

# L'escriptura acadèmica

Coordinadora: Liliana Tolchinsky

Autors: Miguel Cañedo-Argüelles Iglesias  
Ángela Armenia Castrechini Trotta  
Ferran Estrada Bonell  
María del Carmen Gracia Ramos  
Miguel Ángel Navarro Brión  
Miguel Pérez-Moneo  
José Vicente Pestana Montesinos  
Ana M.<sup>a</sup> Pujol Dahme



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Títol: *L'escriptura acadèmica*

## CONSELL DE REDACCIÓ

*Director:* Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat. ICE, Facultat de Biologia)

*Consell de Redacció:* Antoni Sans Martín (director de l'ICE, Facultat de Pedagogia), Mercè Gracenea Zugarramundi (secretària de l'ICE, Facultat de Farmàcia), Salvador Carrasco Calvo (ICE-UB), Jaume Fernández Borrás (Facultat de Biologia), Francesc Martínez Olmo (Facultat de Pedagogia), Max Turull Rubinat (Facultat de Dret), Silvia Argudo Plans (Facultat de Biblioteconomia), Xavier Pastor Durán (Facultat de Medicina), Jordi Gratacós Roig (Facultat de Belles Arts), Rosa Sayós Santigosa (Facultat de Formació del Professorat), Pilar Aparicio Chueca (Facultat d'Economia i Empresa), M. Teresa Icart Isern (Escola Universitària d'Infermeria), Juan Antonio Amador (Facultat de Psicologia), Eva González Fernández (ICE-UB, secretària tècnica), i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: octubre de 2014

Recepció de l'original: 17/01/2014

Acceptació: 02/04/2014

© Liliana Tolchinsky (coord.)

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització del seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos al CEDRO (Centre Espanyol de Drets Reprogràfics, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-9921-600-3

Dipòsit legal: B. 21.667-2014

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

# ÍNDEX

RESUM .....	4
ABSTRACT .....	4
PREÀMBUL .....	5
INTRODUCCIÓ .....	6
1. PER QUÈ ESCRIURE? .....	9
1.1. Funció epistèmica i pedagògica de l'escriptura .....	10
2. PER QUÈ PUBLICAR? .....	13
2.1. Funció acadèmica i comunicativa de l'escriptura .....	13
Llista de control i alguns consells .....	15
3. PROCESSOS DE COMPOSICIÓ I PRODUCTES TEXTUALS .....	16
3.1. El procés de producció .....	17
Llista de control .....	21
3.2. El producte textual .....	22
L'organització global dels textos com factor de coherència .....	22
Mecanismes de cohesió .....	29
La repetició lèxica .....	30
La substitució .....	30
L'ús de connectors .....	31
L'ordre de la informació en la frase .....	32
4. ESTRUCTURA DE L'ARGUMENT .....	34
Llista de control i algun consell .....	38
5. A TALL DE TANCAMENT .....	40
BIBLIOGRAFIA .....	41

## RESUM

La producció de textos escrits és una de les tasques fonamentals en les institucions acadèmiques. Serveix per a la transferència de coneixement, per a la integració dels nous membres acadèmics en les respectives comunitats discursives i per entendre millor els temes sobre els quals es treballa. Donat l'efecte clarificador i organitzador que té l'escriptura, convé que la redacció sigui part del procés de recerca i no només una activitat que es realitza un cop acabada aquesta. En aquest treball abordem de manera pràctica i senzilla els processos de redacció i publicació, aturant-nos en alguns detalls que faciliten la complexa tasca de produir textos publicables.

**Paraules clau:** *escriptura acadèmica, procés d'escriptura, estructura de l'argument.*

## ABSTRACT

The production of written texts is a fundamental task in academic institutions. It serves not only as a mean for knowledge transmission and integrations of newcomers to the respective discourse community but also to understand better the topic under scrutiny. Because of the clarifying and organizing effect of writing, it is suggested that writing should become part of the research process and should not be left after the research is finished. In this work we approach, in a practical and easy way, the processes of text production and publication, taking special care of the details that facilitate the complex task of composing publishable texts.

**Keywords:** *academic writing, writing process, structure o argument.*

## PREÀMBUL

Aquest llibre va ser pensat en l'entorn d'un grup de treball que va desenvolupar les seves activitats a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, durant el curs 2011-2012, en el qual van participar activament Ferran Estrada Bonell, professor d'antropologia social i cultural; Miguel Pérez-Moneo, de dret; Miguel Cañedo-Argüelles Iglesias, d'ecologia; María del Carmen Gracia Ramos i Miguel Ángel Navarro Brión, d'economia de l'empresa, i Ángela Armenia Castrechini Trotta i José Vicente Pestana Montesinos, de psicologia social.

