l'anàlisi micro de la regulació, la preocupació per la construcció de la representació de la Introducció es veuria confirmada per una major orientació de l'activitat escriptora envers l'estructuració/organització de la informació en la S5, en la que la tercera funció de les accions en termes de freqüència correspon a la *cohesió/coherència* (6,84%). En totes les sessions, a més de la *precisió* que orienta de manera prioritària les accions implementades (S3: 62,50%; S4: 67,34%; S5: 50,68%; i S8a: 52,08%), s'observa un certa atenció a l'ús *adequat de l'ALI* (S4: 12,20%; S5: 10,95%; S8a: 14,58%), excepte en el cas de l'S3, on la 2a correspon al *qüestionament* amb un 15,62%.

Taula 6.64. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER3

ER3		Dificultats en l'ús de l'anglès (Intro, Mètode, Results, Disc) – dificultat global?																																					
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																																	
ER3.A S4/13 01.06.07	diari	"Avui tinc intenció d'avançar en la introducció i sobretot en aquesta visió general de l'article"	"M'he trobat amb diferents problemes: la falta de visió general de l'article i de la seva estructura, la manca de fluidesa en el domini de l'anglès, la poca habilitat per utilitzar connectors i "lligar frases" en anglès... i he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè o bé em dedico a l'estructura o a pensar en com escriure en anglès; no puc fer-ho tot alhora (sobrecàrrega cognitiva)"	No es cita cap solució	Només se cita el problema	[No s'inclou aquesta informació perquè no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																																	
ER3.B S5/13 09.06.07	drafts i activitat	"Avui tinc intenció d'avançar i anar omplint la part de resultats"	"M'he trobat amb pocs problemes sobretot relatius a la manera d'expressar algunes idees en anglès i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè no tinc el diccionari on-line instal·lat i molts dels dubtes no són directament consultables al diccionari (són de domini del llenguatge)."	"L'he resolt (fent què?) com he pogut, revisant mentre anava escrivint. De totes maneres, ja ho revisaré amb calma. Ara només es tractava de fer un primer vessament del contingut que hauria de formar part del paper"	L'elaboració de les oracions en aquesta sessió requereix un número important de passes, que inclouen l'assaig de diferents opcions a l'hora de formular el text en anglès	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>4,70%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>3,52%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>62,35%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>1,17%</td></tr> <tr><td>2.3.</td><td>ALI - claredat</td><td>10%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>9,41%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>1,17%</td></tr> <tr><td>3.4.</td><td>precisió - procés</td><td>2,35%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	1,76%	1.2.	posicionament	4,70%	1.3.	presència autor	1,76%	1.4.	qüestionament	1,76%	1.5.	relació amb lector	3,52%	2.1.	precisió - claredat	62,35%	2.2.	cohesió/coherència	1,17%	2.3.	ALI - claredat	10%	3.1.	senyals autodirigits	9,41%	3.2.	provatures	1,17%	3.4.	precisió - procés	2,35%
1.1.	estil discursiu	1,76%																																					
1.2.	posicionament	4,70%																																					
1.3.	presència autor	1,76%																																					
1.4.	qüestionament	1,76%																																					
1.5.	relació amb lector	3,52%																																					
2.1.	precisió - claredat	62,35%																																					
2.2.	cohesió/coherència	1,17%																																					
2.3.	ALI - claredat	10%																																					
3.1.	senyals autodirigits	9,41%																																					
3.2.	provatures	1,17%																																					
3.4.	precisió - procés	2,35%																																					
ER3.C S7a/13 10.06.07	diari	"Avui tinc intenció d'acabar la redacció preliminar dels resultats, si és possible, iniciar la revisió en profunditat del text per tal d'establir el fil conductor i destriar el contingut i la seva organització"	"M'he trobat amb un/diferents problema sobretot de maneres de dir en anglès i també moltes interrupcions en la feina (trucades, preguntes, visites...) i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè en un cas no en sé prou i en l'altre no s'hi pot fer (és diumenge!)"	"L'he resolt (fent què?) intentant mirar el diccionari i pensant"	Només se cita el problema	[No s'inclou aquesta informació perquè no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																																	

CAPÍTOL 6

<p>ER3.D S8a/13 11.06.07</p>	<p>drafts i activitat</p>	<p>“Avui tinc intenció de passar la revisió que tinc en paper”</p>	<p>“M’he trobat amb algun problema lingüístic i he tingut moltes dificultats per resoldre’l perquè no en sé prou. Tinc molt clar que necessitaria ajuda”</p>	<p>“L’he resolt (fent què?) mirant el diccionari i seguint amb l’opció que em semblava menys dolenta”</p>	<p>Dedica un número important de passes a elaborar la nova oració, així com en la revisió de les ja escrites</p>	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>6,41%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>7,05%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>3,20%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>5,12%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>53,20%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>3,20%</td></tr> <tr><td>2.3.</td><td>ALI - claredat</td><td>10,25%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>1,92%</td></tr> <tr><td>3.3.</td><td>ALI - procés</td><td>0,64%</td></tr> <tr><td>3.4.</td><td>precisió - procés</td><td>8,97%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	6,41%	1.2.	posicionament	7,05%	1.3.	presència autor	3,20%	1.5.	relació amb lector	5,12%	2.1.	precisió - claredat	53,20%	2.2.	cohesió/coherència	3,20%	2.3.	ALI - claredat	10,25%	3.1.	senyals autodirigits	1,92%	3.3.	ALI - procés	0,64%	3.4.	precisió - procés	8,97%
1.1.	estil discursiu	6,41%																																		
1.2.	posicionament	7,05%																																		
1.3.	presència autor	3,20%																																		
1.5.	relació amb lector	5,12%																																		
2.1.	precisió - claredat	53,20%																																		
2.2.	cohesió/coherència	3,20%																																		
2.3.	ALI - claredat	10,25%																																		
3.1.	senyals autodirigits	1,92%																																		
3.3.	ALI - procés	0,64%																																		
3.4.	precisió - procés	8,97%																																		
<p>ER3.E S10aib/13 23.06.07</p>	<p>diari</p>	<p>“Avui tinc intenció de començar a posar fil a la discussió i, en breu, acabar el text”</p>	<p>“M’he trobat amb pocs problemes tots ells lingüístics i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè suposo que no se prou anglés (sobretot preposicions i formes verbals)”</p>	<p>“L’he resolt (fent què?) mirant el diccionari i intentant recordar expressions similars”</p>	<p>Només se cita el problema</p>	<p>[No s’inclou aquesta informació perquè no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]</p>																														
<p>ER3.F S13/13 05.07.07</p>	<p>diari</p>	<p>“Avui tinc intenció d’enllestir la darrera revisió i el text”</p>	<p>“M’he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l’anglès”</p>	<p>“L’he resolt (fent què?) mirant el diccionari i deixant colorets per “marcar” els dubtes tant de contingut com lingüístics”</p>	<p>Només se cita el problema</p>	<p>[No s’inclou aquesta informació perquè no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]</p>																														

Com podem observar en la taula 6.64, l'ER3, és discontinu i es desenvolupa al llarg de 6 sessions d'escriptura (S4, S5, S7a, S8a, S10 a i b, i S13). Aquest Episodi s'inicia en la mateixa sessió que començava l'ER2 i aborda el repte que té a veure amb les dificultats en l'ús de l'ALI, un repte que, com en el cas de l'E1 en ALI, hem considerat constitueix un àmbit de dificultat en sí mateix. Sembla que aquesta dificultat es concebia com a independent d'altres sub processos d'escriptura, tal i com es posaria de manifest en el fet que els objectius que l'E2 expressa en aquestes sessions remetent a un àmbit de dificultat diferent, concretament el de construir-se una representació de l'article. Per exemple, en el diari corresponent a la sessió S4, l'E2 escriu: "Avui tinc intenció d'avançar en la introducció i sobretot en aquesta visió general de l'article". O, en el diari de la sessió S7a: "Avui tinc la intenció d'acabar la redacció preliminar dels resultats i, si és possible, iniciar la revisió en profunditat del text per tal d'establir el fil conductor i destriar el contingut i la seva organització".

Com ja assenyalàvem en comentar l'ER2, la formulació del repte revela una certa preocupació per part de l'E2, que fa referència a la sobrecàrrega cognitiva (S4), al fet de no saber-ne prou (S7a, S8a i S10 a i b), al fet de necessitar ajuda (S8a).

Pel que fa a les solucions, destaca la seva formulació per la poca precisió a l'hora d'expressar-los. Concretament, l'E2 comenta que ha resolt els problemes d'expressió en ALI: "com ha pogut" (S5), "intentant mirar al diccionari i pensant" (S7a), "mirant el diccionari i seguint amb l'opció que em semblava menys dolenta" (S8a), "mirant al diccionari i intentant recordar expressions similars" (S10 a i b), i "mirant al diccionari i deixant coloretos per 'marcar' els dubtes tant de contingut com lingüístics" (S13).

Finalment, l'anàlisi micro posa de manifest la necessitat de parar atenció a l'ús de l'ALI en revelar que la 2a funció en termes de freqüència en les sessions analitzades s'orienta a aconseguir una *formulació adequada en ALI* (S5: 10% i S8a: 10,25%) i aquestes accions posen de manifest que una de les estratègies que l'E2 utilitza implica l'assaig i la tria entre diverses opcions en el moment de formular el text.

CAPÍTOL 6

Taula 6.65. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER4

ER4		Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article (Intro, Mètode, Results, Discu) – construcció d'una representació de l'article																												
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																								
ER4.A S12/13 30.06.07	diari	"Avui tinc intenció d'iniciar aquesta revisió global"	"M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès i a la necessitat de dedicar més temps del previst a revisar el contingut del text (prioritzar resultats i completar alguns aspectes, reorganitzar la discussió) he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè ja no em queda més temps."	"L'he resolt (fent què?) algunes qüestions les he abordat i he invertit més temps del compte (per això no he acabat avui com em pensava). D'altres les he apartat fins que posem els tres textos en comú"	No es produeix cap esborrany, l'E2 dedica la sessió a la revisió del text sobre una versió impresa	[No s'inclou aquesta informació perquè no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																								
ER4.B S13/13 05.07.07	drafts i activitat	"Avui tinc intenció d'enllestir la darrera revisió i el text"	"M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès i com l'altre dia relatius a la necessitat d'acabar el text tot i que considero que caldria fer-ne una nova revisió i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè d'anglès no en sé més i de temps tampoc no en tinc més"	No cita cap solució relacionada amb el problema del temps	El reduït número de passes implicades en la revisió del text indicarien la presa de decisions més àgil i potser també més temptativa, que podria vincular-se a la consideració de provisionalitat de les modificacions	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>17,29%</td> </tr> <tr> <td>1.2.</td> <td>posicionament</td> <td>9,02%</td> </tr> <tr> <td>1.3.</td> <td>presència autor</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>1.4.</td> <td>qüestionament</td> <td>1,50%</td> </tr> <tr> <td>1.5.</td> <td>relació amb lector</td> <td>1,50%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>45,86%</td> </tr> <tr> <td>2.2.</td> <td>cohesió/coherència</td> <td>6,76%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>15,03%</td> </tr> </tbody> </table>	1.1.	estil discursiu	17,29%	1.2.	posicionament	9,02%	1.3.	presència autor	3%	1.4.	qüestionament	1,50%	1.5.	relació amb lector	1,50%	2.1.	precisió - claredat	45,86%	2.2.	cohesió/coherència	6,76%	2.3.	ALI - claredat	15,03%
1.1.	estil discursiu	17,29%																												
1.2.	posicionament	9,02%																												
1.3.	presència autor	3%																												
1.4.	qüestionament	1,50%																												
1.5.	relació amb lector	1,50%																												
2.1.	precisió - claredat	45,86%																												
2.2.	cohesió/coherència	6,76%																												
2.3.	ALI - claredat	15,03%																												

Finalment, la taula 6.65 mostra l'últim dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés d'escriptura de l'article en ALI, l'ER4, és discontinu. Aquest Episodi té lloc al llarg de les 2 últimes sessions del procés d'escriptura de l'article, en el moment en que l'E2 duu a terme la revisió global de l'article. El repte que aquest Episodi aborda, la necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article, pot vincular-se a l'àmbit de dificultat que, com en el cas de l'article en L1, sembla regir el procés d'escriptura: la construcció de la representació de l'article. L'expressió del repte fa una referència molt clara a la manca de temps:

“M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès i a la necessitat de dedicar més temps del previst a revisar el contingut del text (prioritzar resultats i completar alguns aspectes, reorganitzar la discussió) he tingut algunes dificultats per resoldre'ls perquè ja no em queda més temps”, ER4.B “M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès i com l'altre dia relatius a la necessitat d'acabar el text tot i que considero que caldria fer-ne una nova revisió i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè d'anglès no en sé més i de temps tampoc no en tinc més” ER4.A

A més, la solució resulta interessant ja que, en proposar l'aplaçament de les solucions, modifica el patró identificat fins el moment i que consistia a utilitzar l'aplaçament de la resolució de problemes només en el moment de planificar-formular, i no pas en el moment de revisar. Cal matisar, però, que l'E2 declara haver aplaçat algunes de les decisions, i haver-ne abordat d'altres.

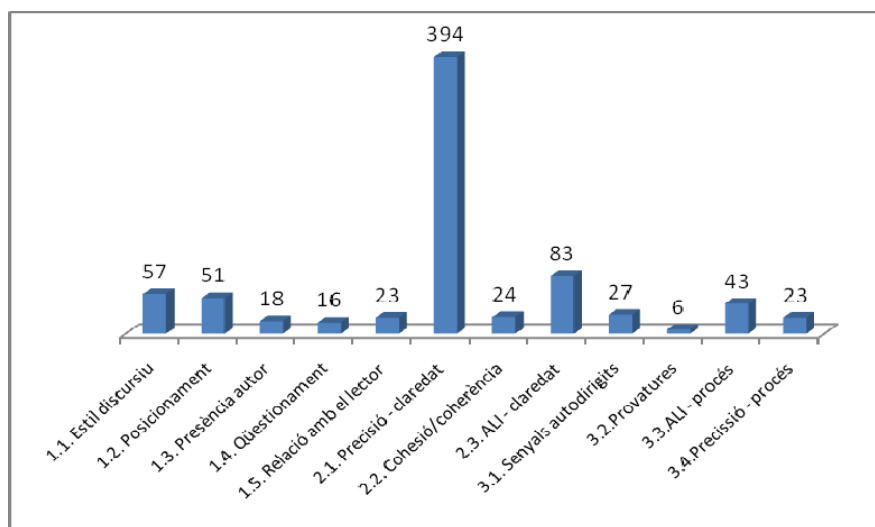
Pel que fa a l'anàlisi micro de la regulació, cal destacar que en aquest moment de la revisió final de tot l'article, l'eix que orienta l'activitat escriptora/revisora és, a més de la *precisió* (45,86%) la veu (*estil discursiu*: 17,29%; *posicionament*: 9,02%; *presència autor*: 3%; *qüestionament*: 1,50%; *relació amb el lector*: 1,50%) i voluntat d'aconseguir una *formulació adequada en ALI* (15,03%).

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI. Tal com mostra la figura 6.6, una aclaparadora majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de precisió i claredat el text escrit (394). A més, responent a les característiques diferencials d'aquest procés, el següent objectiu en importància té a veure amb aconseguir apropar-se a una formulació adequada del text en ALI (82). A continuació, l'E2 també centra la seva atenció a aconseguir un estil discursiu adequat (57), i a vetllar pel propi posicionament (51). Finalment, de manera menys prioritària, l'E2 atén a la cohesió-

coherència del text escrit (24), a establir una relació adequada amb el lector (23), a l'ús d'estratègies per gestionar el procés d'escriptura (23), a traslladar una presència adequada de l'autor en el text (18) i a evitar el qüestionament.

Figura 6.7. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI



Un cop presentats els resultats relatius als Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI, en el proper apartat presentarem aquells relatius als Episodis de Regulació implícits.

6.2.5.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

A. Reptes que els desencadenen

L'anàlisi micro del procés seguit per l'E2 per elaborar l'article en ALI ens ha permès identificar 9 Episodis de Regulació implícits. Podeu consultar l'Annex 20 per conèixer les seqüències d'acció que configuren cadascun dels Episodis de Regulació implícits. Com podem observar en la taula 6.66, 4 dels 7 Episodis de Regulació implícits s'orienten a augmentar la claredat (ERI1, ERI4, ERI6, ERI7), i 2 combinen aquesta preocupació amb l'atenció pel propi posicionament (ERI2 i ERI3). Finalment, només 1 dels Episodis de Regulació implícits, l'ERI5, té per objectiu apropar-se a la correcció en l'ús

de l'ALI. Pel que fa a la localització dels Episodis, 4 se situen en la secció de la Introducció, 1 en la del Mètode i 1 en la dels Resultats. Finalment, 3 d'aquests Episodis de Regulació implícits mostren discontinuïtat intersessió (ERI1, ERI2, ERI3), 2 mostren discontinuïtat intrasessió (ERI4 i ERI5). Resulta rellevant que els 5 Episodis de Regulació implícits que mostren discontinuïtat es localitzin en la Introducció, mentre que els continus se situen en el Mètode i en els Resultats.

Taula 6.66. Característiques dels Episodis de Regulació Implícits identificats durant l'escriptura de l'article en ALI per part de l'E2

ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Funció / Repte inferit
1	Discontinuitat intersessió	Introducció	25	Augmentar la claredat
2	Discontinuitat intersessió	Introducció	15	Augmentar la claredat + posicionament
3	Discontinuitat intersessió	Introducció	18	Augmentar la claredat + qüestionament + estil discursiu
4	Discontinuitat intrasessió	Introducció	13	Augmentar la claredat + posicionament
5	Discontinuitat inter i intrasessió	Introducció	25	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + estil discursiu
6	Continu	Mètode	12	Augmentar la claredat
7	Continu	Resultats	15	Augmentar la claredat

D'altra banda, 3 dels Episodis de Regulació implícits s'orienten a marcar el propi posicionament (ERI2, ERI3 i ERI8). D'aquests, 2 se situen en la secció de la Introducció (ERI2, ERI3), mostrant discontinuïtat intersessió, i 1 se situa en la secció de la Discussió (ERI8).

A més, 2 dels Episodis de Regulació implícits s'orienten a mantenir l'*estil discursiu* acadèmic (ERI3 i ERI5), ambdós en la Introducció i ambdós mostren discontinuïtat intersessió i l'ERI5 mostra també discontinuïtat intrasessió. Finalment, només 1 dels Episodis de Regulació implícits (ERI5) també s'orienta específicament a *apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI*, se situa en la secció de la Introducció i mostra discontinuïtat tant a nivell inter com intrasessió.

B. Distribució i característiques dels Episodis de Regulació Explícits

La taula 6.67 mostra la distribució dels Episodis de Regulació implícits al llarg de les diferents sessions que l'E2 ha dedicat a l'escriptura de l'article en ALI. Com podem observar, resulta destacable que 4 dels Episodis de Regulació implícits siguin discontinus i abastin una part important del procés d'escriptura (ERI1: S3, S5 i S8a; ERI3: S4, S5, i S8a; ERI5: S4, S5, S8a i S13). Destaca, a més, que els Episodis de Regulació implícits tendeixen a concentrar-se en la primera meitat del procés. Concretament, els 7 episodis són presents en les primeres 5 sessions, mentre que de la sisena sessió endavant només 3 hi són presents.

A continuació presentarem les característiques de cadascun dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 per elaborar l'article en ALI.

Taula 6.67. Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en ALI

Sessió d'escriptura	1	2	3		4				5				6	
Data	21.05.2007	24.05.2007	27.05.2007		01.06.2007				03.06.2007				09.06.2007	
Secció	Mètode	Intro.	Introducció		Introducció Mètode				Introducció Resultats				Resultats	
ERI			ERI1	ERI2	ERI2	ERI3	ERI4	ERI5	ERI1	ERI3	ERI5	ERI6	ERI7	
Repte inferit			Augmentar la claredat	Augmentar la claredat + posicionament	Augmentar la claredat + posicionament	Augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu	Augmentar la claredat	Augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI	Augmentar la claredat	Augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu	Augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI	Augmentar la claredat	Augmentar la claredat	

Sessió d'escriptura	7a	7b	8a			8b	9	10a	10b	11	12	13
Data	10.06.2007	10.06.2007	11.06.2007			11.06.2007	14.06.2007	23.06.2007		25.06.2007	30.06.2007	05.07.2007
Secció	Resultats	Resultats	Introducció			Mètode / Resultats	Discussió *	Discussió		Introducció* Discussió*	Article sencer	Article sencer
ERI			ERI1	ERI3	ERI5							ERI5
Repte inferit			Augmentar la claredat	Augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu	Augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI							Augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI

CAPÍTOL 6

En primer lloc, com mostra la taula 6.68, l'ERI1 és un episodi discontinu intersessió que es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S3, S5 i S8a). Pel que fa a la intencionalitat subjacent a les accions implementades, la majoria s'orienta a aconseguir la major *precisió-claredat* possible en el text escrit, a través de substituir paraules o expressions, afegir informació complementària, eliminar redundàncies.

Taula 6.68. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ERI1

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S3 (27.05.2007), S5 (03.06.2007), S8a (11.06.2007)	Discontinú intersessió	<i>Augmentar la claredat</i> - Substituir paraules - Afegir informació complementària / aclaratòria - Eliminar redundàncies	Augmentar la claredat

En segon lloc, com podem observar en la taula 6.69, l'ERI2 mostra discontinuïtat intersessió, desenvolupant-se en 2 sessions d'escriptura (S3 i S4). En aquest cas, la *precisió-claredat* segueix sent l'orientació predominant que es posa de manifest a través de l'afegit d'informació complementària, l'eliminació de redundàncies i la substitució de paraules. A més, l'E2 també té en compte el *posicionament* (substituir paraules i incloure emfasitzadors).

Taula 6.69. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ERI2

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S3 (27.05.2007) S4 (01.06.2007)	Discontinú intersessió	<i>Augmentar la claredat</i> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Eliminar redundàncies - Substituir paraules <i>Posicionament</i> - substituir paraules - Incloure emfasitzadors	Augmentar la claredat + posicionament

D'altra banda, com mostra la taula 6.70, l'ERI3 és un episodi discontinu intersessió que es desenvolupa al llarg de 3 sessions d'escriptura (S4, S5 i S8a). Pel que fa a la intencionalitat subjacent a les accions implementades, aquestes combinen l'orientació a la *precisió-claredat* (afegir informació complementària, substitució de paraules, dividir una oració en dos) amb una atenció a l'*estil discursiu* (eliminar redundàncies, substituir paraules), *qüestionament* (fer referència a la recerca anterior,

afegir informació complementària), i la voluntat d'*apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI* (canviar paraules de lloc, substituir paraules).

Taula 6.70. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ERI3

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S4 (01.06.2007) S5 (03.06.2007) S8a (11.06.2007)	Discontinuu intersessió	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Substituir paraules - Dividir una oració en dos <p><i>Estil discursiu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eliminar redundàncies - Substituir paraules <p><i>Qüestionament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fer referència a la recerca anterior - Afegir informació complementària / aclaratòria <p><i>Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canviar paraules de lloc - Substituir paraules 	Augmentar la claredat + qüestionament + estil discursiu

Pel que fa a l'ER4, que es mostra en la taula 6.71, es tracta d'un episodi discontinuu intrasessió que combina l'atenció a la *claredat* (afegir informació complementària, substituir paraules, eliminar redundàncies) amb la voluntat de clarificar el propi *posicionament* (eliminar redundàncies, substituir paraules o expressions).

Taula 6.71. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ERI4

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S4 (01.06.2007)	Discontinuu intrasessió	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Substituir paraules - Eliminar redundàncies <p><i>Posicionament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eliminar redundàncies - Substituir paraules 	Augmentar la claredat + posicionament

D'altra banda, com mostra la taula 6.72, l'ERI5 mostra discontinuïtat inter i intrasessió, i es desenvolupa al llarg de 4 sessions d'escriptura (S4, S5, S8a i S13). Aquest episodi s'orienta prioritàriament a la *precisió-claredat* (substitució de paraules, eliminar redundàncies, afegir

CAPÍTOL 6

informació complementària) i a *aconseguir la correcció en l'ús de l'ALI* (afegir informació complementària, substitució de paraules, eliminar redundàncies).

Taula 6.72. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER15

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S4 (01.06.2007) S5 (03.06.2007) S8a (11.06.2007) S13 (05.07.2007)	Discontinu inter i intrasessió	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Substituir paraules - Eliminar redundàncies <p><i>Afegir informació complementària / aclaratòria</i></p> <p><i>Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Substituir paraules - Eliminar redundàncies 	Necessitat d'augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI

En el cas de l'ER16, que se sintetitza en la taula 6.73, es tracta d'un episodi continu, centrat prioritàriament en la *precisió-claredat*, que es posa de manifest a través de les accions que impliquen afegir informació complementària, canviar la formulació sintàctica d'una oració, eliminar redundàncies, substituir paraules o expressions i canviar paraules de lloc en una mateixa oració.

Taula 6.73. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER16

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S5 (03.06.2007)	Continu	<p><i>Augmentar la claredat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afegir informació complementària / aclaratòria - Canviar la formulació sintàctica d'una oració - Eliminar redundàncies - Substituir paraules - Canviar paraules de lloc en una oració 	Augmentar la claredat

Finalment, com es mostra en la taula 6.74, l'ER17 és un episodi continu exclusivament orientat a aconseguir *precisió-claredat* en el text escrit. Aquesta intencionalitat es posa de manifest en l'anàlisi en context de les accions que impliquen substituir paraules, utilitzar el corrector de Word, afegir informació complementària, i eliminar redundàncies.

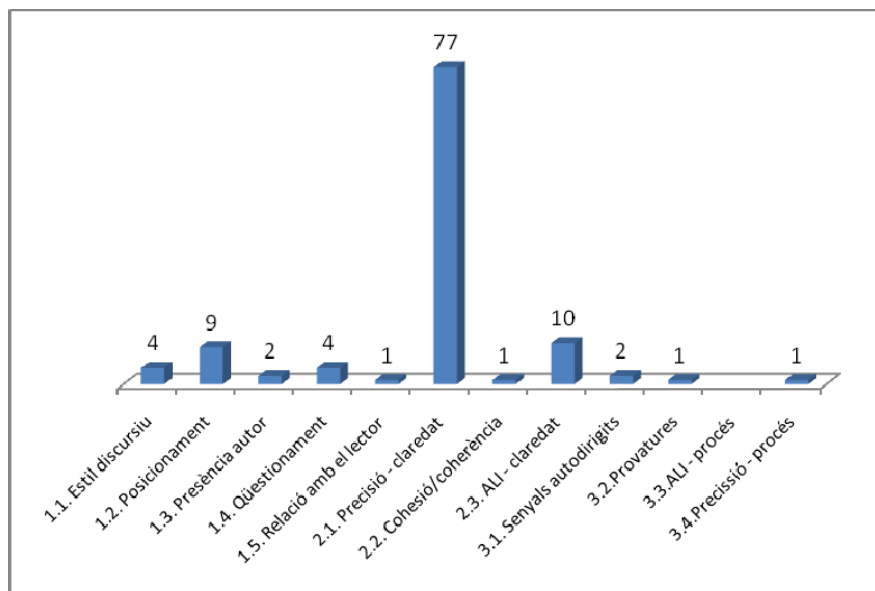
Taula 6.74. Síntesi de les característiques de l'E2.ALI.ER17

Sessions en les que es desplega	Tipus	Accions	Funcions / Repte inferit
S5 (03.06.2007)	Continu	Augmentar la claredat <ul style="list-style-type: none"> - Substituir paraules - Utilitzar el corrector de word - Afegir informació complementària / aclaratòria - Eliminar redundàncies 	Augmentar la claredat

C. RESULTATS OBTINGUTS PEL QUE FA A L'ANÀLISI MICRO DELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E2 PER ESCRIURE L'ARTICLE EN ALI

A continuació presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de la regulació que ha tingut lloc en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI. Tal com mostra la figura 6.8, una aclaparadora majoria de les accions implementades per l'E1 en aquests episodis s'ha orientat a dotar de *precisió i claredat* el text escrit (77). Aquest objectiu apareix com el més important seguit, a gran distància, per l'objectiu d'*aconseguir una formulació adequada del text en ALI* (10) i per l'atenció al propi *posicionament* (9). Les qüestions en les que l'E2 també ha centrat la seva atenció, encara que de manera menys prioritària, són ajustar el text a un *estil discursiu acadèmic* (4), *evitar el qüestionament* (4), atendre a la *presència de l'autor* (2), utilitzar *senyals autodirigits* per gestionar el procés d'escriptura (2), atendre a la *relació amb el lector* (1), assegurar la *cohesió-coherència* del text escrit (1), fer *provatures* (1), i *precisió procés* (1).

Figura 6.8. Resultats obtinguts en l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'escriptura de l'article en ALI



6.2.6. SÍNTESI DE REGULARITATS IDENTIFICADES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ DELS DOS ESCRITORS EN AMBDUES LENGÜES

En aquest apartat presentarem una síntesi agregada de les dades obtingudes, que ens permetrà destacar més fàcilment aquelles regularitats que emergeixen de la comparació de la regulació que l'E1 i l'E2 han posat en marxa durant els processos d'escriptura analitzats (E1.L1; E1.ALI; E2.L1; E2.ALI).

6.2.6.1. TEMPS DEDICAT PELS DOS INVESTIGADORS A L'ESCRITURA DELS ARTICLES

Pel que fa al temps dedicat pels escriptors a l'escriptura dels articles, resulta destacable la similitud intrasubjecte. Com podem observar en la taula 6.75, la diferència entre el temps dedicat per l'E1 a l'escriptura de l'article en ALI només supera al dedicat a l'article en L1 en 139 minuts, mentre que en el cas de l'E2, la diferència entre el temps dedicat a l'escriptura dels dos articles és de només 33 minuts. Si atenem a les diferències intersubjecte, observem que el temps dedicat per l'E2 a

l'escriptura de l'article en L1 supera aquell que hi ha dedicat l'E1 en un 53,93%, mentre que en el cas de l'article en ALI, el temps dedicat per l'E2 supera aquell dedicat per l'E1 en un 31,28%.

Taula 6.75. Duració total (en minuts) del procés d'escriptura seguit per l'E1 i l'E2 en l'elaboració dels articles en L1 i en ALI i distribució en sessions d'escriptura

	E1		E2	
	L1	ALI	L1	ALI
Duració total (en minuts)	660	799	1016	1049
Número de sessions d'escriptura enregistrades	11	14	12	13

D'altra banda, el temps que els escriptors han dedicat a l'escriptura dels articles s'ha distribuït en un número molt similar de sessions de treball. En efecte, 3 dels processos (E1.L1; E2.L1; E2.ALI) han requerit 13 sessions d'escriptura, i només 1 (E1.ALI) n'ha requerit 14.

6.2.6.2. EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN ELS PROCESSOS SEGUITS PELS DOS ESCRIPTORS PER ELABORAR ELS ARTICLES EN L1 I EN ALI

Com hem vist, l'anàlisi macro i micro del procés seguit pels dos escriptors durant l'elaboració de l'article en L1 i en ALI ens ha permès identificar Episodis de Regulació, que hem pogut caracteritzar en funció de dos eixos: implícit – explícit / continu – discontinu. En els propers subapartats incloem la síntesi de les dades obtingudes pel que fa a aquests dos eixos d'anàlisi.

6.2.6.2.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS

Com vèiem a l'inici d'aquest apartat, l'anàlisi macro i micro de la regulació ens ha permès distingir entre Episodis de Regulació explícits i Episodis de Regulació implícits. Recordem que s'han definit els episodis de regulació com aquelles seqüències d'accions que l'escriptor implementa de manera estratègica (és a dir, de manera intencional), amb l'objectiu de resoldre una dificultat identificada durant el procés d'escriptura. Els Episodis de Regulació explícits són aquells que tenen el seu origen en la identificació explícita dels reptes i que inclouen també la cita de la solució i la seva subseqüent implementació. En canvi, hem definit els Episodis de Regulació implícits com *aquelles seqüències*

CAPÍTOL 6

d'accions que impliquen un mínim de 10 passes³⁴, una part de les quals s'orienta a reformular o ajustar diferents elements de l'oració, posant de manifest la intencionalitat d'abordar un repte, malgrat no haver-ne fet referència explícita en cap moment del procés d'escriptura.

La taula 6.76 mostra els Episodis de Regulació explícits i implícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'escriptura dels articles en L1 i en ALI. Com podem observar, en el procés d'escriptura de l'article en L1 predominen els Episodis implícits, mentre que en el procés d'escriptura de l'article en ALI predominen els episodis explícits.

Taula 6.76. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure els articles en L1 i en ALI

L1		ALI	
Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
4	9	5	3

D'altra banda, tal com mostra la taula 6.77, en el cas de l'E2 els Episodis de Regulació implícits han resultat més nombrosos que els explícits, tant en el procés d'escriptura en L1 com en ALI.

Taula 6.77. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per E2 per escriure els articles en L1 i en ALI

L1		ALI	
Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
8	9	4	7

Si tenim en compte els resultats corresponents als dos escriptors observem que, exceptuant una ocasió (E1.ALI), els Episodis de Regulació implícits han estat més nombrosos en tots els casos. D'altra banda, destaca el fet que el procés que hagi presentat un major número d'Episodis de Regulació explícits és aquell seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en L1 que, recordem, era concebut com a més complex.

³⁴ Recordem que les passes són seqüències d'actuació emmarcades per canvis en l'activitat, per pauses majors de 5 segons, per actuacions categoritzades com a "altres" (i.e., pujar o baixar – scroll up o down – en el document, obrir un altre document, consultar la bústia de correu electrònic...). Considerem la unitat d'anàlisi micro de les passes com a equivalent a la unitat de *burst* que utilitzen Chenoweth i Hayes (2001, 2003) o Beare i Bourdages (2007).

6.2.6.2.2. EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS

En aquest subapartat presentarem de manera sintètica els resultats obtinguts pel que fa a la discontinuïtat dels Episodis de Regulació implícits i explícits identificats en el procés seguit per cadascun dels escriptors per escriure l'article en L1 i en ALI.

Comencem doncs per l'E1. Com podem observar en la taula 6.78, els Episodis de Regulació explícits (tant en L1 com en ALI) semblen mostrar una major discontinuïtat, concretament de tipus intersessió, mentre que els Episodis de Regulació implícits semblen mostrar una major tendència cap a la continuïtat, també en ambdós articles. En canvi, la discontinuïtat que apareix en 2 dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés d'escriptura en L1 és de tipus intrasessió.

Taula 6.78. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure els articles en L1 i en ALI.

		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
Continus	Intersessió	1	7	1	3
	Intrasessió	3		4	
Discontinus	Intrasessió		2		
	Inter + intrasessió				
Total		4	9	5	3

En segon lloc, pel que fa a l'E2 i com podem observar en la taula 6.79, la tendència a la discontinuïtat dels Episodis de Regulació explícits és manté en el procés d'escriptura en ALI, mentre que en el procés d'escriptura en L1 els Episodis es distribueixen a parts iguals entre la continuïtat i la discontinuïtat. Allò que sí es manté en ambdós casos és el fet que en els Episodis de Regulació explícits la discontinuïtat és de tipus intersessió. D'altra banda, en el cas dels Episodis de Regulació implícits, es mostra també una tendència cap a la discontinuïtat tant en el procés en L1 com en el procés en ALI i, a diferència del que succeïa amb els Episodis de Regulació explícits, la discontinuïtat en aquest cas apareix de tipus intersessió, intrasessió i en una modalitat característica de l'E2: la modalitat que combina discontinuïtat intersessió i intrasessió.

CAPÍTOL 6

Taula 6.79. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI

		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
Continus		4	3	1	2
Discontinus	Intersessió	4		3	3
	Intrasessió		3		1
	Inter + intrasessió		2		1
Total		8	8	4	7

Si tenim en compte els resultats obtinguts per als dos escriptors, (veieu taula 6.80) observem que, excepte en el cas dels Episodis de Regulació explícits de l'E1.L1, el nombre d'Episodis de Regulació (tant implícits com explícits) és menor en ALI que en L1. D'altra banda, en tres dels processos d'escriptura (E1.L1; E1.ALI; E2.ALI) els Episodis de Regulació explícits són majoritàriament discontinus, i que aquesta discontinuïtat és de tipus intersessió. En canvi, aquesta tendència no s'ha identificat en el cas dels Episodis de Regulació implícits, en els que el predomini de la discontinuïtat es concentra en els processos d'escriptura de l'E2, els processos de l'E1 mostrant una major presència de continuïtat. Resulta interessant, a més, que el procés d'escriptura de l'E2 mostri una particularitat: l'existència d'episodis de regulació implícits que són alhora discontinus intersessió i intrasessió.

Taula 6.80. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus

		E1				E2			
		L1		ALI		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit	Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
Continus		1	7	1	3	4	3	1	2
Discontinus	Intersessió	3		4		4		3	3
	Intrasessió		2				3		1
	Inter + intrasessió						2		1
Total		4	9	5	3	8	8	4	7

Aquests resultats posen de manifest la recursivitat del Episodis de Regulació ja que fins i tot en el cas dels Episodis de Regulació continus, els escriptors reprenen les accions vinculades a una determinada intencionalitat en diferents moments d'una mateixa sessió d'escriptura. A més, la marcada continuïtat (tant inter com intrasessió) que s'observa en els Episodis de Regulació implícits de l'E1 confirmaria l'aproximació orientada a l'acció que mostra aquest escriptor.

6.2.6.3. RESULTATS OBTINGUTS A PARTIR DE L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ

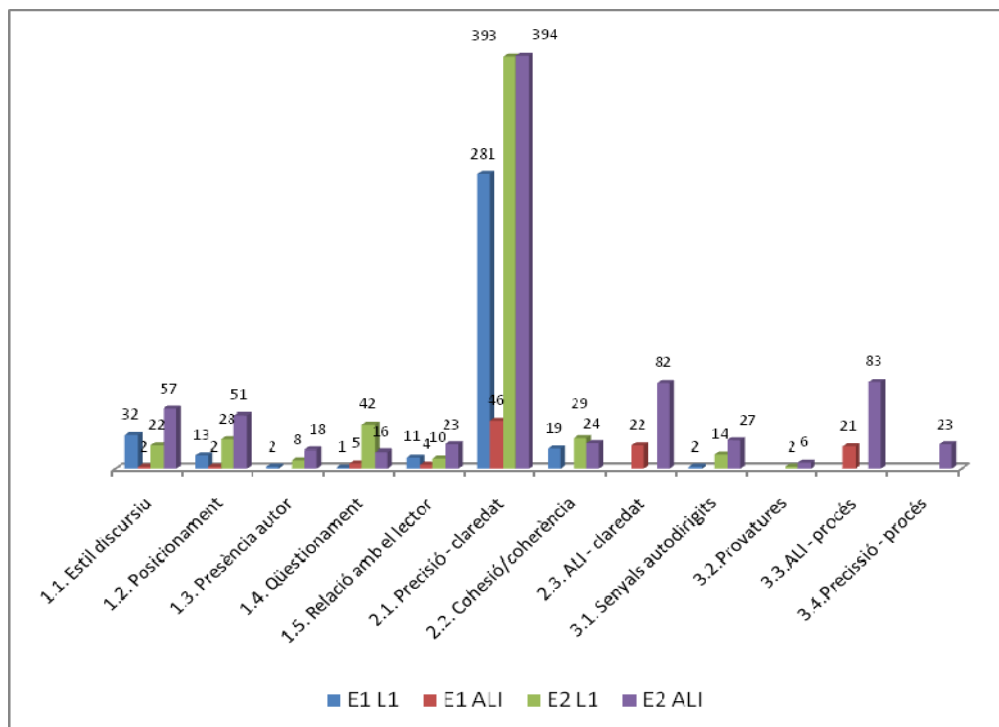
6.2.6.3.1. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS

En aquest apartat comentarem de manera agregada les dades obtingudes a partir de l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés d'escriptura d'ambdós escriptors per als dos articles, en L1 i en ALI. La figura 6.9 mostra les funcions o intencionalitat subjacent a les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI. Com podem observar, les funcions que han rebut l'atenció dels escriptors tant en L1 com en ALI són *1.1. Estil discursiu*, *1.2. Posicionament*, *1.3. Presència de l'autor*, *1.4. Qüestionament*, *1.5. Relació amb el lector*, i *2.1. Precisió-claredat*. Com podem observar, aquests resultats indicarien que els escriptors dediquen una especial atenció a aquelles qüestions que tenen a veure amb l'expressió de la seva veu com a autors acadèmics, que corresponen a les 5 primeres categories presentades.

D'altra banda, cal remarcar que la funció que més atenció rep per part dels dos escriptors tant en L1 com en ALI és la 2.1., vinculada a l'objectiu de garantir la *precisió – claredat* del text escrit. El cas de l'E2 resulta especialment remarcable ja que gairebé el mateix nombre d'accions en L1 (393) que en ALI (394) s'orienten a assolir aquesta funció.

Els resultats també mostren com els processos d'escriptura en ALI són diferents en la mesura en que una part de les accions implementades pels escriptors s'orienta a assolir una formulació adequada del text en ALI, accions que no apareixen en L1.

Figura 6.9. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI



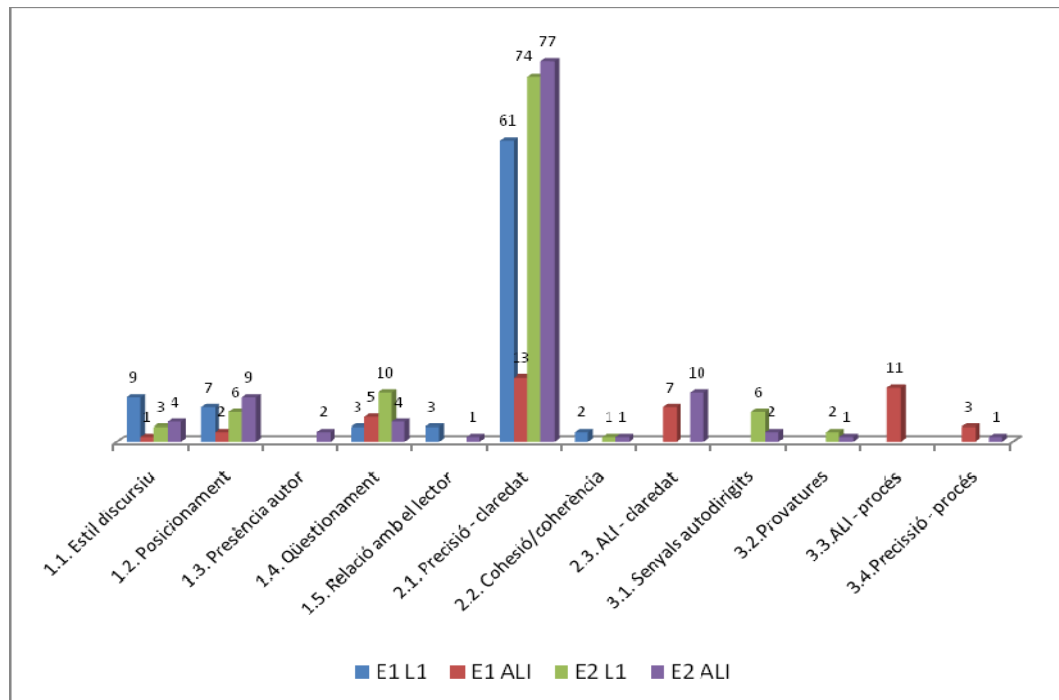
6.2.6.3.2. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS

En aquest apartat comentarem de manera agregada les dades obtingudes a partir de l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés d'escriptura d'ambdós escriptors per als dos articles, en L1 i en ALI, que sintetitzem en la figura 6.10. Com podem observar, les funcions que han rebut l'atenció dels escriptors tant en L1 com en ALI són *1.1. Estil discursiu*, *1.2. Posicionament*, *1.4. Qüestionament*, i *2.1. Precisió-claredat*.

D'altra banda, la funció que més atenció rep per part dels dos escriptors tant en L1 com en ALI és la 2.1., vinculada a l'objectiu de garantir la precisió – claredat del text escrit. El cas de l'E2 resulta especialment remarcable ja que, igual que en L1, gairebé el mateix nombre d'accions en L1 (74) que en ALI (77) s'orienta a aquesta funció.

Els resultats també mostren com els processos d’escriptura en ALI són diferents en la mesura en que una part de les accions implementades pels escriptors s’orienta a assolir una formulació adequada del text en ALI.

Figura 6.10. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l’E1 i l’E2 per escriure els articles en L1 i en ALI



6.2.6.4. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ COM A INDICADORS DELS PERFILS / APROXIMACIONS A L’ESCRITURA

Com assenyalàvem a l’inici del capítol, l’anàlisi macro dels Episodis de Regulació ens ha permès identificar i caracteritzar dos patrons o aproximacions diferents a l’escriptura, que tant l’E1 com l’E2 mantenen en L1 i en ALI. Concretament, hem pogut distingir entre un procés d’escriptura regit per l’acció o *action-driven process*, que correspondria a l’aproximació mostrada per l’E1, i un procés d’escriptura regit pel desenvolupament del propi text a mesura que aquest es va escrivint o *text-driven process*, que correspondria a l’aproximació mostrada per l’E2. La taula 6.81 recull de manera sintètica les característiques d’ambdós perfils, que passem a comentar a continuació.

Taula 6.81. Característiques dels perfils/aproximacions a l'escriptura

	Procés regit per l'acció (<i>action-driven process</i>)	Procés regit pel text (<i>text-driven process</i>)
Formulació dels reptes	Formulació operativa: obvia els <i>prompts</i> del diari i formula els reptes de manera conjunta amb la seva solució, de manera que semblaria que sense la solució no es formularia el problema. Es tractaria, doncs, d'una formulació operativa del problema, que ja implicaria la visualització de la solució.	Formulació avaluativa (permet a l'E2 comprendre la naturalesa del problema però està desvinculat de la solució): segueix els <i>prompts</i> del diari d'escriptura i distingeix de manera clara entre problema i solució i, en força ocasions no les solucions són indirectes o aplaçaments
Tipus de solucions	La majoria són directes	Equilibri entre directes i indirectes
Ordre en l'elaboració de les seccions de l'article	Espiral - l'escriptor treballa en totes les seccions de l'article alhora, en un procés de "capes" successives de millora incremental	Seqüencial - s'elaboren versions instrumentals de les seccions i un cop obtingudes es duu a terme una revisió global
Ritme dels episodis	Fluït – es citen problemes i s'expliciten i implementen solucions en totes les sessions d'escriptura. També es constata una tendència cap a la continuïtat en els Episodis de Regulació	Sincopat (amb fluctuacions) – no en totes les sessions es citen els problemes, ni en totes es citen les solucions ni s'implementen allà on s'han citat També es constata una tendència cap a la discontinuïtat en els Episodis de Regulació
Aplaçaments	No se'n mencionen explícitament	Se'n mencionen explícitament i acostumen a situar-se en el procés de planificació-formulació de les versions instrumentals de les seccions més que no pas en el de revisió

La primera característica que distingeix ambdues aproximacions o patrons d'escriptura dels articles té a veure amb el *tipus de formulació* que ambdós escriptors utilitzen per fer referència a les dificultats que originen els Episodis de Regulació. Concretament, mentre que la formulació de l'E2 implica una distinció clara entre repte i solució, tal com els *prompts* que el diari d'escriptura suggereix, l'E1 obvia aquests *prompts* i en la majoria dels casos allò que formula pren més la forma d'una descripció de l'acció implementada i, per tant, d'una solució, que ja inclou la referència al repte. Les figures 6.11 i 6.12 mostren exemples d'un diari d'escriptura emplenat, respectivament, per l'E1 i per l'E2.

Figura 6.11. Exemple de diari d'escriptura de l'E1

Diari d'escriptura

Sessió núm.: 9 Escriptor 1

Tots Sants. Em dispenso a aprofitar aquest pont per avançar força el marc teòric de l'article.

Abans de començar a escriure

He revisat els meus apunts corresponents als tres primers apartats del guió que havia establert en l'escrit. Començaré escrivint aquests apartats. Primer situant les idees fonamentals i després desenvolupant-les.

Durant el procés de composició

A la primera part he completat els apartats previstos, primer amb idees expressades en frases, i després amb un procés de desenvolupament, connexió i re-situació dels diferents sub-apartats. A la segona part penso completar aquest apartat teòric que m'ha d'ocupar, màxim, 4 pàgines.

Durant la segona part he anat donant coherència i consistència al text, reduint els tònics inicials a dos: estudiar para aprender en la ESO i el estudio de textos expositivos. No he tingut especials dificultats. El que més m'ha costat és decidir que treure i com integrar la informació seleccionada dins aquests dos tònics.

Un cop es dona per acabada la sessió d'escriptura

Al finalitzar la sessió, encara no havia acabat el redactat del mar teòric. Continuaré a la següent sessió.

Figura. 6.12 Exemple de diari d'escriptura de l'E2

Diari d'escriptura article en L1
Sessió núm.: 5 Escriptor 2

Abans de començar a escriure

- *Les meves expectatives sobre la sessió d'escriptura d'avui son Mitjanes perquè em proposo llegir el text font per aclarir alguns dubtes que tinc sobre com organitzar la introducció i què posar-hi*
- *En la sessió anterior vaig acabar amb una impressió...perquè...*
- *Avui tinc intenció de*

em proposo llegir el text font (repetir la lectura del marc teòric agafant apunts i iniciar la lectura del treball empíric) per aclarir alguns dubtes que tinc sobre com organitzar la introducció i què posar-hi

Durant el procés de composició
Marqueu en groc els problemes amb els quals us enfronteu al llarg del procés
He tingut la sensació de que recollia massa informació

Un cop es dona per acabada la sessió d'escriptura

- *M'he trobat amb un/diferents problema/es...i he tingut poques/algunes/moltes dificultats per resoldre'l perquè...*

En general tinc la sensació que hi ha massa informació i no ben ordenada. Que hauré de tornar a pensar en com organitzar-la

- *L'he resolt (fent què?)...*

Començant a posar numerets als apunts per reagrupar temes

- *Avui acabo la sessió no massa satisfet perquè ara no voldria deixar; sé que si ho aparco (i ho he de fer) , després em constarà molt recuperar la feina feta*
- *Espero que la propera sessió ja em pugui tancar i concentrar-me per acabar-ho.*

En segon lloc, el procés d'escriptura dels dos escriptors també resulta diferent pel que fa al *tipus de solucions* que implementen. Concretament, la majoria de les solucions que l'E1 posa en funcionament són de tipus directe mentre que en el cas de l'E2 observem un equilibri entre solucions directes i solucions indirectes o de manteniment. Recordem que hem considerat com a solucions directes aquelles que s'orienten a la solució immediata del problema citat, mentre que les solucions indirectes o de manteniment serien aquelles que, sense orientar-se a la solució immediata del problema, permeten mantenir (és a dir, no bloquejar) el procés d'escriptura de manera que la solució directa pugui arribar en un moment més avançat del procés.

Les taules 6.82, 6.83, 6.84 i 6.85 inclouen la categorització (en directes o indirectes) de les solucions citades i implementades per l'E1 i l'E2 en cadascuna de les sessions que formen part dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'escriptura dels articles en L1 i en ALI. Com podem observar, en el procés en L1 les solucions citades i/o implementades per l'E1 mostren un cert equilibri entre directes (7) i indirectes (5), amb un lleuger predomini de les primeres. En el procés en ALI, la totalitat de les solucions citades/implementades són directes (13).

En el procés d'escriptura de l'E2 per elaborar l'article en L1, la majoria de les solucions (10 de 16) són indirectes, i en ALI de les 13 solucions 8 són directes i 5 indirectes.

CAPÍTOL 6

Taula 6.82. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en L1

Episodi de Regulació	Sessió d'escriptura	Dificultat abordada	Solució citada	Solució implementada	Tipus de solució
ER1	S3a	Dificultat per construir-se una representació de la Introducció	Treballar primer en la secció dels Resultats	Desenvolupa la secció dels resultats	Indirecta
	S7b		No en menciona cap		Indirecta
	S8		No en menciona cap	Comença a treballar en la introducció un cop força avançada la secció dels Resultats	Indirecta
ER2	S1	Poca claredat en la presentació de les variables de l'estudi	Distingir explícitament entre variables dependents i independents	Presenta les variables de manera explícita	Directa
ER3	S3a	Informació mal organitzada	Reorganitzar la informació	Inclou informació del text font reorganitzada	Directa
	S3b		(la mateixa que S3a, mateix diari d'escriptura)	Canvia de posició dos paràgrafs	Directa
	S9a		Reorganitzar la informació	Inclou informació del text font reorganitzada	Directa
	S9b		Reorganitzar la informació	Reorganitzar la Introducció al voltant de dues unitats temàtiques	Directa
	S11		Reorganitzar la informació	Reorganitza un paràgraf del Mètode	Directa
ER4	S4	Dificultats per seleccionar la informació del text font	Utilitzar la Discussió com a punt de referència	Inicia el desenvolupament de la Discussió	Indirecta
	S5a & b		Utilitzar la Discussió com a punt de referència	Continua desenvolupament la Discussió	Indirecta
	S7		Revisar requisits de la publicació objectiu	Inclou la informació relativa als requisits de la publicació objectiu en el Diari d'Esctura de la sessió	Directa

Taula 6.83. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 en l'elaboració de l'article en ALI

Episodi de Regulació	Sessió d'escriptura	Dificultat abordada	Solució citada	Solució implementada	Tipus de solució
ER1	S1	Dificultats per seleccionar la informació del text font	Elaborar un esquema / resum a mà a partir del text font	Elabora a mà i en L1 un resum a partir del text font	Directa
	S2		Elaborar un esquema / resum a mà a partir del text font	Elabora a mà i en L1 un resum a partir del text font	Directa
	S3		Evitar un dels blocs temàtics del text font	Elabora a mà i en L1 un resum a partir del text font Evita el bloc temàtic de les concepcions	Directa Directa
	S4		Elaborar un esquema / resum a mà a partir del text font	Elabora a mà i en L1 un resum a partir del text font	Directa
	S5		Pensar en el títol perquè serveixi com a punt de referència	Mentre elabora el resum a mà, assaja diferents títols de l'article	Directa
	S10		Seleccionar taules i figures per la seva claredat	Selecciona del text font només aquelles taules que considera contribuiran a clarificar els resultats	Directa
	S13 o S14		Seleccionar les categories d'anàlisi utilitzades en l'estudi	Elimina la figura que contenia les categories que ha decidit obviar	Directa
ER2	S2	Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	Centrar l'article en la temàtica de l'aula com a context estratègic	El resum que l'E1 elabora a mà reflecteix el major interès per aquesta temàtica, que també concentra el major número d'anotacions personals (elaboració de la informació) que l'escriptor inclou en el marge dret de les pàgines	Directa
ER3	S6	Dificultats en l'ús de l'anglès	Elaborar un esquema previ en el document Word	Elabora un esquema previ en ALI en Word	Directa
	S7		Utilitzar recursos (diccionari electrònic, corrector de Word)	Utilitza el diccionari electrònic i el corrector de Word	Directa
ER4	S9	Poca utilitat de les notes preses a partir del text font	Rellegir el text font i elaborar un resum que inclogui la informació necessària	La solució citada no s'implementa en aquesta sessió	---
	S10			Elabora un nou resum del text font	Directa
ER5	S10	Dificultats per construir-se una representació de la Introducció	Imprimir / rellegir el text escrit	La solució citada no s'implementa en aquesta sessió	---
	S11			Imprimeix el text escrit i el corregeix, introduint després les modificacions en la versió electrònica del text	Directa

CAPÍTOL 6

Taula 6.84. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en L1

Episodi de Regulació	Sessió d'escriptura	Dificultat abordada	Solució citada	Solució implementada	Tipus de solució
ER0a	S5b	Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos	Aplaçar la resolució del problema	Para especial atenció a l'escriptura de les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	Indirecta
	S6a		Aplaçar la resolució del problema	Para especial atenció a l'escriptura de les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	Indirecta
	S6b		No n'expressa cap	Para especial atenció a l'escriptura de les oracions vinculades a la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	Indirecta
ER0b	S7	Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització d'una determinada categorització d'eixos procedimentals	Aplaçar la resolució del problema	Dedicar especial atenció a les oracions que concentren el problema	Indirecta
ER1	S1a	Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	Aplaçar la resolució del problema	Atura la sessió d'escriptura només 16 minuts després d'haver-la iniciat	Indirecta
ER2	S1b	Dificultats per seleccionar la informació del text font	Rellegir el text font i la versió anterior de l'article	Pren notes a partir del text font	Directa
	S2		Aplaçant la resolució del problema	No s'introdueix cap modificació en el que ha escrit fins el moment en la Introducció i segueix "vessant" informació a continuació	Indirecta
	S3		Rellegir el text font i la versió anterior de l'article	Pren notes a partir del text font	Directa
ER3	S1b	Dificultats per assegurar la progressió argumental del text	Rellegir el text font i la versió anterior de l'article	Pren notes a partir del text font	Directa
	S2		Aplaçant la resolució del problema	No s'introdueix cap modificació en el que ha escrit fins el moment en la Introducció i segueix "vessant" informació a continuació	Indirecta
	S5a		No se'n cita cap	Es reorganitzen i reescriuen els paràgrafs de la Introducció	Directa

Episodi de Regulació	Sessió d'escriptura	Dificultat abordada	Solució citada	Solució implementada	Tipus de solució
ER4	S4	Necessitat de reorganitzar la informació	Rellegir el text font (solució expressada en els objectius) Reorganitzar la informació	Es treballa en una versió impresa de la Introducció, en la que l'E2 inclou números per indicar la reorganització de la informació	Directa
	S5b		Aplaçar la resolució del problema	"vessa" informació sense atendre a la seva organització	Indirecta
	S6a		Aplaçar la resolució del problema	"vessa" informació sense atendre a la seva organització	Indirecta
ER5	S11	Desajustament entre la Introducció i la Discussió	Aplaçar la resolució del problema	No s'introdueixen modificacions en la Introducció i es "vessa" la informació en la Discussió	Indirecta
ER6	S12	Necessitat de polir la redacció i el formateig de taules	Imprimir / rellegir el text escrit Incloent modificacions en la totalitat de l'article	S'inclou un número important de modificacions en totes les seccions de l'article	Directa

CAPÍTOL 6

Taula 6.85. Tipus de solucions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en ALI

Episodi de Regulació	Sessió d'escriptura	Dificultat abordada	Solució citada	Solució implementada	Tipus de solució
ER1	S1	Dificultats per seleccionar la informació del text font	Elaborar un resum previ que inclou la majoria de les dades	Elabora un resum previ	Directa
ER2	S3	Dificultats per construir-se una representació de la Introducció	Aplaçar la resolució del problema	S'introdueixen modificacions a nivell local (vs. estructural) per respecte a l'esborrany anterior	Indirecta
	S4		Aplaçar la resolució del problema	Desenvolupa la secció del Mètode i només s'introdueixen petits canvis en la Introducció	Indirecta
	S5		Reorganitzar la informació	S'introdueixen canvis substancials en la Introducció: reorganització de paràgrafs i parafraseig d'oracions ja escrites	Directa
	S8a		Imprimir el text escrit i incloure-hi modificacions	S'inclou un número important de modificacions en la Introducció, i el reduït número de passes implicades suggereix que l'E2 les incorpora a partir d'una versió impresa	Directa
ER3	S4	Dificultats en l'ús de l'anglès	No es cita cap solució	Només es cita el problema	---
	S5		Resolució parcial	Assaig i tria entre diverses opcions	Indirecta
	S7a		Utilitzar recursos (diccionari)	Només es cita el problema (l'enregistrament no registra la utilització del diccionari)	Directa
	S8a		Utilitzar recursos (diccionari)	Dedica un número important de passes a elaborar la nova oració, així com a la revisió de les ja escrites	Directa
	S10aib		Utilitzar recursos (diccionari)	Només es cita el problema (l'enregistrament no registra la utilització del diccionari)	Directa
	S13		Utilitzar recursos (diccionari)	Només es cita el problema (l'enregistrament no registra la utilització del diccionari)	Directa
ER4	S12	Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article	Aplaçar la resolució del problema Incloure modificacions provisionals als problemes identificats en el text	No es produeix cap esborrany, l'E2 dedica la sessió a la revisió del text sobre una versió impresa	Indirecta Indirecta
	S13		No cita cap solució relacionada amb el problema del temps	El reduït número de passes implicades en la revisió del text indicaria la presa de decisions més àgil i potser també més temptativa	Directa

En tercer lloc, l'anàlisi dels Episodis de Regulació explícits ens ha permès constatar que l'E1 segueix un *ordre característic a l'hora d'elaborar les diferents seccions de l'article*, un ordre que implica treballar totes les seccions alhora, de manera que en cadascuna de les sessions d'escriptura l'E1 millora totes les seccions en conjunt³⁵. És en aquest sentit que podem dir que l'E1 segueix un procés d'elaboració de les seccions en espiral, tal com il·lustra la taula 6.86.

Taula 6.86. Representació del procés d'escriptura de l'E1

Secció	Processos	Resultat
Tot l'article	- Planificació-formulació	Esquema de l'article
Tot l'article	- Planificació-formulació	Versió instrumental 1 de l'article
Tot l'article	- Revisió	Versió instrumental 2 de l'article
Tot l'article	Revisió final	Versió final de l'article

D'altra banda, l'E2 també mostra un ordre característic a l'hora d'elaborar les diferents seccions de l'article, però aquest ordre és diferent del que segueix l'E1. Concretament, l'E2 treballa de manera seqüencial en les diferents seccions de l'article, de manera que fins que disposa d'una versió que hem anomenat instrumental de la versió que està treballant no procedeix a la següent. Com mostra la taula 6.87, l'E2 treballa de manera integrada en la planificació-formulació de cadascuna de les seccions i les revisa abans de passar a treballar en la secció següent. És en aquest sentit, doncs, que podem dir que l'E2 segueix un procés d'elaboració seqüencial de les seccions.

Taula 6.87. Representació del procés d'escriptura de l'E2

Secció	Processos	Resultat
Introducció	- Planificació-formulació - Revisió	Versió instrumental de la Introducció
Mètode / Resultats	- Planificació-formulació - Revisió	Versió instrumental del Mètode/Resultats
Discussió	- Planificació-formulació - Revisió	Versió instrumental de la Discussió
Totalitat de l'article	Revisió	Versió final de l'article

En quart lloc, els patrons d'escriptura que mostren els dos escriptors també es distingeixen pel que fa al *ritme dels Episodis de Regulació* explícits. Així, en el cas de l'E1 els Episodis de Regulació explícits

³⁵ Cal remarcar, però, que malgrat desenvolupar, per poc que sigui, totes les seccions de l'article cada cop que hi treballa, l'E1 pot dedicar-se més específicament a una secció en cada sessió d'escriptura.

CAPÍTOL 6

mostrarien un ritme d'escriptura fluït ja que l'E1 declara els reptes, i proposa i implementa solucions en gairebé totes les sessions d'escriptura. Totes les solucions implementades havien estat expressades, confirmant l'alt grau de control que l'E1 demostra sobre el propi procés d'escriptura. En canvi, en el cas de l'E2 parlem d'un ritme sincopat ja que no en totes les sessions es citen els reptes abordats, ni en totes es citen les solucions ni s'implementen allà on s'han citat. A més, en el cas d'aquest escriptor, en diverses ocasions s'implementen solucions no citades. Es tracta, en aquest cas, d'un procés amb més fluctuacions.

A continuació incloem les taules 6.88, 6.89, 6.90 i 6.91 que sintetitzen les característiques d'alguns Episodis de Regulació explícits que il·lustren la diferència de ritmes que tot just comentàvem. Dona la casualitat que tant en el procés d'escriptura de l'E1 en L1 i en ALI com en el procés d'escriptura de l'E2 en L1 i en ALI hem considerat l'ER3 com a exemples adients.

Taula 6.88. E1.L1.ER3 – exemple d’Episodi de Regulació de ritme fluït

ER3		Informació mal organitzada (Mètode, Resultats, Discussió)				
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text
ER3.A	drafts i activitat	“He decidit deixar el marc teòric pel final i desenvolupar l’apartat empíric perquè així podré identificar millor els tòpics i recerques a introduir (el coixí teòric), en funció de les necessitats de l’estudi, i deixar aquells que no s’hi relacionin directament.” (Mateixos objectius perquè aquestes dues sessions d’escriptura es produeixen un mateix dia i l’E1 produeix un sol diari d’escriptura)	L’expressió de l’acció inclou l’expressió del repte	“He anat completant l’apartat empíric en les dues sessions i he trobat algun apartat que, des de la meua opinió, s’havia de re-col·locar a un altre lloc (p.e. el paràgraf sobre valoració de jutges independents l’he canviat de lloc).”	Inclou informació provinent del text font, reorganitzada	1.1. estil discursiu 8,33%
S3a/11 06.10.07						2.1. precisió - claredat 91,66%
ER3.B	drafts i activitat				Canvia de posició dos paràgrafs	1.1. estil discursiu 22,22%
S3b/11 06.10.07						1.5. relació amb lector 11,11%
						2.1. precisió - claredat 33,33%
						2.2. cohesió/coherència 33,33%
ER3.C	drafts i activitat	“Tots Sants. Hem dispo a aprofitar aquest pont per avançar força el marc teòric de l’article.” (Mateixos objectius perquè aquestes dues sessions d’escriptura es produeixen un mateix dia i l’E1 produeix un sol diari d’escriptura)	L’expressió de l’acció inclou l’expressió del repte	“A la primera part he completat els apartats previstos, primer amb idees expressades en frases, i després amb un procés de desenvolupament, connexió i re-situació dels diferents subapartats.”	Inclou informació provinent del text font, reorganitzada	1.1. estil discursiu 12,50%
S9a/11 01.11.07						1.2. posicionament 6,81%
						1.4. qüestionament 5,68%
						1.5. relació amb lector 5,68%
						2.1. precisió - claredat 63,63%
						2.2. cohesió/coherència 5,68%
ER3.D	drafts i activitat		L’expressió de l’acció inclou l’expressió del repte	“Durant la segona part he anat donant coherència i consistència al text, reduint els tòpics inicials a dos: estudiar para aprender en la ESO i el estudio de textos expositivos. No he tingut especials dificultats. El que més m’ha costat és decidir que treure i com integrar la informació seleccionada dins aquests dos tòpics.”	Reorganitza la Introducció al voltant de dues unitats temàtiques: 1. Estudiar para aprender en la ESO i 2. El estudio de textos expositivos	1.5. relació amb lector 20%
S9b/11 01.11.07						2.1. precisió - claredat 20%
						2.2. cohesió/coherència 60%
ER3.E	drafts i activitat	No se n’expliciten	“M’he trobat amb un problema de desordre de dos apartats de la secció de metodologia”	“Bàsicament he copiat el que havia corregit sobre paper”	Reorganitza un paràgraf del Mètode	2.1. precisió 100%
S11/11 03.11.07						

CAPÍTOL 6

Taula 6.89. E1.ALI.ER3 – exemple d’Episodi de Regulació fluït en ALI

ER3		Dificultats en l'ús de l'anglès (Intro, Mètode, Results, Disc.) – repte global 2						
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text		
ER3.A S6/14 22.04.07	drafts i activitat	no se'n citen	l'expressió de l'acció inclou l'expressió del repte	“Soc conscient de que abans de posar-me he de fer un pla previ de com i en quin ordre encarar l’escriptura de l’article. Vull fer-ho tot en anglès des del començament però penso que això requereix primer un esquema previ. Si fos en català o castellà no el faria, començaria directament, fent modificacions sobre la marxa. En anglès en canvi penso que les modificacions podrien ser “a la totalitat” i que pot ser més preventiu fer un esquema abans (...)He anat escrivint en l’estructura prèvia alguns punts fonamentals en anglès (en boli). Com es tracta d’una primera aproximació, només he escrit algunes poques idees que ja desenvoluparé.”	S3.1. Elabora un esquema previ en el document de Word en ALI	1.1. estil discursiu	3,03%	
						1.5. relació amb lector	6,06%	
						2.1. precisió - claredat	57,57%	
						2.3. ALI - claredat	21,21%	
						3.4. precisió - procés	12,12%	
ER3.B S7/14 01.05.07	activitat us anglès	no se'n citen	“M’he trobat amb un/diferents problema/es...i he tingut poques/algunes/moltes dificultats per resoldre'l perquè... - Bàsicament els problemes tenen a veure en la seguretat en que aquella paraula és l’adient i s’escriu així”.	“El corrector ortogràfic i l’ús de sinònims (collins) m’ha ajudat a solventar-ho. De tota manera és un esborrany que hauré de revisar.”	Utilitza el diccionari electrònic i l’eina per cercar sinònims per resoldre els problemes amb l’ús de l’anglès	1.1. estil discursiu	2,27%	
						1.2. posicionament	4,54%	
						1.4. qüestionament	11,36%	
						2.1. precisió - claredat	31,81%	
						2.3. ALI - claredat	18,18%	
						3.3. ALI - procés	25%	
						3.4. precisió - procés	6,81%	

Taula 6.90. E2.L1.ER3 – exemple d’Episodi de Regulació sincopat en L1

ER3		Dificultats per assegurar la progressió argumental del text (Introducció) – construcció d’una representació de l’article – planificació-(formulació?)-revisió de la Introducció																															
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																											
ER3.A S1b/12 01.04.07	Notes a mà	“Avui tinc intenció d’ anar aclarint els punts que han d’anar a la introducció perquè ja sé que encara no tinc del tot clar com vull que sigui el text i estic en un moment encara complicat”	“M’he trobat amb un/diferents problema/es de dos tipus: a) relatius a quin contingut prioritzar i com aconseguir que progressi de manera argumentativa cap els objectius del treball i b) com dir algunes coses que ja he repetit en moltes ocasions (marton,...) i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè estic encara en fase inicial i poc “concentrat””	“L’he resolt (fent què?) Rellegint el text font per no perdre de vista el que pretenia el treball i en alguns moments recuperant el text que ja vam escriure (especialment pel tema d’en Marton...)”	Pren notes a partir del text font	[No s’inclou aquesta informació perquè l’escriptor elabora un text a mà, no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]																											
ER3.B S2/12 02.04.07	draft i activitat	“Avui tinc intenció de gairebé acabar la introducció, al menys l’esquelet”	“M’he trobat amb Alguns problemes per enllaçar les idees i per tenir una visió general de que estava escrivint.”	“he tingut poques dificultats per resoldre’l perquè ho he aturat fins que ho imprimeixi i m’ho miri tot sencer. L’he resolt escrivint per parts i deixant-ho per després quan ho imprimeixi”	No s’introdueix cap modificació en el que ha escrit fins el moment en la Introducció, i segueix ‘vessant’ informació a continuació	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>4%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>8%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>12%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>74%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>2%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	4%	1.2.	posicionament	8%	1.4.	qüestionament	12%	2.1.	precisió - claredat	74%	2.2.	cohesió/coherència	2%												
1.1.	estil discursiu	4%																															
1.2.	posicionament	8%																															
1.4.	qüestionament	12%																															
2.1.	precisió - claredat	74%																															
2.2.	cohesió/coherència	2%																															
ER3. C S5a/12 21.04.07	draft i activitat	“Avui tinc intenció de clar, clarificar , si no acabar, al màxim possible la introducció”	no se'n cita cap	no se'n cita cap	Es reorganitzen i reescriuen els paràgrafs de la Introducció	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>1,51%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>1,51%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>4,54%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>60,60%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>10,60%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>6,06%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>3,03%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	1,51%	1.2.	posicionament	6,06%	1.3.	presència autor	1,51%	1.4.	qüestionament	4,54%	1.5.	relació amb lector	6,06%	2.1.	precisió - claredat	60,60%	2.2.	cohesió/coherència	10,60%	3.1.	senyals autodirigits	6,06%	3.2.	provatures	3,03%
1.1.	estil discursiu	1,51%																															
1.2.	posicionament	6,06%																															
1.3.	presència autor	1,51%																															
1.4.	qüestionament	4,54%																															
1.5.	relació amb lector	6,06%																															
2.1.	precisió - claredat	60,60%																															
2.2.	cohesió/coherència	10,60%																															
3.1.	senyals autodirigits	6,06%																															
3.2.	provatures	3,03%																															

Taula 6.91. E2.ALI.ER3 – exemple d’Episodi de Regulació sincopat en ALI

ER3		Dificultats en l'ús de l'anglès (Intro, Mètode, Results, Disc) – dificultat global?																																					
		Objectius	Reptes	Solució citada	Solució implementada	Nivell micro de canvis en el text																																	
ER3.A S4/13 01.06.07	diari	“Avui tinc intenció d’avançar en la introducció i sobretot en aquesta visió general de l’article”	“M’he trobat amb diferents problemes: la falta de visió general de l’article i de la seva estructura, la manca de fluïdesa en el domini de l’anglès, la poca habilitat per utilitzar connectors i “lligar frases” en anglès... i he tingut moltes dificultats per resoldre’l perquè o bé em dedico a l’estructura o a pensar en com escriure en anglès; no puc fer-ho tot alhora (sobrecàrrega cognitiva)”	No es cita cap solució	Només se cita el problema	[No s’inclou aquesta informació perquè no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]																																	
ER3.B S5/13 09.06.07	drafts i activitat	“Avui tinc intenció d’avançar i anar omplint la part de resultats”	“M’he trobat amb pocs problemes sobretot relatius a la manera d’expressar algunes idees en anglès i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè no tinc el diccionari on-line instal·lat i molts dels dubtes no són directament consultables al diccionari (són de domini del llenguatge).”	“L’he resolt (fent què?) com he pogut, revisant mentre anava escrivint. De totes maneres, ja ho revisaré amb calma. Ara només es tractava de fer un primer vessament del contingut que hauria de formar part del paper”	L’elaboració de les oracions en aquesta sessió requereix un número important de passes	<table border="1"> <tr><td>1.1.</td><td>estil discursiu</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.2.</td><td>posicionament</td><td>4,70%</td></tr> <tr><td>1.3.</td><td>presència autor</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.4.</td><td>qüestionament</td><td>1,76%</td></tr> <tr><td>1.5.</td><td>relació amb lector</td><td>3,52%</td></tr> <tr><td>2.1.</td><td>precisió - claredat</td><td>62,35%</td></tr> <tr><td>2.2.</td><td>cohesió/coherència</td><td>1,17%</td></tr> <tr><td>2.3.</td><td>ALI - claredat</td><td>10%</td></tr> <tr><td>3.1.</td><td>senyals autodirigits</td><td>9,41%</td></tr> <tr><td>3.2.</td><td>provatures</td><td>1,17%</td></tr> <tr><td>3.4.</td><td>precisió - procés</td><td>2,35%</td></tr> </table>	1.1.	estil discursiu	1,76%	1.2.	posicionament	4,70%	1.3.	presència autor	1,76%	1.4.	qüestionament	1,76%	1.5.	relació amb lector	3,52%	2.1.	precisió - claredat	62,35%	2.2.	cohesió/coherència	1,17%	2.3.	ALI - claredat	10%	3.1.	senyals autodirigits	9,41%	3.2.	provatures	1,17%	3.4.	precisió - procés	2,35%
1.1.	estil discursiu	1,76%																																					
1.2.	posicionament	4,70%																																					
1.3.	presència autor	1,76%																																					
1.4.	qüestionament	1,76%																																					
1.5.	relació amb lector	3,52%																																					
2.1.	precisió - claredat	62,35%																																					
2.2.	cohesió/coherència	1,17%																																					
2.3.	ALI - claredat	10%																																					
3.1.	senyals autodirigits	9,41%																																					
3.2.	provatures	1,17%																																					
3.4.	precisió - procés	2,35%																																					
ER3.C S7a/13 10.06.07	diari	“Avui tinc intenció d’acabar la redacció preliminar dels resultats, si és possible, iniciar la revisió en profunditat del text per tal d’establir el fil conductor i destriar el contingut i la seva organització”	“M’he trobat amb un/diferents problema sobretot de maneres de dir en anglès i també moltes interrupcions en la feina (trucades, preguntes, visites...) i he tingut algunes dificultats per resoldre’l perquè en un cas no en sé prou i en l’altre no s’hi pot fer (és diumenge!)”	“L’he resolt (fent què?) intentant mirar el diccionari i pensant”	Només se cita el problema	[No s’inclou aquesta informació perquè no s’ha enregistrat l’activitat escriptora]																																	

RESULTATS

ER3.D S8a/13 11.06.07	drafts i activitat	"Avui tinc intenció de passar la revisió que tinc en paper"	"M'he trobat amb algun problema lingüístic i he tingut moltes dificultats per resoldre'l perquè no en sé prou. Tinc molt clar que necessitaria ajuda"	"L'he resolt (fent què?) mirant el diccionari i seguint amb l'opció que em semblava menys dolenta"	Dedica un número important de passes a elaborar la nova oració, així com en la revisió de les ja escrites	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>1.1.</td> <td>estil discursiu</td> <td>6,41%</td> </tr> <tr> <td>1.2.</td> <td>posicionament</td> <td>7,05%</td> </tr> <tr> <td>1.3.</td> <td>presència autor</td> <td>3,20%</td> </tr> <tr> <td>1.5.</td> <td>relació amb lector</td> <td>5,12%</td> </tr> <tr> <td>2.1.</td> <td>precisió - claredat</td> <td>53,20%</td> </tr> <tr> <td>2.2.</td> <td>cohesió/coherència</td> <td>3,20%</td> </tr> <tr> <td>2.3.</td> <td>ALI - claredat</td> <td>10,25%</td> </tr> <tr> <td>3.1.</td> <td>senyals autodirigits</td> <td>1,92%</td> </tr> <tr> <td>3.3.</td> <td>ALI - procés</td> <td>0,64%</td> </tr> <tr> <td>3.4.</td> <td>precisió - procés</td> <td>8,97%</td> </tr> </tbody> </table>	1.1.	estil discursiu	6,41%	1.2.	posicionament	7,05%	1.3.	presència autor	3,20%	1.5.	relació amb lector	5,12%	2.1.	precisió - claredat	53,20%	2.2.	cohesió/coherència	3,20%	2.3.	ALI - claredat	10,25%	3.1.	senyals autodirigits	1,92%	3.3.	ALI - procés	0,64%	3.4.	precisió - procés	8,97%
						1.1.	estil discursiu	6,41%																												
						1.2.	posicionament	7,05%																												
						1.3.	presència autor	3,20%																												
						1.5.	relació amb lector	5,12%																												
						2.1.	precisió - claredat	53,20%																												
						2.2.	cohesió/coherència	3,20%																												
						2.3.	ALI - claredat	10,25%																												
						3.1.	senyals autodirigits	1,92%																												
						3.3.	ALI - procés	0,64%																												
3.4.	precisió - procés	8,97%																																		
ER3.E S10aib/13 23.06.07	diari	"Avui tinc intenció de començar a posar fil a la discussió i, en breu, acabar el text"	"M'he trobat amb pocs problemes tots ells lingüístics i he tingut algunes dificultats per resoldre'l perquè suposo que no se prou anglés (sobretot preposicions i formes verbals)"	"L'he resolt (fent què?) mirant el diccionari i intentant recordar expressions similars"	Només se cita el problema	[No s'inclou aquesta informació perquè no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																														
ER3. F S13/13 05.07.07	diari	"Avui tinc intenció d'enllestir la darrera revisió i el text"	"M'he trobat amb diferents problemes relatius al domini de l'anglès"	"L'he resolt (fent què?) mirant el diccionari i deixant coloretts per "marcar" els dubtes tant de contingut com lingüístics"		[No s'inclou aquesta informació perquè no s'ha enregistrat l'activitat escriptora]																														

CAPÍTOL 6

En cinquè lloc, els processos d'escriptura es distingeixen en l'ús que els escriptors fan dels aplaçaments ja que l'E1 no en menciona explícitament, mentre que l'E2 sí que ho fa. Resulta remarcable constatar, a més, que l'E2 segueix un patró específic ja que davant d'una mateixa dificultat, no procedeix de la mateixa manera quan planifica-formula (moment en el que tendeix a recórrer prioritàriament a l'aplaçament) que quan revisa la secció (moment en el que tendeix a la resolució dels reptes). Les taules 6.92 i 6.93 mostren el patró d'aplaçaments identificat en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura en L1 i en ALI.

Taula 6.92. Patró d'aplaçament en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura de l'E2 en L1

ER	Repte	Planificació-formulació	Revisió
1	Ajustar la forma d'abordar la temàtica/enfocament	Aplaça la resolució	L'E2 no identifica aquest problema en el moment de revisar cap de les seccions de l'article
3	Assegurar la progressió argumental del text	Solució indirecta: rellegir text font i versió anterior de l'article	Es reorganitza la informació
4	Reorganitzar la informació	Aplaça la resolució	L'E2 no identifica aquest problema en el moment de revisar cap de les seccions de l'article
5	Desajustament entre Introducció i Discussió	Aplaça la resolució	L'E2 no identifica aquest problema en el moment de revisar cap de les seccions de l'article

Taula 6.93. Patró d'aplaçament en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura de l'E2 en ALI

ER	Repte	Planificació	Formulació	Revisió
1	Seleccionar la informació del text font	Aplaça la resolució Solució indirecta: resum incloent tota la informació (per prendre decisió més endavant)		L'E2 no identifica aquest problema en el moment de revisar cap de les seccions de l'article
2	Construir una representació de la Introducció	Solució indirecta: rellegir text font i versió anterior de l'article	Organitza la informació	Es reorganitza la informació
4	Dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article			Aplaça la resolució i assenjala qüestions que caldrà abordar Resol algunes qüestions

Fins aquí hem presentat els resultats obtinguts pel que fa al primer dels objectius que ens plantejàvem en aquest estudi i que, recordem, pretenia identificar, caracteritzar i comparar com l'E1 i l'E2 regulen el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI. A continuació presentarem els resultats corresponents al segon dels nostres objectius.