El grup de treball estava coordinat per Liliana Tolchinsky i Ana M.<sup>a</sup> Pujol Dahme, del Departament de Lingüística. El grup es va crear amb la convicció que la comunicació escrita és fonamental per al funcionament de la vida acadèmica i que l'habilitat requerida per crear textos de qualitat pot ser ensenyada.

En aquest treball es presenten els aspectes generals del procés de redacció en qualsevol domini de coneixement. Els mateixos autors han publicat l'obra *La escritura académica a través de las disciplinas*, en la col·lecció Educación Universitaria de l'Editorial Octaedro (Tolchinsky *et al.*, 2014), on analitzen els requeriments específics dels textos propis de diferents especialitats, ja que la redacció científica ha d'adequar-se a les característiques discursives de cada disciplina.

## INTRODUCCIÓ

La redacció escrita és una de les tasques fonamentals del treball universitari i, en general, del treball en institucions acadèmiques de tota mena: universitats, laboratoris, instituts de recerca i escoles superiors de formació. Docents i investigadors, tant els qui comencen el seu camí en la vida acadèmica com els qui han escalat a les posicions més prominents, dediquen moltes hores (gran part de la jornada laboral i més enllà d'aquesta) a escriure (i a llegir). Les tecnologies de la informació han multiplicat els usos de l'escriptura, i en les institucions acadèmiques circulen miríades de missatges de tot tipus. En aquest treball ens n'ocuparem d'un conjunt particular: aquells destinats a generar i difondre coneixement disciplinar. Aquests missatges són l'objecte d'estudi d'una àrea especialitzada anomenada escriptura acadèmica, perquè és la produïda per estudiants i professors, principiants i experts, en institucions educatives per crear i difondre saber especialitzat (Russell, 2009).

L'escriptura acadèmica a compleix diverses funcions. Sens dubte, la més evident és la **funció comunicativa**: quan escrivim transmetem a algú (a una persona o a milers) algun tipus d'informació. La transmissió d'informació genera intercanvis entre interlocutors que estableixen **xarxes d'influències** (demanem i ens demanen, recomanem, consultem i som consultats, dissenyem activitats comuns). A través dels intercanvis identifiquem preferències; ens apropem més a unes persones que a unes altres i anem construint la nostra **identitat social** com professionals, investigadors i autors.

Cada comunitat científica (o disciplinària), com qualsevol comunitat humana, té els seus referents: personatges amb un bagatge disciplinari més gran, amb més poder de decisió o de transmissió, i seguidors d'un o altre dels líders naturals o imposats. Cada comunitat disciplinària desenvolupa, a més, formes típiques de comunicar-se. Per exemple, els psicòlegs utilitzen un vocabulari, una organització del discurs i uns girs idiomàtics que els diferencien dels advocats. Les comunitats disciplinàries són comunitats discursives.

A través dels intercanvis verbals, orals i escrits, nouvinguts i veterans es van integrant i perfilant en la comunitat discursiva. Els estudiants de psicologia van assumint maneres de comunicar-se pròpies dels psicòlegs; els estudiants de dret, maneres pròpies dels advocats. En aquest sentit, la universitat realitza una tasca fonamental en la transferència de coneixement a la societat per fomentar el benestar i la cohesió social. L'escriptura aconsegueix un paper central tant en la transmissió de coneixement com en la integració dels nous membres acadèmics en les respectives comunitats discursives i en la societat en general (Bazerman, 2004).

Per a qualsevol docent o investigador és fonamental comunicar-se, dialogar, establir xarxes d'influència i definir la seva identitat professional; però la redacció li serveix també per entendre millor el contingut de la seva especialitat. Posar per escrit una idea la modifica. Quan escrivim entenem d'una altra manera allò que intentem comunicar, ja que es mobilitzen diferents operacions mentals (anticipar un argument, comparar termes per decidir quin és el millor, sintetitzar, etc.) que esclareixen, enriqueixen i ordenen la comprensió del que s'escriu. Sobre aquesta funció **epistèmica** de l'escriptura ens detindrem especialment, ja que constitueix una de les raons més importants per escriure mentre s'investiga. Per l'efecte clarificador i organitzador que té l'escriptura, convé que la redacció sigui part del procés de recerca i no només una activitat que es realitza un cop acabada aquesta.