6.3. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE L'ÚS DE LA L1 I L'ALI EN LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA

En aquest apartat presentarem els resultats obtinguts pel que fa al nostre segon objectiu: *conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en la regulació que l'E1 i l'E2 han posat en funcionament a l'hora de resoldre els reptes abordats durant el procés d'escriptura dels articles de recerca*. Malgrat que és evident que cada procés d'escriptura (en L1 i en ALI) té unes característiques distintives que fan difícil extreure conclusions definitives a partir de la seva comparació considerem que, tenint en compte que es tracta d'una tasca autèntica, la situació d'escriptura guarda prou punts de contacte com per constituir una oportunitat per a la comparació de la regulació que els escriptors posen en marxa per abordar els reptes que han d'afrontar. Els resultats que presentarem resulten d'una mirada diferent a les dades obtingudes pel que fa als Episodis de Regulació explícits i implícits i que hem presentat en detall en l'apartat anterior, per tant aquí només inclourem aquelles taules que aportin informació diferent d'aquella presentada prèviament.

De manera general podem dir que les dades obtingudes revelen que la regulació que els escriptors han posat en funcionament durant el procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI té certs punts de similitud i certs punts de diferència. En els apartats següents sintetitzem els resultats obtinguts pel que fa a aquests dos aspectes.

6.3.1. SIMILITUDS ENTRE LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA EN L1 I EN ALI

Els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació explícits i implícits identificats en el procés d'escriptura mostren les similituds següents entre el procés d'escriptura en L1 i en ALI:

- a. Tant en L1 com en ALI els Episodis de Regulació explícits mostren major discontinuïtat que els Episodis de Regulació implícits
- b. Tant en L1 com en ALI els reptes s'identifiquen majoritàriament en el moment de planificar
- c. Tant en L1 com en ALI el repte més freqüent en els Episodis de Regulació implícits és la necessitat d'augmentar la claredat del text escrit

CAPÍTOL 6

d. El tipus de reptes que s'aborden en L1 i en ALI és similar en el cas dels Episodis de Regulació explícits. Concretament, tal com mostren les taules 6.94 i 6.95, els reptes són força similars en L1 i en ALI i fins i tot alguns reptes són compartits en tots dos processos. Així, l'E1 constata tant en L1 com en ALI la dificultat per seleccionar la informació del text font i per construir-se una representació de la Introducció. D'altra banda, l'E2 constata la dificultat de seleccionar la informació del text font tant en L1 com en ALI.

No cal dir que la característica diferencial entre el procés d'escriptura en L1 i en ALI en el cas de tots dos escriptors té a veure amb l'aparició d'un repte específic, derivat de la necessitat d'utilitzar l'ALI, que tots dos escriptors identifiquen.

Taula 6.94. Elements que activen els Episodis de Regulació explícits que l'E1 posa en marxa en el procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI

L1	ALI
ER1: Dificultat per construir-se una representació de la Introducció	ER1: Dificultats per seleccionar la informació del text font
ER2: Poca claredat en la presentació de les variables d'estudi	ER2: Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament
ER3: Necessitat de reorganitzar la informació	ER3: Dificultats en l'ús de l'anglès
ER4: Dificultats per seleccionar la informació del text font	ER4: Poca utilitat del resum elaborat a partir del text font
	ER5: Dificultats per construir-se una representació de la Introducció

Taula 6.95. Elements que activen els Episodis de Regulació que l'E2 posa en marxa en el procés d'escriptura de l'article en L1 i en ALI

L1	ALI
ER0a: Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	ER1: Dificultats per seleccionar la informació del text font
ER0b: Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització de la categorització dels eixos procedimentals de Pozo i Postigo (2000)	ER2: Dificultats per construir-se una representació de la Introducció
ER1: Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	ER3: Dificultats en l'ús de l'anglès
ER2: Dificultats per seleccionar la informació del text font	ER4: Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article
ER3: Dificultats per assegurar la progressió argumental del text escrit	
ER4: Necessitat de reorganitzar la informació	
ER5: Desajustament entre la Introducció i la Discussió	
ER6: Necessitat de polir la redacció i el formateig de les taules	

e. Tant en L1 com en ALI les funcions que han rebut l'atenció de tots dos escriptors tal com revelen els resultats obtinguts de l'anàlisi micro de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits i explícits són: *1.1. Estil discursiu, 1.2. Posicionament, 1.4. Qüestionament, 2.1. Precisió-claredat*

- f. Tal i com mostren les taules 6.96 i 6.97, tant en L1 com en ALI els escriptors han parat atenció a la veu. Quan parlem de veu estem fent referència a aquelles accions que hem categoritzat segons les macrocategories de funció. A continuació recordem les macrocategories i incloem exemples de categories d'accions que hi han estat vinculades: 1.1. Estil discursiu (substituir paraules), 1.2. Posicionament (modificar el temps verbal, afegir informació complementària/aclaratòria), 1.3. Presència de l'autor (incloure emfasitzadors), 1.4. Qüestionament (incloure expressions d'el·lusió del compromís), i 1.5. Relació amb el lector (incloure expressions directives). A més, tant en L1 com en ALI els Episodis de Regulació implícits que aborden qüestions vinculades a l'expressió de la veu mostren discontinuïtat, ja sigui inter o intrasessió.

Taula 6.96. Percentatge d'accions orientades a l'expressió de la veu implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI per part de l'E1 i l'E2

	L1		ALI	
	Total accions implementades	Accions orientades veu	Total accions implementades	Accions orientades veu
E1	370	62 (16,75%)	107	13 (12,14%)
E2	562	110 (19,57%)	759	164 (21,60%)

Taula 6.97. Percentatge d'accions orientades a l'expressió de la veu implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI per part de l'E1 i l'E2

	L1		ALI	
	Total accions implementades	Accions orientades veu	Total accions implementades	Accions orientades veu
E1	85	22 (25,88%)	42	8 (19,04%)
E2	102	19 (18,62%)	112	20 (17,85%)

Si ens aturem a analitzar com aquests recursos es distribueixen, l'anàlisi textual de la versió final dels articles ens ha permès conèixer també fins a quin punt els escriptors utilitzen els recursos discursius que Hyland (2005) vincula a l'expressió de la veu en el text de manera diferencial en L1 i en ALI. Com podem veure en la taula següent, malgrat s'observen certes fluctuacions, no podem concloure l'existència d'un patró d'acció diferencial derivada de l'ús del'ALI.

Taula 6.98. Atenció de l'E1 a les funcions vinculades amb l'expressió de la veu en el text durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI (percentatge del total de canvis orientats a aquests objectius en la totalitat dels Episodis)

	L1		ALI	
	ER explícits	ER implícits	ER explícits	ER implícits
1.1. Estil discursiu	48,38% (30)	40,90% (9)	15,38% (2)	12,5% (1)
1.2. Posicionament	22,58% (14)	31,81% (7)	15,38% (2)	25% (2)
1.3. Presència de l'autor	3,22% (2)	0	0,00% (0)	0
1.4. Qüestionament	9,67% (6)	13,63% (3)	38,46% (5)	62,5% (5)
1.5. Relació amb el lector	16,12% (10)	13,63% (3)	30,76% (4)	0

Taula 6.99. Total de recursos discursius utilitzats per l'E1 traslladar la veu en els articles en L1 i en ALI

	L1	ALI
Matisadors	20,12%	10,92%
Emfasitzadors	4,54%	13,44%
Marcadors d'actitud	1,29%	--
Expressions d'autoreferència	27,27%	21,84%
Comentaris parentètics	31,41%	36,13%
Crides al coneixement compartit	2,59%	8,40%
Expressions directives	12,33%	9,24%

Els resultats obtinguts en l'anàlisi textual dels articles finals es mostren igualment poc conclouents si analitzem la distribució dels diferents recursos discursius per seccions i llengües emprades, tal com revela la taula 6.100. Amb tot, podem observar certes diferències en la secció del Mètode, on l'E1 utilitza menys matisadors, crides al coneixement compartit i directives en ALI, i en la secció de la Discussió, on l'E1 fa un menor ús dels matisadors, de l'autoreferència, dels comentaris parentètics i del coneixement compartit en ALI.

Taula 6.100. Recursos discursius utilitzats per l'E1 en les diferents seccions dels articles en L1 i en ALI per traslladar la veu en el text

Secció	Recursos	L1	ALI	Secció	Recursos	L1	ALI
Introducció	<i>Matisadors</i>	29%	46,15%	Resultats	<i>Matisadors</i>	19,3%	46,15%
	<i>Emfasitzadors</i>	57,1%	62,5%		<i>Emfasitzadors</i>	28,6%	12,50%
	<i>Actitud</i>	100% (2)	--		<i>Actitud</i>	--	--
	<i>Autoreferència</i>	11,9%	15,38%		<i>Autoreferència</i>	38,1%	53,84%
	<i>Parentètics</i>	16,3%	2,32%		<i>Parentètics</i>	40,8%	90,69%
	<i>Compartit</i>	25%	90%		<i>Compartit</i>	25%	10%
	<i>Directives</i>	36,8%	45,45%		<i>Directives</i>	26,3%	45,45%
Mètode	<i>Matisadors</i>	9,7%	--	Discussió	<i>Matisadors</i>	41,9%	7,69%
	<i>Emfasitzadors</i>	--	--		<i>Emfasitzadors</i>	14,3%	25%
	<i>Actitud</i>	--	--		<i>Actitud</i>	--	--
	<i>Autoreferència</i>	33,33%	26,92%		<i>Autoreferència</i>	16,7%	3,84%
	<i>Parentètics</i>	20,4%	6,97%		<i>Parentètics</i>	22,4%	--
	<i>Compartit</i>	25%	--		<i>Compartit</i>	25%	--
	<i>Directives</i>	15%	--		<i>Directives</i>	21,1%	9,09%

D'altra banda, l'anàlisi de la regulació micro de l'E2 en els Episodis de Regulació implícits i explícits en L1 i en ALI revela resultats similars, és a dir, no concloents pel que fa a la influència de l'ús de l'ALI en l'atenció que els escriptors dediquen a qüestions vinculades a traslladar la pròpia veu en el text. Com podem observar en la taula 6.101, els resultats globals per les categories de funció que tenen a veure amb la veu són similars en L1 (19,57%) i en ALI (21,60%).

Taula 6.101. Atenció de l'E2 a les funcions vinculades amb l'expressió de la veu en el text durant l'escriptura de l'article en L1 i en ALI (percentatge del total de canvis orientats a aquests objectius en la totalitat dels episodis)

	L1		ALI	
	ER explícits	ER implícits	ER explícits	ER implícits
1.1. Estil discursiu	20,00% (22)	15,78% (3)	34,75% (57)	20% (4)
1.2. Posicionament	26,36% (29)	31,57% (6)	31,09% (51)	45% (9)
1.3. Presència de l'autor	7,27% (8)	0	12,19% (20)	10% (2)
1.4. Qüestionament	36,36% (40)	52,63% (10)	8,53% (14)	20% (4)
1.5. Relació amb el lector	10,00% (11)	0	13,41% (22)	5% (1)

Taula 6.102. Total de recursos discursius utilitzats per l'E2 traslladar la veu en els articles en L1 i en ALI

	L1	ALI
Matisadors	13,58%	14,28%
Emfasitzadors	2,46%	8,16%
Marcadors d'actitud	--	--
Expressions d'autoreferència	17,28%	35,71%
Comentaris parentètics	57,40%	26,53%
Crides al coneixement compartit	4,93%	9,10%
Expressions directives	4,32%	6,12%

Els resultats obtinguts en l'anàlisi textual dels articles finals es mostren igualment poc concloents en el cas de l'E3, si analitzem la distribució dels diferents recursos discursius per seccions i llengües emprades, tal com revela la taula 6.102. Amb tot, podem observar certes diferències en la secció de la Introducció, on l'E2 utilitza força menys matisadors en ALI que en L1, en la secció del Mètode, on l'E2 utilitza menys comentaris parentètics i crides al coneixement compartit en ALI, i en la secció de la Discussió, on l'E2 fa un menor ús de les crides al coneixement compartit en ALI.

Taula 6.103. Recursos discursius utilitzats per l'E2 en les diferents seccions dels articles en L1 i en ALI per traslladar la veu en el text

Secció	Recursos	L1	ALI	Secció	Recursos	L1	ALI
Introducció	Matisadors	40,90%	14,28%	Resultats	<i>Matisadors</i>	--	14,28%
	<i>Emfasitzadors</i>	25%	37,50%		<i>Emfasitzadors</i>	--	12,5%
	<i>Actitud</i>	--	--		<i>Actitud</i>	--	--
	<i>Autoreferència</i>	25%	20%		<i>Autoreferència</i>	57,14%	40%
	<i>Parentètics</i>	1,07%	15,38%		<i>Parentètics</i>	66,66%	61,53%
	<i>Compartit</i>	12,50%	33,33%		<i>Compartit</i>	25%	55,55%
	<i>Directives</i>	14,28%	16,66%		<i>Directives</i>	71,42%	66,66%
Mètode	<i>Matisadors</i>	--	--	Discussió	<i>Matisadors</i>	59,09%	71,42%
	<i>Emfasitzadors</i>	--	--		Emfasitzadors	75%	50%
	<i>Actitud</i>	--	--		<i>Actitud</i>	--	--
	<i>Autoreferència</i>	7,14%	31,42%		Autoreferència	10,71%	8,57%
	Parentètics	23,65%	15,38%		<i>Parentètics</i>	8,6%	7,69%
	Compartit	37,50%	--		Compartit	25%	11,11%
	<i>Directives</i>	--	--		<i>Directives</i>	14,28%	16,66%

- g. Tant en L1 com en ALI la funció que ha concentrat més accions és la 2.1. *Precisió-claredat*
- h. Tant en L1 com en ALI es mantenen els patrons d'escriptura identificats (regit per l'acció i regit pel desenvolupament del propi text) dels escriptors. Recordem que el patró d'escriptura regit per l'acció o *action-driven process* correspondria a l'aproximació mostrada per l'E1, i que el patró regit pel desenvolupament del propi text a mesura que es va escrivint o *text-driven process* correspondria a l'aproximació mostrada per l'E2. L'única petita modificació que ambdós escriptors introdueixen en el seu patró d'escriptura té lloc a l'inici del procés d'escriptura, i el podem vincular a una estratègia de compensació que els escriptors utilitzen en el moment d'iniciar el procés d'escriptura. Com podem veure en la taula 6.104, abans de començar a escriure l'article en ALI, l'E1 elabora un resum a mà en L1 i, a més, en el moment de començar a formular, elabora un esquema en format Word, aquest cop en ALI. En el cas de l'E2, l'estratègia de compensació té a veure amb la modificació de la seqüència d'inici, ja que en comptes de començar el procés seqüencial d'escriptura amb la Introducció, comença amb el Mètode, perquè li sembla més fàcil.

Taula 6.104. Estratègia de compensació que l'E1 i l'E2 posen en funcionament en el procés d'escriptura en ALI

E1	E2
<ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboració d'un resum a mà en L1 ○ Elaboració d'un esquema a Word en ALI 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modificació de la seqüència d'inici: començar amb el Mètode en comptes de amb la Introducció

- i. En quart lloc, el ritme dels episodis també resulta similar en L1 i en ALI per als dos escriptors. Així, els Episodis de Regulació explícits de l'E1 es mostren molt més fluïts mentre que els de l'E2 són més sincopats, mostrant que no en totes les sessions es citen les dificultats, ni en tots es citen les solucions ni s'implementen allà on s'han citat en ambdues llengües. Finalment, en el cas de l'E2, el patró d'aplaçaments és similar en L1 i en ALI, mostrant que quan aborda una mateixa dificultat, aquest escriptor no procedeix de la mateixa manera quan planifica-formula (moment en el que és més freqüent recórrer a l'aplaçament) que quan revisa la secció (moment en el que no s'aplaça la resolució dels reptes). Podeu consultar les taules 6.92 i 6.93 per recordar el patró d'aplaçaments en la resolució de dificultats en el procés d'escriptura en L1 i en ALI.

6.3.2. DIFERÈNCIES ENTRE LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA EN L1 I EN ALI

D'altra banda, els resultats obtinguts pel que fa als Episodis de Regulació explícits i implícits identificats en el procés d'escriptura de l'E1 i l'E2 en L1 i en ALI han mostrat les diferències següents:

- a. En ALI tant l'E1 com l'E2 dediquen un major número de sessions a la planificació abans de començar a escriure que en L1
- b. En ALI es registra un menor número d'Episodis de Regulació (tant explícits com implícits) que en L1 per als dos escriptors
- c. En ALI tots dos escriptors implementen més solucions directes que indirectes. En aquest treball tenim la hipòtesi de que les solucions indirectes són un indicatiu de percepció de complexitat. Amb tot, considerem que aquest fet no respon tant a la influència de l'ús de l'ALI com a la influència de l'estudi que els escriptors reporten en l'article. Si ho recordem, l'article en ALI tracta sobre un estudi amb menys dificultats intrínseques que l'article en L1, en aquest sentit, la major complexitat dels reptes que cal abordar en l'escriptura de l'article en L1 podria haver modulat el tipus de solucions implementades.
- d. En ALI el patró que els participants segueixen per escriure els articles registra una petita modificació que té a veure amb una estratègia de compensació que ambdós implementen, i que hem presentat en l'apartat anterior.
- e. Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi micro de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits i explícits revelen que tant l'E1 com l'E2 implementen accions específicament

orientades a aconseguir una versió satisfactòria del text en ALI. Concretament, com podem observar en la taula 6.105, un 20,56% de les accions micro implementades per l'E1 durant el procés d'escriptura en ALI s'orienten a aconseguir una versió adequada del text en aquesta llengua, i un 19,62% té a veure amb l'ús d'eines o ajudes específiques per aconseguir-ho. D'altra banda, en el cas de l'E2 un 10,93% de les accions micro s'orienta a aconseguir una versió adequada del text en aquesta llengua, mentre que un 5,66% té a veure amb l'ús d'eines o ajudes específiques per aconseguir-ho

Taula 6.105. Resultats de l'anàlisi micro corresponents a les categories específicament vinculades a l'ús de l'ALI per a l'E1 i l'E2

	E1 Total de canvis: 107	E2 Total de canvis: 759
2.3. ALI – claredat	22 (20,56%)	83 (10,93%)
3.3. ALI – procés	21 (19,62%)	43 (5,66%)

A més, els resultats mostren que els escriptors fan un ús més intensiu de les ajudes d'escriptura que ja utilitzaven en L1. Efectivament, a l'hora de treballar per arribar a aquesta versió satisfactòria del text en ALI, tant l'E1 com l'E2 incrementen l'ús d'aquelles ajudes a l'escriptura que els escriptors ja utilitzaven durant el procés d'escriptura en L1. Així mentre l'E1 mostra una preferència per l'ús de les ajudes electròniques (diccionari, corrector de word...), l'E2 fa un major ús de l'eina metacognitiva que implica incloure en el text senyals autodirigits per tal d'ajustar el text posteriorment.

Taula 6.106. Ús que l'E1 fa de les ajudes a l'escriptura

	L1 Total de canvis: 370	ALI Total de canvis: 107
Diccionari electrònic	0	12 (11,21%)
Corrector de Word	36 (9,72%)	22 (20,56%)
Buscador de sinònims	0	9 (8,41%)
Senyals autodirigits	2 (0,54%)	0

Taula 6.107. Ús que l'E2 fa de les ajudes a l'escriptura

	L1 Total de canvis: 562	ALI Total de canvis: 759
Diccionari electrònic	0	0
Corrector de Word	2 (0,35%)	16 (2,10%)
Buscador de sinònims	0	0
Senyals autodirigits	5 (0,88%)	27 (3,55%)

6.4. LA INFLUÈNCIA DE L'ÚS DE LA L1 I DE L'ALI EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN EL TEXT FINAL

En aquest apartat presentarem les dades vinculades al tercer dels nostres objectius que, recordem, pretenia conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació en la versió final dels articles produïts per ambdós escriptors. Com ja detallàvem en el capítol anterior, per tal d'obtenir dades sobre aquesta qüestió hem analitzat les versions finals dels articles tenint en compte els moviments³⁶ presents en la secció de la Introducció, considerant que aquesta unitat d'anàlisi permet establir relacions significatives entre els textos produïts pels escriptors. Així, les taules 6.108 i 6.109 mostren els moviments identificats en la Introducció dels articles en L1 i en ALI elaborats pels dos escriptors. Els Annexos 21 i 22 mostra la versió final dels articles, incloent les marques de la categorització dels moviments inclosos en la taula resum.

Taula 6.108. Organització de la informació en la Introducció de les versions finals dels articles en L1 i en ALI elaborats per l'E1

L1	ALI
Moviment 1 (I) - Establint el territori: Importància del tema – Subaspecte 1	Moviment 1 (I) - Establint el territori: Importància de les estratègies d'aprenentatge
Moviment 1 (II) - establint el territori: Importància del tema – subaspecte 2	Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat
Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació (I): avançament dels objectius de l'estudi	
Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació (II): presentació dels beneficis de l'estudi realitzat	

³⁶ Recordem que el 'moviment' és una unitat d'anàlisi temàtica proposada per Swales (1990, 2004) que utilitzem per marcar la progressió de la Introducció.

Com podem observar, els articles de l'E1 mostren un mateix patró pel que fa a l'organització de la informació en la secció de la Introducció. Segons aquest patró, la Introducció mostra d'una banda el *moviment 1*, consistent a establir el territori, és a dir, a explicitar perquè el tema que s'explora en l'estudi resulta pertinent i de l'altra el *moviment 3*, segons el qual l'escriptor ocupa el nínxol d'investigació explicant els objectius de l'estudi. A continuació incloem les oracions que l'E1 utilitza per dur a terme aquests moviments:

Moviments en la Introducció de l'article escrit per l'E1 en L1

Moviment 1 (I) – Establint el territori: Importància dels textos en l'aprenentatge dels estudiants de secundària

En pleno desarrollo de la sociedad de la información, los textos continúan siendo la principal fuente de aprendizaje para los ciudadanos en general, y en el caso de los alumnos de secundaria, el punto central de sus actividades de estudio y aprendizaje.

(...)

Moviment 1 (II) – Establint el territori: Importància dels textos en l'aprenentatge dels estudiants de secundària

El período de enseñanza secundaria obligatoria es un momento especialmente sensible e importante para que los estudiantes comprendan la función epistémica que también puede tener la lectura de un texto. Desgraciadamente, y por lo que se refiere a nuestro país, los informes internacionales como PISA manifiestan una situación bastante alarmante sobre el nivel de comprensión textual que tienen nuestros escolares (Sánchez, 2007). **Moviment 3 – Ocupant el nínxol d'investigació (I): avançament dels objectius de l'estudi** La presente investigación pretende ser una modesta contribución a comprender mejor cómo enfrentan nuestros alumnos de enseñanza secundaria obligatoria tareas de comprensión de textos de distinta dificultad. No obstante, antes de proceder a exponer el trabajo empírico desarrollado y los resultados obtenidos, vamos a revisar brevemente los presupuestos conceptuales que dan cobertura a nuestra investigación.

(...)

Moviment 3 – Ocupant el nínxol d'investigació (II): presentació dels beneficis de l'estudi realitzat

A través del estudio empírico que presentamos seguidamente aportamos datos que matizan ese constructo y añaden nuevas variables, que pensamos, ayudarán a comprender mejor las actividades de estudio de los alumnos de la ESO en base a la lectura de textos.

Moviments en la Introducció de l'article escrit per l'E1 en ALI

Moviment 1 - Establint el territori: importància de les estratègies d'aprenentatge

1.El segle XXI comportarà reptes per als ciutadans

Nobody argues today that "learn to learn" is one of the most critical objectives to prepare students to the challenges of the society of XXI century. The experts and researchers claimed it for long time. Educators, philosophers, psychologists, sociologists are thinking in the same way, and currently national and international educational institutions ratify it. The final report of learning to learn network meeting (European commission of OECD), celebrated in Italy in 2006, starts saying: "One of the basic skills for success in the knowledge society is the ability to learn. With increasingly rapid changes in the work place, in part due to changing technology and as a result of changing societal needs in the context of globalization, citizens must learn to learn in order that they can maintain their full and continued participation in employment and civil society or risk social exclusion. In this context learning to learn is a quintessential tool for lifelong learning (...)" (p. 4).

But this urgent requirement starts from the own necessities of the students, digital natives, in words of M. Prensky (...) who have incorporated the ICT in the everyday activities, to become it in a real extension of their

minds, but with deep disabilities and lacks in the moment of search, understand, select, use, definitively to manage the information in a productive way.

(...)

Moviment 3 - Ocupant el nínxol: presentació de l'estudi realitzat

The present study wants to analyze the role of discourse strategies and interaction patterns in a real school situation where the principal objective is teaching to learn.

The research questions are:

- 1- How teachers and students negotiated meanings in relationship about the study strategies that they use when they study a text?
- 2- What discourse strategies and interactive patterns teachers and students use in situations of metacognitive discussion into the classroom?

La particularitat d'aquestes introduccions rau en el fet que ni en L1 ni en ALI apareix el *moviment 2*, consistent a establir el nínxol d'investigació, és a dir, a explicitar allà on es troba l'espai que encara requereix més atenció en termes de recerca. La diferència entre la introducció de l'article en L1 i en ALI és que en el primer cas l'E1 efectua els moviments 1 i 3 en dues ocasions cadascun, mentre que en ALI només ho fa en una ocasió.

En el cas de l'E2, com podem observar en la taula 6.109, la Introducció conté els mateixos moviments en L1 i en ALI: els moviments 1, 2 i 3. Els Annexos 23 i 24 inclouen la versió final dels articles.

Taula 6.109. Organització de la informació en la Introducció de les versions finals dels articles en L1 i en ALI elaborats per l'E2

L1	ALI
Moviment 1 - Establint el territori: Importància de les demandes a l'hora de promoure diferents tipus d'estudi	Moviment 1 - Establint el territori: Importància de les metodologies discursives en la promoció de l'aprenentatge estratègic
Moviment 2 - Establint el nínxol d'investigació: els estudis no s'han centrat en el comportament dels estudiants de secundària davant de tasques habituals	Moviment 2 - Establint el nínxol d'investigació: els estudis no s'han centrat en el context autèntic de l'aula
Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat	Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat

Entre les característiques que defineixen el moviment 1 de l'E2 en tots dos articles destaca el fet que aborda diferents conceptes per justificar la rellevància de la qüestió objecte d'estudi. D'altra banda, en tots dos articles el moviment 2 (establir el nínxol de recerca) i el moviment 3 (ocupar el nínxol de recerca) apareixen l'un darrera de l'altre. Finalment, el moviment 3 inclou la definició dels objectius de l'estudi a més dels supòsits de partida.

Moviments en la Introducció de l'article escrit per l'E2 en L1

Moviment 1 – Establir el territori: Importància de les demandes a l'hora de promoure diferents tipus d'estudi

1. La noció d'estudi

Una de las actividades habituales en la mayoría de centros de secundaria obligatoria es la que comúnmente denominamos estudio aunque su significado no sea unívoco y pueda ser interpretada tanto como una actividad consistente en retener y repetir una información, generalmente escrita, como un medio para aprender y construir conocimiento. Esta segunda acepción es la que nos interesa y la que creemos necesario promover si se pretende enseñar a aprender. Concebir el estudio como un medio para aprender implica enseñar a los estudiantes a utilizar de forma ajustada sus procedimientos de aprendizaje para dar respuesta a unas demandas específicas en un escenario educativo determinado. Consecuentemente, resulta importante que el profesorado concrete las demandas cuando se trata de tareas de estudio.

(...)

Moviment 2 – Establir el nínxol d'investigació: els estudis no s'han centrat en el comportament dels estudiants de secundària davant de tasques habituals

En resumen, la investigación ha puesto de manifiesto que el estudio estratégico y eficaz se caracteriza por un uso flexible de los procedimientos de aprendizaje en función de los conocimientos previos pero también en función de las demandas y los objetivos que guían la actuación en situaciones específicas. Sin embargo, no son muchas las evidencias disponibles acerca del comportamiento de los estudiantes de secundaria ante las tareas habituales de estudio a las que se enfrentan por lo que resulta pertinente interrogarse por su actuación diferencial en situaciones que exijan procesos de estudio diferentes.

Moviment 3 – Ocupar el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat

Con este objetivo hemos diseñado el estudio que presentamos a continuación en el que se analiza la interpretación y la actuación de 216 estudiantes de secundaria obligatoria enfrentados a dos tareas de estudio diferentes, una de las cuales además no plantea una demanda explícita antes del estudio. De forma más específica pretendíamos:

1. Conocer la variabilidad en el uso de procedimientos y de estrategias cuando los estudiantes se enfrentan a diferentes demandas de estudio
2. Analizar la relación entre la interpretación de la demanda de estudio, que puede ser explícita o implícita, y el uso de diferentes procedimientos de aprendizaje
3. Analizar el nivel de complejidad procedimental, esto es la conciencia y la intencionalidad en el uso de procedimientos de aprendizaje, ante tareas de estudio diversas que se plantean también con demandas diferentes.

Partimos del supuesto de que los estudiantes de secundaria obligatoria ajustarán su proceso de estudio en función de la interpretación que hagan de la demanda. Además, cuando la demanda es implícita, suponemos que los estudiantes tenderán a proceder de forma automática utilizando procedimientos de aprendizaje simples y cercanos a la repetición de la información. Así, esperamos que el nivel de complejidad procedimental guarde relación tanto con la interpretación de la tarea de estudio como con su correcta resolución.

Moviments en la Introducció de l'article escrit per l'E2 en ALI

Moviment 1 - Establir el territori: importància de les metodologies discursives en la promoció de l'aprenentatge estratègic

1. Definició de *self-regulation*

Most of current researches concerned with the possibility to teach students how to manage, control and regulate their own learning consider self-regulation as a paradigm that intends to study not only automatic mechanisms and procedures, but also, conceptions, motives and learning strategies that learners put into action to fulfil a learning objective (Boekaerts XX³⁷)

³⁷ Les marques en gris corresponen a senyals introduïdes per l'E2.

2. Definició d'aprenentatge estratègic i d'estratègia d'aprenentatge

Within this framework, strategic learning refers only to a part of the self-regulation process, which implies a certain degree of awareness, and an intentional decision-making process to fulfil a learning objective (Lorch XX). The set of decisions is what defines a learning strategy, and, as some research has proved it, is not possible to define a learning strategy without taking into account the contextual conditions in which a particular decision has sense or becomes significant (Cites). So, we could consider that

3. Les strategies d'aprenentatge són situades

Learning Strategies are always situated and becomes necessary when the learner interprets a task as a problem and s/he does not have any automatized answer available to solve it.

Learning Strategies are integrated in social settings formatted by social scripts which are different in every culture. Since classrooms are one of these social scripts, research has shown that if we look for changes in learning we can not focus only on learners but also on those aspects of the context able to influence and modify the learners' knowledge construction. These appreciations are similar to those underlying the principles of Powerful Learning Environment as defined by boekaerts XXXXX

4. Importància de les metodologies discursives en aquest tipus de contextos

In those environments methodologies as discourse and guided discussions devoted to solve complex and authentic tasks, have proved to be useful tools to develop meaningful learning and specifically to promote strategic knowledge.

(...)

Moviment 2 - Establint el nínxol: els estudis no s'han centrat en el context autèntic de la classe

Nevertheless, the majority of results have been obtained with trained teachers working in well-structured programmes specifically designed for the research purposes. We wanted to explore what happen in an authentic context classroom in which a teacher –an expert teacher, but not specifically trained- decided to teach their students how to study and how to learn regular social sciences lessons.

Moviment 3 - Ocupant el nínxol: presentació de l'estudi realitzat

For this reason we designed a study aimed at investigating the characteristics of the educational change brought by guided discussion in an authentic context in which students need to learn a specific content as a part of their classroom activities. Specifically, we wanted to address the following questions:

-How evolve students conceptions related to what study should be and would be the strategies useful to learn when using guided discussion in class?

-Which are discursive strategies teacher and students displayed when guided discussion is used in class?

We supposed that metacognitive discussion will led the students:

- a) Being aware of their study conceptions and conditional knowledge about study
- b) Developing flexible representations of what study implies
- c) Relating study strategies and procedures to some specific study demands

Si observem l'estructura temàtica completa dels diferents articles, però, podem veure que cada escriptor ha organitzat la informació de forma força diferenciada.

Figura 6.13. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E1 en L1

<p>Introducció</p> <p>Moviment 1 (I) - Establint el territori: Importància dels textos en l'aprenentatge dels estudiants de secundària</p> <p>1. Què implica estudiar un text</p> <p>Moviment 1 (II) - establint el territori: importància dels textos en l'aprenentatge dels estudiants de secundària</p> <p>Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació (I): avançament dels objectius de l'estudi</p> <p>2. "Estudiar para aprender en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)" Aproximació dels alumnes d'ESO a la comprensió de textos</p> <p>2.1. Enfocaments</p> <p>2.2. Procediments</p> <p>2.3. Ensenyament de tècniques vs. Ensenyament infusonat</p> <p>3. "El estudio de textos expositivos"</p> <p>3.1. Nivells de profunditat</p> <p>3.2. Factors que permeten distanciar-se de la literalitat del text</p> <p>3.2.1. Les demandes explícites del professor</p> <p>3.2.2. El moment en què s'introdueix la demanda</p> <p>3.2.3. Interpretació de la demanda per part dels estudiants</p> <p>3.2.4. Coneixements previs</p> <p>3.2.5. Relació entre tipologia textual i demanda d'estudi</p> <p>Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació (II): presentació dels beneficis de l'estudi realitzat</p> <p>4.Mètode</p> <p>4.1. Objectius de l'estudi realitzat</p> <p>4.2. Supòsits de partida</p> <p>4.3. Disseny</p> <p>4.4. Mostra</p> <p>4.4.1. Estudiants</p> <p>4.4.2. Els textos utilitzats</p> <p>4.5. Material / Instruments</p> <p>4.5.1. Variables</p> <p>4.5.2. Instruments empleats per a la recollida de dades sobre la variable dependent: adaptabilitat de textos</p> <p>4.5.3. Instruments empleats per a la recollida de dades sobre les variables independents</p> <p>a. coneixements conceptuals previs - qüestionari</p> <p>b. coneixements procedimentals - autoinforme</p> <p>c. interpretació de les demandes d'estudi - pregunta en l'autoinforme</p> <p>d. procés d'estudi - autoinforme i entrevista posterior</p> <p>e. comprensió del text - nivell de complexitat de les respostes i ajustament a la demanda</p> <p> Criteris nivells de comprensió text 1</p>
--

Críteris nivells de comprensió text 2

4.5.4. Procés seguit per a l'establiment de les categories

4.6. Procediment

5. Resultats

5.1. Resultats en tasques de comprensió

5.1.1. Explicació del procés seguit per determinar el nivell de comprensió dels textos

a. exemple dels nivells de comprensió per al text 1

b. exemple de respostes per a diferents nivells

5.1.2. Percentatge d'estudiants segons nivell de comprensió (taula)

5.1.3. Relació entre coneixements previs i nivell de comprensió (taula + breu comentari)

5.2. Interpretació de la demanda d'estudi

5.2.1. Explicació del procés seguit per recollir la interpretació de la demanda d'estudi

5.3. Procediments d'estudi

5.3.1. Explicació del procés seguit per recollir la interpretació de la demanda d'estudi???

5.3.2. Percentatge d'estudiants segons procediment seguit per realitzar cada tasca d'estudi (taula + comentari més extens)

5.3.3. Procediments utilitzats i resultats obtinguts en la tasca d'estudi (taula)

5.4. Justificació dels procediments utilitzats

5.4.1. Percentatge d'estudiants que van oferir algun tipus de justificació (taula)

5.4.2. Justificació i resultats obtinguts en les tasques d'estudi (taula + comentari)

5.5. Procediments d'estudi i resultats obtinguts

Es comenta una taula que no s'inclou. Aquesta taula suposadament posa en relació el número i percentatge d'estudiants, segons el tipus de procediment utilitzat, els resultats obtinguts en les tasques i la seva interpretació de la demanda d'estudi.

5.6. Coneixement procedimental alternatiu

5.6.1. Explicació del procés seguit per recollir el coneixement procedimental alternatiu dels estudiants

5.6.2. Percentatge d'estudiants que varen proposar algun tipus de regulació (taula + breu comentari)

5.7. Nivells de complexitat en l'ús de coneixement procedimental

5.7.1. Explicació del procés seguit per determinar els nivells de complexitat en l'ús de coneixement procedimental
Inclusió de les categories emergents

5.7.2. Freqüència i percentatge d'estudiants segons el nivell de complexitat procedimental (taula + comentari)

5.7.3. Nivells de complexitat procedimental i resultats obtinguts en les tasques d'estudi (taula + comentari)

5.8. Perfil del coneixement estratègic de l'estudiant (implícit/explicit i simple/complex)

5.8.1. Explicació del procés seguit per determinar el perfil del coneixement estratègic dels estudiants

Inclusió de la taula de 4 categories (implícit/explicit i simple/complex)

5.8.2. Percentatge d'estudiants segons distribució en aquestes categories (taules + comentari)

5.9. Anàlisi de correspondències

5.9.1. Explicació del procés seguit

Inclusió de la gradació de variables

5.9.2. Resultat de l'anàlisi de correspondències (figura + comentari)

6. Discussió i conclusions

- 6.1. Relació entre la demanda d'estudi i els procediments utilitzats
- 6.2. Interpretació de les demandes d'estudi
- 6.1. Relació entre la demanda d'estudi i els procediments utilitzats
- 6.3. Nivell d'explicitud o complexitat del coneixement procedimental
 - 6.3.1. Comentari dels resultats presentats en els subapartats 5.6 i 5.7
 - 6.3.2. Anàlisi de correspondències - comentari basat en els resultats presentats en el subapartat 5.9.

Figura 6.14. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E1 en ALI

Introducció

Moviment 1 (I) - Establint el territori: Importància de les estratègies d'aprenentatge

1. El segle XXI comportarà reptes als ciutadans
2. Les estratègies són una resposta davant d'aquest repte
3. El paradigma estratègic
 - 3.1. Contextualització històrica
 - 3.2. Definició d'estratègia
 - 3.3. Justificació de la importància d'ensenyar estratègies
 - 3.4. Què cal per ensenyar estratègies
 - 3.5. Definició del context estratègic
4. La classe com a context estratègic
 - 4.1. Elements que cal tenir en compte per a que l'aula esdevingui un context estratègic
 - 4.2. Les estratègies discursives contribueixen a fer de l'aula un context estratègic
5. Les estratègies discursives des d'una aproximació metacognitiva
 - 5.1. El discurs a l'aula i l'aprenentatge
 - 5.2. Característiques d'aquest tipus de discurs
 - 5.3. El paper dels patrons d'interacció
 - 5.4. Les estratègies discursives en interacció entre iguals

Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat

6. Mètode

6.1. Disseny

6.2. Mostra

- 6.2.1. El professor

6.2.2. L'assignatura

6.2.3. Número de sessions

6.3. Procediment i materials

6.4. Unitats i procediment d'anàlisi

6.4.1. Definició de les seqüències didàctiques

6.4.2. Dimensions d'una seqüència didàctica

a. blocs d'activitat

b. accions bàsiques

c. estratègies discursives

Distinció entre oracions conceptuals, metacognitives o interrogatives

Utilitat d'aquesta distinció a l'hora d'establir patrons d'interacció (Hogan et al, 2000)

Explicació del procés seguit per analitzar les seqüències didàctiques

7. Resultats

7.1. Blocs d'activitat i accions bàsiques

7.1.1. Percentatge i distribució de les diferents accions en les sessions de classe

7.1.2. Definició de cadascuna de les accions

7.1.3. Percentatge total del temps dedicat a cada acció

7.1.4. Exemple d'interrogació guiada

7.2. Estratègies discursives

7.2.1. Els blocs d'activitat en els que s'ha centrat l'anàlisi de les estratègies discursives

7.2.2. Explicació dels nivells d'anàlisi utilitzats (Hogan et al, 2000)

7.2.3. Distribució i percentatge de temps dedicat a l'anàlisi de casos i a la discussió grupal (taula i comentari)

7.2.4. Tipus i freqüència d'estratègies discursives (figura i comentari)

7.2.5. Seqüències i patrons d'interacció

Explicació del procés seguit en aquesta anàlisi

Figura i comentari

8. Discussió i conclusions

8.1. Guia per al lector

Les conclusions es presentaran en base a les preguntes de recerca:

a. què fa un professor experimentat i estratègic quan el seu objectiu és ajudar als seus estudiants a construir coneixement estratègic per abordar tasques d'estudi

b. què aconsegueix

8.2. Patró d'interacció que utilitzen

8.3. Recomanacions de caire aplicat a l'aula

Figura 6.15. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E2 en L1

<p>Introducció</p> <p>Moviment 1 - Establint el territori: Importància de les demandes a l'hora de promoure diferents tipus d'estudi</p> <ul style="list-style-type: none">1. La noció d'estudi2. Influència de les demandes en els procediments d'aprenentatge3. influència dels objectius i metes en els procediments d'aprenentatge4. L'enfocament estratègic5. Variables que incideixen en la variabilitat procedimental<ul style="list-style-type: none">5.1. Coneixements previs5.2. Moment en que aquesta es planteja als estudiants5.3. Demandes precises5.4. Que els estudiants estiguin habituats a resoldre tasques genèriques <p>Moviment 2 - Establint el nínxol d'investigació: els estudis no s'han centrat en el comportament dels estudiants de secundària davant de tasques habituals</p> <p>Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat</p> <p>6. Mètode</p> <ul style="list-style-type: none">6.1. Mostra<ul style="list-style-type: none">6.1.1. Estudiants6.1.2. Centres6.1.3. Estudiants6.2. Material<ul style="list-style-type: none">6.2.1. Els textos i la seva adaptació6.2.2. Les demandes d'estudi plantejades per a cada text6.3. Instruments<ul style="list-style-type: none">6.3.1. L'autoinforme6.3.2. El full d'estudi-esborrany6.3.3. L'entrevista6.3.4. La prova de coneixements previs6.3.5. La tasca escrita<ul style="list-style-type: none">Explicació del procés seguit per la valoració de l'ajustament a la demanda<ul style="list-style-type: none">a. puntuacions per la tasca 1b. puntuacions per la tasca 26.4. Procediment <p>7. Resultats</p>

<p>7.1. Guia per al lector pel que fa a l'organització de la informació en aquesta secció</p> <p>7.2. Variabilitat procedimental: procés seguit i coneixement procedimental alternatiu</p> <p>7.2.1. Presentació de les categories utilitzades per classificar els procediments utilitzats (taula + exemple)</p> <p>7.2.2. Assignació de nivells de complexitat procedimental a les categories de procediments (justificació de la pertinència + taula de procediments agrupats en els diferents eixos procedimentals)</p> <p>7.2.3. Explicació del procés seguit per garantir la fiabilitat dels resultats</p> <p>7.2.4. Procediments utilitzats per resoldre cadascuna de les tasques (no s'inclou taula, però sí comentari de les dades)</p> <p>7.2.5. Justificació dels procediments utilitzats</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Explicació del procés seguit per classificar les respostes dels estudiants b. Resultats sobre els procediments utilitzats i la seva justificació (taula + comentari) <p>7.2.6. Coneixement procedimental alternatiu</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Existència de coneixement procedimental alternatiu b. Complexitat del coneixement procedimental alternatiu <ul style="list-style-type: none"> Explicació del procés seguit per determinar-ne la complexitat Resultats (taula + comentari) c. Motius per al no ús del coneixement procedimental alternatiu (taula + comentari) <ul style="list-style-type: none"> Manca de coneixements previs sobre la temàtica Manca de temps No ajustament a la tasca <p>7.3. Interpretació de la tasca</p> <p>7.3.1. Explicació de les categories utilitzades per determinar la interpretació que els estudiants han fet de les tasques</p> <p>7.3.2. Percentatge de cadascuna de les categories per cada tasca (taula + comentari)</p> <p>7.4. Nivell de complexitat procedimental</p> <p>7.4.1. Explicació de la variable 'nivell de complexitat procedimental' i de les categories utilitzades</p> <p>7.4.2. Percentatge d'estudiants en funció del seu nivell de complexitat procedimental (taula + comentari)</p> <p>7.5. Resultats obtinguts en les tasques</p> <p>7.5.1. Resultats globals</p> <p>7.5.2. Relació entre nivell de complexitat procedimental i resultats (taula + comentari)</p> <p>7.6. Anàlisi de correspondències</p> <p>7.6.1. Explicació del procés seguit per dur a terme aquesta anàlisi</p> <p>7.6.2. Resultats (taula + comentari)</p> <p>8. Discussió i conclusions</p> <p>8.1. Discussió en relació a l'objectiu 1: variabilitat en l'ús de procediments en diferents demandes d'estudi</p> <p>8.2. Discussió en relació a l'objectiu 2: interpretació de la demanda d'estudi</p> <ul style="list-style-type: none"> Implicació per a l'aplicació a l'aula <p>8.3. Discussió en relació a l'objectiu 3: influència del nivell de complexitat procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> Recomanacions per estudis posteriors <p>8.4. Els estudiants estratègics</p>

Figura 6.16. Estructura temàtica de l'article elaborat per l'E2 en ALI

<p>Introducció</p> <p>Moviment 1 - Establint el territori: Importància de les metodologies discursives en la promoció de l'aprenentatge estratègic</p> <ol style="list-style-type: none">1. Definició de self-regulation2. Definició d'aprenentatge estratègic i d'estratègia d'aprenentatge3. Les estratègies d'aprenentatge són situades4. Importància de les metodologies discursives en aquest tipus de contextos5. Característiques d'aquest tipus de discurs6. Síntesi de les qüestions adreçades pels estudis sobre l'ús del llenguatge com a instrument que promou un aprenentatge i una comprensió profunda a les aules7. La clau està en l'ús de la llengua i en les estratègies d'interacció que el professorat posa en marxa<ol style="list-style-type: none">7.1. La co-participació és important7.2. La promoció de la reflexió7.3. Importància de la participació activa d'estudiants i professor7.4. Patrons d'interacció entre estudiants7.5. Utilitat de la discussió metacognitiva en certes condicions <p>Moviment 2 - Establint el nínxol d'investigació: els estudis no s'han centrat en el context autèntic de l'aula</p> <p>Moviment 3 - Ocupant el nínxol d'investigació: presentació de l'estudi realitzat</p> <p>8. Mètode</p> <p>8.1. Mostra</p> <p>8.2. Disseny</p> <p>8.3. Instruments i dimensions d'anàlisi</p> <p>8.3.1. Seqüència didàctica</p> <ol style="list-style-type: none">a. Definiciób. Nivells d'anàlisi utilitzats <p>Activitats</p> <p>Accions</p> <p>Estratègies discursives</p> <p>Puntualització de que el focus de l'article se situa aquí</p> <p>Referència a la distinció que Hogan et al (2000) fan entre temes de discussió, estratègies discursives i patrons d'interacció</p>
--

Explicació del procés seguit per analitzar les dades corresponents als res nivells d'anàlisi (activitats, accions i estratègies discursives)

8.3.2. Representació dels estudiants sobre l'estudi

Explicació del procés seguit per recollir dades corresponents a aquestes representacions

8.4. Procediment

9. Resultats

9.1. Blocs d'activitat i accions

9.1.1. Explicació dels blocs d'activitat identificats i de les accions que s'hi duen a terme (taula + comentari)

9.1.2. Seqüència de blocs d'activitat i accions en cadascuna de les sessions de classe (figures i comentari)

9.1.3. Exemple de l'acció més freqüent : la interrogació guiada

9.2. Les estratègies discursives

9.2.1. Els blocs d'activitat en els que s'ha centrat l'anàlisi de les estratègies discursives

9.2.2. Distribució i percentatge de temps dedicat a l'anàlisi de casos i a la discussió grupal sobre el procés

9.2.3. Explicació dels nivells d'anàlisi utilitzats (seguint Hogan et al, 2000)

9.2.4. Resultats vinculats als tòpics de discussió (focus topic)

- a. Relació entre demandes i procediments d'estudi
- b. relació entre assignatures i procediments d'estudi
- c. relació entre coneixements previs i procediments d'estudi
- d. relació entre assignatures i demandes
- e. relació entre procediments d'estudi i comprensió del contingut
- f. mapes conceptuals
- g. complexitat de les demandes de la tasca
(figura i comentari)

9.2.5. Resultats vinculats al tipus d'oracions formulades

Presentació de les categories emergents de l'anàlisi

Estratègies emprades pel professor i pels estudiants (figura + comentari)

Estratègies metacognitives més utilitzades pel professor i pels estudiants (figura i comentari)

9.2.6. Resultats vinculats als patrons d'interacció

Definició de patró d'interacció

Explicació del procés seguit per distingir els diferents tipus de patrons d'interacció

Exemple d'anàlisi del patró d'interacció (figura)

Freqüència dels diferents patrons d'interacció (dades comentades sense figura)

Tipus d'oracions formulades pel professor en aquests patrons d'interacció: metacognitives (exemple)

El patró elaboratiu (exemple)

9.3. Representacions dels estudiants sobre l'estudi

9.3.1. Explicació dels instruments utilitzats per recollir les representacions dels estudiants

9.3.2. Canvi en la representació sobre l'estudi després de les sessions de discussió (exemples)

9.3.3. Canvi en la representació sobre la forma d'estudiar (exemples)

10. Discussió

10.1. Discussió dels resultats vinculats a la primera pregunta de recerca: canvis en les concepcions sobre l'estudi i sobre les estratègies útils per aprendre gràcies a la discussió guiada a l'aula

10.2. La guia del professor

10.3. Discussió dels resultats vinculats a la segona pregunta de recerca: estratègies discursives utilitzades pel professor i els estudiants durant la discussió guiada

6.5. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS IDENTIFIQUEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

Finalment, el quart dels nostres objectius pretenia *analitzar la relació entre els reptes que activen la regulació que l'E1 i l'E2 posen en marxa a l'hora d'escriure l'article en L1 i en ALI i els suggeriments de millora proposats pels revisors*, entenent que aquests revisors són la veu d'allò que la comunitat científica espera d'un article com l'escrit per l'E1 i l'E2 en ambdues llengües. Recordem que un cop elaborades les versions finals dels articles, varem demanar a dos revisors experts que les avaluessin, per tal d'obtenir una mesura externa de la seva qualitat³⁸. Els informes que aquests revisors varen elaborar han estat analitzats per obtenir categories de suggeriments que hem pogut contrastar amb els reptes abordats pels escriptors durant el procés (veieu l'annex 25 per accedir a les categories i a les cites de suggeriments de cada revisor per a cadascun dels articles).

Abans de procedir a comentar les dades relatives a la comparació entre els reptes identificats pels escriptors i els suggeriments de millora proposats pels revisors, començarem per analitzar quines han estat les qüestions en les que els revisors han centrat la seva atenció.

6.5.1. ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

Si analitzem les recomanacions dels revisors observem un alt índex d'acord en les qüestions a les que fan referència, tal com observem en la taula 6.110. Concretament, 3 dels 14 punts de millora ("reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental", "aportar major profunditat en la reflexió sobre els resultats" i "aportar major detall en la informació metodològica") se suggereixen

³⁸ No cal dir que aquesta avaluació en cap cas pretenia emular el procés que haurien de seguir per a la seva publicació, entre d'altres coses perquè cada revisor havia de rebre dues versions del mateix article, la qual cosa comprometria la fiabilitat de la revisió.

als 2 articles dels 2 autors, i 2 se suggereixen a 3 dels articles (“major fundamentació teòrica”, i “revisar desajustament entre seccions”). Si analitzem els suggeriments dels revisors en termes de la freqüència amb què hi fan referència, observem que 6 dels punts de millora concentren el 74,4% dels comentaris. El més citat és “Sintetitzar informació” amb 9 cites (14,51%), seguit de “Posicionar-se”, “Assegurar la coherència / cohesió”, “Aportar major detall en la informació metodològica” i “Revisar l’ortografia” amb 8 cites cadascuna (12,9% cadascun).

Taula 6.110. Suggeriments dels revisors als articles en L1 i en ALI elaborats per l’E1 i l’E2

	E1		E2		Total
	L1	ALI	L1	ALI	
1 Major fonamentació teòrica	1	5	0	2	8
2 Posicionar-se	0	1	0	0	1
3 Establir el territori	1	1	0	1	3
4 Actualització de referències	1	0	1	0	2
5 Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental	4	1	2	1	8
6 Assegurar la coherència / cohesió	0	0	3	1	4
7 Més profunditat en la reflexió sobre els resultats	1	2	2	1	6
8 Eliminar informació redundant	1	0	1	2	4
9 Aportar major detall en la informació metodològica	3	2	4	2	11
10 Sintetitzar informació	0	1	3	0	4
11 Revisió de l’ortografia	2	2	0	0	4
12 Revisar desajustament entre seccions	2	2	4	0	8
13 Major precisió terminològica	0	0	0	1	1
14 Acabar parts incompletes	0	0	0	1	1
Totals	16	17	20	12	

A continuació passem a presentar les dades obtingudes a partir de la comparació entre els reptes identificats pels escriptors i els suggeriments de millora proposats pels revisors.

6.5.2. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES IDENTIFICATS PER L’E1 DURANT L’ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

Passem a continuació a comparar els reptes abordats per l’E1 durant l’elaboració dels articles en L1 i en ALI amb els suggeriments de millora proposats pels revisors.

A. L’article en L1

CAPÍTOL 6

D'una banda, pel que fa a l'article en L1 i tal com mostra la taula 6.111, observem una coincidència amb els suggeriments dels revisors pel que fa a la totalitat dels reptes que desencadenen els Episodis de Regulació explícits. Així, en primer lloc, el repte que té a veure amb la dificultat per construir-se una representació de la Introducció i el repte que fa referència a la necessitat de reorganitzar la informació semblen trobar-se en línia amb el suggeriment dels revisors pel que fa a la necessitat de reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental.

Taula 6.111. Coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1

Reptes identificats per l'E1	Episodi de Regulació	Suggeriments de millora proposats pels revisors (núm. de vegades que ho mencionen)
Aconseguir una formulació adequada	Implícit	Revisió de l'ortografia (2)
Dificultat per construir-se una representació de la Introducció	Explícit	Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental
Poca claredat en la presentació de les variables de l'estudi	Explícit	Aportar major detall en la informació metodològica (3)
Dificultats per seleccionar la informació del text font	Explícit	Eliminar informació redundant (1)

En segon lloc, el repte que l'E1 identifica pel que fa a la poca claredat en la presentació de les variables de l'estudi pot relacionar-se amb el suggeriment dels revisors de que cal aportar major detall en la informació metodològica, que es menciona en 3 ocasions en els informes dels revisors.

Concretament, els revisors suggereixen:

"Se recomienda incluir un apartado específico que justifique y caracterice las variables analizadas, así como las categorías de análisis que se utilizarán para cada variable. Parte de esta información actualmente aparece en el apartado "Material/Instrumentos". (Revisor 1)

En tercer lloc, les dificultats per seleccionar la informació del text font poden vincular-se al suggeriment que aconsella eliminar informació redundant.

"En segundo lugar, creo que se debería eliminar algunas partes del texto que no conectan directamente con la parte nuclear del trabajo, como por ejemplo, "la justificación de los procedimientos elegidos" o bien "el conocimiento que los alumnos tienen de procedimientos alternativos de estudio". (Revisor 1)

D'altra banda, només un dels reptes que desencadenen Episodis de Regulació implícits troba coincidència amb els suggeriments dels revisors. Concretament es tracta del repte que té a veure amb aconseguir una formulació adequada del text escrit (que, recordem, té a veure amb el lletrejat), que podem vincular al suggeriment de revisar l'ortografia, que els revisors proposen en 2 ocasions.

Pel que fa a la no coincidència, tal com observem en la taula 6.112, la majoria dels reptes que donen lloc als Episodis de Regulació implícits ("augmentar la claredat", "guiar/dirigir al lector" i

“posicionament”) no troba coincidència amb els suggeriments de millora proposats pels revisors.

Aquests últims tenen a veure amb la necessitat de/d’:

a. Aportar una major fonamentació teòrica

“En relación con el contenido del apartado “Estudiar para aprender en...”, se solicita que el autor justifique con trabajos más actuales y de más alcance (a poder ser, que hagan referencia a muestras representativas de alumnos que cursen ESO) las afirmaciones que realiza para toda la población general de estudiantes de ESO. Si eso no es posible, se solicita que matice de manera más pertinente las afirmaciones de orden general que se hacen.” (Revisor 1)

b. establir el territori

“En primer lugar, sugiero incluir la discusión de los resultados dentro del apartado de “Resultados”, y en esta apartado abordar claramente las “Conclusiones”. Muy posiblemente ello redundaría en una mayor comprensión de los resultados y también en una mayor comprensión de lo que el estudio aporta sobre la interrelación de variables o factores presentado en el apartado “Material/Instrumentos.” (revisor 1)

c. actualització de les referències

“En relación con el apartado “El estudio de textos expositivos”, se valora positivamente la exposición clara e interrelacionada del contenido. Sólo se requiere del autor que añada y comente referencias bibliográficas relevantes más actuales o, caso de que no existan, que se justifique el por qué.” (revisor 1)

d. més profunditat en la reflexió sobre els resultats

“En tercer lugar, se encuentra a faltar una mayor reflexión sobre la interrelación entre los diferentes resultados hallados.” (Revisor 1)

Taula 6.112. No coincidència entre els reptes identificats per l’E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l’article en L1

	Repte	Episodi de Regulació
Reptes identificats per l’E1	Augmentar la claredat	Implícit
	Guiar / dirigir al lector	Implícit
	Posicionament	Implícit
Suggeriments de millora proposats pels revisors	Major fonamentació teòrica (1)	
	Establir el territori (1)	
	Actualització de referències (1)	
	Més profunditat en la reflexió sobre els resultats (1)	

B. L’article en ALI

Pel que fa a l’article que l’E1 escriu en ALI, com podem observar en la taula 6.113, 6 dels 7 reptes s’aborden en forma d’Episodi de Regulació implícit o explícit semblen trobar-se en línia amb les qüestions que han centrat l’atenció dels revisors. En primer lloc, el repte que té a veure amb la voluntat d’apropar-se a una versió adequada del text en ALI (que desencadena un Episodi de

Regulació explícit i un d'implícit que combina aquesta voluntat amb la d'augmentar la claredat) pot vincular-se al suggeriment de revisar l'ortografia, que els revisors proposen en 2 ocasions³⁹.

En segon lloc, la combinació de dificultats que té a veure amb evitar el qüestionament + augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI troba coincidència amb el suggeriment de millora que precisament reclama un clar posicionament per part de l'autor. Com el Revisor 2 comenta:

“A la introducció s'apunta com s'enfoca l'estudi de la gestió estratègica del coneixement des de diferents perspectives (evolucionista, cognitiva, sòcio-cognitiva...) però els autors no es posicionen respecte a aquestes, el text queda en un nivell descriptiu.”

Taula 6.113. Coincidència entre els reptes identificats per l'E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI

Reptes identificats per l'E1	Episodi de Regulació	Suggeriments de millora proposats pels revisors (núm. de vegades que ho mencionen)
Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI	Implícit	Revisió de l'ortografia (2)
Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + augmentar la claredat	Implícit	
Dificultat en l'ús de l'ALI	Explícit	
Posicionament	Implícit	Posicionar-se (1)
Dificultats per seleccionar la informació del text font	Explícit	Sintetitzar la informació (1)
Poca utilitat del resum elaborat a partir del text font	Explícit	Aportar major detall en la informació metodològica (2)
Construir-se una representació de la Introducció	Explícit	Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental

En tercer lloc, la dificultat que té a veure amb la selecció de la informació del text font, i que desencadena un Episodi de Regulació explícit pot vincular-se al suggeriment de millora que aconsella sintetitzar la informació.

En quart lloc, la poca utilitat del resum elaborat a partir del text font que l'E1 identifica com a repte en un Episodi de Regulació explícit podria trobar-se en línia amb el suggeriment de millora que proposa aportar major detall en la informació metodològica. Aquest suggeriment es menciona en dues ocasions en els informes dels revisors. Així, el Revisor 1 comenta:

“El artículo requeriría, según mi opinión, una mayor profundización en la caracterización de las unidades de análisis. Si bien ya se definen y se caracterizan sus categorías, no se aportan investigaciones no propias en donde se hayan utilizado anteriormente ni se entra a exponer los criterios operativos que se han utilizado durante el proceso de categorización y que en el análisis de la interacción educativa resulta sumamente relevante (por

³⁹ Si bé és cert que la dificultat en l'ús de l'ALI i la voluntat d'apropar-se a una versió adequada del text en aquesta llengua també podria relacionar-se amb el suggeriment de millora que implica reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental, hem considerat que el suggeriment ortogràfic s'hi ajusta més donada la preocupació de l'E1 per comprobar el lletrejat de les paraules.

ejemplo, delimitar cuándo empieza o termina un segmento o episodio de la práctica educativa categorizada). Al hilo de esta afirmación, tampoco se entra en buscar antecedentes de autores que también utilizan la unidad de análisis de la secuencia didáctica. De hecho, por lo que conozco la mayoría de autores que utilizan este término no le otorgan el significado que aquí se da.”

Mentre que el Revisor 2 suggereix:

“També resulta especialment rellevant, a l’igual que a l’article E1.L1., la valoració entre jutges de manera independent. Estaria bé, també en aquest cas, explicar una mica més àmpliament com s’ha realitzat el procés, quin perfil (similar o complementari) tenen els jutges, com s’han resolt els casos de discrepància, etc.”

Finalment, l’últim dels reptes que podem relacionar amb suggeriments de millora proposats pels revisors fa referència a la construcció d’una representació de la Introducció. En aquest cas els avaluadors suggereixen reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental del text escrit.

Pel que fa a la no coincidència, com podem veure en la taula 6.114, només un dels reptes abordats per l’E1 en un Episodi de Regulació explícit (la necessitat d’ajustar la forma d’abordar la temàtica / enfocament) no coincideix amb els suggeriments proposats pels revisors. A més, aquests suggereixen de manera emfàtica (mencionant-ho en 5 ocasions) una major fonamentació teòrica.

“Ahora bien, especialmente en el apartado 1.1., se encuentra a faltar una mayor discusión sobre la fundamentación teórica de las dimensiones de análisis que, posteriormente, se utilizarán en la investigación empírica y, aún más específicamente, sobre diversas propuestas de categorizaciones que hayan hecho otros autores más allá de los que se han citado. Si se comparte esta apreciación, una manera de hacerlo sin extender demasiado esta parte teórica sería reducir mucho la explicación que se hace de la aportación de Badia (2003).” (Revisor 1)

“Se aconseja repensar el contenido de la tabla 1, puesto que a mi parecer los periodos propuestos y su caracterización son discutibles” (Revisor 1)

“Tengo dudas en que sea una buena idea entrar a interpretar algunos datos que se han encontrado sin hacer referencia a otros estudios que fundamenten estas interpretaciones.” (Revisor 1)

“Posteriorment, es pren una opció clara per l’anàlisi de les estratègies discursives i la interacció, però no s’argumenten tampoc els motius pels quals es tria aquesta opció a l’hora de realitzar l’estudi. Caldria argumentar-ho.” (Revisor 2)

“També en analitzar la classe com a context estratègic es prenen com a base les condicions que estableix Badia, 2003, però no es justifica perquè no s’han tingut en compte les aportacions d’altres autors al respecte. Queden recollides en les condicions exposades per Badia? En qualsevol cas, caldria explicitar-ho.” (Revisor 2)

D’altra banda, els revisors també suggereixen revisar el desajustament entre seccions:

“Parece existir una cierta incoherencia entre la parte final del título propuesto (“Discourse analysis of a strategic teacher”), que parecería hacer referencia únicamente al discurso del profesor, y algunas categorías propuestas en la parte teórica (que hacen referencia a situaciones de interacción profesor-alumnos, o de interacción entre iguales). Esto mismo ocurre al seleccionar dimensiones de análisis y aplicarlas. ¿Serían “acciones básicas” referidas al profesor, o más bien “interacciones básicas” referidas a la interacción profesor-alumnos? ¿Qué se elige como objeto de análisis, “la acción del profesor” o bien “la interacción entre los participantes?” (Revisor 1)

“Ya finalizando, y en relación con las conclusiones, encuentro sumamente interesantes algunas de las conclusiones que se aportan, pero no consigo establecer una relación directa y fácil entre los datos que se han obtenido y las inferencias que se hacen.” (Revisor 1)

““Queda clar que la formació del professor és condició necessària, però no suficient, per aconseguir un coneixement estratègic, no queda clar, però, si els investigadors analitzen si en el context d’aquesta aula es donen les condicions establertes per Badia per poder considerar l’aula com un context estratègic”” (Revisor 2)

I, finalment, suggereixen reflexionar de manera més profunda sobre els resultats obtinguts

“Por otro lado, en segundo lugar y vinculada con la consideración anterior, encuentro a faltar una mayor reflexión en la discusión de los datos en relación con cada tipo de dato aportado. Me estoy refiriendo, específicamente, a que cada tipo de datos de cada dimensión de la interacción educativa (frecuencias de aparición y evolución de la aparición de las categorías) son manifestaciones de mecanismos interpsicológicos diversos. Desde esta perspectiva, la cuestión interesante a plantearse podría ser: ¿Los datos aportados, qué ponen de manifiesto en relación con, por ejemplo, “cómo el profesor y los estudiantes **negocian significados** sobre las estrategias de estudio”? O bien ¿Las frecuencias de aparición encontradas de las diversas dimensiones, hasta qué punto ponen de manifiesto lo estratégico que es el contexto educativo analizado? O ¿hasta qué punto se pone de manifiesto que existe una **construcción progresiva de conocimiento estratégico** (o si hay **transferencia de las decisiones estratégicas**) por parte de los estudiantes?” (Revisor 1)

“También encuentro a faltar que se añada alguna reflexión referida a la globalidad del estudio, teniendo en cuenta la interrelación de las tres dimensiones analizadas.” (Revisor 1)

Així com establir el territori o justificar l’aportació de l’article:

“La investigació es centra en un tema rellevant en l’àmbit en que es realitza, però no s’especifica per què s’elegeix i l’interès que té realitzar l’estudi en l’educació secundària obligatòria i no en algun altre nivell educatiu, ja que l’objecte d’estudi pot ser d’interès en contextos molt variats.” (Revisor 2)

Taula 6.114. No coincidència entre els reptes identificats per l’E1 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l’article en ALI

	Repte	Episodi de Regulació
Reptes identificats per l’E1	Necessitat d’ajustar la forma d’abordar la temàtica / enfocament	Explícit
Suggeriments de millora proposats pels revisors	Major fonamentació teòrica (5) Més profunditat en la reflexió sobre els resultats (2) Revisar desajustament entre seccions (2) Establir el territori (1)	

Finalment, en línia amb el perfil orientat a l’acció que el procés d’escriptura de l’E1 revela tant en L1 com en ALI, l’E1 no expressa en cap dels registres considerats (diaris d’escriptura o entrevistes) la percepció de que els reptes identificats no hagin estat resolts ni sentir-se insatisfet amb la forma en que s’han abordat.

6.5.3. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES IDENTIFICATS PER L'E2 DURANT L'ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

Passem a continuació a comparar els reptes abordats per l'E2 durant l'elaboració dels articles en L1 i en ALI amb els suggeriments de millora proposats pels revisors.

A. L'article en L1

Començarem, doncs, per l'article en L1. En aquest cas, com podem observar en la taula 6.115, 6 dels 11 reptes que aquest escriptor aborda durant el procés d'escriptura de l'article en L1 semblen trobar-se en línia amb les qüestions que han centrat l'atenció dels revisors.

En primer lloc, dos dels reptes que donen lloc a dos Episodis de Regulació explícits, concretament la dificultat de justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi i la dificultat de justificar la utilització de la categorització dels eixos procedimentals de Pozo i Postigo (2000), tindrien a veure amb el suggeriment d'aportar major detall en la informació metodològica, un suggeriment que es menciona en 4 ocasions en els informes dels revisors.

En segon lloc, podem relacionar la dificultat per seleccionar la informació del text font amb dos dels suggeriments dels revisors, concretament amb el que aconsella sintetitzar informació (citada en 3 ocasions) i el que suggereix eliminar informació redundant.

En tercer lloc, dos dels reptes que donen lloc a dos Episodis de Regulació explícits, la dificultat d'assegurar la progressió argumental del text escrit i la necessitat de reorganitzar la informació, poden vincular-se al suggeriment dels revisors que aconsella reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental del text escrit (que mencionen en 2 ocasions).

Finalment, la dificultat que té a veure amb el desajustament entre la Introducció i la Discussió i que desencadena un Episodi de Regulació explícit, estaria relacionat amb el suggeriment de revisar el desajustament entre seccions, que es cita en 4 ocasions i que no només fa referència a la Introducció i a la Discussió. Concretament, els revisors mencionen:

a. Revisar el desajustament entre seccions (Introducció i Mètode)

“Opino que se debería reorganizar totalmente el contenido del apartado, y proponer un nuevo texto que presente de manera ordenada, clara e interrelacionada los principales tópicos relacionados con la temática, eliminando

CAPÍTOL 6

aquelles que no son relevantes, e incorporando algún contenido y autor que ha utilizado en el marco empírico y que aquí no aparece. " (Revisor 1)

b. Revisar el desajustament entre títol i Introducció

"También considero que se debería entrar a definir de manera más precisa los cuatro tópicos que figuran en el título. En el texto presentado, estos tópicos no siempre se caracterizan de manera definida, y a la vez se explican de forma amplia otros tópicos que no forman parte del núcleo teórico relevante." (Revisor 1)

c. Ajustar objectius i resultats:

"Sin embargo, creo que este apartado mejoraría sustancialmente si se tomaran algunas decisiones que implicarían ajustar objetivos y resultados y, probablemente, reducir la información que se aporta de los resultados." (Revisor 1)

d. Revisar el desajustament entre seccions (Introducció i Resultats)

"En segundo lugar, opino que no se justifica suficientemente algunas decisiones que se han tomado en relación a presentar datos que en un principio no parecería que estuviesen contemplados desde el marco teórico adoptado." (Revisor 1)

Taula 6.115. Coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1

Reptes identificats per l'E2	Episodi de Regulació	Suggeriments de millora proposats pels revisors
Justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	Explícit	Aportar major detall en la informació metodològica (4)
Justificar la utilització de la categorització dels eixos procedimentals de Pozo i Postigo (2000)	Explícit	
Dificultats per seleccionar la informació del text font	Explícit	Eliminar informació redundant (1) Sintetitzar informació (3)
Assegurar la progressió argumental del text escrit	Explícit	Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental (2)
Necessitat de reorganitzar la informació	Explícit	
Desajustament entre la introducció i la discussió	Explícit	Revisar desajustament entre seccions (4)

Pel que fa a la no coincidència, com mostra la taula 6.116, un total de 6 reptes abordat per l'E2 durant el procés d'escriptura de l'article en L1 no troben coincidència amb els suggeriments dels revisors. Concretament, 4 d'aquests desencadenen Episodis de Regulació implícits centrats en evitar el qüestionament, augmentar la claredat, i en abordar de manera combinada els reptes que tenen a veure amb la Necessitat d'evitar el qüestionament + augmentar la claredat + senyals autodirigits, i amb Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament. Els altres 2 reptes donen lloc a Episodis de Regulació explícits orientats a resoldre la dificultat derivada de la necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament i la necessitat de polir la redacció i el formateig de taules.

D'altra banda, els suggeriments dels revisors que no podem vincular a cap dels reptes identificats per l'E2 tenen a veure amb:

a. l'assegurament de la coherència

“También se debería revisar si son 9 categorías de procedimientos (pág. 9) o bien los 8 que aparecen en la tabla 4.” (Revisor 1)

b. la major profunditat en la reflexió dels resultats

“En primer lugar, opino que se presentan demasiados datos y, por ello, en algunos casos se profundiza poco en la discusión que se hace de los mismos.” (Revisor 1)

c. l'actualització de referències

“Los trabajos que se citan y se revisan son muy relevantes en relación con el tema estudiado, aunque se valora que la mayoría de ellos se escribieron ya hace más de diez años. Queda la duda de si el autor ha revisado y conoce trabajos más recientes. En cualquier caso, le sugiero que actualice la bibliografía de referencia y, con ello, probablemente se fundamentará de manera más consistente el problema planteado.” (Revisor 1)

Taula 6.116. No coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en L1

		Reptes	Episodi de Regulació
Reptes identificats per l'E2		Evitar el qüestionament	Implícit
		Augmentar la claredat	Implícit
		Necessitat d'evitar el qüestionament + augmentar la claredat + senyals autodirigits	Implícit
		Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament	Implícit
		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	Explícit
		Necessitat de polir la redacció i formateig de taules	Explícit
Suggeriments de millora proposats pels revisors		Actualització de referències (1)	
		Asegurar la coherència (3)	
		Més profunditat en la reflexió sobre els resultats (2)	

Destaca el fet que la totalitat dels 6 reptes que troben coincidència amb els suggeriments dels revisors desencadenen Episodis de Regulació explícits, mentre que la totalitat dels reptes que apareixen en Episodis de Regulació implícits no coincideix amb les qüestions que centren l'atenció dels revisors.

Finalment, en línia amb el perfil orientat a l'acció que el procés d'escriptura de l'E1 revela tant en L1 com en ALI, l'E1 no expressa en cap dels registres considerats (diaris d'escriptura o entrevistes) la percepció de que els reptes identificats no hagin estat resolts ni sentir-se insatisfet amb la forma en que s'han abordat.

B. L'article en ALI

Passem a continuació a comparar els reptes que l'E2 ha identificat durant el procés d'escriptura de l'article en ALI amb els suggeriments de millora proposats pels revisors. En aquest cas, com podem observar en la taula 6.117, destaca el poc grau de coincidència que s'observa entre els reptes identificats per l'E2 i els suggeriments de millora proposats pels revisors. Efectivament, dels diferents reptes identificats per l'E2 durant aquest procés d'escriptura, només en coincideixen 3. Concretament, el repte que té a veure amb l'objectiu d'augmentar la claredat del text escrit, que dona lloc a 4 Episodis de Regulació implícits, pot relacionar-se amb el suggeriment que recomana una major precisió terminològica. En segon lloc, el repte que té a veure amb la dificultat de seleccionar informació del text font pot vincular-se al suggeriment d'eliminar informació redundant. I finalment, la dificultat que té a veure amb la construcció d'una representació de la Introducció podria estar relacionada amb el suggeriment que aconsella reorganitzar la informació /assegurar la progressió argumental.

Taula 6.117. Reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI

Reptes identificats per l'E2	Episodi de Regulació	Suggeriments de millora proposats pels revisors
Augmentar la claredat	Implícit	Major precisió terminològica (1)
Dificultats per seleccionar la informació del text font	Explícit	Eliminar informació redundant (2)
Construir-se una representació de la Introducció	Explícit	Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental (1)

Pel que fa a la no coincidència, com mostra la taula 6.118, un total de 5 reptes abordats per l'E2 durant el procés d'escriptura de l'article en ALI no troben coincidència amb els suggeriments dels revisors. Concretament, 3 d'aquests desencadenen Episodis de Regulació implícits orientats a abordar de manera combinada els reptes que tenen a veure amb la Necessitat d'evitar el qüestionament + posicionament, amb la Necessitat d'augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu, i amb la necessitat d'atendre al Posicionament + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + estil discursiu. Els altres 2 reptes donen lloc a Episodis de Regulació explícits orientats a resoldre les dificultats en l'ús de l'anglès i a resoldre la necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article.

D'altra banda, els suggeriments dels revisors que no podem vincular a cap dels reptes identificats per l'E2 són:

a. major fonamentació teòrica:

“En primer lugar, se estima que se debería aportar mayor fundamentación teórica a las dimensiones de análisis de las “Actividades” y las “Acciones” puesto que, definidas de esta manera tan general, no remiten a otras publicaciones de referencia en donde se hayan utilizado dichas dimensiones. El mismo comentario sería aplicable a la dimensión “las representaciones de los estudiantes sobre el estudio”, en caso que se desee mantener en el artículo este aspecto” (Revisor 1)

“- El marc teòric de referència és adequat a l'objecte d'estudi i analitza l'aproximació que han fet prèviament altres investigadors. Es troba a faltar, però, algunes referències respecte a la metodologia d'estudi utilitzada en aquests estudis i si han servit de referència a la metodologia utilitzada en l'estudi.

- L'opció metodològica adoptada i el plantejament és adient a l'objecte d'estudi (falta taula 1, no es pot fer informe més detallat. Es diu d'incloure la taula 1 a la pàgina 5 –method- i a la pàgina 6 –results-. Queda confús).” (Revisor 2)

b. més profunditat en la reflexió sobre els resultats

“En tercer lugar, se considera que falta una mayor discusión de los resultados que se presentan del nivel a), referido a los bloques de actividad y acciones.” (Revisor 1)

“En cuarto lugar, se considera que el análisis que se realiza de los resultados obtenidos de las estrategias discursivas podría tener mayor relevancia contextual si se efectúa teniendo en cuenta que dichas estrategias discursivas se producen en el marco de unos determinados bloques de secuencias de actividad. Dicho en otras palabras, no se acaba de entender que los resultados de ambas dimensiones se presenten de forma tan poco interrelacionada.” (Revisor 1)

c. aportar major detall en la informació metodològica

“Sería deseable incorporar un ejemplo de cada acción que se identifica en la tabla 1 de la pág. 6. Posiblemente la mejor forma de hacerlo sea incluir un anexo con estos datos y, por tanto, eliminar la información de este tipo que aparece en el texto. Este mismo comentario es aplicable a los ejemplos que aparecen en las páginas 16-17.” (Revisor 1)

d. acabar parts incomplertes

“Finalmente, se recomienda finalizar aquellas partes del artículo que aún están incompletas (p.e., algunas citas) e introducir algunos párrafos de enlace entre apartados (p.e., una breve introducción en el subapartado “Instrumentos y dimensiones de análisis”).” (Revisor 1)

e. establir el territori

“La investigació es centra en un tema rellevant en l'àmbit en que es realitza, però no s'especifica per què s'elegeix i l'interès que té realitzar l'estudi en l'educació secundària i no en algun altre nivell educatiu, ja que l'objecte d'estudi pot ser d'interès en contextos molt variats.” (Revisor 2)

f. assegurar la coherència / cohesió

“Finalmente, se recomienda finalizar aquellas partes del artículo que aún están incompletas (p.e., algunas citas) e introducir algunos párrafos de enlace entre apartados (p.e., una breve introducción en el subapartado “Instrumentos y dimensiones de análisis”).” (Revisor 1)

Taula 6.118. No coincidència entre els reptes identificats per l'E2 i suggeriments de millora proposats pels revisors pel que fa a l'article en ALI

	Reptes	Episodis de Regulació
Reptes identificats per l'E2	Augmentar la claredat + posicionament	Implícit
	Augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu	Implícit
	Posicionament + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + estil discursiu	Implícit
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Explícit
	Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article	Explícit
Suggeriments de millora proposats pels revisors	Major fonamentació teòrica (2)	
	Més profunditat en la reflexió sobre els resultats (2)	
	Aportar major detall en la informació metodològica (2)	
	Acabar parts incompletes (1)	
	Establir el territori (1)	
	Asegurar la coherència/cohesió (1)	

6.6. SÍNTESI DELS RESULTATS OBTINGUTS

6.6.1. SÍNTESI DEL CONTEXT D'ESCRITURA

Les taules 6.119, 6.120 i 6.121 mostren, respectivament, l'aproximació dels participants a l'activitat d'escriptura acadèmica en L1, la seva aproximació a l'escriptura acadèmica en ALI, i la representació sobre el procés d'escriptura dels articles en L1 i en ALI.

Com podem observar, l'E1 i l'E2 comparteixen algunes característiques pel que fa a la seva aproximació a l'escriptura. Ambdós tenen una imatge positiva de sí mateixos com a escriptors acadèmics en L1, degut al seu gust per l'escriptura i a una percepció de facilitat. Ambdós consideren l'escriptura com un procés clau que té implicacions per a la pròpia carrera professional, per a la construcció de coneixement en l'àmbit corresponent i per a la gestió d'un grup de recerca. Cap dels dos ha rebut formació sobre l'escriptura acadèmica en L1 però ho hauria considerat útil. Habitualment, els dos escriptors comparteixen el procés de composició amb col·legues amb els que acostumen a parlar en català. Ambdós escriptors són conscients i coneixen de quina manera acostumen a procedir quan han d'escriure un article, i ambdós segueixen tres passes: una de planificació (elaboració d'un esquema o resum), una de formulació o elaboració (ampliació de l'esquema inicial), i una de revisió.