Molts dels escrits acadèmics s'acaben publicant en mitjans especialitzats o de divulgació. El procés de publicació té característiques diverses, segons es tracti d'un encàrrec (una invitació per publicar) o d'un enviament a un mitjà especialitzat per passar un procés d'avaluació, que pot acabar en acceptació o rebuig i sol implicar la redacció de diverses versions del mateix escrit. Per publicar cal ajustar-se a les normes; també si volem presentar una tesi i redactar un projecte o un informe de recerca. I per formar part d'una comunitat discursiva hem d'ajustar-nos a les seves normes. Moltes d'aquestes són explícites, apareixen en una secció especial dels mitjans especialitzats: la secció que es denomina «Instruccions per a autors», o bé es troben disponibles en manuals d'estil propis de cada disciplina.

Malgrat tot, el procés pel qual s'aprenen les pràctiques discursives de cada disciplina universitària és ardu i convé que estigui mediat per una persona que tingui experiència en la redacció dels textos de l'especialitat i que conegui de primera mà les tortuositats de la publicació; algun docent o investigador que ja domini «aquest adquirir, elaborar i comunicar el coneixement del seu àmbit específic» (Carlino, 2005). No existeix disciplina universitària que pugui (o hagi de) prescindir de la comunicació escrita. Al contrari, les formes requerides per redactar i publicar els textos de l'especialitat es poden ensenyar explícitament, i convé que les ensenyi un especialista.

La publicació és el principal mecanisme de promoció de les institucions acadèmiques. Serveix per avaluar el rendiment dels professors i ascendir en els diferents esglaons de la carrera acadèmica, així com per obtenir fons d'investigació. L'escassetat de recursos augmenta la competitivitat i fa que augmentin els requisits per a la promoció. Aquests requisits es poden traduir de manera directa en la qualitat i quantitat de publicacions i projectes de recerca. Ambdues són activitats que depenen essencialment de la comunicació escrita. És a dir, les exigències de redacció i publicació responen a d'altres més àmplies de política acadèmica.

Pel que fa a l'organització del llibre, comencem plantejant els propòsits fonamentals que aconsegueixen la redacció i la publicació en la vida acadèmica i que justifiquen la centralitat de l'escriptura en aquest escenari. Ens referim seguidament als processos de composició, la comprensió dels quals ens permetrà aprofitar més la redacció com a eina d'aprenentatge, i avancem després cap a les característiques dels productes escrits. Descriuim les parts que componen un text (els components textuals) i la manera com s'organitza un argument en el context d'un text acadèmic o científic; la qual cosa ens permetrà organitzar i argumentar millor els textos que redactem.



## I. PER QUÈ ESCRIURE?

Hi ha dues raons fonamentals per les quals convé que estudiants i científics escriguin, més enllà de complir amb els requisits de la titulació o amb les exigències de la promoció acadèmica.

La primera raó radica en l'efecte epistèmic d'escriure: l'escriptura modifica la comprensió de l'assumpte sobre el qual redactem. És així perquè no hi ha un traspàs directe d'una idea en la ment a una frase o un paràgraf de text. Qualsevol persona que alguna vegada hagi redactat ha passat per la situació d'estranyesa que a vegades produeix allò que ella mateixa ha escrit. Quan, al cap d'uns dies o d'unes hores, tornem a llegir el que hem escrit, és probable que ens sorprengui, a vegades en sentit positiu («que bé que ho he fet!») i d'altres negativament («com vaig poder posar tal bestiesa?»). En qualsevol cas, és fàcil percebre la distància que sol haver-hi entre el que volíem escriure i el que plasmem per escrit. La traducció (d'allò pensat a allò escrit) i la revisió (d'allò escrit a allò pensat) expliquen l'efecte epistèmic de l'escriptura i justifiquen la seva utilitat en els processos de recerca i, en general, d'aprenentatge.

La segona raó per la qual convé escriure té a veure amb la funció pedagògica de l'escriptura. La millor manera d'aprendre a escriure és escrivint. El procés de traduir idees a paraules i de tornar sobre les paraules modifica les idees (i les paraules) en un cercle virtuós que millora amb la pràctica.