D'altra banda, els escriptors divergeixen pel que fa a les seccions de l'article que consideren més i menys difícils. D'una banda, l'E1 no troba cap dificultat específica en cap de les seccions, i de l'altra

l'E2 troba menys dificultat en les seccions empíriques. Finalment, els escriptors divergeixen pel que fa als criteris que permeten determinar quan un article està finalitzat. Així, l'E1 considera un text com a finalitzat quan aquest mostra un domini de l'estat de l'art sobre el tòpic, quan la metodologia resulta clara, quan els problemes intrínsecs que l'estudi pugui tenir s'han pogut resituar, quan les conclusions ressalten els resultats més importants i quan el text s'ajusta als requisits de la publicació objectiu pel que fa a l'extensió. L'E2 en canvi, considera el text acabat quan el text s'ajusta a la representació projectada sobre el text i quan les revisions ja no detecten cap altra necessitat d'ajustament.

Pel que fa a l'aproximació a l'escriptura acadèmica en ALI (sintetitzada en la taula 6.120), també podem identificar similituds entre els escriptors. En primer lloc tots dos consideren que escriure en ALI resulta útil donat que permet arribar a una comunitat més àmplia. A més, ni l'E1 ni l'E2 ha rebut formació específica sobre escriptura en ALI. A més, ambdós escriptors declaren sentir-se insegurs o no totalment còmodes utilitzant l'ALI per escriure. En relació amb això, l'E1 declara tenir una no gaire bona concepció de sí mateix com a escriptor acadèmic mentre que l'E2 declara sentir-se no autònom. Pel que fa a la representació de l'article, els dos escriptors mostren diferències ja que l'E1 no ha escrit mai un article de recerca directament en anglès, mentre que l'E2 sí que ho havia fet. Aquest últim considera que l'ús de l'ALI afegeix complexitat al procés d'escriptura que es trasllada per igual a l'escriptura de les diferents seccions de l'article. En canvi, l'E1 imagina que les seccions empíriques poden resultar menys difícils d'abordar en ALI que les seccions de la Introducció o la Discussió. Finalment, tots dos escriptors consideren que l'article en ALI està enllestit quan, a més de complir les condicions ja esmentades pel que fa a l'article en L1, aquest és revisat per un expert en ALI.

A més d'aquestes representacions, les entrevistes inicials ens han permès recollir de manera més concreta la representació que cada escriptor va declarar tenir sobre l'escriptura de cadascun dels articles. La taula 6.120 sintetitza els resultats obtinguts. En primer lloc, l'E1 troba que l'article en ALI té major interès degut a la temàtica abordada, al fet de que el resultat serà una publicació d'àmbit internacional i al fet de que constitueix una oportunitat d'aprenentatge ja que es tracta del primer cop que escriurà un article directament en ALI. Pel que fa a la complexitat, l'E1 considera que l'article en L1 mostrarà una complexitat derivada de la història prèvia de l'article, mentre que l'article en ALI serà complex per l'ús d'aquesta llengua. L'E1 no preveu sentir ansietat afegida per l'ús de l'ALI. L'E2, d'altra banda, comparteix la diagnosi de l'E1 en considerar que la complexitat de l'article en L1 té a veure amb les dificultats intrínseques de l'estudi, que considera no resoltes malgrat ser

CAPÍTOL 6

abordades en la negociació inicial, mentre que la dificultat de l'article en ALI té a veure amb les limitacions imposades per l'ús de l'anglès. Amb tot, igual que l'E1, l'E2 considera que aquest procés constitueix una oportunitat d'aprenentatge. Finalment, l'E2 considera que l'escriptura de l'article en L1 planteja encara un altre repte que té a veure amb la manca de temps de qualitat de que disposa per elaborar-lo.

Taula 6.119. Aproximació a l'activitat d'escriptura acadèmica en L1

	E1	E2
Imatge com a escriptor acadèmic en L1	Es considera un investigador expert Té una imatge positiva de sí mateix com a escriptor acadèmic en L1 (gust per l'escriptura i percepció de facilitat a l'hora d'escriure articles acadèmics)	Considera que té una experiència mitjana com a investigador Té una imatge positiva de sí mateix com a escriptor acadèmic en L1 (gust per l'escriptura i percepció de facilitat a l'hora d'escriure articles acadèmics)
Representació de l'escriptura acadèmica en L1	Considera l'escriptura com un procés clau que permet: a) contribuir a eixamplar el corpus de coneixement sobre una àrea, b) promocionar la pròpia carrera professional, c) contribuir a fer més coherent l'aproximació d'un grup de recerca, d) facilitar la incorporació de nous membres a aquest grup	Considera l'escriptura com un procés clau que permet: a) comunicar amb la comunitat de referència més propera b) organitzar la recerca c) distribuir el coneixement
Formació rebuda sobre escriptura acadèmica en L1	No n'ha rebut. La considera útil, sobretot si permet als investigadors novells conèixer com s'avaluen els articles de recerca. Per escriure recerca ha hagut d'aprendre terminologia específica, així com formar-se a nivell epistemològic i metodològic.	No n'ha rebut. Hagués considerat útil haver-ne rebut. Per escriure recerca ha hagut d'aprendre a regular les emocions i a gestionar les pròpies habilitats i dificultats
Representació procés d'escriptura en L1	Habitualment comparteix el procés de composició amb col·legues amb els que acostuma a parlar en català. No troba dificultats específiques en cap de les seccions de l'article de recerca. Habitualment treballa seguint tres fases: elaboració d'un resum dels textos font, prenent notes a mà d'idees pròpies. Aquest resum dona lloc a un esquema inicial. La segona fase implica llegir atentament aquest esquema i afegir la informació que falta. Finalment, la tercera fase, implica pulir i revisar el text. La revisió se centra en l'organització de la informació, en comprovar si la seva posició com a autor queda clara, i en l'ajustament dels elements estilístics Considera que l'article està acabat quan: a) el text mostra un domini de l'estat de l'art sobre el tòpic b) la metodologia resulta clara c) els problemes intrínsecs que l'estudi pugui tenir s'han pogut resituar d) les conclusions ressalten els resultats més importants e) el text s'ajusta als requisits de la publicació objectiu pel que fa a l'extensió	Habitualment comparteix el procés de composició amb col·legues amb els que acostuma a interactuar en català. Ordena les seccions de l'article de recerca de menor a major dificultat: Mètode, Resultats, Discussió, Conclusions, Introducció i <i>Abstract</i> (per tedi). Habitualment treballa seguint tres fases. La primera fase implica imaginar i organitzar bé què vol dir i com vol dir-ho, la qual cosa es tradueix en un esquema o notes prèvies. La segona fase consisteix a partir d'aquest esquema o notes prèvies per buscar referències i consultar fonts i així completar i/o elaborar les idees que s'hi han inclòs. Finalment, la tercera fase consisteix a pulir i revisar el text escrit. La revisió és molt sistemàtica i se centra, en aspectes estructurals, organització de la informació i en la claredat de la seva posició com a autor, i finalment en els aspectes estilístics. Considera que l'article està acabat quan: a) el text s'ajusta a la representació projectada sobre el text b) les revisions ja no detecten cap altra necessitat d'ajustament

CAPÍTOL 6

Taula 6.120. Aproximació a l'activitat d'escriptura acadèmica en ALI

	E1	E2
Imatge com a usuari de l'ALI	Considera que disposa d'un grau de domini intermedi d'aquesta llengua ja que: a) és conscient d'una manca de seguretat en l'ús de l'anglès, i b) malgrat és capaç d'expressar-se en modalitats informals d'interacció, es troba amb dificultats en situacions comunicatives en contextos acadèmics	Segons les diagnosi d'altri, disposa d'un grau de domini intermedi d'aquesta llengua. Amb tot, l'E2 té una percepció diferent: considera que el seu domini de l'anglès és menor. Aquesta percepció es basa en la manca de confortabilitat que experimenta utilitzant aquesta llengua.
Imatge com a escriptor acadèmic en ALI	Es considera " <i>mediocre</i> " (expressió literal) com a escriptor acadèmic en ALI, mostra una actitud crítica envers el propi acompliment, declara no tenir una actitud positiva envers l'escriptura d'articles de recerca en anglès, i experimentar dificultats a l'hora d'expressar en anglès qüestions que considera complexes d'expressar fins i tot en la L1.	No es considera dolent, però es considera no autònom, donat que necessita comptar amb l'ajut d'un supervisor expert en aquesta llengua per arribar a nivells professionals en els seus textos. Mostra una actitud positiva envers l'activitat d'escriure en anglès que, després d'haver escrit tres articles de recerca en aquesta llengua, considera una oportunitat per aprendre
Representació de l'escriptura acadèmica en ALI	Considera que escriure en ALI resulta útil donat que permet arribar a una comunitat més àmplia	Considera que escriure en ALI resulta útil donat que permet arribar a una comunitat més àmplia
Formació rebuda sobre escriptura acadèmica en ALI	No ha rebut formació en l'escriptura acadèmica en ALI	No ha rebut formació en l'escriptura acadèmica en ALI
Representació del procés d'escriptura en ALI	Declara no poder comparar el procés d'escriptura en L1 i en ALI donat que mai no ha escrit un article de recerca en anglès (quan ho ha fet l'ha escrit en L1 i l'ha enviat a traduir). Amb tot, pel que fa a les seccions de l'article, té la percepció de que les seccions empíriques poden ser menys difícils que la Introducció, la Discussió i les Conclusions, que considera més discursives. Considera que els criteris per determinar si l'article de recerca en ALI ja està acabat serien els mateixos que en L1, amb l'afegit de la correcció de l'ús de la llengua, que consideraria necessari externalitzar, encarregant-lo a un corrector expert	Considera que l'anglès afegeix un plus de complexitat al procés d'escriptura. Pel que fa a les seccions de l'article, percep que les dificultats són les mateixes que en el cas de l'article en L1, amb l'afegit de complexitat ja comentat. Considera que l'article de recerca en ALI està acabat quan s'acompleixen els mateixos criteris que en L1, amb l'afegit de la correcció de l'ús de la llengua, que consideraria necessari externalitzar, encarregant-lo a un corrector expert

Taula 6.121. Representació sobre l'escriptura dels articles en L1 i en ALI

	E1	E2
L1		
Aproximació a l'escriptura	Menor interès per la temàtica Major complexitat degut a la història prèvia de l'article	Complexitat per manca de temps de qualitat per elaborar-lo i expectativa d'interrupcions Complexitat que es deriva de la necessitat d'acabar l'article Major complexitat degut a problemes intrínsecs que, malgrat es varen abordar en la negociació inicial, no es varen acabar d'aclarir
Objectius d'escriptura negociats	L'article se centrarà en les dades de dos dels tres grups possibles, emfasitzant que en un cas es fa una demanda explícita, evitant així un dels problemes metodològics de l'estudi	L'article abordarà la qüestió de si el nivell de complexitat procedimental té més o menys influència en el procés i en el producte, centrant-se en els textos dos i tres. Assenyalat que els textos escollits són els més comparables degut al contingut, i que cal demostrar que els textos emprats en l'estudi tenen un grau de dificultat similar.
ALI		
Aproximació a l'escriptura	Més interès per la temàtica Més interès per la publicació d'àmbit internacional que se'n derivarà Més complex degut a l'anglès Més interès pel fet de ser una oportunitat d'aprenentatge No ansietat afegida per l'anglès degut a procés d'escriptura compartida	Major preocupació per les limitacions imposades per l'ús de l'anglès Major motivació pel fet de ser una oportunitat d'aprenentatge
Objectius d'escriptura negociats	No fa referència als objectius negociats en relació a l'article en ALI	Explicar com professors i estudiants negocien el significat de què vol dir estudiar un text, en segon lloc explicar les estratègies que utilitzen i, finalment analitzar els patrons d'interacció i les estratègies discursives que utilitzen professors i estudiants

CAPÍTOL 6

D'altra banda, els resultats obtinguts a través de l'anàlisi de casos ens han permès conèixer quines qüestions associen els escriptors a la competència escriptora en ALI, i que sintetitzem en la taula 6.122. així, l'E1 considera que algú és competent com a escriptor acadèmic en ALI quan és capaç d'escriure directament en aquesta llengua i no experimenta cap diferència per respecte a l'escriptura en L1 mentre ho fa, i quan és capaç d'atendre a l'expressió de la pròpia veu en el text i de parar atenció al lector. En canvi, l'E2 vincula la competència escriptora en ALI a la capacitat de poder mantenir clars els objectius d'escriptura i de poder mantenir una actitud positiva envers la tasca.

Taula 6.122. Representació sobre la competència escriptora en ALI

E1	E2
<ul style="list-style-type: none">capacitat d'escriure directament en anglès, sense necessitat d'elaborar una versió prèvia:no experimentar cap diferència entre el procés d'escriptura en L1 i en anglès:ser capaç de parar atenció a la veuser capaç de parar atenció al lector	<ul style="list-style-type: none">capacitat de tenir els objectius d'escriptura clarspoder tenir una actitud positiva envers la tasca

Pel que fa a la representació sobre el propi procés d'escriptura, com podem observar en la taula 6.123 els escriptors mostren un elevat grau d'acord. Concretament, ambdós associen l'escriptura en ALI amb una menor qualitat de l'article i amb la incapacitat d'escriure directament en anglès. A més, tots dos consideren que escriure en ALI podria requerir la utilització d'estratègies d'evitació per superar les dificultats. Una de les dificultats que ambdós escriptors es representen té a veure amb el fet de veure's representat en el text en anglès, i tots dos consideren que allà on no tindrien tantes dificultats és en el moment d'utilitzar expressions específiques del domini. Finalment, l'E1 considera que escriure en ALI comporta una major preocupació per l'ortografia i la gramàtica mentre que l'E2 pensa que comporta una menor satisfacció per la feina feta. Aquestes qüestions farien que tots dos escriptors veiessin la necessitat de dedicar un major esforç a l'escriptura en ALI.

Taula 6.123. Representació del procés d’escriptura en ALI

E1	E2
<ul style="list-style-type: none"> • La menor qualitat de l’article • La incapacitat d’escriure directament en anglès • La necessitat de posar en marxa estratègies d’evitació en el cas de trobar-se amb dificultats vinculades a l’ús de l’anglès • La necessitat de dedicar-hi un major esforç • La dificultat de trobar-se representat en el text en anglès • La menor dificultat a l’hora d’utilitzar expressions específiques de domini 	
<ul style="list-style-type: none"> • La major preocupació per l’ortografia i la gramàtica 	<ul style="list-style-type: none"> • La menor satisfacció amb la feina feta

6.6.2. EL TEMPS DEDICAT PER L’E1 I L’E2 A L’ESCRITURA DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI

En primer lloc, hem pogut constatar una destacable la similitud intrasubjecte pel que fa al temps dedicat a l’escriptura dels articles. Així, com mostra la taula 6.124 la diferència entre el temps dedicat per l’E1 a l’escriptura de l’article en ALI només supera al dedicat a l’article en L1 en 139 minuts, mentre que en el cas de l’E2, la diferència entre el temps dedicat a l’escriptura dels dos articles és de només 33 minuts. En canvi, sí que s’observen diferències intersubjecte, ja que el temps dedicat per l’E2 a l’escriptura de l’article en L1 i en ALI supera el temps dedicat per l’E1 (en un 53,93% en L1 i en un 31,28% en ALI).

Taula 6.124. Duració total (en minuts) del procés d’escriptura seguit per l’E1 i l’E2 en l’elaboració dels articles en L1 i en ALI i distribució en sessions d’escriptura

	E1		E2	
	L1	ALI	L1	ALI
Duració total (en minuts)	660	799	1016	1049
Número de sessions d’escriptura enregistrades	11	14	12	13

D’altra banda, els resultants obtinguts mostren una alta similitud inter i intrasubjecte pel que fa a les sessions dedicades a l’escriptura dels articles. En efecte, els processos han requerit entre 11 i 14 sessions d’escriptura. Finalment, per a tots dos escriptors, el procés en ALI ha requerit una mica més de temps i una mica més de sessions.

6.6.3. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IDENTIFICATS EN EL PROCÉS SEGUIT PER L'E1 I L'E2 EN L'ESCRITURA DE L'ARTICLE EN L1 I EN ALI

Com hem vist, l'anàlisi macro i micro del procés seguit pels dos escriptors durant l'elaboració de l'article en L1 i en ALI ens ha permès identificar Episodis de Regulació, que hem pogut caracteritzar en funció de dos eixos: implícit – explícit / continu – discontinu. En els propers subapartats incloem la síntesi de les dades obtingudes pel que fa a aquests dos eixos d'anàlisi.

6.6.3.1. EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS

Els resultats obtinguts pel que fa al número d'Episodis de Regulació explícits i implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 en l'escriptura dels articles en L1 i en ALI, recollits en la taula 6.125 mostra que exceptuant una ocasió (E1.ALI), els Episodis de Regulació implícits han estat més nombrosos en tots els casos. D'altra banda, destaca el fet que el procés que hagi presentat un major número d'Episodis de Regulació explícits sigui el seguit per l'E2 en l'elaboració de l'article en L1.

Taula 6.125. Episodis de Regulació Explícits i Implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI

	L1		ALI	
	Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
E1	4	9	5	3
E2	8	9	4	7

6.6.3.2. EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS

Com podem observar en la taula 6.126, els resultats obtinguts pel que fa a la discontinuïtat dels Episodis de Regulació implícits i explícits identificats en el procés seguit per l'E1 revela que els Episodis de Regulació explícits (tant en L1 com en ALI) semblen mostrar una major discontinuïtat, concretament de tipus intersessió, mentre que els Episodis de Regulació implícits semblen mostrar una major tendència cap a la continuïtat, també en ambdós articles. En aquest cas, però, la discontinuïtat que apareix en 2 dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés d'escriptura en L1 és de tipus intrasessió.

Taula 6.126. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E1 per escriure els articles en L1 i en ALI.

		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
	Continus	1	7	1	3
	Discontinus	3		4	
	Intersessió				
	Intrasessió		2		
	Inter + intrasessió				
	Total	4	9	5	3

En segon lloc, pel que fa a l'E2 i com podem observar en la taula 6.127, la tendència a la discontinuïtat dels Episodis de Regulació explícits és manté en L1 i en ALI el procés d'escriptura en ALI, mentre que en el procés d'escriptura en L1 els Episodis es distribueixen a parts iguals entre la continuïtat i la discontinuïtat. Allò que sí es manté en ambdós casos és el fet que la discontinuïtat en els Episodis de Regulació explícits és de tipus intersessió. D'altra banda, en el cas dels Episodis de Regulació implícits, es mostra també una tendència cap a la discontinuïtat tant en el procés en L1 com en el procés en ALI i, a diferència del que succeïa amb els Episodis de Regulació explícits, la discontinuïtat en aquest cas apareix de tipus intersessió, intrasessió i en una modalitat característica de l'E2: la modalitat que combina discontinuïtat intersessió i intrasessió.

Taula 6.127. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus identificats en el procés seguit per l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI

		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
	Continus	4	3	1	2
	Discontinus	4		3	
	Intersessió				
	Intrasessió		3		1
	Inter + intrasessió				
	Total	8	8	4	7

Si tenim en compte els resultats obtinguts per als dos escriptors, (veieu taula 6.128) observem que, excepte en el cas dels Episodis de Regulació explícits de l'E1.L1, el nombre d'Episodis de Regulació (tant implícits com explícits) és menor en ALI que en L1. D'altra banda, en tres dels processos d'escriptura (E1.L1; E1.ALI; E2.ALI) els Episodis de Regulació explícits són majoritàriament discontinus, i aquesta discontinuïtat és de tipus intersessió. En canvi, aquesta tendència no s'ha identificat en el cas dels Episodis de Regulació implícits, en els que el predomini de la discontinuïtat

CAPÍTOL 6

es concentra en els processos d'escriptura de l'E2, els processos de l'E1 mostrant una major presència de continuïtat. Resulta interessant, a més, que el procés d'escriptura de l'E2 mostri una particularitat: l'existència d'episodis de regulació implícits que són discontinus inter i intrasessió.

Taula 6.128. Episodis de Regulació Explícits i Implícits, continus i discontinus

		E1				E2			
		L1		ALI		L1		ALI	
		Explícit	Implícit	Explícit	Implícit	Explícit	Implícit	Explícit	Implícit
Discontinus	Continus	1	7	1	3	4	3	1	2
	Intersessió	3		4		4		3	3
	Intrasessió		2				3		1
	Inter + intrasessió						2		1
Total		4	9	5	3	8	8	4	7

Aquests resultats posen de manifest la recursivitat del Episodis de Regulació ja que fins i tot en el cas dels Episodis de Regulació continus, els escriptors reprenen les accions vinculades a una determinada intencionalitat en diferents moments d'una mateixa sessió d'escriptura. A més, la marcada continuïtat (tant inter com intrasessió) que s'observa en els Episodis de Regulació implícits de l'E1 confirmaria l'aproximació orientada a l'acció que mostra aquest escriptor.

6.6.3.3. ELS REPTES QUE HAN DESENCADENAT ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EXPLÍCITS I IMPLÍCITS

Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels reptes que han desencadenat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 per elaborar els articles en L1 i en ALI, sintetitzats en la taula 6.129, mostren que la majoria (tant en L1 com en ALI) s'identifiquen i s'aborden en el moment de planificar el text. L'única dificultat que s'aborda en el moment de planificar i també en el moment de formular té a veure amb les dificultats derivades de l'ús de l'ALI. Pel que fa a les qüestions a les que fan referència les dificultats, observem que en la majoria d'ocasions se centren en qüestions de tipus molar, vinculades a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció de la representació de l'article. Una de les dificultats és compartida en L1 i en ALI, i és la que té a veure amb la selecció de la informació a partir del text font. Aquest és un component del procés d'escriptura que no hauríem conegut si no haguessim plantejat un estudi ecològic, que parteix de la tasca autèntica que requereix partir d'un informe de recerca extens a un article de recerca d'extensió limitada. Finalment, pel que fa a la localització en la secció de l'article, observem que de manera

congruent amb el patró d'escriptura que elabora l'article en un procés espiral, els reptes s'identifiquen en el moment de treballar més d'una secció de l'article alhora.

CAPÍTOL 6

Taula 6.129. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Explícits de l'E1 en L1 i en ALI

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de Regulació (seccions en les que es localitza)
Planificació	Construcció d'una representació de l'article	Dificultat per construir-se una representació de la introducció	E1.L1.ER1 (Introducció)
		Poca claredat en la presentació de les variables d'estudi	E1.L1.ER2 (Mètode)
		Necessitat de reorganitzar la informació	E1.L1.ER3 (Introducció, Mètode i Resultats)
		Dificultats per seleccionar la informació del text font	E1.L1.ER4 (Resultats i Discussió)
		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	E1.ALI.ER1 (Introducció, Mètode, Resultats i Discussió)
		Poca utilitat de les notes preses a partir del text font	E1.ALI.ER2 (Introducció)
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E1.ALI.ER3.A Totalitat de l'article
Formulació	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E1.ALI.ER3.B (Introducció)
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Necessitat de reorganitzar la informació	E1.L1.ER3 (Introducció, Mètode i Resultats)
		Dificultats per construir-se una representació de la Introducció	E1.ALI.ER5 (Introducció)

Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels reptes que han desencadenat els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E2 per elaborar els articles en L1 i en ALI, sintetitzats en la taula 6.130, mostren que la majoria (tant en L1 com en ALI) s'identifica i s'aborda en el moment de planificar i formular el text (recordem que el patró de l'E2 implica desenvolupar aquests dos processos de manera integrada). Igual que succeïa en el cas de l'E1, l'única dificultat que s'aborda en el moment de planificar-formular i també en el moment de revisar té a veure amb les dificultats derivades de l'ús de l'ALI. Pel que fa a les qüestions a les que fan referència les dificultats, observem que només en dues ocasions es tracta de dificultats lligades al contingut específic de l'article. Precisament, en aquestes dues ocasions els reptes fan referència a les dificultats intrínseques a l'estudi, que havien centrat l'atenció dels escriptors en la negociació inicial a partir dels qüestionaments proposats pels revisors de la versió anterior de l'article. En la resta de casos, les dificultats fan referència a qüestions de tipus molar, vinculades a l'àmbit de dificultat que té a veure amb la construcció de la representació de l'article. Resulta destacable que la dificultat que l'E2 identifica tant en el procés en L1 i com en el procés en ALI, sigui, igual que succeïa en el cas de l'E1, la que té a veure amb la selecció de la informació a partir del text font. Finalment, pel que fa a la localització en la secció de l'article, observem que de manera congruent amb el patró d'escriptura que elabora l'article en un procés seqüencial, els reptes s'identifiquen en el moment en que l'E2 treballa en cadascuna de les seccions de l'article, abans de continuar amb la següent.

CAPÍTOL 6

Taula 6.130. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Explícits de l'E2 en L1 i en ALI

Subprocessos d'escriptura	Àmbits de dificultat	Formulació de la dificultat	Episodi de Regulació (Seccions en les que es localitza)
Planificació formulació	– Construcció d'una representació de l'article	Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la comparabilitat dels textos emprats en l'estudi	E2.L1.ER0a (Mètode)
		Dificultats intrínseques al disseny de l'estudi: justificar la utilització de la categorització d'eixos procedimentals de Pozo i Postigo (2000)	E2.L1.ER0b (Resultats)
		Necessitat d'ajustar la forma d'abordar la temàtica / enfocament	E2.L1.ER1 (Introducció)
		Dificultats per seleccionar la informació del text font	E2.L1.ER2 (Introducció)
			E2.ALI.ER1 (Mètode)
		Dificultats per assegurar la progressió argumental del text	E2.L1.ER3 (Introducció)
		Necessitat de reorganitzar la informació	E2.L1.ER4 (Introducció i Mètode)
		Desajustament entre la Introducció i la Discussió	E2.L1.ER5 (Discussió)
		Dificultats a l'hora de construir-se una representació de la Introducció	E2.ALI.ER2 (Introducció)
			E2.ALI.ER3.A, B, C i E
Revisió	Construcció d'una representació de l'article	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès
		Dificultats per assegurar la progressió argumental del text	E2.L1.ER3 (Introducció)
		Necessitat de polir la redacció i el formateig de taules	E2.L1.ER6 (Introducció, Mètode, Resultats, Discussió)
		Dificultats a l'hora de construir-se una representació de la Introducció	E2.ALI.ER2 (Introducció)
	Necessitat de dedicar més temps del previst a l'escriptura de l'article	E2.ALI.ER4 (Introducció, Mètode, Resultats, Discussió)	
	Dificultats en l'ús de l'anglès	Dificultats en l'ús de l'anglès	E2.ALI.ER3.D i F (totalitat de l'article)

Si tenim en compte els reptes que l'E1 ha abordat en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per elaborar l'article en L1 i en ALI, que sintetitzem en la taula 6.130, observem que la necessitat d'augmentar la claredat del text escrit és la que s'aborda amb més freqüència tant en L1 com en ALI, ja sigui de manera aïllada ja sigui de forma combinada amb d'altres reptes. No s'observa un patró específic pel que fa a la relació entre la dificultat abordada i la secció de l'article que es treballa. El procés d'escriptura en ALI registra una dificultat diferencial que té a veure amb la complexitat d'apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI. Finalment, si analitzem la relació entre el tipus de dificultat i la continuïtat dels Episodis de Regulació implícits observem que en 2 de les 3 ocasions en les que l'E1 aborda dificultats vinculades a l'expressió de la veu els Episodis de Regulació implícits mostren discontinuïtat intrasessió.

Si tenim en compte els reptes que l'E2 ha abordat en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per elaborar l'article en L1 i en ALI observem que, com ja succeïa en el cas de l'E1, la necessitat d'augmentar la claredat del text escrit és la que s'aborda amb més freqüència tant en L1 com en ALI, ja sigui de manera aïllada ja sigui de forma combinada amb d'altres reptes. Si ho comparem amb l'E1, però, l'E2 aborda aquest repte en més ocasions de manera prioritària, és a dir, no combinant-lo amb d'altres reptes. En aquest cas tampoc s'obtenen resultats conclouents pel que fa a la relació entre la dificultat abordada i la secció de l'article que es treballa, encara que s'observa una lleugera tendència a que les qüestions vinculades amb l'expressió de la veu s'abordin en la Introducció i en la Discussió. El procés d'escriptura en ALI registra una dificultat diferencial que té a veure amb la complexitat d'apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI. Finalment, si analitzem la relació entre el tipus de dificultat i la continuïtat dels Episodis de Regulació implícits observem que aquells Episodis de Regulació implícits que aborden dificultats vinculades a l'expressió de la veu mostren algun tipus de discontinuïtat, ja sigui inter o intrasessió.

CAPÍTOL 6

Taula 6.131. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Implícits identificats durant el procés seguit per l'E1 per escriure l'article en L1 i en ALI

	ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Repte inferit
L1	1	Continu	Introducció	11	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada de la paraula
	2	Continu	Mètode	14	Necessitat d'augmentar la claredat
	3	Continu	Mètode	12	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada
	4	Continu	Resultats	10	Necessitat d'augmentar la claredat
	5	Continu	Resultats	11	Necessitat d'aconseguir una formulació adequada
	6	Continu	Resultats	13	Necessitat d'augmentar la claredat
	7	Continu	Introducció	15	Necessitat d'augmentar la claredat + estil discursiu
	8	Discontinu intrasessió	Introducció	14	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat de guiar / dirigir al lector
	9	Discontinu intrasessió	Introducció	20	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat de posicionar-se + estil discursiu
ALI	1	Continu	Introducció	21	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	2	Continu	Introducció	14	Evitar el qüestionament + augmentar la claredat + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI
	3	Continu	Discussió	14	Apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + augmentar la claredat

Taula 6.132. Dificultats abordades en els Episodis de Regulació Implícits identificats durant el procés seguit per l'E2 per escriure l'article en L1 i ALI

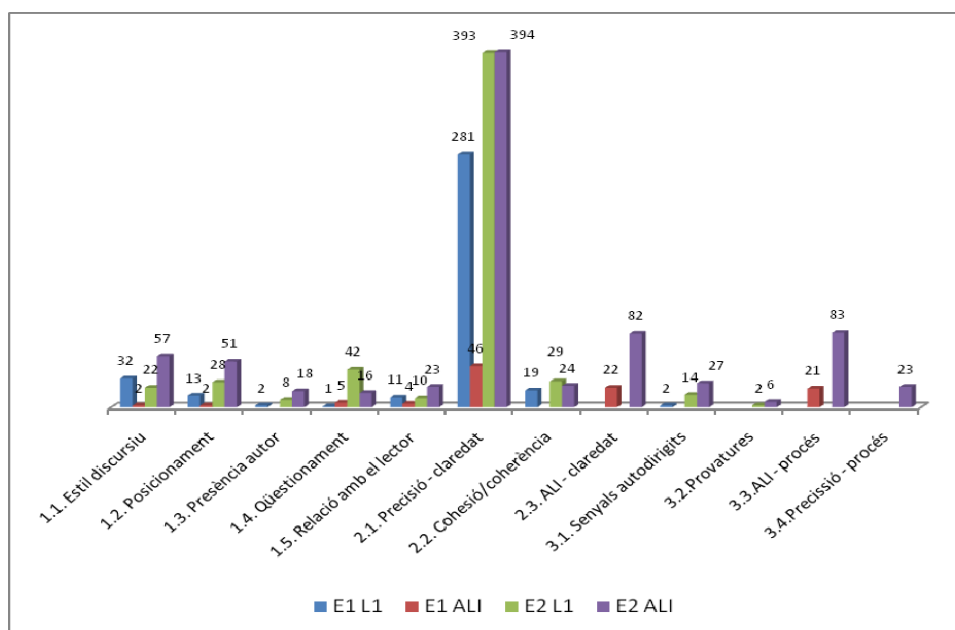
ERI	Tipus	Secció	Accions (passes)	Repte inferit	
L1	1	Discontínu intersessió	Mètode	13	Necessitat d'evitar el qüestionament + necessitat d'augmentar la claredat + senyals autodirigits
	2	Discontínu intrasessió	Mètode	12	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament
	3	Discontínu intrasessió	Introducció	12	Necessitat d'augmentar la claredat
	4	Continu	Mètode	16	Necessitat d'augmentar la claredat
	5	Discontínu intrasessió	Resultats	10	Necessitat d'augmentar la claredat
	6	Continu	Discussió	11	Necessitat d'augmentar la claredat
	7	Continu	Discussió	16	Necessitat d'augmentar la claredat
	8	Discontínu intersessió i intrasessió	Discussió	17	Necessitat d'augmentar la claredat + necessitat d'evitar el qüestionament
	9	Discontínu intersessió i intrasessió	Discussió	17	Necessitat d'augmentar la claredat
ALI	1	Discontinuítat intersessió	Introducció	25	Augmentar la claredat
	2	Discontinuítat intersessió	Introducció	15	Augmentar la claredat + posicionament
	3	Discontinuítat intersessió	Introducció	18	Augmentar la claredat + posicionament + estil discursiu
	4	Discontinuítat intrasessió	Introducció	13	Augmentar la claredat
	5	Discontinuítat inter i intrasessió	Introducció	25	Posicionament + apropar-se a la correcció en l'ús de l'ALI + estil discursiu
	6	Continu	Mètode	12	Augmentar la claredat
	7	Continu	Resultats	15	Augmentar la claredat

6.6.3.4. L'ANÀLISI MICRO DE LA REGULACIÓ

A. En els Episodis de Regulació explícits

Tal com mostra la figura 6.17, les dades obtingudes a partir de l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació explícits identificats en el procés d'escriptura d'ambdós escriptors per als dos articles, en L1 i en ALI mostren que les funcions que han rebut l'atenció de tots dos escriptors tant en L1 com en ALI són 1.1. *Estil discursiu*, 1.2. *Posicionament*, 1.3. *Presència de l'autor*, 1.4. *Qüestionament*, 1.5. *Relació amb el lector*, i 2.1. *Precisió-claredat*. Aquests resultats indicarien que els escriptors dediquen una especial atenció dels escriptors a aquelles qüestions que tenen a veure amb l'expressió de la seva veu com a autors acadèmics, que corresponen a les 5 primeres categories de funcions. D'altra banda, la funció que més atenció rep per part dels dos escriptors tant en L1 com en ALI és la 2.1. *Precisió-claredat*. El cas de l'E2 resulta especialment remarcable ja que gairebé el mateix nombre d'accions en L1 (393) que en ALI (394) s'orienta a assolir aquesta funció. Els resultats també mostren com els processos d'escriptura en ALI són diferents en la mesura en que una part de les accions implementades pels escriptors s'orienta a assolir una formulació adequada del text en ALI.

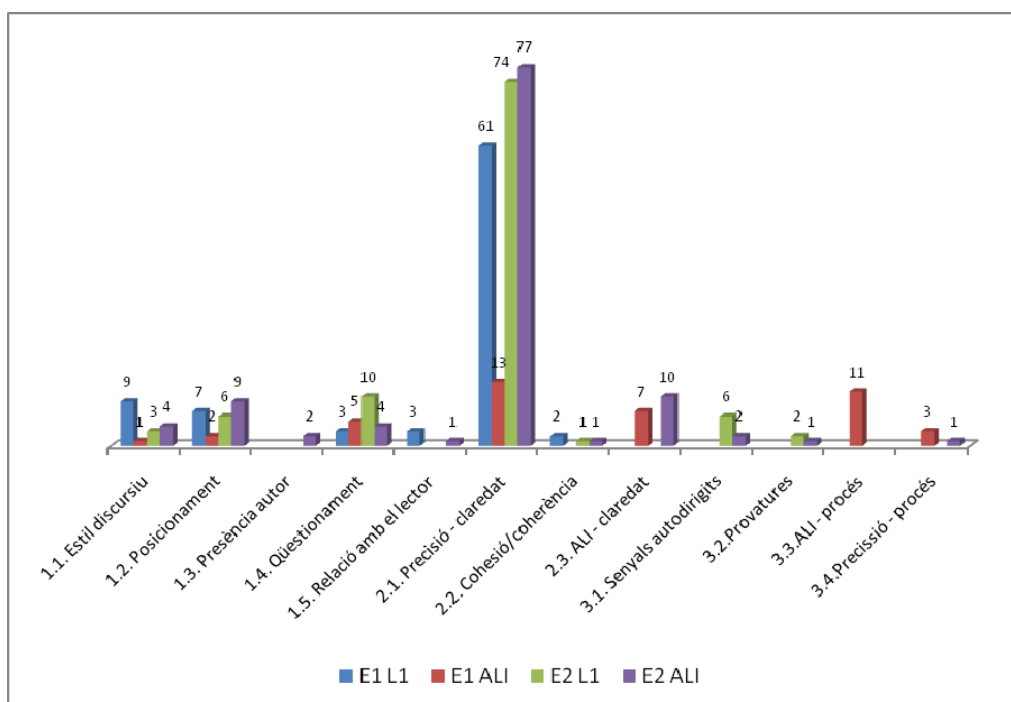
Figura 6.17. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI



B. En els Episodis de Regulació explícits

Tal com mostra la figura 6.18, les dades obtingudes a partir de l'anàlisi micro dels Episodis de Regulació implícits identificats en el procés d'escriptura d'ambdós escriptors per als dos articles, en L1 i en ALI, mostren que les funcions que han rebut l'atenció dels escriptors tant en L1 com en ALI són 1.1. *Estil discursiu*, 1.2. *Posicionament*, 1.4. *Qüestionament*, i 2.1. *Precisió-claredat*. D'altra banda, la funció que més atenció rep per part dels dos escriptors tant en L1 com en ALI és la 2.1. *Precisió-claredat*. El cas de l'E2 resulta especialment remarcable ja que, igual que en L1, gairebé el mateix nombre d'accions en L1 (74) que en ALI (77) s'orienta a aquesta funció. Els resultats també mostren com els processos d'escriptura en ALI són diferents en la mesura en que una part de les accions implementades pels escriptors s'orienten a assolir una formulació adequada del text en ALI.

Figura 6.18. Funcions de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI



6.6.3.5. ELS PATRONS D'ESCRITURA DE L'E1 I L'E2

Com hem explicat anteriorment, l'anàlisi macro dels Episodis de Regulació ens ha permès identificar i caracteritzar dos patrons o aproximacions diferents a l'escriptura, que tant l'E1 com l'E2 mantenen en L1 i en ALI.

Concretament, l'E1 mostra un patró d'escriptura regit per l'acció o action-driven process, que correspondria a l'aproximació mostrada per l'E1 i que està caracteritzat per la formulació operativa dels reptes, la implementació d'una majoria de solucions directes, el seguiment d'un determinat ordre en l'elaboració de les seccions de l'article en espiral, el ritme fluït dels episodis, i la no menció explícita dels aplaçaments.

D'altra banda, l'E2 mostra un patró d'escriptura regit pel desenvolupament del propi text a mesura que aquest es va escrivint o text-driven process, que estaria relacionat amb una formulació avaluativa dels reptes, que permetria a l'E2 comprendre la naturalesa del problema però està desvinculat de la solució, l'equilibri entre la implementació de solucions directes i indirectes, el seguiment d'un ordre seqüencial en l'elaboració de les seccions de l'article seqüencial, el ritme sincopat dels episodis (amb fluctuacions), i la menció explícita dels aplaçaments com a recurs important per mantenir el procés de composició.

6.6.4. DIFERÈNCIES EN ELS EPISODIS DE REGULACIÓ EN L1 I EN ALI

Els resultats obtinguts ens han permès conèixer que la regulació del procés de composició en L1 i en ALI guarda certes similituds i també certes diferències. A continuació incloem les més rellevants.

Pel que fa a les similituds, podem dir, en primer lloc, que tant en l'E1 com l'E2 declaren en les entrevistes inicials que en ALI les seccions empíriques són més fàcils que les seccions com ara la Introducció i la Discussió. Tant en L1 com en ALI els reptes s'identifiquen majoritàriament en el moment de planificar.

Tant L1 com en ALI els Episodis de Regulació explícits mostren major discontinuïtat que els Episodis de Regulació implícits. A més, quan els Episodis de Regulació implícits que aborden qüestions vinculades a l'expressió de la veu mostren discontinuïtat, ja sigui inter o intrasessió tant en L1 com en ALI.

Tant en L1 com en ALI el repte més freqüent en els Episodis de Regulació implícits és la necessitat d'augmentar la claredat del text escrit, la qual cosa és congruent amb el resultat de l'anàlisi micro,

que mostra que la funció que ha concentrat més accions és la *2.1. Precisió-claredat* tant per L1 i com per ALI.

Els resultats obtinguts de l'anàlisi micro de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits i explícits també mostren que tant en L1 com en ALI les funcions a les que tots dos escriptors han dedicat atenció són: *1.1. Estil discursiu, 1.2. Posicionament, 1.4. Qüestionament, 2.1. Precisió-claredat*.

Finalment, els resultats mostren que els patrons d'escriptura (regit per l'acció i regit pel desenvolupament del propi text) que l'E1 i l'E2 mostren es mantenen en L1 i en ALI.