Per aquestes dues raons convé redactar al llarg de tot el procés de recerca, i no quan aquest ha culminat. Els investigadors que són escriptors prolífics van redactant a mesura que van progressant en la seva tasca investigadora; no deixen la redacció de l'article o de l'informe per quan estigui acabada tota la feina de recerca. D'aquesta manera s'aprofita la funció epistèmica de l'escriptura al llarg de tot el procés investigador i es va aprenent a redactar l'article a mesura que es va redactant.

## 1.1. Funció epistèmica i pedagògica de l'escriptura

La redacció obliga a **traduir** idees a paraules escrites i a altres mitjans de simbolització que se solen integrar en un text acadèmic. En la composició d'un text no només entren en joc les paraules, sinó també altres mitjans de simbolització (fotografies, gràfics, figures, fórmules). Els textos, sobretot els textos acadèmics, són «híbrids semiòtics» (Lemke, 1998) en els quals conflueixen múltiples recursos per significar. La modalitat escrita possibilita revisar les paraules escrites i l'efectivitat dels altres recursos per verificar en quina mesura aquests reflecteixen, milloren o empitjoren les idees. La funció epistèmica de l'escriptura es realitza en el transcurs de les diferents fases per les quals passa el procés de generació d'un text.

El procés de **traducció** mobilitza un conjunt d'operacions mentals (o cognitives) que redunden en una comprensió diferent (i sovint augmentada) de l'assumpte que tractem. Quan intentem explicar una idea, implícitament comparem explicacions possibles –seleccionem arguments i en descartem d'altres– i decidim un ordre de presentació dels arguments. Es pot pensar en simultani, però quan escrivim hem de posar en línia els arguments; no podem expressar-los simultàniament, hem de seleccionar entre formulacions i decidir què cal posar al principi i com seguir.

La necessitat de redactar en forma lineal obliga a jerarquitzar. Hem de decidir, entre diverses idees o arguments, què és el més important i què és secundari; establir quines són les afirmacions més generals i quines les més específiques, diferenciant clarament entre unes i les altres. La necessitat de jerarquitzar i relacionar augmenta la nostra comprensió del tema que exposem.

Per posar en paraules les idees (traducció) seleccionem de manera explícita o implícita entre termes possibles. Hem de posar nom a sensacions o impressions a vegades molt vagues, definir termes, decidir si dos termes són realment sinònims en l'ús que els donem en el text.

Quan redactem aquestes línies ens preguntem: Quin terme convé utilitzar per denominar el que succeeix en la ment de l'escriptor quan

redacta: *idea, pensament*? Quina diferència hi ha entre idea i pensament? Podem utilitzar les dues paraules com sinònims?

Molts termes tenen un substrat teòric o tècnic en el context disciplinari que ha de ser conegut per l'autor per tal de decidir el seu ús.

La utilització del terme *correlació* en un article de psicologia social o d'ecologia requereix que s'hagi realitzat en el treball el procediment estadístic que justifiqui l'ús del terme. I no convé utilitzar-lo amb el seu significat de diccionari, és a dir, com a «correspondència o relació recíproca entre dues coses o persones».

El procés de selecció i confrontació lèxica, així com la verificació necessària del significat disciplinari dels termes que s'utilitzen en un escrit provoquen un augment de la precisió terminològica (i de la nostra comprensió).

En el procés de **revisió** tornem sobre allò escrit i confrontem el que preteníem dir amb el que efectivament hem aconseguit redactar; descobrim aspectes que han sorgit mentre escrivíem. L'escriptura té una qualitat que no té la llengua oral: permet visualitzar el missatge tal com l'hem produït i tornar sobre ell, reflexionar sobre la forma i el contingut del missatge; repassar-lo ja no com a emissor, sinó com a receptor (lector). Posant-nos en la posició de receptors (del que nosaltres mateixos hem redactat) podrem percebre salts en el raonament, imprecisions, reiteracions, mancances i redundàncies que passen desapercibudes en el fragor de la traducció.

En el procés de producció d'un text hi ha fases de treball individual, en solitari; però no ha de per què ser només individual. Convé redactar amb altres persones i que els textos que produïm siguin llegits, revisats i comentats pels altres. A més de la revisió que nosaltres mateixos portem a terme dels nostres escrits, hauríem de comptar amb altres lectors disposats a assenyalar una possible falta de claredat en allò escrit o forats en el raonament, la qual cosa resulta summament útil.