Pel que fa a les diferències entre la regulació del procés d'escriptura en L1 i en ALI, els resultats han mostrat que en ALI es registra un menor número d'Episodis de Regulació (tant explícits com implícits) que en L1 per als dos escriptors. En ALI tots dos escriptors implementen més solucions directes que indirectes.

A més, en ALI tant l'E1 com l'ALI dediquen un major número de sessions a la planificació abans de començar a escriure si ho comparem amb l'article en L1.

En ALI el patró d'escriptura dels escriptors registra una petita modificació que té a veure amb una estratègia de compensació que ambdós implementen. D'una banda, l'E1 elabora un resum a mà en L1 i un esquema en format word que no havia utilitzat en el procés en L1. D'altra banda, l'E2 modifica la seqüència d'inici i comença treballant en el Mètode en comptes d'en la Introducció (que és el que fa en L1) perquè el primer li sembla més fàcil.

Els resultats obtinguts de l'anàlisi micro de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits i explícits revelen que tant l'E1 com l'E2 tenen present la necessitat d' aconseguir una versió satisfactòria del text en ALI, i per això hi dediquen accions específiques.

A més, a l'hora de treballar per arribar a aquesta versió satisfactòria del text en ALI, tant l'E1 com l'E2 utilitzen de manera més intensiva eines o ajudes a l'escriptura que ja utilitzaven per escriure en L1.

6.6.5. DIFERÈNCIES EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LES VERSIONS FINALS DELS ARTICLES EN L1 I EN ALI

Pel que fa a si l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació en la versió final dels articles produïts per ambdós escriptors, l'anàlisi textual revela que els articles de l'E1 mostren un

CAPÍTOL 6

mateix patró pel que fa a l'organització de la informació en la secció de la Introducció. Segons aquest patró, les seccions de la Introducció dels articles en L1 i en ALI mostren d'una banda el moviment 1, consistent a establir el territori, és a dir, a explicitar perquè el tema que s'explora en l'estudi resulta pertinent i de l'altra el moviment 3, segons el qual l'escriptor ocupa el nínxol d'investigació explicant els objectius de l'estudi.

La particularitat d'aquestes introduccions rau en el fet que ni en L1 ni en ALI apareix el *moviment 2*, consistent a establir el nínxol d'investigació, és a dir, a explicitar allà on es troba l'espai que encara requereix més atenció en termes de recerca. La diferència entre la introducció de l'article en L1 i en ALI és que en el primer cas l'E1 efectua els moviments 1 i 3 en dues ocasions cadascun, mentre que en ALI només ho fa en una ocasió.

En el cas de l'E2, com podem observar en la taula XX, l'organització de la informació en les seccions de la Introducció també es mostra consistent en L1 i en ALI ja que conté els mateixos moviments 1, 2 i 3. Entre les característiques que defineixen el moviment 1 de l'E2 en tots dos articles destaca el fet que aborda diferents conceptes per justificar la rellevància de la qüestió objecte d'estudi. D'altra banda, els moviments de l'E2 en tots dos articles és que el moviment 2 (establir el nínxol de recerca) i el moviment 3 (ocupar el nínxol de recerca) apareixen l'un darrera de l'altre. Finalment, el moviment 3 inclou la definició dels objectius de l'estudi a més dels supòsits de partida.

6.6.6. RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

En primer lloc, tal com mostra la taula 6.133, l'anàlisi de les qüestions en les que els revisors han centrat la seva atenció ha revelat un alt índex d'acord en les qüestions a les que fan referència. Concretament, 3 dels 14 punts de millora ("reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental", "aportar major profunditat en la reflexió sobre els resultats" i "aportar major detall en la informació metodològica") se suggereixen als 2 articles dels 2 autors, i 2 se suggereixen a 3 dels articles ("major fundamentació teòrica", i "revisar desajustament entre seccions"). Si analitzem els suggeriments dels revisors en termes de la freqüència amb què hi fan referència, observem que 6 dels punts de millora concentren el 74,4% dels comentaris. El més citat és "Sintetitzar informació" amb 9 cites (14,51%), seguit de "Posicionar-se", "Assegurar la coherència / cohesió", "Aportar major

detall en la informació metodològica” i “Revisar l’ortografia” amb 8 cites cadascuna (12,9% cadascun).

Taula 6.133. Suggestiments dels revisors als articles en L1 i en ALI elaborats per l’E1 i l’E2

		E1		E2		Total
		L1	ALI	L1	ALI	
1	Major fonamentació teòrica	1	5	0	2	8
2	Posicionar-se	0	1	0	0	1
3	Establir el territori	1	1	0	1	3
4	Actualització de referències	1	0	1	0	2
5	Reorganitzar la informació / assegurar la progressió argumental	4	1	2	1	8
6	Assegurar la coherència / cohesió	0	0	3	1	4
7	Més profunditat en la reflexió sobre els resultats	1	2	2	1	6
8	Eliminar informació redundant	1	0	1	2	4
9	Aportar major detall en la informació metodològica	3	2	4	2	11
10	Sintetitzar informació	0	1	3	0	4
11	Revisió de l’ortografia	2	2	0	0	4
12	Revisar desajustament entre seccions	2	2	4	0	8
13	Major precisió terminològica	0	0	0	1	1
14	Acabar parts incompletes	0	0	0	1	1
Totals		16	17	20	12	

A més, els resultats obtinguts a partir de l’anàlisi de *la relació entre els reptes que activen la regulació que l’E1 i l’E2 posen en marxa a l’hora d’escriure l’article en L1 i en ALI i els suggeriments de millora proposats pels revisors* ha mostrat una certa coincidència entre ells.

En primer lloc, els resultats obtinguts pel que fa a l’article que l’E1 escriu en L1 mostren una coincidència pel que fa a la totalitat dels reptes que desencadenen els Episodis de Regulació explícits, mentre que la majoria dels reptes que donen lloc als Episodis de Regulació implícits no troba coincidència amb els suggeriments de millora proposats pels revisors.

En segon lloc, com mostra la taula 6.134, els resultats pel que fa a l’article que l’E1 escriu en ALI mostren que la majoria dels reptes que desencadenen Episodis de Regulació implícits i explícits sembla trobar-se en línia amb les qüestions que han centrat l’atenció dels revisors. Només un dels reptes abordats per l’E1 en un Episodi de Regulació explícit (la necessitat d’ajustar la forma d’abordar la temàtica / enfocament) no coincideix amb els suggeriments proposats pels revisors.

A més, en línia amb el perfil orientat a l’acció que el procés d’escriptura de l’E1 revela tant en L1 com en ALI, l’E1 no expressa en cap dels registres considerats (diaris d’escriptura o entrevistes) la

percepció de que els reptes identificats no hagin estat resolts ni sentir-se insatisfet amb la forma en que s'han abordat.

Taula 6.134. Dificultats abordades per l'E1 durant l'escriptura en L1 i en ALI que coincideixen i no coincideixen amb els suggeriments de millora dels revisors

	L1		ALI	
	ER explícits	ER implícits	ER explícits	ER implícits
Coincidents	4	3	4	3
No coincidents	0	6	1	0
Total	4	9	5	3

En tercer lloc, com mostra la taula 6.135, els resultats pel que fa a l'article que l'E2 escriu en L1, aproximadament la meitat dels reptes abordats es trobaria en línia amb les qüestions que han centrat l'atenció dels revisors. Destaca el fet que la totalitat dels reptes que troben coincidència amb els suggeriments dels revisors desencadenen Episodis de Regulació explícits, mentre que la totalitat dels reptes que apareixen en Episodis de Regulació implícits no coincideix amb les qüestions que centren l'atenció dels revisors.

Taula 6.135. Dificultats abordades per l'E2 durant l'escriptura en L1 i en ALI que coincideixen i no coincideixen amb els suggeriments de millora dels revisors

	L1		ALI	
	ER explícits	ER implícits	ER explícits	ER implícits
Coincidents	6	0	2	4
No coincidents	2	9	2	3
Total	8	9	4	7

A més, en línia amb el perfil orientat a l'acció que el procés d'escriptura de l'E1 revela tant en L1 com en ALI, l'E1 no expressa en cap dels registres considerats (diaris d'escriptura o entrevistes) la percepció de que els reptes identificats no hagin estat resolts ni sentir-se insatisfet amb la forma en que s'han abordat.

Finalment, els resultats obtinguts pel que fa a l'article que l'E2 escriu en ALI revelen el baix grau de coincidència que s'observa entre els reptes identificats per l'escriptor i els suggeriments de millora proposats pels revisors.

Pel que fa a la no coincidència, un total de 5 reptes abordats per l'E2 durant el procés d'escriptura de l'article en ALI no troben coincidència amb els suggeriments dels revisors.

Així doncs, els resultats posen de manifest que les dificultats que tenen a veure amb l'expressió de la pròpia veu en el text romandrien bàsicament sense l'atenció dels revisors ni l'atenció explícita dels

escriptors. En canvi els autors i els revisors centrarien la seva atenció prioritàriament en la selecció de la informació i en la seva organització en el text.

CAPÍTOL 7. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

7.1. LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

7.1.1. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLICITS I EXPLICITS

7.1.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS

7.1.3. ELS PATRONS D'ESCRITURA

7.1.4. L'EXPRESSIONI DE LA VEU DE L'AUTOR

7.1.5. ELS REPTES QUE HAN DESENCADENAT ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLICITS I EXPLICITS

7.1.6. LES SOLUCIONS QUE ELS ESCRIPTORS HAN UTILITZAT PER ABORDAR ELS REPTES IDENTIFICATS

7.1.7. LA GESTIÓ DEL TEMPS DURANT EL PROCÉS D'ESCRITURA

7.2. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA DELS ARTICLES DE RECERCA

7.3. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LA VERSIÓ FINAL DELS ARTICLES DE RECERCA

7.4. LA RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

7.5. VALORACIÓ DE LES METODOLOGIES UTILITZADES PER ACCEDIR A LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

CAPÍTOL 7. DISCUSSIÓ

En aquest capítol reflexionarem sobre els resultats obtinguts en el nostre estudi a la llum dels estudis revisats en el capítol 4. A més, farem referència a la informació obtinguda pel que fa al context de l'activitat escriptora⁴⁰ per matisar o complementar la informació obtinguda a partir de l'anàlisi de la seva regulació. Per tal de garantir la claredat en la nostra exposició, hem organitzat la reflexió en funció dels objectius que ens plantejàvem. Així, en el primer apartat comentem els resultats obtinguts pel que fa a les activitats de regulació que l'E1 i l'E2 han posat en marxa en el procés d'escriptura dels articles en L1 i en ALI. En el segon apartat comentem els resultats obtinguts pel que fa a l'impacte diferencial que l'ús de la L1 i l'ALI ha tingut en aquesta regulació. En el tercer apartat comentem els resultats obtinguts pel que fa a l'impacte que l'ús de la L1 i l'ALI puguin haver tingut en l'organització de la informació en la versió final dels articles. I en el quart apartat presentarem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de la relació entre els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors. Finalment, comentarem els resultats relatius a l'objectiu metodològic segons el qual preteníem valorar l'efectivitat de les metodologies alternatives per accedir a l'activitat escriptora.

7.1. LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

El primer dels objectius que ens plantejàvem era *identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI*. A continuació comentarem les implicacions dels resultats, començant per aquells que considerem constitueixen una major aportació a l'àmbit de l'escriptura acadèmica.

⁴⁰ Recordem que hem presentat el context de l'activitat escriptora fent referència a la negociació de partida que els escriptors realitzen per acordar els objectius d'escriptura dels articles, a l'aproximació al procés d'escriptura en L1 i en ALI dels escriptors, i a la seva representació sobre l'escriptura dels dos articles.

CAPÍTOL 7

7.1.1. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS I EXPLÍCITS

El resultat que podríem considerar més rellevant és que, segons els resultats del nostre estudi, la regulació del procés d'escriptura passa per diferents Episodis de Regulació (*aquelles seqüències d'accions que l'escriptor implementa de manera estratègica, és a dir, de manera intencional, amb l'objectiu de resoldre una dificultat identificada durant el procés d'escriptura*), que poden ser implícits o explícits. La diferència entre ambdós tipus d'Episodis de Regulació és el nivell de consciència en el que es desenvolupen. Concretament, els Episodis de Regulació explícits tenen lloc a un nivell conscient, mentre que els implícits es desenvoluparia en un nivell de no consciència intencional⁴¹ (Efklides, 2001).

Fins el moment autors com ara Zimmerman (2001), Boekaerts (2001) o Monereo (2007) han considerat la regulació com una combinació de pensament, acció, reflexió i ajustament que es produeix de manera conscient. En canvi, en línia amb estudis com ara el d'Efklides (2001), els nostres resultats indiquen que, a més d'aquesta modalitat de regulació (que es posa de manifest en els Episodis de Regulació explícits), se'n produeix una altra que té lloc a un nivell implícit però igualment intencional. Potser es tracta d'una regulació molt impresa en el procés de composició, fins i tot automatitzada, però, les seqüències d'accions que conformen els Episodis de Regulació implícits posen de manifest un consum d'atenció i esforç que indica la presència d'una intencionalitat que podria considerar-se com a índex de regulació. És en aquest sentit, doncs, que els resultats obtinguts ens conviden, fins i tot, a preguntar-nos què entenem per regulació.

En relació amb això, resulta també necessari preguntar-se fins a quin punt la regulació que els escriptors experts posen en marxa té lloc de manera majoritàriament implícita. En aquest sentit, cal tenir en compte que les condicions en les que es va desenvolupar l'estudi poden haver contribuït a fer conscients els reptes explícitament citats. Concretament, haver de completar el diari d'escriptura per cadascuna de les sessions (on, recordem, se'ls demanava que explicitessin els reptes que havien identificat així com les solucions que havien implementat per abordar-los) podria haver portat a la consciència dels escriptors

⁴¹ Recordem que aquesta intencionalitat és precisament el que ens ha permès identificar els Episodis de Regulació implícits, a través del procés de categorització de les accions en context que hem presentat en el capítol anterior.

uns problemes que, altrament, haurien pogut romandre al mateix nivell de no consciència que els reptes abordats en els Episodis de Regulació Implícits. En qualsevol cas, considerem que l'anàlisi micro ha revelat la complexitat de la regulació de l'activitat escriptora en mostrar fins a quin punt totes les accions implementades pels escriptors experts responen a una intencionalitat, i en mostrar que part d'aquesta intencionalitat és implícita.

Resulta destacable observar, a més, que la regulació explícita i la regulació implícita semblen abordar reptes de diferent naturalesa. Concretament, els Episodis de Regulació implícits aborden reptes de caràcter local lligats, entre d'altres, a la funció d'expressar la pròpia veu en el text, mentre que els explícits aborden reptes de caràcter molar, com ara la necessitat de construir-se una representació de la Introducció. Això indicaria, doncs, que l'atenció explícita dels escriptors se centraria més en qüestions molars, i que qüestions més locals, però que requereixen coneixements altament específics, s'abordarien de manera implícita. Seria necessària més investigació per conèixer si aquesta 'divisió del treball' entre Episodis de Regulació implícits i explícits es comú en la regulació dels escriptors experts. D'altra banda, aquests resultats ofereixen una explicació a les dificultats que els escriptors novells troben a l'hora d'escriure textos acadèmics (per exemple, Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, Cano i González, 2009; Castelló, Iñesta i González, 2008; Castelló, Iñesta i Monereo, 2007).

Si atenem al número d'Episodis de Regulació implícits i explícits que cada escriptor ha posat en funcionament en els diferents processos d'escriptura, els resultats mostren una alta variabilitat pel que fa al número (E1.L1: 4 ER i 9 ERI, E1.ALI: 6 ER i 3 ERI, E2.L1: 8 ER i 9 ERI, i E2.ALI: 4 ER i 7 ERI). Dues explicacions apareixen com a possibles. En primer lloc, aquesta variabilitat podria respondre a la complexitat que els escriptors atribueixen al procés d'escriptura, de manera que a major número d'Episodis de Regulació major complexitat. Caldria recollir més dades en futures recerques per poder confirmar aquesta hipòtesi ja que, malgrat tots dos escriptors declaren considerar l'escriptura de l'article en L1 com a més complexa que la de l'article en ALI, només en el cas de l'E2 es dona un número major d'Episodis de Regulació explícits en L1 (8) que en ALI (4).

Pel que fa als Episodis de Regulació explícits, la primera qüestió que cal destacar és el relativament reduït número d'Episodis identificats en uns processos d'escriptura de durada força extensa (recordem que el

CAPÍTOL 7

de més curta durada es desenvolupa al llarg de 660 minuts). Això pot ser degut a diferents raons. En primer lloc, l'àmplia experiència dels participants com a escriptors acadèmics podria explicar que no percebin gaires reptes durant el procés d'elaboració dels articles i que la majoria d'aquests s'abordi i es resolgui de manera implícita. En segon lloc, i no de manera excloent, podria ser que, de les dificultats que s'hagin trobat, només un reduït número hagi estat prou complex com per requerir la seva actuació conscient. En qualsevol cas, seria necessari dur a terme estudis amb investigadors menys experts per conèixer fins a quin punt l'expertesa ha estat la variable decisiva en aquest cas.

Un altre dels factors que podria incidir en el número d'Episodis de Regulació explícits que els escriptors posen en marxa durant un determinat procés d'escriptura és el grau d'interès o implicació que l'elaboració de l'article hagi pogut despertar en l'escriptor. En el cas de l'article en L1 escrit per l'E1, el menor interès podria haver-se traduït en un menor número d'Episodis explícits. En canvi, l'E2 hauria parat una atenció especial al procés d'escriptura de l'article en L1 degut a la seva major preocupació per les implicacions d'aquest procés d'escriptura, la qual cosa s'hauria traduït en un major número d'Episodis.

Cal tenir en compte, en aquest cas, que l'existència d'una versió anterior de l'article en L1 afecta de manera diferent l'E1 i l'E2. Concretament, l'E1 és conscient de l'existència de la versió anterior de l'article malgrat no haver-ne estat co-autor, i interpreta que el fet d'haver estat rebutjat comporta un repte afegit a l'escriptura de l'article. Així, l'E1 declara en l'entrevista inicial tenir com a objectiu d'escriptura donar un gir a l'article per fer-lo més interessant per als avaluadors. Coneixem, a més, que l'E1 manté aquest objectiu ja que durant el procés d'escriptura, un dels reptes que l'E1 aborda en un Episodi de Regulació explícit, la necessitat de canviar l'enfocament de l'article, està relacionat amb aquest objectiu.

En canvi, en haver participat en l'escriptura de la versió anterior de l'article i, concretament, el fet d'haver-ne obtingut comentaris per part dels avaluadors de la publicació objectiu hauria fet l'E2 més conscient dels problemes intrínsecs de la recerca que havia de persentir en l'article en L1, la qual cosa podria haver-lo induït a dedicar una major atenció a la seva escriptura. Aquesta major atenció es posaria de manifest en el major número d'Episodis de Regulació, a més d'en l'abordament de qüestions específicament vinculades a la recerca presentada en dos dels Episodis de Regulació explícits. A més, a

banda de la seva consciència sobre els problemes intrínsecs de la recerca, l'E2 podria haver estat més atent al procés d'escriptura de l'article en L1 degut a la seva preocupació. Efectivament, aquest escriptor declara que l'article en L1 és més complicat i que té problemes intrínsecs que, malgrat es varen abordar en la negociació inicial, no es varen acabar d'aclarir.

Així doncs, el fet de conèixer els comentaris dels avaluadors hauria ajudat a l'E2 a perfilar-los amb major precisió, superant així un dels reptes més importants per als escriptors acadèmics. Així, mentre que en l'article en ALI, els lectors romandrien desdibuixats, l'E2 hauria pogut construir-se una representació més clara dels revisors a través dels seus comentaris, de manera que el procés d'ajustament al lector del text hauria adquirit una naturalesa diferent. Concretament, podríem dir que l'espai interpsicològic entre escriptor i lector estaria més definit, de manera que l'E2 podria invocar amb major precisió les veus dels avaluadors en l'espai intrapsicològic des del que el text s'estaria elaborant (Monereo, 2007; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, i Weise, 2008).

Aquests resultats posen de manifest fins a quin punt l'escriptura acadèmica és una activitat situada, ja que la història prèvia de l'E2 amb l'article en L1 hauria situat la seva elaboració en un context dialògic participat pels avaluadors de la publicació objectiu (en l'activitat de revisió de l'article) i pels altres coautors de l'article (en l'activitat de la negociació inicial). En aquest sentit, podríem considerar l'encadenació d'avaluacions formulades pels revisors a partir de la versió anterior de l'article, les respostes consensuades en la negociació inicial i les solucions implementades en el procés d'escriptura individual com elements que conformen un diàleg en diferit. D'aquesta manera, la dimensió dialògica de l'escriptura acadèmica aniria més enllà del paper, articulant-se en el pla individual així com en el pla social i en el marc de processos de co-regulació acadèmica.

La naturalesa situada d'aquests processos es posa de manifest de manera més específica en la negociació inicial, en la que els escriptors posen de manifest que coneixen la identitat dels revisors. És interessant, a més, que els escriptors utilitzin aquest coneixement sobre els avaluadors per intentar donar sentit a les valoracions rebudes i dibuixar el context epistemològic en el que s'insereixen els seus suggeriments. Aquest procés resulta útil als escriptors en la mesura que els permet identificar aquells arguments que poden resultar més efectius a l'hora de justificar les opcions qüestionades.

CAPÍTOL 7

Finalment, considerem que el procés del que tot just parlàvem i que implica traçar els orígens epistemològics de les crítiques rebudes podria vincular-se a la noció de co-autoria vetllada que els estudis de Lillis i Curry (2006) i Belcher (2007) assenyalen. Recordem que aquesta co-autoria faria referència al procés a través del qual els agents de publicació (editors, avaluadors) esdevenen co-responsables de l'autoria i publicació dels articles gràcies als canvis decisius que les seves aportacions comporten en el disseny dels estudis presentats. Creiem, a més, que el procés que implica identificar els orígens epistemològics dels suggeriments dels avaluadors estaria relacionat amb la regulació acadèmica que Walker (2007) proposa, i que fa referència als processos de co-regulació implicats en l'escriptura acadèmica i en l'accés a la publicació científica. Ambdues explicacions serien, doncs, complementàries en la mesura que la primera faria referència a la col·laboració en modalitat de co-autoria, mentre que la segona faria referència a la regulació de la pertinença a la comunitat acadèmica i a la noció de *gatekeepers* (Swales, 1990; 2004).

7.1.2. ELS EPISODIS DE REGULACIÓ CONTINUS I DISCONTINUS

El segon dels resultats obtinguts en termes d'importància fa referència a l'existència d'*Episodis de Regulació continu* (en els que els reptes i les solucions es citen i implementen en una mateixa sessió d'escriptura) i *Episodis de Regulació discontinu* (en els que els reptes i les solucions es citen i implementen en el curs de diverses sessions d'escriptura). Aquesta distinció està d'acord amb els resultats obtinguts per Zanotto (2006) en una tesi doctoral sobre la lectura i l'escriptura acadèmiques. A més, en el nostre cas, l'anàlisi micro ens ha permès identificar dos tipus de discontinuïtat: la *discontinuitat intersessió* i la *discontinuitat intrasessió*. La discontinuïtat intersessió fa referència al fet que l'Episodi de Regulació té lloc al llarg de diferents sessions, mentre que la discontinuïtat intrasessió implica que aquest té lloc en diferents moments d'una mateixa sessió d'escriptura.

Els resultats obtinguts indiquen que els Episodis de Regulació explícits mostren major discontinuïtat intersessió que els Episodis de Regulació implícits tant en L1 com en ALI. Aquest resultat podria indicar que els reptes abordats en els Episodis de Regulació explícits podrien haver estat percebuts com a més complexos pels escriptors. Això també es veuria corroborat per l'atenció explícita que els escriptors

dediquen a les dificultats abordades en aquests Episodis. D'altra banda, el fet que els Episodis de Regulació explícits tendeixin a la discontinuïtat intersessió i els implícits a la discontinuïtat intrasessió podria indicar que els reptes abordats en el primer tipus d'Episodis són de caràcter més molar o estructural i que, en afectar de manera més global el procés d'escriptura, seria necessari abordar-los en diferents moments d'aquest procés. En canvi, els reptes abordats en els Episodis de Regulació implícits, que serien de caràcter més local, podrien abordar-se de forma més específica en una sola sessió d'escriptura.

A més de constituir un indicador de la percepció de complexitat del repte i d'assenyalar el seu abast (estructural o local), la discontinuïtat (inter o intrasessió) pot considerar-se una traça empírica de la recursivitat del procés d'escriptura, una recursivitat que hagués estat difícil de registrar sense la utilització de l'Episodi de Regulació com a unitat d'anàlisi. En futures recerques seria interessant explorar si la voluntat de tornar a abordar un mateix repte en moments posteriors del procés d'escriptura (ja sigui en una mateixa o en una altra sessió) pot tenir alguna relació amb l'ús de certes estratègies o accions implementades anteriorment. Dit d'una altra manera: fins a quin punt els escriptors reprenen l'interès per una qüestió en implementar una acció que els la recorda? Podria ser que quan l'escriptor matisa l'expressió d'una idea en l'oració A, recordi l'existència d'una altra oració B que també cal matisar? Fins a quin punt podem parlar, en el cas dels escriptors experts, d'una memòria lligada, per exemple, a les estratègies per traslladar la pròpia veu al text i no només d'una memòria lligada al contingut del text?

Aquestes qüestions podrien vincular-se a la línia d'investigació de Rijlaarsdam et al. (2006), que explora fins a quin punt les estratègies que els escriptors utilitzen venen modulades pel context d'estratègies que l'escriptor hauria implementat amb anterioritat i que voldria implementar a continuació. En aquest sentit, seria interessant de cara a futures investigacions, explorar el que podríem anomenar "l'lidars de discontinuïtat" en la regulació, anant més enllà de la caracterització dels Episodis de Regulació per conèixer què succeeix immediatament abans i immediatament després de les accions implementades com a part d'aquests Episodis. L'objectiu seria conèixer si determinades accions (com ara rellegir el text escrit) funcionen com a *triggers* o dispositius activadors de l'activitat, i que tant podrien ser conscients com romandre en la no consciència intencional.

CAPÍTOL 7

Finalment, volem assenyalar que la utilització de l'Episodi de Regulació com a unitat d'anàlisi en comptes del llistat de categories que és habitual trobar en els estudis sobre el procés d'escriptura ha resultat clau a l'hora d'interpretar les dades obtingudes pel que fa a la discontinuïtat dels Episodis de Regulació. El motiu és que tenir en compte les dades de manera integrada (tal com aquestes apareixen en els Episodis) ens ha permès identificar una regulació que no haguéssim pogut detectar d'altra manera i conèixer, per exemple, que els escriptors poden implementar les solucions que es citen en una sessió (A), en sessions d'escriptura posteriors (B, C...), mostrant que els escriptors experts són capaços de mantenir els seus objectius durant el procés de composició. A més, aquesta forma de mirar les dades ens ha permès identificar certes regularitats en la forma de procedir dels escriptors, que hem anomenat patrons d'escriptura i que comentem a continuació.

7.1.3. ELS PATRONS D'ESCRITURA

El tercer dels resultats obtinguts que constitueix una aportació pel que fa al nostre coneixement sobre la regulació de l'activitat escriptora per part d'investigadors experts fa referència al patró d'escriptura que distingiria a cadascun dels escriptors. En relació amb això, cal recordar, en primer lloc, que en les entrevistes realitzades abans d'iniciar l'escriptura dels articles, els escriptors havien declarat que habitualment treballen seguint una sèrie de passes que passem a sintetitzar. Concretament, l'E1 treballa en una primera fase que implica l'elaboració d'un resum dels textos font als que clarament ha de fer referència, prenent notes a mà d'idees pròpies. Aquest resum dona lloc a un esquema inicial. La segona fase implica llegir atentament aquest esquema i afegir la informació que falta. Finalment, la tercera fase implica pulir i revisar el text. D'altra banda, l'E2 també declara seguir tres fases en l'escriptura dels articles de recerca. La primera implica imaginar i organitzar bé què vol dir i com vol dir-ho, la qual cosa es tradueix en un esquema o notes prèvies. La segona fase consisteix a partir d'aquest esquema per buscar referències i consultar fonts per així completar i/o elaborar idees que s'hi ha inclòs. Finalment, la tercera fase implica pulir i revisar el text escrit.

A jutjar per la descripció dels escriptors, semblaria que els seus processos d'escriptura són pràcticament iguals. Tanmateix, l'anàlisi realitzada ens ha permès identificar les particularitats que distingeix cadascun

dels processos. Concretament, com hem vist, l'E1 ha mostrat un patró d'escriptura regit per l'acció (*action-driven process*). Recordem que les característiques diferencials d'aquest patró tenen a veure amb una formulació operativa dels reptes, amb el fet que la majoria de solucions que implementa són directes, amb el fet que segueix un ordre en espiral en elaborar les seccions de l'article, amb el fet que el ritme dels seus Episodis de Regulació explícits és fluït, i amb el fet que no fa menció explícita dels aplaçaments. En contrast, l'E2 mostra un patró regit pel text que es va escrivint (*text-driven process*), les característiques diferencials del qual fan referència a una formulació avaluativa dels reptes, a l'equilibri en la implementació de solucions directes i indirectes, al fet de seguir un ordre seqüencial a l'hora d'elaborar les seccions de l'article, al ritme sincopat dels Episodis de Regulació explícits, i al fet que mencioni explícitament els aplaçaments i que aquests acostumin a situar-se en el procés de planificació-formulació de les versions instrumentals de les seccions més que no pas en el de revisió.

La identificació d'aquests patrons sembla congruent amb el model de procés dual (*dual process model*) que Galbraith (1999) proposa per explicar la construcció de coneixement a través de l'escriptura. Com veïem en el capítol 4, l'aportació d'aquest model radica en la consideració integrada de dos tipus d'aproximacions a la generació de text, ja identificades per Bereiter i Scardamalia (1987): dir el coneixement i transformar el coneixement. Segons el model de Galbraith (1999), el contingut del text es produiria "as a consequence of a dialectic between the writer's implicit disposition and the emerging text" (p.9). L'autor parla en tot moment de la construcció de contingut i la disposició implícita a la que fa referència és l'arquitectura semàntica de la memòria dels escriptors, que faria que alguns continguts tinguessin una major tendència a emergir en el text que d'altres. Aquesta tendència a emergir, que relacionem al patró d'escriptura regit pel text que es va escrivint, podria vincular-se a una modalitat de planificació poc explícita, més bottom-up, de la que també parla Galbraith (1999). En canvi, el patró regit per l'acció estaria relacionat amb una forma més explícitament controlada d'abordar l'escriptura de l'article, que podríem vincular al model de planificació explícita que Rijlaarsdam (2006) proposa.

A banda de les diferències entre aquests dos patrons, l'aportació del nostre estudi rau en el fet que els resultats obtinguts revelen l'existència de patrons de caire procedimental o estratègic, que perfilarien la regulació com un procés capaç de convertir-se en un terreny de regularitats conegudes i en el que cada escriptor arribaria a sentir-se més còmode, i que acabaria configurant un perfil capaç de mantenir-se en

CAPÍTOL 7

ALI. És evident que seria necessària més investigació per corroborar aquesta hipòtesi, però sens dubte resulta una aportació rellevant a tenir present en posteriors estudis sobre l'autoregulació de l'activitat escriptora. Des del punt de vista aplicat, l'existència de, almenys, dos perfils d'escriptura constitueix una evidència a tenir en compte a l'hora de dissenyar estratègies per a la formació d'investigadors novells. En aquest sentit, els resultats aconsellarien fugir de receptes prescriptives pel que fa a les estratègies a implementar durant el procés d'escriptura i continuar en la línia ja endegada per autors com ara Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, Cano i Gonzalez (2009), que opten per propostes formatives basades en la configuració de contextos d'aprenentatge que permetin als estudiants explorar la pròpia forma d'abordar el procés d'escriptura.

7.1.4. L'EXPRESSIÓ DE LA VEU DE L'AUTOR EN EL TEXT

El quart dels resultats prové de l'anàlisi micro de l'activitat escriptora. Concretament, aquesta anàlisi ha revelat que les accions que els escriptors implementen poden classificar-se en tres grans blocs segons s'orientin a traslladar la pròpia veu en el text, a garantir la claredat / comprensibilitat del text i a gestionar el procés d'escriptura. A més, cal destacar que entre les macrocategories de funcions a les que tots dos escriptors han orientat les seves accions tant en L1 com en ALI n'hi ha quatre que tenen a veure amb l'expressió de la pròpia veu en el text: *1.1. Estil discursiu*, *1.2. Posicionament*, *1.4. Qüestionament*.

Aquests resultats complementen allò que ja coneixem sobre l'ús que els escriptors fan dels recursos discursius que els permeten expressar la seva veu en el text. Fins el moment la majoria de les recerques revisades sobre la temàtica s'han basat en anàlisis textuais de les versions publicades dels articles (Ivanic, 1998; Hyland, 2002a; 2002b; Koutsantoni, 2006; Castelló, Corcelles, Bañales, Iñesta i Vega, 2008) inferint, per tant, les decisions dels escriptors. Els resultats obtinguts en aquest estudi ens permeten guanyar una perspectiva més dinàmica de la noció de veu, presentant-la com un constructe complex que esdevé visible en el procés de presa de decisions implicat en la construcció experta del text (*text crafting*). Des d'aquesta perspectiva, doncs, i adaptant la noció de Prior (2006), podem dir que la veu es perfila com la "traça-en-activitat" de la identitat social de l'investigador com a escriptor acadèmic, una identitat social

que es construeix artesanalment i experta mitjançant l'ús situat i intencional de recursos discursius en funció dels objectius d'escriptura i de les particularitats de la situació d'escriptura.

A més, com ja apuntàvem anteriorment, els nostres resultats revelen que la construcció de la veu de l'autor no té lloc a un nivell explícit sinó implícit. De fet, encara que de manera implícita, l'expressió de la veu semblaria haver resultat complexa ja que en tots dos escriptors i en ambdues llengües, els Episodis de Regulació implícits que aborden qüestions vinculades a la veu mostren discontinuïtat, ja sigui inter o intrasessió. Així doncs, seria necessari plantejar estudis amb un major nombre d'escriptors experts que ens permetin confirmar que l'expressió de la veu és un procés implícit per aquest perfil d'escriptors (Efklides, 2001), així com per conèixer si en tots els casos, malgrat ser implícit, continua sent un procés complex.

D'altra banda, seria interessant poder plantejar estudis longitudinals que ens permetessin seguir el procés d'internalització de les estratègies necessàries per regular la pròpia veu en escriptors acadèmics no experts. Recordem que la recerca ha revelat que l'expressió de la veu requereix l'atenció explícita dels escriptors no experts (Castelló, Iñesta i Monereo, 2007; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008), i els nostres resultats ens permeten hipotetitzar que l'expertesa en l'alfabetització tindria a veure amb la internalització d'estratègies i amb la capacitat de regular la pròpia veu sense la necessitat de dedicar-hi excessius recursos cognitius.

En última instància, aquests resultats semblen confirmar que aquelles activitats que, com ara l'expressió de la veu, es troben més apegades a un tipus de coneixement que requereix el domini de recursos lingüístics i metalingüístics se situarien a un nivell més implícit que aquelles que tenen a veure amb la selecció de la informació o amb la gestió del procés d'escriptura.

Finalment, els resultats obtinguts a partir de la comparació intrasubjecte revelen que no es produeix cap diferència a l'hora d'expressar la pròpia veu en L1 i en ALI. Tenint això en compte pel que fa a la formació, creiem que fins i tot si aquesta es plantejés en L1 podria tenir resultats positius donada la hipòtesi de la interdependència positiva entre llengües (Cummins, 1980) i donats els resultats que demostren la transferència del coneixement assolit sobre el procés d'escriptura (per exemple, Jones i Tetroe, 1987, Whalen i Ménard, 1995; Schoonen et al., 2003). En qualsevol cas, la pertinència de la

CAPÍTOL 7

formació en estratègies complexes d'escriptura acadèmica en ALI, com ara la que se centra en l'ús de matisadors, sembla evident a partir dels resultats d'estudis com ara el de Burrough-Boenisch (2003), que mostren que aquesta és una de les qüestions que els investigadors experimentats identifiquen com un dels aspectes a modificar per aconseguir que els articles de recerca en ALI s'ajustin a les convencions dels articles de recerca en la *lingua franca* de la recerca internacional.

7.1.5. ELS REPTES QUE HAN DESENCADENAT ELS EPISODIS DE REGULACIÓ IMPLÍCITS I EXPLÍCITS

El cinquè resultat en termes d'importància fa referència als reptes que han desencadenat els Episodis de Regulació implementats pels escriptors. La primera de les qüestions destacables és que tant l'E1 com l'E2 i en ambdues llengües identifiquen els reptes majoritàriament a l'hora de planificar el text. Això indicaria que, per als escriptors experts, la planificació és un dels moments més decisius del procés d'escriptura. El fet que l'àmbit de dificultat que ha dominat el procés d'escriptura en tots els casos sigui el que fa referència a la construcció d'una representació de l'article, un procés clarament lligat a la planificació, ho corroboraria. La importància de la planificació que aquest resultat posa de manifest suggeriria que l'experiència dels escriptors els permet procedir amb la formulació i la revisió de manera més automatitzada i, per tant, amb una menor percepció de reptes, un cop han construït una representació adequada del text.

Pel que fa a la dificultat derivada de l'ús de l'ALI, resulta destacable que aquesta sigui l'única dificultat que tant l'E1 com l'E2 aborden en moments diferents del procés d'escriptura. Concretament, l'E1 l'aborda en la planificació i en la formulació, mentre que l'E2 ho fa en la planificació-formulació i en la revisió. Aquest resultat indicaria que aquesta dificultat té un caire global, que d'alguna manera pot considerar-se independent dels processos d'escriptura com són la planificació, la formulació i la revisió.

Una altra de les qüestions que destaca en la nostra anàlisi dels reptes que desencadenen els Episodis de Regulació explícits identificats en el procés seguit per l'E1 i l'E2 per escriure els articles en L1 i en ALI és que la dificultat que ambdós escriptors identifiquen tant en L1 com en ALI és la que fa referència a la selecció de la informació a partir del text font. Aquesta és una dificultat que la recerca que estudia l'escriptura a partir de fonts (per exemple, Campbell, 1990; Shi, 2004; Solé, Mateos, Miras, Martín,

Castells, Cuevas i Gràcia, 2005; Keck, 2006) ha abordat amb amplitud. Amb tot, aquests estudis s'han centrat en mostres formades per estudiants i, que nosaltres coneixem, cap estudi havia mostrat amb anterioritat la dificultat d'un procés que també per als escriptors experts segueix sent un repte: la síntesi de la informació sobre un estudi presentada en un informe de recerca per ajustar-la a les limitacions d'un article de recerca. Donat que els escriptors experts són ben conscients d'aquesta dificultat, sembla necessari orientar futures recerques en aquest sentit, per tal de conèixer quines estratègies utilitzen per dur a terme aquesta tasca amb èxit.

Pel que fa a la secció en la que els escriptors treballen quan identifiquen els reptes abordats en els Episodis de Regulació, els resultats obtinguts indiquen que l'E1 els identifica en treballar en més d'una secció alhora i en el cas de l'E2 tendeixen a concentrar-se en una mateixa sessió d'escriptura. Aquest resultat seria congruent amb els patrons d'escriptura identificats, i segons els quals l'E1 seguiria un ordre de desenvolupament de l'article en espiral (treballant en totes les seccions alhora en cada sessió d'escriptura) mentre que l'E2 seguiria un ordre seqüencial (treballant en una secció un cop hagués obtingut una versió instrumental de l'alterior). Els resultats obtinguts també mostren que, a més de centrar la seva atenció en seccions que tradicionalment s'han vingut considerant més complexes, com és el cas de la Introducció o la Discussió, els escriptors han centrat la seva atenció en seccions que s'han considerat menys complexes com ara el Mètode i els Resultats. Així ho revela el fet que els Episodis de Regulació tant explícits com implícits en els que els escriptors treballen se situen en aquestes seccions. Aquests resultats no resulten sorprenents si tenim en compte que aquestes seccions constitueixen la base sobre la que descansa l'edifici de l'article de recerca. Precisament per això, els comentaris dels revisors acostumen a fer-hi una referència obligada. Així doncs, els escriptors experts participants en el nostre estudi que, a més, compten amb una dilatada experiència com a avaluadors per publicacions nacionals i internacionals, coneixedors d'aquestes qüestions, haurien dedicat una atenció merescuda a aquestes seccions.