Pel que fa a la funció pedagògica, tot i que podem millorar la redacció amb explicacions i models, la pràctica en si és una potent eina d'apre-

mentatge. Com més cops exercitem la necessitat de jerarquitzar, més fàcil ens resultarà fer-ho. Com més cops cerquem explicacions alternatives, més bagatge acumulem. Aprenem de la nostra pròpia escriptura, de les múltiples operacions mentals i activitats involucrades en el procés de produir un escrit. L'escriptura té una corba d'aprenentatge increïblement llarga. Molts autors sostenen que encara segueixen progressant com a escriptors malgrat haver escrit durant varies dècades (Powell, 2010).

## 2. PER QUÈ PUBLICAR?

El funcionament d'una comunitat acadèmica, basada en la generació i transmissió del coneixement, requereix que els escrits circulin. El punt màxim d'aquest funcionament radica en la publicació. Fer públic un text en mitjans especialitzats, mitjans que llegeixen els col·legues i que llegim nosaltres mateixos per incrementar el nostre saber i difondre la nostra feina, és el punt culminant en el procés de transmissió del coneixement que es genera en els mitjans acadèmics.

La publicació multiplica els lectors i, amb aquests, la reflexió sobre un mateix text des de múltiples perspectives. En els àmbits acadèmics, el procés de publicació en mitjans prestigiosos –que són els millor avaluats– comporta un procés de **revisió de parells**; és a dir, l'article que ha estat enviat per a la seva publicació se sotmet a la lectura d'experts del tema, generalment dos, que revisaran curosament l'escrit. Procuraran detectar la claredat dels objectius del treball, l'actualitat, consistència i adequació de la informació presentada, la metodologia més adequada per justificar les dades.

### 2.1. Funció acadèmica i comunicativa de l'escriptura

La publicació possibilita una participació més activa de l'investigador o docent en la comunitat de referència, augmenta la seva implicació i li obre més possibilitats d'intercanvi amb altres investigadors. Durant tota la seva formació, l'investigador ha llegit treballs d'altres investigadors; els ha comentat, citat i utilitzat per portar a terme els seus propis treballs. Segurament els ha discutit i criticat amb altres col·legues. Quan publica, l'investigador passa de ser lector a ser interlocutor, de citar a ser citat. Les evidències que presenti en les seves publicacions, la interpretació que en faci, les conclusions a les quals arribi seran esmentades per altres membres de la comunitat disciplinària. Aquesta participació més activa, possibilitada per la publicació, comporta un més alt compromís, però també un major risc, ja que els qui publiquin passaran de criticar a ser criticats. La crítica d'estudis publicats forma part del

treball científic en totes les seves fases. Els nous estudis solen emergir de forats o errors descoberts en estudis anteriors.

La comunitat discursiva (disciplinària), com qualsevol comunitat de veïns, té conserges: són persones o entitats que vigilen (i limiten) l'ingrés dels nouvinguts. Qualsevol científic ha sentit a parlar de grans descobriments que van patir seriosos problemes en el procés de revisió de parells abans de ser publicats. David Horrobin va escriure fa alguns anys (Horrobin, 1990) un article documentant alguns descobriments que van ser gairebé eliminats de la comunitat científica en el procés de revisió de parells. Com aquest autor assenyala, només tenim notícia dels que finalment van arribar a publicar-se i no dels molts que, potser, van quedar per sempre ignorats perquè mai es van arribar a publicar. L'article de George Zweig que anuncia el descobriment dels quarks, part fonamental de la matèria, va ser rebutjat per la revista científica *Physical Review Letters*. Els científics envien publicacions a tall de *letters*, que són comunicacions curtes, però que, segons criteri dels autors, convé que surtin publicades ràpidament per l'interès que susciten. L'article, finalment, va sortir publicat com un informe del CERN, amb poc accés i sense cap rellevància acadèmica. El treball de Solomon Aaron Berson i Rosalyn Sussman Yalow sobre el desenvolupament de la tècnica del radioimmunoassaig (RIA), utilitzada en biologia/medicina, els va portar al premi Novell, rebut per Yalow el 1977 perquè Berson ja havia mort. Malgrat tot, la seva publicació va ser rebutjada per *Science* i pel *Journal of Clinical Investigation*, tot i que bastant més tard es va aconseguir publicar.

En qualsevol disciplina hi ha una tensió permanent entre la renovació i la preservació, però és precisament aquesta tensió la que promou el desenvolupament del coneixement.