Si analitzem els reptes que desencadenen els Episodis de Regulació implícits, el primer resultat que constatem és que aquest tipus d'Episodis acostuma a abordar més d'un repte de manera combinada, arribant a treballar sobre fins a tres reptes alhora. En canvi, en el cas dels Episodis de Regulació explícits, els escriptors abordarien els reptes de manera més centrada o específica. Una possible hipòtesi

CAPÍTOL 7

apuntaria al fet de que parar-hi atenció explícitament faria que els escriptors aïllessin els reptes d'altres que hi estarien relacionats i el tractessin de manera més específica. En qualsevol cas, els Episodis de Regulació implícits posen de manifest la complexitat del procés d'escriptura i, alhora, l'extrem d'expertesa dels escriptors, que es mostren capaços de gestionar diferents reptes al mateix temps. Finalment, aquesta capacitat posaria de manifest la intencionalitat implícita de les accions implementades pels escriptors.

7.1.6. LES SOLUCIONS QUE ELS ESCRITORS HAN UTILITZAT PER ABORDAR ELS REPTES IDENTIFICATS

El sisè resultat en ordre d'importància es deriva de l'anàlisi de les solucions que els escriptors han implementat per abordar els reptes identificats. Concretament, hem pogut constatar que els escriptors implementen dos tipus de solucions que hem anomenat *solucions directes* i *solucions indirectes o de manteniment*. Hem considerat solucions directes aquelles que s'orienten a la resolució immediata del problema citat. Són exemples de solucions directes al problema *Informació mal organitzada* la solució *Reorganitzar la informació* o *Agrupar temes assenyalant l'ordre estructural amb números*. En canvi, hem considerat solucions indirectes o de manteniment aquelles que, sense orientar-se a la resolució immediata del problema, permeten mantenir (és a dir, no bloquejar) el procés d'escriptura de manera que la solució directa pugui arribar en un moment posterior. Alguns exemples de solucions indirectes de, per exemple, el problema de *Dificultats per construir-se una representació global del text / secció* són *Imprimir / rellegir el text escrit* o *Rellegir el text font*.

L'únic dels estudis revisats que ha obtingut indicis de l'existència d'aquest tipus de solucions és el d'Okamura (2006). Concretament, els investigadors participants en aquest estudi varen declarar que, en situacions d'escriptura directa en anglès, quan no coneixien la paraula adequada per expressar el significat pretès n'escrivien una d'aproximada per comprovar-ne l'adequació en un moment posterior del procés. L'aportació del nostre estudi rau en el fet d'haver constatat, més enllà del nivell declaratiu, que els escriptors utilitzen solucions indirectes tant en L1 com en ALI. A més, que els escriptors decideixin aplaçar la resolució d'un problema concret i, mentrestant, continuïn amb l'escriptura de l'article (per exemple treballant en una altra secció) podria mostrar que els escriptors experts tenen una

concepció integrada de l'escriptura de l'article de recerca, segons la qual el desenvolupament de l'article es produiria en el marc d'un diàleg entre les diferents seccions.

Finalment, considerem especialment interessant que els escriptors experts es mostrin capaços d'aplaçar el desenvolupament d'una secció i invertir els esforços en una altra amb la tranquil·litat que els confereix l'experiència. En relació amb això, la teoria de Shah i Kruglanski (2000) sobre la necessitat de tancament cognitiu apareix com una de les explicacions que mereixen una atenció especial. Com ja explicàvem en el capítol 3, aquesta orientació motivacional podria influir en l'estructura d'objectius de l'escriptor en funció del seu grau de tolerància a la indefinició. Així doncs, la hipòtesi a comprovar seria si, degut a la seva experiència i al seu coneixement sobre el propi procés de composició, els escriptors experts disposarien d'un llindar més alt de tolerància a la no resolució immediata de problemes disposant, així, de més temps per a la reflexió i per a la selecció de les vies d'actuació per assolir els objectius d'escriptura establerts.

D'altra banda, una explicació complementària tindria a veure amb la seva consciència sobre el propi procés de composició. Aquesta estaria en línia amb els resultats obtinguts en l'estudi de Castelló, Iñesta i Monereo (2007), segons els quals ser conscient del propi procés d'escriptura sembla tenir una influència positiva en la regulació del procés, en la mesura que contribueix a mantenir uns baixos nivells d'ansietat que permeten, al seu torn, una major flexibilitat a l'hora d'optar per solucions més ajustades al moment del procés d'escriptura en el que es trobi cada escriptor.

7.1.7. LA GESTIÓ DEL TEMPS DURANT EL PROCÉS D'ESCRITURA

Finalment, els nostres resultats indiquen que la gestió del temps també resulta un factor important en la regulació del procés d'escriptura. La regularitat que mostren els escriptors, tant pel que fa a la duració total del procés (E1.L1: 660 minuts; E1.ALI: 799 minuts; E2.L1: 1016 minuts; E2.ALI: 1049 minuts) com pel que fa a la distribució d'aquest temps en sessions d'escriptura (E1.L1: 11; E1.ALI: 14; E2.L1: 12; E2.ALI: 13), pot considerar-se un indicador d'expertesa. Això seria així en la mesura en que la consciència de

CAPÍTOL 7

disposar d'un temps limitat per a l'escriptura de l'article hauria fet que els escriptors abordessin la gestió del temps de manera estratègica. A més, l'extremada regularitat intrasubjecte resulta destacable ja que, malgrat la seva percepció de necessitar més temps per a l'escriptura en ALI, tots dos escriptors han invertit un temps similar a aquell invertit en L1. Això podria donar suport a la hipòtesi de la interdependència de l'alfabetització com a coneixement que es troba accessible als escriptors independentment de les llengües que utilitzin (Cummins, 1981).

Els estudis revisats centrats en l'anàlisi de processos d'escriptura de textos argumentatius realitzats en condicions controlades com ara els de Breetvelt, van den Bergh i Rijlaarsdam (1994) o Van den Bergh i Rijlaarsdam (2007) han posat de manifest que el temps és un factor clau per comprendre la relació entre les estratègies d'escriptura i la qualitat del text final. Concretament, aquests estudis han revelat que segons la freqüència amb què les estratègies s'utilitzen i segons el moment del procés en el que s'utilitzen l'impacte de la seva implementació en la qualitat del text serà menor o major. En el cas del procés d'escriptura en ALI, estudis com ara el de Manchón, Roca i Murphy (2000) o el de Roca, Manchón, Murphy i Marín (2008) s'han interessat pel temps que els participants amb diferents nivells de domini de l'anglès com a LE dedicaven als diferents subprocessos d'escriptura, en tasques controlades d'una hora de duració. Els seus resultats apunten que a major domini de la LE, més temps dediquen els escriptors a la planificació i més capacitat tenen per construir plans en el curs del procés d'escriptura i a diferents nivells de complexitat.

Existeix, però, una altra dimensió en la que el temps es mostra com a factor important en la regulació de l'activitat escriptora per part d'escriptors experts amb un domini intermedi-avançat de l'ALI. Concretament, tant l'E1 com l'E2 expressen en les entrevistes realitzades durant el procés d'escriptura la seva preocupació per les interrupcions que acostumen a partir mentre escriuen o el temps excessiu que transcorre entre les diferents sessions d'escriptura, i la manca de temps de que disposen per elaborar els articles. Aquesta preocupació junt amb els resultats obtinguts posen de manifest que els investigadors perceben la necessitat de disposar d'un temps de qualitat per escriure. La recerca revisada sobre el procés d'escriptura no ha recollit l'impacte que aquesta percepció pot tenir en la regulació de l'activitat escriptora. No coneixem, per exemple, si la percepció del límit de temps pot modular la presa de decisions, fent que els escriptors optin per solucions més segures que els permetin considerar les dificultats com resoltes sense necessitat d'invertir-hi més temps del necessari.

Així doncs, un estudi de caire ecològic basat en una tasca autèntica i de llarga durada com el que presentem en aquest treball revela una dimensió situada del temps, que ressalta la complexitat i la importància d'aconseguir espais temporals de qualitat que puguin dedicar-se a l'activitat escriptora, i que els investigadors puguin compaginar amb la resta de les seves responsabilitats. De fet, els estudis basats en consultes a investigadors altament productius, com ara el de Crase (1993) o Kiewra i Creswell (2000), revelen que la determinació dels investigadors per aconseguir configurar un horari de les pròpies activitats quotidianes (tan professionals com familiars) que doni cabuda a l'activitat escriptora resulta clau per assolir quotes de productivitat desitjables. Mayrath (2008, p.51) fins i tot recomana "eliminar distraccions", fent referència no només a les responsabilitats professionals sinó també al manteniment d'una vida personal. Aquesta recomanació, que podria considerar-se un consell per a la 'supervivència acadèmica', desvetlla, creiem, una dimensió altament rellevant per l'activitat d'escriptura acadèmica que, fins el moment, no ha ocupat l'interès dels investigadors. Ens referim, concretament, a l'impacte que la necessitat d'ajustar el seu temps en funció de l'escriptura acadèmica i de la recerca té en la resta d'activitats en les que els investigadors prenen part, així com en les persones que hi participen. Fins i tot, en el marc d'una reflexió més àmplia sobre les implicacions de la recerca com a activitat professional, seria necessari aprofundir en el coneixement sobre la dimensió emocional que la utilització d'estratègies de supervivència acadèmica pot tenir en els propis investigadors.

7.2. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN LA REGULACIÓ DEL PROCÉS D'ESCRITURA DELS ARTICLES DE RECERCA

En aquest apartat comentarem els resultats obtinguts pel que fa a l'impacte diferencial de la L1 i l'ALI en la regulació del procés d'escriptura dels articles de recerca. Cal remarcar, com hem dit anteriorment, que malgrat es tracta de dos articles diferents i, per tant, la comparació entre ambdós processos no permet arribar a resultats conclouents, el procés d'escriptura d'aquests dos articles autèntics guarda prou punts de contacte com per constituir una oportunitat per apropar-nos al coneixement de com els dos escriptors regulen en totes dues situacions d'escriptura.

CAPÍTOL 7

A continuació passem a comentar els resultats que indiquen diferències entre la regulació de l'activitat escriptora en L1 i en ALI. El primer dels resultats té a veure amb la percepció dels escriptors, i dibuixa l'escriptura de l'article en ALI com a menys problemàtic que el procés en L1. Com ja havíem vist, en les entrevistes inicials ambdós escriptors es mostraven conscients dels problemes que l'article en L1 comportava, en termes de dificultats intrínseques a l'estudi en el que havia de basar-se. Amb tot, en les entrevistes realitzades abans d'iniciar l'escriptura dels articles, tant l'E1 com l'E2 declaren que, en ALI, les seccions empíriques són més fàcils d'escriure que la Introducció o la Discussió. Aquesta percepció semblaria suggerir que els escriptors no se sentien del tot segurs de sí mateixos com a escriptors ja que vinculaven les seccions més discursives amb la major dificultat en l'ús de l'ALI. D'altra banda, aquest resultat podria indicar que els escriptors són conscients de que les característiques de la Introducció i la Discussió, amb una major necessitat de posicionament, requeririen usos més complexos de la llengua, que podrien veure's compromesos en ALI.

De fet, que l'ús de l'ALI comporta certes dificultats als escriptors es posa de manifest, en primer lloc, en el fet que en ambdós processos d'escriptura en ALI (E1 i E2), els escriptors dediquin un Episodi de Regulació a resoldre les Dificultats per construir-se una representació del text o de la Introducció. Això seria congruent amb els resultats que Whalen i Ménard (1995) obtenen amb estudiants de grau realitzant una tasca experimental en condicions de protocols de pensament en veu alta. Concretament, aquests indiquen que el processament lingüístic (centrat en aspectes lèxics i morfosintàctics) en la L2 limita el processament de tipus textual (centrat en la macroestructura textual, i la coherència i cohesió inter- i intra-oració) i pragmàtic (paràmetres retòrics i contextuals). Els nostres resultats semblarien, però, matisar aquesta afirmació ja que, en el nostre cas, indicarien que l'ús de l'ALI no hauria tingut un impacte important en aquelles qüestions molars, vinculades a la gestió del procés d'escriptura, que podríem vincular al processament textual i pragmàtic al que fan referència Whalen i Ménard (1995). De fet, l'afectació a nivell molar es revela, en el nostre estudi, en el subprocés de planificació, que és allà on els escriptors utilitzen estratègies de compensació.

Els nostre resultats mostren, en canvi, que l'ús de la L1 i de l'ALI tindria un impacte diferencial en aquelles qüestions que no haurien estat visibles si no haguéssim dut a terme l'anàlisi micro. Concretament, l'anàlisi micro ens ha permès identificar un ús diferencial de les ajudes a l'escriptura (més intensiu en ALI que en L1), així com la implementació d'accions específicament orientades a assolir una

formulació adequada del text en ALI. Amb tot, el fet que la majoria de les preocupacions dels escriptors en ALI segueixin centrant-se en qüestions molars vinculades a l'àmbit que té a veure amb la construcció d'una representació del text indicaria que quan els escriptors han superat un nivell llindar de competència en l'ús de l'ALI, com seria el cas dels nostres escriptors, el fet d'haver d'utilitzar aquesta llengua no els suposaria cap entrebanc a l'hora de gestionar el procés d'escriptura de manera similar a com ho han fet en el cas dels articles en L1 (Manchón, Roca i Murphy, 2000; Roca, Manchón i Murphy, 2006; Roca, Manchón, Murphy i Marín, 2008).

Creiem que un dels motius que pot justificar la diferència en els resultats obtinguts si els comparem amb els de Whalen i Ménard (1995) té a veure amb la tasca d'escriptura. Concretament, el fet de que els nostres escriptors no treballen en una tasca experimental sinó en una tasca situada en l'àmbit professional, en una àrea d'activitat en la que són experts i amb uns objectius autèntics hauria pogut permetre'ls disposar d'un afegit de comoditat que, al seu torn, hauria pogut influir en la major facilitat de processament a nivell macro en ALI.

En segon lloc, la dificultat que l'ús de l'ALI comporta es posa de manifest, a més, en la major freqüència amb que els escriptors citen i implementen la solució indirecta Imprimir / rellegir el text escrit. L'estudi d'Armengol-Castells (2001) ja indicava que la lectura d'allò escrit és una de les estratègies més freqüents dels escriptors durant el procés d'escriptura d'assaigs argumentatius en anglès com a LE. Els resultats del nostre estudi, a més, indiquen que aquesta estratègia resultaria important tant en ALI com en L1, ja que imprimir el text escrit permetria als escriptors guanyar una perspectiva més global del text. Així, el fet de tenir-lo imprès permetria als escriptors consultar les pàgines escrites de manera diferent, sobrepasant les limitacions de la linealitat del format electrònic. Podríem fins i tot pensar que aquesta flexibilitat espacial seria necessària per a que el text escrit esdevingués un terreny capaç de promoure processos creatius epistèmicament parlant. Aquest semblaria ser el cas, almenys en escriptors que, com els de la nostra mostra, podríem anomenar "immigrants digitals" (Monereo, 2007), per als que el procés de construcció de coneixement encara estaria clarament lligat al treball sobre el text escrit sobre paper. Seria necessari comprovar en recerques posteriors si l'ús d'aquesta estratègia es manté en investigadors experts però més joves que puguin considerar-se nadius digitals.

CAPÍTOL 7

En tercer lloc, el fet de que l'ús de l'ALI comporta dificultats als escriptors es posa de manifest en el fet que necessiten utilitzar una estratègia compensatòria per tal d'assegurar l'efectivitat de la planificació. De fet, en l'entrevista de casos de pensament realitzada abans d'iniciar el procés d'escriptura dels articles, l'E2 explicitava la complexitat d'utilitzar l'ALI en la planificació: "la planificació no la planificació és molt difícil que la faci en anglès, és casi impossible".

Pel que fa a la regulació, els nostres resultats mostren que en ALI es registra un menor número d'Episodis de Regulació (tant explícits com implícits) que en L1 per als dos escriptors. Tanmateix, en el nostre estudi creiem que aquest resultat indicaria que els escriptors experts amb un domini intermedi avançat de l'anglès no centren la seva atenció en dificultats vinculades a l'ús de l'ALI sinó en aquelles que tenen a veure amb l'estudi que cal reportar. El fet que el procés d'escriptura en ALI hagi estat menys complex que el procés en L1 es veuria, a més, corroborat pel fet que en ALI tots dos escriptors implementen més solucions directes que indirectes. Aquest resultat també indicaria que ambdós escriptors han trobat més fàcilment solucions pels reptes identificats en el procés d'escriptura en ALI que per aquells identificats en el procés d'escriptura en L1.

Pel que fa a les qüestions que s'han mantingut constants tant en L1 com en ALI, els resultats obtinguts mostren que l'ús de l'ALI no modifica el fet que el repte més freqüent dels abordats en els Episodis de Regulació implícits és la necessitat d'augmentar la claredat del text escrit, la qual cosa és congruent amb el que tant en L1 com en ALI la funció que ha concentrat més accions és la 2.1. *Precisió-claredat*⁴². A més, tant en L1 com en ALI les funcions que han rebut l'atenció de tots dos escriptors, tal com revelen els resultats obtinguts de l'anàlisi micro de les accions implementades en els Episodis de Regulació implícits i explícits, són: 1.1. *Estil discursiu*, 1.2. *Posicionament*, 1.4. *Qüestionament*, 2.1. *Precisió-claredat*.

Tant en L1 com en ALI es mantenen els patrons d'escriptura (regit per l'acció i regit pel desenvolupament del propi text) dels escriptors. En aquest cas, només s'observen dues variacions que, com apuntàvem amb anterioritat, tenen a veure amb estratègies de compensació orientades a mantenir l'efectivitat de la planificació. Concretament, en ALI tant l'E1 com l'ALI dediquen un major número de sessions a la planificació abans de començar a escriure que en L1. Aquest resultat posaria de manifest l'ús d'una estratègia compensatòria per part dels escriptors. El fet que aquesta estratègia se situï en la planificació

⁴² La congruència es basa en el fet que els Episodis de Regulació implícits s'han identificat a partir de les funcions.

indicaria que aquest procés seria aquell l'eficàcia del qual els escriptors consideren clau preservar. Això seria congruent amb els resultats que indiquen que la majoria dels reptes se situen en aquest moment del procés d'escriptura, mostrant fins a quin punt aquest procés és clau. En ALI el patró d'escriptura dels escriptors registra una petita modificació que té a veure amb una estratègia de compensació que ambdós implementen. D'una banda, l'E1 elabora un resum a mà en L1 i un esquema en format word que no havia utilitzat en el procés en L1. D'altra banda, l'E2 modifica la seqüència d'inici i comença treballant en el Mètode en comptes d'en la Introducció (que és el que fa en L1) perquè el primer li sembla més fàcil.

En aquest punt, trobem necessari puntualitzar que la concepció que els escriptors tenen sobre què vol dir ser competent com a escriptor acadèmic en ALI pot haver modulats la regulació de l'activitat escriptora de dues maneres. En primer lloc, pot haver influït en l'experiència d'escriptura, fent que els escriptors s'hagin sentit més o menys segurs de sí mateixos durant el procés, i més o menys satisfets de la feina feta un cop finalitzat. En segon lloc, aquesta concepció pot haver modulats la presa de decisions dels escriptors a l'hora de resoldre els reptes abordats. Per exemple, si l'escriptor considera que escriure un article en ALI constitueix una oportunitat d'aprenentatge, pot ser que els seus objectius d'escriptura fluctuïn entre aconseguir la màxima efectivitat en l'ús de l'ALI en el menor temps possible (encarregant una revisió final a un corrector) i l'objectiu d'aprenentatge que implicaria invertir més temps, intentant escriure el text el millor possible abans d'enviar-lo a un corrector extern.

A més, conèixer a què vinculen els escriptors la competència escriptora en ALI pot resultar útil de cara al disseny de propostes formatives orientades a dotar els investigadors d'estratègies per superar els reptes derivats de l'ús de l'ALI. En aquest sentit, conèixer quin seria l'horitzó d'assoliment al que els escriptors experts esperarien arribar per sentir-se competents constitueix un punt de referència important a l'hora d'establir el contingut i les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que millor puguin promoure l'assoliment d'aquests objectius. Així, per exemple, si el nostre objectiu d'aprenentatge és que els escriptors siguin capaços de parar atenció a la veu quan escriuen en ALI, podríem proposar una estratègia metodològica consistent a analitzar articles de recerca de la seva temàtica per identificar els recursos i les estratègies discursives que els seus autors hagin utilitzat per fer-ho. En aquest cas, l'estratègia basada en l'aprenentatge per observació podria combinar-se amb una estratègia que

CAPÍTOL 7

promogui la consciència metalingüística, per exemple, demanant als participants en la formació que confeccionin un recull de modalitats d'expressió que trobin interessants per utilitzar en els seus textos.

Finalment, cal remarcar que la metodologia utilitzada no ens ha permès recollir l'ús de la L1 durant el procés d'escriptura de la mateixa manera que ho han fet els estudis que utilitzen els protocols de pensament en veu alta (Woodall, 2002; Wang i Wen, 2002; Wang, 2003). Amb tot, malgrat que aquest no era un objectiu central de la nostra anàlisi, sí que hem pogut observar que els escriptors utilitzen la L1 durant la lectura dels textos font i mentre prenen notes per a l'elaboració del primer esquema, així com en la incorporació de fragments de text en L1 al text en ALI, que després cal traduir a l'ALI. De cara a futures investigacions seria interessant centrar la nostra atenció en el diàleg que s'estableix entre L1 i ALI en els diferents esborranys que els escriptors produeixen de cadascun dels articles.

7.3. L'IMPACTE DIFERENCIAL DE LA L1 I L'ALI EN L'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ EN LA VERSIÓ FINAL DELS ARTICLES DE RECERCA

Els resultats de l'anàlisi de contingut de la secció de la Introducció en la versió final dels articles dels dos escriptors, basada en l'anàlisi dels moviments (Swales, 1990; 2004) ha revelat un patró similar en L1 i en ALI. Aquests resultats assenyalarien que l'ús de l'ALI no té influència en la representació que els escriptors tenen de la Introducció. Una explicació possible seria que els investigadors experts disposarien d'un esquema mental de l'estructura d'aquesta secció i que l'activació d'aquest esquema durant el procés d'escriptura no es veuria afectat per l'ús de l'ALI, almenys en escriptors experts amb un domini intermedi-avançat de l'anglès. El perquè d'aquesta activació no problemàtica en ALI podria explicar-se seguint les propostes d'autors com ara McCutchen (2000), que proposen l'existència d'esquemes de gèneres discursius en la memòria a llarg termini dels escriptors.

D'altra banda, la comparació de l'organització de les unitats d'informació en la totalitat dels textos no ha produït resultats concloents pel que fa a l'existència de regularitats. Seria pertinent analitzar, en

recerques posteriors, de quina manera (en quin moment, en quin grau de detall) ha anat seleccionant la informació del text font cada escriptor i de quina manera l'ha reelaborat i reorganitzat en cadascun dels articles.

7.4. LA RELACIÓ ENTRE ELS REPTES QUE ELS ESCRIPTORS ABORDEN I ELS SUGGERIMENTS DE MILLORA PROPOSATS PELS REVISORS

Pel que fa a la relació entre els reptes abordats pels escriptors i els suggeriments de millora proposats pels revisors, una primera consideració fa referència al fet que, malgrat que en l'entrevista de casos de pensament els escriptors associaven el propi procés d'escriptura en ALI a una menor qualitat de l'article, les valoracions dels avaluadors no ho confirmen. Concretament, en tots dos casos els articles serien acceptats sempre, és clar, que es tinguessin en compte les recomanacions suggerides.

Els resultats obtinguts mostren que, per ambdós escriptors i en ambdues llengües, existeix una major coincidència entre les qüestions a les que els suggeriments dels revisors fan referència i aquells reptes que desencadenen Episodis de Regulació explícits, més que no pas amb els reptes que desencadenen Episodis de Regulació implícits. Aquests resultats són interessants per dos motius. En primer lloc perquè això mostraria la naturalesa situada de la regulació de l'escriptura, en la mesura en que els nostres participants s'haurien centrat en aspectes en els que acostumen a parar la seva atenció quan treballen com a *gatekeepers*, és a dir, quan fan de revisors d'altres articles. Això indicaria fins a quin punt els investigadors experts tenen interioritzats els criteris que la comunitat acadèmica utilitza per valorar la qualitat dels articles de recerca.

En segon lloc, aquests resultats mostrarien que, malgrat la importància de la veu de l'autor en el text, aquest element es mantindria majoritàriament a nivell implícit tant per als escriptors com per als revisors. També podríem pensar, amb tot, que els escriptors experts haurien abordat adequadament els reptes vinculats a la veu, de manera que la versió final dels articles no hauria obligat als revisors a pararihi atenció. Cal destacar, però, que un dels revisors fa referència a la veu, suggerint a l'autor de l'article que expressi més clarament el seu posicionament.

CAPÍTOL 7

Finalment, cal remarcar que la coincidència entre els reptes expressats pels escriptors i els suggeriments de millora proposats pels revisors no vol dir necessàriament que els escriptors no hagin pogut resoldre o abordar els reptes identificats. Podria ser que la seva idea de que la versió final del text és només una versió instrumental per posar en comú amb els altres coautors i, llavors sí, elaborar-ne una versió final pot haver fet que s'hagin 'conformat' amb una resolució parcial dels problemes.

7.5. VALORACIÓ DE LES METODOLOGIES UTILITZADES PER ACCEDIR A LA REGULACIÓ DE L'ACTIVITAT ESCRIPTORA

En aquest apartat farem referència a les metodologies utilitzades per accedir a la regulació de l'activitat escriptora i amb les que, com avançàvem en el capítol 5, ens proposàvem superar algunes de les limitacions que la recerca clàssica sobre l'escriptura mostrava. Entre aquestes limitacions es troben la poca validesa ecològica de les tasques d'escriptura, l'accès a les representacions explícites, oblidant-se de les representacions implícites, l'accès a l'activitat escriptors per mitjans indirectes com ara el discurs (protocols de pensament en veu alta) o el producte final (anàlisi textual), i l'anàlisi de la regulació en l'escriptura a través de llistats de categories.

Per tal de superar-les, i com ja hem explicat, hem dut a terme un estudi amb l'objectiu d'abordar l'anàlisi de la regulació de l'escriptura en una tasca autèntica utilitzant en primer lloc les entrevistes basades en casos de pensament. Creiem que aquest tipus d'entrevista, centrada en el comentari de problemes que afronten els personatges representats, ens han permès apropar-nos més a les representacions implícites dels participants pel que fa a l'escriptura en L1 i en ALI. Amb tot, l'elevat grau de coincidència entre les característiques del procés d'escriptura en ALI (tal i com es presenta en els casos) i les declaracions dels escriptors ens fan tèmmer que potser les qüestions invocades en els casos podrien haver modulats la caracterització que els escriptors fan d'aquest procés. Malgrat tot, considerem que aquesta coincidència també pot ser conseqüència d'una caracterització ajustada del procés d'escriptura en ALI, que ha mirat de sintetitzar les percepcions sobre la qüestió recollides informalment de diversos investigadors.

En segon lloc, un altre dels instruments utilitzats, les fitxes d'anàlisi d'esborranys han implicat la comparació de cada nou esborrany amb l'anterior, així com amb els possibles textos font que els escriptors hagin pogut utilitzar. Aquest instrument ens han permès identificar els resultats de l'activitat

escriptora, en posar al descobert les modificacions que els escriptors havien introduït en els diferents esborranys del text a mesura que treballen en la seva elaboració. En el nostre estudi, aquesta metodologia ha estat essencial per a la identificació dels Episodis de Regulació ja que l'anàlisi de les modificacions introduïdes pels escriptors en cada nova sessió d'escriptura ens ha permès conèixer si les solucions proposades per abordar els reptes identificats eren finalment implementades. Utilitzats d'aquesta forma, els esborranys han deixat de considerar-se productes finals inacabats per esdevenir una mena de finestra que permet guanyar una nova perspectiva sobre la regulació del procés d'escriptura.

A més de l'ús que nosaltres n'hem fet, considerem que aquest instrument pot ser útil per identificar les estratègies que els escriptors utilitzen per construir coneixement a través de l'escriptura ja que, per exemple, mostren com els escriptors utilitzen la formulació d'una idea A en un text font com a punt de partida en un procés d'elaboració que pot concloure arribant a una idea B. Aixímateix, aquest instrument pot resultar d'utilitat en el marc d'entrevistes retrospectives o tutories formatives, ja que podrien facilitar als escriptors ser conscients de les qüestions que han anat modificant en cadascun dels esborranys, la qual cosa fa més visible el seu procés d'escriptura.

En tercer lloc, l'enregistrament de l'activitat escriptora en la pantalla del processador de textos ha resultat una alternativa molt interessant als protocols de pensament en veu alta. Malgrat la complexitat de gestionar el gran volum de dades resultants de la transcripció dels enregistraments, aquesta metodologia ens ha permès accedir a la regulació de l'activitat escriptora a través de les accions que els escriptors posen en funcionament durant l'elaboració del text. Això implica, per tant, l'accés a la regulació sense el filtre del discurs que inevitablement modula els protocols de pensament en veu alta. Cal remarcar, amb tot, que precisament aquesta manca de verbalització ha fet impossible identificar aquelles qüestions a les que els escriptors han dedicat la seva atenció de manera conscient basant-se únicament en aquests enregistraments. En aquest sentit, creiem necessari combinar l'enregistrament de l'activitat escriptora amb d'altres metodologies que permetin recollir aquest nivell de consciència.

En el cas del nostre estudi, hem pogut accedir-hi gràcies als diaris d'escriptura. Aquests han resultat extremadament útils en la mesura en que han recollit la reflexió dels escriptors sobre aspectes específics

CAPÍTOL 7

(expectatives, objectius, problemes, solucions i satisfacció) per a cadascuna de les sessions dedicades a l'escriptura dels articles. Això els ha conferit una rellevància especial donada la durada del procés d'escriptura seguit pels participants. A més, la privacitat dels diaris els configura com una metodologia útil per recollir les emocions, intencions, expectatives i reflexions que l'activitat d'escriptura genera en els escriptors. En contrapartida, com ja comentàvem anteriorment, és possible que els diaris hagin obligat una reflexió que d'altra forma no s'hauria produït, portant a la consciència reptes que altrament s'haurien mantingut implícits.

A mode de conclusió, considerem que els resultats ens permeten afirmar que l'arquitectura metodològica dissenyada en aquest estudi ha contribuït decisivament a obtenir una nova perspectiva, més profunda i alhora més interrelacionada, dels elements que configuren la regulació de l'activitat escriptora.

CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS

CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS

En aquest darrer capítol volem recordar les qüestions que han centrat el nostre interès en el marc teòric, els objectius que ens hem proposat i, en últim terme, fer balanç dels resultats obtinguts en l'estudi implementat. Finalment apuntarem alguns dels interrogants de recerca que es plantegen a partir dels nostres resultats.

De manera sintètica podem dir que l'estudi que hem dut a terme com a part d'aquesta tesi doctoral consisteix en un estudi comparatiu de dos casos, a través del qual hem volgut analitzar les activitats de regulació que dos investigadors experimentats posaven en funcionament durant el procés d'escriptura d'un article de recerca en castellà com a primera llengua (L1) i un altre en anglès com a llengua internacional (ALI). Amb l'objectiu de justificar la pertinència de la nostra recerca hem plantejat el marc teòric en tres capítols que han pretès, d'una banda, reflexionar sobre l'activitat de l'escriptura en l'àmbit acadèmic (capítol 2) així com sobre la regulació de l'escriptura en primeres llengües i en segones llengües i llengües estrangeres (capítol 3) i, d'altra banda, oferir una panoràmica sintètica de l'estat de la qüestió sobre la recerca empírica realitzada sobre l'escriptura acadèmica en primeres llengües i en llengües estrangeres (capítol 4).

Més concretament, en el Capítol 2 hem reflexionat sobre l'escriptura acadèmica com a activitat social i culturalment situada (Camps i Castelló, 1996; Candlin i Hyland, 1999; Lea i Stierer, 2000; Flowerdew i Peacock, 2001; Johns, 2002; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008), considerant que s'inscriu en un context (micro) de situacions comunicatives específiques que, al seu torn, cobren sentit en funció del context (macro) cultural i històric en el que tenen lloc. Des d'aquesta perspectiva, doncs, els textos esdevenen "artefactes-en-activitat" (Prior, 2006, p.58) que prenen sentit en el sí d'una comunitat discursiva (Swales, 1990) que comparteix determinats usos de la llengua orientats a l'assoliment d'objectius compartits. L'escriptura es considera una activitat mediada, i distribuïda (Prior, 2006, p.58), la qual cosa implica que tota escriptura és col·laborativa i fruit d'una co-autoria més o menys explícita (Lillis i Curry, 2006; Belcher, 2007). Aquesta coautoria és possible en la mesura en que els coautors formen part d'una

CAPÍTOL 8

organització social que, mitjançant les pràctiques discursives, participa en la construcció conjunta de coneixement regulada a través de convencions com ara les que configuren els diferents gèneres discursius.

En el Capítol 3 ens hem centrat en la regulació de l'escriptura acadèmica. En primer lloc, hem presentat sintèticament dues perspectives, la de Zimmerman (1989, 1990, 2000) i la de Brown i col·laboradors (Brown, 1978, 1987; Brown et al. 1983; Brown i Campione, 1996), que considerem la base de les dues aproximacions que actualment articulen l'estudi de l'autoregulació: la perspectiva sociocognitiva i la perspectiva socialment situada i compartida. A continuació, després de revisar els que hem considerat constitueixen els eixos explicatius de l'autoregulació ens hem centrat en les característiques de la regulació en l'activitat de l'escriptura acadèmica. En aquest context, hem fet referència de manera específica a un dels aspectes emergents en la recerca sobre autoregulació en l'escriptura: la veu de l'autor i les seves implicacions en els processos de construcció de la identitat. Finalment, hem presentat alguns dels reptes que la recerca sobre l'escriptura acadèmica en segones llengües i llengües estrangeres ha posat de manifest.

A continuació, en el Capítol 4 hem presentat una revisió de 65 estudis empírics sobre l'escriptura acadèmica, la gran majoria publicats a partir de l'any 2000 a les revistes i monogràfics més representatius, prioritzant aquells d'àmbit internacional. Hem classificat els estudis en funció del model de regulació en escriptura des del que es plantegen: models cognitivo-estructurals, models sociocognitius, models socioculturals i models que parteixen d'una conceptualització de la regulació com a activitat socialment situada i compartida. Aquesta revisió ens ha permès contextualitzar les aportacions del nostre estudi, que resumim a continuació en funció de les diferents categories que hem tingut en compte en l'anàlisi dels estudis revisats:

- a) *gènere discursiu*: el nostre estudi s'aproxima a l'escriptura de l'article de recerca, un dels gèneres menys explorats des del punt de vista de l'autoregulació de l'activitat
- b) *mostra*: dos investigadors experts. Malgrat que alguns dels estudis revisats se centren en investigadors consolidats, la majoria ho fa per analitzar els textos produïts o per conèixer les seves percepcions, però cap dels estudis revisats analitza la seva actuació orientada a la regulació de l'activitat escriptora

- c) *tasca d'escriptura*: el nostre estudi se centra en una tasca autèntica com és l'escriptura d'articles de recerca en condicions ecològiques, un procés que, segons el nostre coneixement, no havia estat explorat per la recerca fins el moment
- d) *dimensions d'anàlisi*: una de les principals aportacions del nostre estudi rau en la voluntat d'aproximar-se a l'autoregulació del procés de composició dels articles de recerca mitjançant una unitat d'anàlisi, els Episodis de Regulació, que pretèn considerar de manera integrada els reptes o dificultats identificades pels escriptors i les accions que implementen per resoldre-les
- e) *metodologia utilitzada*: el nostre estudi utilitza metodologies similars a les d'estudis revisats (enquesta, entrevistes semiestructurades, diaris d'escriptura, entrevistes retrospectives) i n'afegeix tres de distintives: els casos de pensament, les fitxes d'anàlisi d'esborranys i l'enregistrament de l'activitat escriptora tal i com aquesta es desenvolupa en la pantalla del processador de textos

Així doncs, l'arquitectura teòrica d'aquest treball s'ha sustentat en quatre elements fonamentals: la naturalesa situada de l'escriptura acadèmica, la naturalesa socialment situada i compartida de la regulació d'aquesta activitat, les particularitats de l'escriptura en segones llengües i llengües estrangeres, i les característiques i resultats dels estudis empírics més recents sobre la qüestió.

L'objectiu genèric que ens varem proposar a l'hora de dissenyar l'estudi realitzat era *conèixer si l'ús diferencial de la L1 i l'ALI té un impacte en la regulació que els escriptors que formen part de la nostra mostra posen en marxa per resoldre els reptes als que s'enfronten durant el procés d'escriptura així com en les característiques del text final*.

Aquest objectiu genèric va traduir-se en els següents objectius específics:

- a. Identificar, caracteritzar i comparar les activitats de regulació que els nostres escriptors posen en marxa en el procés d'escriptura dels articles de recerca en L1 i en ALI
- b. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en els Episodis de Regulació
- c. Conèixer si l'ús de la L1 i de l'ALI té un impacte diferencial en l'organització de la informació dels textos finals

CAPÍTOL 8

- d. Analitzar la relació entre els reptes que activen els Episodis de Regulació i els suggeriments de millora proposats pels revisors, membres de la mateixa comunitat discursiva

De l'anàlisi de les dades i dels resultats obtinguts podem extreure diferents conclusions, que presentem a continuació. En primer lloc i de manera general, aquest treball posa de manifest que l'estudi de l'escriptura acadèmica en condicions ecològiques (tasques autèntiques, sense límit de temps...) i utilitzant instruments que permeten recollir-ne el desenvolupament en temps real revela l'existència de factors que modulen la regulació de l'activitat (i, en últim terme, la qualitat del text final) que els estudis revisats no han tingut en compte. Concretament, considerem que els resultats obtinguts en aquest estudi contribueixen al nostre coneixement sobre l'escriptura acadèmica per dos motius principals. D'una banda, les metodologies utilitzades i la unitat d'anàlisi de l'Episodi de Regulació ens han permès accedir a la regulació de l'activitat escriptora des d'una perspectiva diferent, més profunda i integradora. Aquesta nova perspectiva ha resultat clau per diversos motius.

En primer lloc, hem constatat que la regulació de l'activitat escriptora pot donar-se a nivell explícit i a nivell implícit. Els Episodis de Regulació, unitats configurades per la interpretació i diagnòstic del repte i per la proposta i implementació de solucions, poden donar-se a aquests dos nivells. Aquest resultat indica, doncs, la necessitat de revisar la conceptualització de la regulació com a fenomen exclusivament explícit.

En segon lloc, els reptes que s'aborden en els Episodis de Regulació explícits són més molars que els que s'aborden en els implícits, i entre aquells que s'aborden en aquest últim tipus d'Episodis de Regulació es troben aquells vinculats a fer visible la pròpia veu en el text. Semblaria, doncs, que els reptes l'abordament dels quals implica l'ús de coneixements lingüístics o metalingüístics romandrien a un nivell més implícit que els reptes que tenen a veure amb la gestió del procés d'escriptura.

En tercer lloc, hem pogut identificar ER continus i discontinus, considerant la discontinuïtat com un indicador de la complexitat del repte així com de la recursivitat del procés d'escriptura.

En quart lloc, els resultats obtinguts ens han permès conèixer que la regulació de l'activitat escriptora a nivell genèric o de procés té a veure amb un patró diferencial d'escriptura (regit per l'acció o regit pel text que es va escrivint) que es manté tant en L1 com en ALI i del qual els escriptors només es mostren parcialment conscients. Així doncs, els resultats del nostre estudi mostren que si bé la situació

d'escriptura modula la regulació de l'activitat escriptora, els escriptors segueixen un patró d'escriptura específic que mostra diferències intersubjecte però no intrasubjecte. És a dir, cadascun dels escriptors manté el patró d'escriptura en escriure l'article en L1 i en ALI.

En cinquè lloc, un altre dels resultats interessants del nostre estudi és que la majoria dels reptes han estat identificats en el moment de la planificació, i la majoria poden vincular-se a l'àmbit de dificultat relacionat amb la construcció d'una representació de l'article. Aquestes dues qüestions indicarien la importància de la planificació en el procés d'escriptura dels escriptors experts. Els resultats també mostren que els reptes es resolrien implementant solucions de diferents tipus, directes o indirectes, que no s'utilitzarien de manera aleatòria, sinó en funció del tipus de repte (quan més local o específic més solució directa, quan més molar o estructural més indirecta), de la percepció de la dificultat del repte (quan més complex més indirecta), del moment en el procés en el que el repte s'identifica (en la planificació-formulació més tendència a ser indirecta, en la revisió més tendència a solució directa), i del patró d'escriptura de l'escriptor (quan és regit per l'acció és més directa, quan és regit pel text més indirecta).

En setè lloc, hem pogut constatar que no hi ha grans diferències entre el procés d'escriptura en L1 i el procés d'escriptura en ALI i que les que s'observen tenen a veure amb reptes molt específics i locals, no vinculats a qüestions molars, més relacionades amb la gestió del procés d'escriptura. A nivell macro, s'observa la implementació d'estratègies compensatòries per tal de mantenir l'efectivitat de la planificació. A nivell micro o local, l'especificitat de l'activitat escriptora en ALI tindria a veure amb l'ús intensiu d'ajudes a l'escriptura i d'accions orientades a aconseguir una formulació adequada en ALI.

En vuitè lloc, l'anàlisi micro ens ha permès arribar a un grau de detall molt important pel que fa a les accions que els escriptors experts implementen al llarg del procés d'escriptura. En aquest sentit, ha resultat revelador constatar que totes les accions responen a una intencionalitat específica i, d'entre les intencionalitats destaca el grau de consens dels escriptors pel que fa a l'atenció a qüestions que tenen a veure amb l'expressió de la veu en el text i la cerca de la precisió i la claredat. Els escriptors dediquen atenció a fer visible la seva veu en el text, un procés complex que no té només a veure amb les opcions

CAPÍTOL 8

finals que els escriptors decideixen per als seus textos sinó amb una presa de decisions complexa que formaria part indestruïble de la regulació de l'escriptura (*text-crafting*).

En novè lloc, els resultats obtinguts ens han permès comprovar que els reptes que els escriptors han abordat en els Episodis de Regulació explícits coincideixen en gran mesura amb els suggeriments de millora proposats pels revisors. Això indicaria que els escriptors experts han internalitzat les normes que regeixen l'avaluació de la qualitat dels textos acadèmics i les utilitzen a l'hora de regular el procés d'escriptura dels propis textos. Aquest resultat constituïria, doncs, una evidència de com la regulació acadèmica a la que Walker (2007) feia referència modula la presa de decisions en el marc de l'activitat escriptora de textos acadèmics. Això posaria de manifest que la regulació del procés de composició és una activitat que requereix de la negociació entre la forma habitual de fer (patró d'escriptura), construïda a partir de la pràctica efectiva, i les particularitats de la situació d'escriptura.

Abans de concloure aquest treball voldríem reflexionar sobre les implicacions d'algunes de les decisions preses pel que fa a la metodologia de recerca utilitzada.

En primer lloc, pel que fa a la nostra voluntat de plantejar un estudi d'alta validesa ecològica, valorem molt positivament el fet d'haver aconseguit accedir al procés d'escriptura d'articles de recerca, un gènere que fins el moment ha estat abordat des del punt de vista de l'anàlisi textual. Les condicions ecològiques s'han mantingut, a més, ja que els escriptors no han tingut cap límit de temps per treballar en els articles, han pogut utilitzar un text font específic (l'informe de recerca elaborat a partir dels estudis realitzats) com a base per a l'elaboració dels articles, i han consensuat els objectius d'escriptura amb els altres co-autors tal i com és habitual. En canvi, és cert que l'opció triada pel procés d'escriptura individual no ens ha permès accedir a la riquesa de la co-regulació de l'escriptura, que caldrà abordar en recerques posteriors.

En segon lloc, i pel que fa a la metodologia emprada, la nostra voluntat de provar instruments que ens permetessin accedir als processos subjacents a l'escriptura dels articles i que poguessin complementar o, fins i tot, substituir metodologies clàssiques com ara els protocols de pensament en veu alta, que han rebut certes crítiques quant a la seva fiabilitat (Stratman & Hamp-Lyons, 1994; Smagorinsky, 1994; Kasper, 1998) ens ha fet optar pel *programari anomenat Camtasia*, gràcies al qual hem pogut enregistrar i convertir en vídeo tot allò que succeeix en la pantalla de l'ordinador. Aquest instrument ens ha permès

accedir de manera altament detallada al procés de composició, deixant constància, fins i tot, d'aquells processos de regulació que, malgrat ser inconscients, poden considerar-se intencionals (Efklides, 2006; Castelló i Iñesta, 2007).

En tercer lloc, per tal d'accedir no només a les representacions explícites sobre l'activitat d'escriptura sinó també, en la mesura del possible, a les representacions implícites hem utilitzat també l'anàlisi de casos de pensament (Castelló i Liesa, 2005; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín i de la Cruz, 2006; Castelló i Iñesta, 2007), una metodologia que implica demanar als participants que comentin casos en els que els personatges il·lustren diferents característiques del procés d'escriptura en ALI. Creiem que aquest instrument ha resultat útil malgrat, com apuntàvem en el capítol anterior, caldria utilitzar-lo en el context d'altres recerques en modalitats diferents (per exemple, incloent també la representació del procés d'escriptura en L1) per tal de poder valorar fins a quin punt aquest instrument ha pogut influir en les respostes dels escriptors.

En quart lloc, per tal d'accedir a la regulació de l'activitat escriptora hem utilitzat les fitxes de comparació d'esborranys, i els diaris d'escriptura. Considerem que aquestes metodologies ens han permès obtenir una perspectiva més profunda i interrelacionada de la regulació de l'activitat escriptora, gràcies a l'anàlisi realitzada, que combina una perspectiva macro i una perspectiva micro.

Finalment, pel que fa als Episodis de Regulació, una unitat d'anàlisi que venim utilitzant en diferents estudis (Zanotto, 2006; Castelló, Iñesta i Monereo, 2007), considerem que el fet d'analitzar les accions dels participants a partir dels reptes que els desencadenen explícitament o implícita ens ha permès obtenir una perspectiva diferent de la regulació que no només ens ha dut més enllà del discurs sinó que ha permès posar en relació les accions dels escriptors amb la seva intencionalitat i amb la dimensió socialment situada i compartida de l'escriptura.

Malgrat els avenços que l'ús d'aquestes opcions metodològiques poden haver comportat, el tipus de recerca que hem dut a terme no està exenta de limitacions, que passem a considerar a continuació.

En primer lloc, és ben cert que de l'estudi de dos casos, i donada la naturalesa situada i ecològica d'aquest estudi, no podem despendre'n generalitzacions. No era aquesta la nostra pretensió sinó més

CAPÍTOL 8

aviat disposar de dades que ens permetin suggerir explicacions respecte com es produeix la regulació en L1 i en ALI.

En segon lloc, com hem assenyalat anteriorment, el fet de que els escriptors escriguin dos articles diferents en L1 i en ALI comporta que la comparació entre ambdós processos no permeti arribar a resultats concloents. Malgrat tot, considerem que el procés d'escriptura d'aquests dos articles autèntics guarda prous punts de contacte com per constituir una oportunitat per apropar-nos al coneixement de com els dos escriptors regulen en totes dues situacions d'escriptura.

En tercer lloc, i pel que fa al gènere en el que ens hem centrat, l'article de recerca és, sens dubte, un gènere de característiques molt específiques. Aquesta especificitat encara és més acusada si tenim en compte que, per tal de mantenir la màxima fiabilitat en un context de recerca ecològica com el que proposàvem, els articles analitzats corresponien al mateix àmbit de les ciències socials. Això pot fer que algunes de les inferències proposades a partir dels resultats obtinguts quedin molt circumscrites a la situació i, per tant, resultin poc extrapolables a d'altres situacions. Malgrat això, considerem que una de les aportacions d'aquest treball radica precisament en el fet d'apropar-se a un gènere complex de creixent rellevància per als investigadors professionals en el nostre context i que els resultats obtinguts es veurien enriquits pels de futures investigacions centrades en d'altres gèneres o en el mateix article de recerca en d'altres àmbits de coneixement.

En quart lloc, som conscients d'haver volgut abarcar molt. Els nostres objectius eren ambiciosos i, a més, hem treballat amb tot l'article, amb el procés d'escriptura de dos escriptors, i a més a més en L1 i en ALI. Sens dubte, això ha comportant la gestió d'un gran volum de dades que ha complexificat enormement el seu processament i anàlisi. En aquest context, ha resultat difícil assolir de manera pormenoritzada cadascun dels objectius que ens proposàvem. Tanmateix, ens semblava que l'explicació des d'un punt de vista formatiu no estaria complerta si només ens centràvem en un sol dels objectius. Això ens ha fet optar per un tipus d'estudi que ha proposat una explicació integradora, malgrat no assoleixi les fites de complexitat que un estudi només centrat en un dels objectius hauria obtingut.

En cinquè lloc, i a resultes de la gestió d'un gran volum de dades a que tot just fèiem referència, som conscients de que, malgrat els filtres efectuats i les anàlisis interjutges, algunes categories són encara

susceptibles de ser revisades i que una relectura de les dades permetria aprofundir en algunes intuïcions, feina que ens reservem pel futur immediat.

Finalment, voldríem concloure aquest treball apuntant a possibles futures línies de recerca que, considerant algunes condicions del nostre treball i també a partir dels resultats obtinguts, considerem pertinents.

En primer lloc, i com ja hem anat apuntant al llarg del treball, considerem necessari continuar aprofundint en la regulació de l'escriptura d'articles de recerca amb escriptors de diferents perfils, en funció de la seva expertesa com a investigadors i com a escriptors acadèmics i en funció de l'àmbit en el que desenvolupen la seva activitat investigadora. Concretament, caldria disposar de més dades per:

- conèixer si la 'divisió del treball' entre Episodis de Regulació implícits (que aborden reptes de caràcter local) i explícits (que aborden reptes de caràcter molar) es comú en la regulació dels escriptors experts.
- confirmar la hipòtesi de que els escriptors posen en marxa més Episodis de Regulació (tant implícits com explícits) quan més complex consideren el procés d'escriptura d'un article.
- explorar si la voluntat de tornar a abordar un mateix repte en moments posteriors del procés d'escriptura (ja sigui en una mateixa o en una altra sessió) pot tenir alguna relació amb l'ús de certes estratègies o accions implementades anteriorment, mostrant que els escriptors experts utilitzen en el procés d'escriptura una memòria lligada a les estratègies per traslladar la pròpia veu al text i no només d'una memòria lligada al contingut del text.
- confirmar si la regulació que altres investigadors posen en marxa en escriure articles de recerca s'ajusta als patrons d'escriptura identificats en aquest estudi (regit per l'acció i regit pel text que es va escrivint).

En segon lloc, caldria plantejar recerques que ens permetessin aprofundir en la perspectiva dinàmica del constructe de veu de l'autor. Així, seria necessari analitzar en profunditat el procés de presa de decisions implicat en la construcció experta del text (text crafting) i, més concretament, de la veu com a "traça-en-activitat" de la identitat social de l'investigador com a escriptor acadèmic. També, en relació a la veu,

CAPÍTOL 8

seria necessari plantejar estudis amb un major nombre d'escriptors experts que ens permetin confirmar que l'expressió de la veu és un procés implícit per aquest perfil d'escriptors (Efklides, 2001), així com per conèixer si en tots els casos, malgrat ser implícit, continua sent un procés complex.

En tercer lloc, seria interessant poder plantejar estudis longitudinals que ens permetessin seguir el procés d'internalització de les estratègies necessàries per regular la pròpia veu en escriptors acadèmics no experts. Recordem que la recerca ha revelat que l'expressió de la veu requereix l'atenció explícita dels escriptors no experts (Castelló, Iñesta i Monereo, 2007; Castelló, Iñesta i Gonzalez, 2008), i els nostres resultats ens permeten hipotetitzar que l'expertesa en l'alfabetització tindria a veure amb la internalització d'estratègies i amb la capacitat de regular la pròpia veu sense la necessitat de dedicar-hi excessius recursos cognitius.

En quart lloc, considerem interessant aprofundir en la manera en que les històries d'escriptura (experiència durant el procés d'investigació, el fet de si existeix o no una versió anterior de l'article, o de si s'han rebut feedback per part d'avaluadors) influeixen en la regulació del procés de composició dels articles a través de factors com ara l'interès o la implicació. Relacionat amb això, sembla pertinent investigar també sobre fins a quin punt la representació que els escriptors s'hagin pogut construir dels avaluadors dels seus textos modula la presa de decisions implícita i/o explícita en funció d'aquesta representació.

En cinquè lloc, caldria aprofundir sobre la forma en que la co-regulació acadèmica s'articula no només en el pla professional, sinó també en el pla formatiu, per exemple en el marc de dinàmiques d'interacció grupals entre iguals com ara els col·loquis d'estudiants o entre estudiants i supervisors de recerca com ara els grups de supervisió (Dysthe, Samara i Westrheim, 2006).

En sisè lloc, considerem pertinent explorar una dimensió altament rellevant per l'activitat d'escriptura acadèmica que, fins el moment, no ha ocupat l'interès dels investigadors. Ens referim, concretament, a l'impacte que aquest ajustament del temps orientat a l'escriptura acadèmica i a la recerca té en la resta d'activitats en les que els investigadors participen, així com en les persones que les comparteixen. Fins i tot, en el marc d'una reflexió més àmplia sobre les implicacions de la recerca com a activitat professional, seria necessari desvetllar la dimensió emocional d'aquestes estratègies que podríem anomenar "*de supervivència acadèmica*" en els propis investigadors.

Finalment, som conscients que en aquest estudi hem centrat l'anàlisi de la regulació de dos participants experts en la publicació acadèmica i amb un grau de coneixement definit com a competent segons el *Common European Framework of Reference for Languages*. Hem tractat, per tant, amb una mostra experta que creiem ens ha permès conèixer amb més profunditat les diferències entre la regulació del procés de composició en L1 i ALI. Seria, doncs, pertinent abordar en estudis posteriors l'anàlisi de la regulació d'aquests processos tal i com la duen a terme escriptors que disposen d'un menor domini de l'ALI.

Al llarg d'aquest treball hem anat convocant la noció de que els textos són "artefactes-en-activitat" (Prior, 2006, p.58) i això és precisament el que és aquesta tesi doctoral. D'una banda, aquest treball és un artefacte producte de l'activitat en la mesura en que és el resultat d'un procés de construcció de coneixement realitzada en co-autoria amb la directora d'aquest treball, els/les membres del grup de recerca SINTE i, més particularment, del subgrup SINTE-LEST. És també un artefacte construït en diàleg intertextual amb aquelles altres veus que ens han ajudat a comprendre l'objecte d'estudi al que preteníem apropar-nos, la regulació de l'activitat escriptora. D'altra banda, hem pogut utilitzar el coneixement que anàvem construïnt en d'altres activitats que, com ara les tutories de Tesis de Màster, ens han permès retornar part dels beneficis obtinguts en el camí d'aprenentatge recorregut fins el moment. Esperem poder recórrer-lo durant força temps encara, acompanyats de l'entusiasme de les veus amb les que hem tingut la sort de compartir-lo.

CAPÍTOL 9. REFERÈNCIES

CAPÍTOL 9. REFERÈNCIES

ABASI, A.R.; AKBARI, N.; i GRAVES, B. (2006) Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, FALTA REF

Akerlind, G. (2007) An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature. Comunicació presentada a la *12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction*, Budapest (Hongria)

Alamargot, D.; Dansac, C.; Chesnet, D. & Fayol, M. (2007) Parallel processing before and after pauses: a combined analysis of graphomotor and eye movements during procedural text production. A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications. Studies in Writing*, 20, pp.13-29

Albertinti, J. (2008) Teaching of writing and diversity: Access, identity, and achievement. A C. Bazermann (ed.) *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York & London: Lawrence Erlbaum.

Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps & M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press

Allan, D. (2004) *Oxford Placement Test*. Oxford: Oxford University Press

Armengol-castells, L. (2001) Text-generating strategies of three multilingual writers: A protocol-based study. *Language Awareness*, 10 (2&3), pp.91-106

Bakhtin, M. (1982) *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press

Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal

Beare, S. & Bourdages, J.S. (2007) Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: an exploratory study. A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications. Studies in Writing*, 20, pp.151-161

Belcher, D. (2007) Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp.1-22

Beneviste, E. (1970) L'appareil formel de l'énonciation. *Problèmes de Linguistique Générale II*, pp.79-88

Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum.

Bhatia, S. (2002) Acculturation, dialogical voices and the construction of the diasporic self. *Theory of Psychology*, 12 (1), 55-77

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000) Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. A M. Boekaerts; P.R. Pintrich; & M.Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. London & New York: Academic Press

Boekaerts, M. (2002) Bringing about change in the classroom: strenghts and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, pp.589-604

Boekaerts, M. i Cascallar, E. (2006) How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, pp.199-210

Bonet, E.; Jensen, H.S. i Sauquet, A. (forthcoming) Rhetoric, science and management research. A *Persuasive leadership: Rhetoric, narratives and management*

Boscolo, P.; Arfé, B.; Quarisa, M. (2007) Improving the quality of students' academic writing – an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), pp.419-438.

Boscolo, P. (2008) Writing in primary school. A C. Bazermann (ed.) *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York & London: Lawrence Erlbaum.

Braaksma, M.A.H.; Rijlaarsdam, G.; van den Bergh, H.; van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004) Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), pp. 1-36

Braxley, K. (2005) Mastering academic English: International graduate students' use of dialogue and speech genres to meet the writing demands of graduate school. A J.K.Hall; G.Vitanova & L.Marchenkova (Eds.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum

Breetvelt, I.; van den Bergh, H.; Rijlaarsdam, G. (1994) Relations between writing processes and text quality: when and how? *Cognition and instruction*, 12 (2), pp. 103-123

Broekkamp, H. & van den Bergh, H. (1996) Attention strategies in revising a foreign language text. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (eds.) *Theories, models and methodology in writing research*, Amsterdam: Amsterdam University Press

- Bronckart, J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours. un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Brown, A.L. (1978) Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. A. R.Glaser (ed.) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Brown, A.L. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. A E. Weinert i R. Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Brown, A.L.; Brandsford, J.D.; Ferrara, R.A.; i Campione, J.C. (1983) Learning, remembering and understanding. A P.H. Mussen (ed.) *Handbook of child psychology. Vol.3. Cognitive development*. New York: Wiley.
- Brown, J.S.; Collins, A. & Deguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), p.32-43
- Brown i Campione (1994) Guided discovery in a community of learners. A K.McGilly (ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: The MIT Press
- Brown i Campione (1996) Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. A L. Shauble i R. Glaser (eds.) *Innovations in learning: New environments for education*. Hillsdale: LEA
- Brown i Campione (1996) Guided discovery in a community of learners. A K.McGilly (ed.) *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge and London: The MIT Press
- Brown i Campione (1998) Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. A N.M. Lambert i B. McCombs (eds.) *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington: APA
- Buehl, M.M. i Alexander, P.A. (2001) Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13 (4), pp.385-418
- Burrough-Boenisch, J. (2003) Examining present tense conventions in scientific writing in the light of reader reactions to three Dutch-authored discussions. *English for Specific Purposes*, 22, pp. 5-24
- Caffarella, R.S. (2000) Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), pp.39-52
- Calsamiglia i Tusón (2007)

CAPÍTOL 9

Campbell, C. (1990) Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. A B.Kroll (ed) Second language writing. Research insights for the classroom., Cambridge: Cambridge University Press

Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, pp.51-63

Camps, A. i Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C.Monereo y I.Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza

Camps, A. i Milian, M. (2000) Metalinguistic activity in learning to write: an introduction. A A.Camps i M. Milian (eds.) *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam: Amsterdam University Press

Canagarajah, S. (1996) From Critical Research Practice to Critical Research Reporting. *TESOL Quarterly*, 30 (2), pp. 321-331

Candlin i Hyland (1999) Candlin, C.N. i Hyland, K. (1999) *Writing: texts, processes and practices*. London: Pearson

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2000) On the structure of behavioral self-regulation. A M. Boekaerts; P.R. Pintrich; & M.Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. London & New York: Academic Press

Cassany, D. I Sala, J. (2004) Literacidad crítica: instrumentos, materiales y experiencias de aula. *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Barcelona

Cassany, D. (2007) Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales. Barcelona: Anagrama

Castelló, M. & Monereo, C. (1996) Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp.39-55

Castelló, M. (1999) El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. A J.I.Pozo & C.Monereo (eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana

Castelló, M. i Liesa,E. (2005) Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito, ¿Para qué? *Aula de Innovación Educativa*, XIV (138), pp.10-13

Castelló, M.; Iñesta, A. & Monereo, C. (2007) Towards self-regulated academic writing: an exploratory study. EARLI 2007 Conference, 31 d'agost, Budapest (Hongria).

Castelló, M.; Iñesta, A. i Gonzalez, L. (2008) From self-regulation to socially shared regulation of writing: different voices in graduate students' writing. Comunicació presentada al *XXIX International Congress of Psychology* en el *Invited Symposium* titulat "Keeping track of developments in self-regulated learning"

- Castelló, M.; Corcelles, M.; Bañales, G. Iñesta, A.; & Vega, N. (2008) Voces en la escritura. *Seminari Intern de Recerca Castell-Ona*, UOC-IN3, 25 i 26 de juny de 2008.
- Celaya, M.L. (1992) *Transfer in English as a foreign language : a study on tenses*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona
- Chenoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001) Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), pp. 80-98
- Chenoweth, N. A. i Hayes, J. R. (2003) The inner voice in writing. *Written Communication*, 20 (1), pp. 99-118
- Cohen, A.D. & Brooks-Carson, A. (2001) Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results, *The Modern Language Journal*, 85 (2), pp.169-188
- Coll, C. (2001) Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A C.Coll; J.Palacios; i A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza
- Crane, D. (1965) Scientists at major and minor universities: A study of productivity and recognition. *American Sociological Review*, 30, pp.699-714.
- Crase, D. (1993) Highly productive scholars: what drives them toward success? *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, pp.80
- Cros, A. (1998) El concepte de gènere discursiu. *Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral no publicada
- Cumming, A. (2001) Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, vol. 1 (2) pp. 1-23.
- Cumming, A.; Busch, M.; & Zhou, A. (2002) Investigating learners' goals in the context of adult second-language writing. A S. Ransdell & M-L.Barbier (eds.) *New directions for research in L2 writing*. Amsterdam: Kluwer.
- Cummins, J. (1980) The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quaterly*, 14 (2), pp. 175-187.
- Cummins, J. (1998). The teaching of international languages. In J. Edwards (Ed.) *Language in Canada*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata.

CAPÍTOL 9

De la Paz, S. & Graham, S. (2002) Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), pp.687-98

Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós

Dudley-Evans, T. i Hopkins, A. (1988) "A genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations". *English for Specific Purposes*, Vol. 7, 113-121.

Duque, M.M. (2000) *Manual de estilo. El arte de escribir en inglés científico-técnico*. Madrid: Paraninfo

Dysthe, O.; Samara, A.; i Westrheim, K. (2006) Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision strategies in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), pp.299-319.

Efklides, A. (2001) Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation and self-regulation. A A. Efklides, J.Khul, i M.Sorrentino (eds) *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht: Kluwer

Efklides, A. & Petkaki, C. (2005) Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, pp.415-431

Efklides, A. (2006) Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, pp.3-14

Engeström, Y.; i Miettinen, R. (1999) Introduction. A Y.Engeström; R.Miettinen, i R-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp.133-156

Englert, C.S.; Raphael, T.E.; i Anderson, L.M. (1992) Socially Mediated Instruction: Improving Students' Knowledge and Talk about Writing. *The Elementary School Journal*, 92(4), pp. 411-449

Englert, C.S.; Mariage, T.V.; & Dunsmore, K. (2006) Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. A C.A. MacArthur, S.Graham & J.Fitzgerald (eds.) *Handbook of writing research*. New York & London: The Guilford Press

Flavell, J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. A L.B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

Flavell, J.H. (1981) Cognitive monitoring. A W.P.Dickson (ed) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press

- Flower, L. i Hayes, J.R. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. A Gregg, L.W. i Steinberg, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Flowerdew, J. i Peacock, M (2001) *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Framer, F. (1995) Voice Reprised: Three Etudes for a Dialogic Understanding *Rhetoric Review*, 13, (2), 304-320.
- Friedlander, A. (1990) Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. A B. Kroll (Ed.) *Second language writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galbraith, D. (1999) Writing as a knowledge-constituting process. A M.Torrance & D.Galbraith (eds). *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Galbraith, D.; Ford, S.; Walker, G.; & Ford, J. (2005) The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing *L1: Educational Studies in Language and Literature*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004) Revision in the context of different drafting strategies. A L.K.Allal; L. Chanquoy; P.Largi (eds.) *Revision. Cognitive and instructional processes*. Amsterdam: Springer
- Gee, J.P. (2000) Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, pp. 99-125)
- Gee, J.P. (2001) Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), pp.714–725
- Gee, J.P. (2005) *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Routledge. New York.
- Gee, J.P. (2006) *A sociocultural perspective on Early Literacy development*. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (30-42).
- Graham, S. i Harris, K.R. (1989) Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student' composition and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 353-361
- Greeno, J.G.; Collins, A.M. i Resnick, L.B. (1996) Cognition and learning. A D.C. Berliner i R.C.Calfee (eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan
- Guasch, O. (2001) *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó

CAPÍTOL 9

Halliday, M.A.K. (1994) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold

Halliday, M. i Hasan, R. (1989) *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press

Halliday, M. i Matthiesen, M. (1999) *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell

Halliday, M., i Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Haneda, M. (2005) Investing in foreign language writing: a study of two multilingual learners, *Journal of Language, Identity and Education*, 4(4), pp. 269-290

Hayes, J. (2006) New directions in writing theory. A C.A. MacArthur, S.Graham & J.Fitzgerald (eds.) *Handbook of writing research*. New York & London: The Guilford Press

Helms-Park, R.; & Stapleton, P. (2003) Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: An empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.245-265

Hidi, S. & Boscolo, P. (2006) Motivation and writing. A C.A. MacArthur, S.Graham & J.Fitzgerald (eds.) *Handbook of writing research*. New York & London: The Guilford Press

Higgins, E.T. (1996) Ideals, oughts and regulatory focus: Affect and motivation from distinct pains and pleasures. A P.M. Gollwitzer i J.A. Bargh (eds.) *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.

Hijzen, D.; Boekaerts, M.; i Vedder, P. (2006) The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(1), pp. 9 - 21

Hirvela, A. & Belcher, D. (2001) Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 83-106

Hsieh, P.; Acee, T.; Hsieh, Y.P.; Chung, W.H.; Thomas, G.D.; i Kim, H.J. (2004) An alternate look at educational psychologists' productivity from 1991 – 2002. *Contemporary Educational Psychology*, 29, pp.333-343

Hunston, S. i Thompson, G. (2000) *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2002a) Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. A J. Flowerdew (ed.) *Academic Discourse*, Harlow: Longman

- Hyland, K. (2002b) Directives: Argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23 (2), pp.215-239
- Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hyland, K. (2004) *Genre and second language writing*. University of Michigan Press
- Hyland, K. (2005) A metadiscourse model. *Metadiscourse*. London & New York: Continuum
- Hymes, D.H. (1972) Models of the interaction of language and social life. A J.J.Gumperz y D.H.Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell
- Iñesta, A. (2006) La regulació del procés d'escriptura en anglès com a LE. El paper de la L1 en la transferència de coneixement condicional. Universitat Ramon Llull. Treball de recerca no publicat.
- Ivanic, R. (1998) Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins
- Ivanic, R. & Camps, D. (2001) I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.3-33
- Ivanic, R. (2005) The discorsal construction of writer identity. A R.Beach; J.Green; M.Kamil; & T.Shanehan (eds.) *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Cresskill, N.J.: Hampton Press
- Jackson, T.; Mackenzie, J.; i Hobfoll, S.E. (2000) Communal aspects of self-regulation. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press
- Järvelä, S. & Järvenoja, H. (2007) Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. Comunicació presentada en el simposium convidat "Socially constructed self-regulated learning: Strategic regulation of learning and motivation in social learning context", EARLI Conference, Budapest, Hongria, Agost-Setembre 2007
- Järvelä, S.; Järvenoja, H.; & Veermans, M. (2008) Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, ???
- Johns, A.M. (1997) Text, role and context. New York: Cambridge University Press
- Johns, A. (2002) Genre in the classroom: multiple perspectives. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum
- Jones, S. & Tetroe, J. (1987) Composing in a second language. A A.Matsushashi (ed.) *Writing in real time. Modelling production process*. Norwood, NJ: Ablex

CAPÍTOL 9

Kamberelis, G. & Scott, K.D. (1992) Other people's voices: the coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and Education*, 4, pp.359-403

Kanoksilapatham, B. (2005) Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24, pp.269-292

Kasper, G. (1998) Analysing Verbal Protocols *TESOL Quarterly*, 32 (2), pp. 358-362

Khul, J. (2000) A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press

Khun, T.S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press

Krappels, A. (1990) The elements of foreign language teaching A B. Kroll (Ed.) *Second language writing process research*. Cambridge: Cambridge University Press

Kruglanski, A.W. (1996) Goals as knowledge structures. A P.M. Gollwitzer i J.A. Bargh (eds.) *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, New York: Guilford Press

Kiewra, K.A. i Creswell, J.W. (2000) Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer and Michael Pressley. *Educational Psychology Review*, 12, pp.135-161

Keck, C. (2006) The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, pp. 261-278??

Kellogg, R.T.; Olive, T.; & Piolat, A. (2007) Verbal and visual working memory in written sentence production. A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications*. *Studies in Writing*, 20, pp.97-108

Koutsantoni, D. (2006) Rhetorical strategies in engineering research articles and research theses: Advanced academic literacy and relations of power. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, pp.19-36

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós

Kuiken, F. & Vedder, I. (2002) Collaborative writing in L2: the effect of group interaction on text quality. A S. Ransdell & M-L.Barbier (eds.) *New directions for research in L2 writing*. Amsterdam: Kluwer.

Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press

LAVE, J. i WENGER, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

- Lea, M.R. i Stierer, B. (2000) *Student writing in higher education. New contexts*. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Lea, M.R. i Street, B.V. (2000) Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. A M.R.Lea i B. Stierer (eds.) *Student writing in higher education. New contexts*. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Lee, S. (2005) Facilitating and inhibiting factors in English as a Foreign Language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55 (2), pp.335-374??
- Lemke, J.L. (2000) Learning academic language identities: Multiple timescales in the social ecology of education. *Language Socialization, Language Acquisition: Ecological Perspectives*, UC Berkeley, 17-19 Març de 2000
- Liesa, E. (2004) *Els procediments d'estudi de textos a l'ESO: concepcions i pràctiques*. Universitat Ramon Llull. Tesi doctoral no publicada.
- Lillis, T. & Curry, M.J. (2006) Professional academic writing by multilingual scholars. Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), pp.3-35
- Manchón, R.M.; Roca, J.; Murphy, L. (2000) An approximation to the study of backtracking in L2 writing. *Learning and Instruction*, 10, pp.13-35
- Martin, J. (2007) The selves of educational psychology: Conceptions, contexts and critical considerations. *Educational Psychologist*, 42(2), pp.79-89
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Mateos, M.; Cuevas, I.; Martín, E.; Martín, A.; i Luna, M. (2008) Concepciones de los estudiantes de Psicología sobre la lectura y la escritura y su papel en el aprendizaje. *Seminari Intern de Recerca Castell-Ona*, UOC-IN3, 25 i 26 de juny de 2008.
- Mayrath, M.C. (2008) Attributions of productive authors in educational psychology journals. *Educational Psychology Review*, 20, pp.41-56
- Mayer, R. (2008) Old advice for new researchers. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 19-28
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós

CAPÍTOL 9

McAlpine, L.; Jazvac, M.; i Gonsalves, A. (en premsa) The question of identity: Negotiating roles and voices in evolving academic systems. A R. Barnett i R. Di Napoli (eds). *Changing Identities and Voices in Higher Education*. London, UK: Routledge

McAlpine, L.; i Norton, J. (2006) Reframing Our Approach to Doctoral Programs: An Integrative Framework for Action and Research. *Higher Education Research and Development*, 25(1), pp.3-17

McAlpine, L.; & Amundsen, C. (2007) Developing doctoral student identity: Occasional pleasures among the challenges and tensions of the journey. *12th Binennial Conference for Research on Learning and Instruction*. Budapest, Hongria. Agost-setembre de 2007

McCarthy, S.; i Earnest Garcia, G. (2005) English Language Learners' Writing Practices and Attitudes. *Written Communication*, 22(1), pp.36-75

McCormick, C.B. i Barnes, B.J. (2008) Getting started in Academia: a guide for educational psychologists. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 5-18

McCutchen, D. (2000) Knowledge, processing and working memory: implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35 (1), pp. 13-23.

Miller, C.R. (1984) Rhetorical community: the cultural basis of genre. A A.Freedman i P. Medway (eds.) *Genre and the new rhetorics*. London & New York: Taylor & Francis

Monereo, C. (1997) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor

Monereo, C. (2001) "Les Domosiselles" de Picasso. Cambio Cognitivo y conocimiento estratégico. *Contextos de Educación*. Año II, Núm. 2, pp. 112-134.

Monereo, C. i Pozo, J.I. (2003) La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. A Monereo, C. i Pozo, J.I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis

Monereo, C. (2007) Hacia un paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self*, y de las emociones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), pp.497-534

Monereo, C.; Badia, A.; Bilbao, G.; Cerrato, M.; Weise, C. (2008) Identidad, self estratégico y enseñanza.

Montolío, E. (2002) *Manual práctico de escritura académica* Vol.I, II i III. Barcelona: Ariel

Nicolás, A. (2008) "Misión y universidad: ¿Qué futuro queremos? Conferència pronunciada a ESADE, Barcelona, el 12 de novembre de 2008.

Nelson, N. (2001) Writing to learn: one theory, two rationales. A P. Tynjälä, L. Mason i K.Lonka (eds.) *Writing as a learning tool*. Amsterdam: Springer

- Nihalani, P.K. i Mayrath, M.C. (2008) Publishing in educational psychology journals: Comments from the editors. *Educational Psychology Review*, 20, pp.29-39
- Nottbusch, G.; Weingarten, R.; & Sahel, S. (2007) From written word to written sentence production. A A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications*. *Studies in Writing*, 20, pp.31-53
- Okamura, A. (2006) Two types of strategies used by Japanese scientists, when writing research articles in English. *System*, 34, pp. 68-79
- Olson, D.R. (2008) History of schools and writing. A C. Bazermann (ed.) *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York & London: Lawrence Erlbaum.
- 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
- Page-Voth, V. & Graham, S. (1999) Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of educational Psychology*, 91(2), pp.230-240
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1994) Confidence and competence in writing: the role of self-efficacy, outcome expectancy and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28 (3), pp. 313-331??
- Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2004) Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, pp.437-455
- Pecorari, D. (2003) Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.317-345??
- Peng, J. (1987) Organizational features in chemical engineering research articles. *Empirical Language Research Journal* 1: pp.79-116.
- Penuel, W.R. i Wertsch, J.W. (1995) Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30, pp. 83–92
- Pintrich, P.R.; Marx, R.W.; & Boyle, R.A. (1993) Beyond cold conceptual change. The role of motivational beliefs and classroom conceptual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, pp.167-199
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press

CAPÍTOL 9

Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. A B. Kroll (ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press

Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza

Pozo, J.I. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza

Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata

Pozo, J.I.; Monereo, C.; i Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. A C.Coll; J.Palacios; i A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; i de la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó

Pressley, M. i Ghatale, E.S. (1990) Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, pp.19-33

Pressley, M.; Harris, K.R. i Marks, M.B. (1992) But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, pp.3-31

Prior, P. (1998) *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. New Jersey. Lawrence Erlbaum.

Prior, P. (2001) Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.

Prior, P. (2006) A sociocultural theory of writing. A C.A. MacArthur, S.Graham & J.Fitzgerald (eds.) *Handbook of writing research*. New York & London: The Guilford Press

Qi, D.S. & Lapkin, S. (2001) Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.277-303

Raimes, A. (1985) What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quaterly*, 19 (2), pp.229-258

Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007) Analyzing writing in academic disciplines: a few concepts. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8(2), pp.47-57

Rijlaarsdam i van den Bergh (2006) Writing proces theory: A functional dynamic approach. A CA MacArthur, S. Graham, I J. Fitzgerald (eds) *Handbook of Writing Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Roca de Larios, J.; Murphy, L.; i Marín, J. (2002) A critical examination of L2 process research. A S. Ransdell i M.-L. Barbier (Eds.) *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Roca, J.; Manchon, R.M.; Murphy, L. (2006) Generating text in native and foreign language writing: a temporal analysis of problem-solving formulation processes, *The Modern Language Journal*, 90 (1), pp.100-114
- Roca, J.; Manchón, R.M.; Murphy, L.; Marín, J. (2008) The foreign language writer's strategic behavior in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17, pp.30-47
- Sasaki, M. (2000) Toward an empirical model of EFL writing processes: an exploratory study, *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), pp. 259-291
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1999) Schools as knowledge-building organizations. A D.Keating i C.Herzman (eds.) *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. New York: The Guilford Press
- Segev-Miller, R. (2007) Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies. A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications*. *Studies in Writing*, 20, pp.1-10
- Shi, L. (2004) Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), pp.171-200
- Silva, T. (2001) Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. A T.Silva i P.Matsuda (eds.) *Landmark essays on ESL writing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Schoonen, R.; van Gelderen, A.; de Glopper, K.; Hulstijn, J.; Simis, A.; Snellings, P.; & Stevenson, M. (2003) First language and second language writing: The linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), pp.165-202
- Schunk, D.H. i Ertmeier, P.A. (2000) Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press
- Shah, J.Y. i Kruglanski, A.W. (2000) Aspects of goal networks: implications for self-regulation. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press

CAPÍTOL 9

Shapiro, S.L. i Schwartz, G.E. (2000) The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press

Smagorinsky, P. (1995) Constructing Meaning in the Disciplines: Reconceptualizing Writing across the Curriculum as Composing across the Curriculum. *American Journal of Education*, 103 (2), pp. 160-184

Smith, C.M; Plant, M.; Carney, R.N.; Arnold, C.S.; Jackson, A.; Johnson, L.S. (2003) Productivity of educational psychologists in educational psychology journals, 1997-2001. *Contemporary Journal of Psychology*, 28, pp.422-430

Snellings, P.; van Gelderen, A.; i de Glopper, K. (2002) Lexical retrieval: An aspect of fluent second language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52 (4), 723-754.

Spivey, N. (1997) *The constructivist metaphor: Reading, Writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

Stratman, J.F. & Hamp-Lyons, L. 1994 Reactivity in concurrent think-aloud protocols: Issues for research. In P. Smagorinsky (Ed.), *Speaking about writing: Reflections on research methodology* (Vol. 8, pp. 89-111). Thousand Oaks, CA: Sage.

Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004) *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press

Teberosky, A. (2007) El texto académico. A M.Castelló (coord.); A.Iñesta; M.Miras; I.Solé; A.Teberosky; M.Zanotto. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó

Van den Bergh, H.; & Rijlaarsdam, G. (2007) The dynamics of idea generation during writing: an online study. A M. Torrance, L.van Waes & D. Galbraith (eds.) *Writing and Cognition: research and applications*. *Studies in Writing*, 20, pp.125-150

Van Dijk, T.A. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), pp.69-81

Veermans, M. & Järvelä, S. (2003) Generalized achievement goals and situational coping in inquiry learning. *Instructional Science*, 00, p.1-23

Vigostky, L.S. (1934/1986) *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press

Vigotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press

- Whalen, K. i Ménard, N. (1995) L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45 (3), 381-418.
- Walker, R. (2007) Sociocultural perspectives on academic regulation and identity: Theoretical issues. 12th Binennial Conference for Research on Learning and Instruction. Budapest, Hongria, Agost-setembre 2007.
- Wang, L. (2003) Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.347-375
- Wang, W. & Wen, Q. (2002) L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, pp.225-246
- Van Weijen, D.; Van den Bergh, H.; Rijlaarsdam, G.; Sanders, T. (2005) Writing processes in L1 and in a foreign language: a first exploration.
- Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*, 9(8).
- Wenger (2003) Communities of practice and social learning systems. A D. Nicolini, S. Gherardi, D. Yanow (eds.) *Knowing in organizations: a practice-based approach*. M.E. Sharpe
- Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press
- Wertsch, J.V. (1998) *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press
- Weissberg, R.C. (1984) Given and New: Paragraph Development Models from Scientific English, *TESOL Quarterly*, 18 (3), pp. 485-500
- Wittgenstein, L. (2008) *Últimos escritos sobre Filosofía de la Psicología. Vols. I y II*. Madrid: Editorial Tecnos
- Woodall, B.R. (2002) Language switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, pp.7-28
- Yore, L.D.; Hand, B.M.; i Prain, V. (2000) The desired image of a science writer. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, 28 d'abril – 1 de maig de 2000.
- Yore, L.D.; Florence, M.K.; Pearson, T.W.; i Weaver, A.J. (2006) Written discourse in scientific communities: A conversation with two scientists about their views on science, use of language, role of

CAPÍTOL 9

writing in doing science, and comparability between their epistemic views and language. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), pp.109-141

Zanotto, M. (2006) *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral no publicada

Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339

Zimmerman, B.J. (1990) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: an Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), pp.3-17

Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994) Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), pp.845-862

Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997) Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp.73-101

Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. A M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. New York & London: Academic Press