En suma, en aquest apartat hem ressenyat les diferents funcions que apleix l'escriptura acadèmica, aturant-nos especialment en la funció epistèmica. Destaquem, a més, les raons per les quals convé publicar, més enllà de la necessitat de fer-ho per desenvolupar una carrera acadèmica. En aquest sentit, alertem sobre possibles rebutjos, alguns dels quals poden no tenir relació amb la qualitat de l'estudi que es presenta. Malgrat tot, sol haver-hi una relació directa entre qualitat

i pertinència de la revisió i qualitat de la publicació. Per això, un cop conegudes les regles de joc, el procés de revisió de parells hauria d'encarar-se com una experiència d'aprenentatge.

### **Llista de control i alguns consells**

A partir del que hem exposat, suggerim:

- No separar netament el procés de recerca del procés de redacció.
- Prendre notes, redactar paràgrafs i planificar el text que es redactarà mentre es desenvolupen les diferents tasques de recerca.
- Escriure cada dia, en la mesura del possible. Es progressa en la redacció escrivint.
- Escollir amb cura la revista d'especialitat a la qual s'enviarà l'article ràpidament. Quan redactem cal tenir en compte la difusió de la revista escollida.
- Escollir la millor revista possible. S'aprèn molt de les revisions exigents, per molt que faci mal.

### 3. PROCESSOS DE COMPOSICIÓ I PRODUCTES TEXTUALS

La composició d'un text és una activitat complexa que implica processos lingüístics i no lingüístics. Quant a acte comunicatiu, involucra a qui escriu (emissor), l'audiència de lectors (receptors) i resulta, obligatòriament, un producte tangible (escrit en paper o digital) que ha de reunir certes condicions de qualitat; és a dir, han de ser textos coherents, cohesius i adequats als propòsits comunicatius.

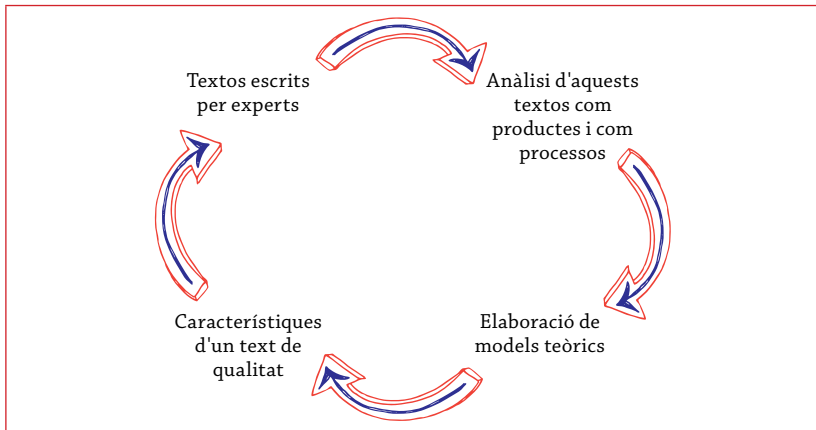
Reunir aquestes condicions té una importància crítica en múltiples situacions, com defensar una tesi doctoral, aconseguir recursos de finançament, publicar en un mitjà prestigiós, etc.

S'han proposat alguns models que expliquen el procés de producció en els quals s'identifiquen les activitats que es posen en joc quan redactem un text.

Altres models procuren explicar les característiques lingüístiques que permeten que un text sigui coherent, cohesiu i que compleixi el seu propòsit comunicatiu. Són models d'anàlisi del producte textual. Què ens aporta conèixer-los? Per què ens serveix explicar quines són les condicions de qualitat d'un text? Aquests models van sorgir de l'estudi de la redacció d'escriptors experts i d'anàlisis de les característiques que tenen els textos que han estat publicats en bones revistes, que han tingut èxit en l'audiència o han estat molt citats. Si apliquem les observacions que sorgeixen en aquests models, segurament podrem millorar la nostra redacció.

La següent gràfica mostra la circularitat que caracteritza la relació entre els models d'anàlisi, l'observació dels escriptors experts, l'anàlisi dels productes textuals i el possible aprofitament per a l'ensenyament: a partir de l'anàlisi dels processos de producció i de les característiques que presenten els textos dels escriptors experts es proposa un model que permeti esquematitzar la seva perícia; els processos esquematitzats en el model es poden utilitzar per ensenyar escriptors en formació, i així successivament.

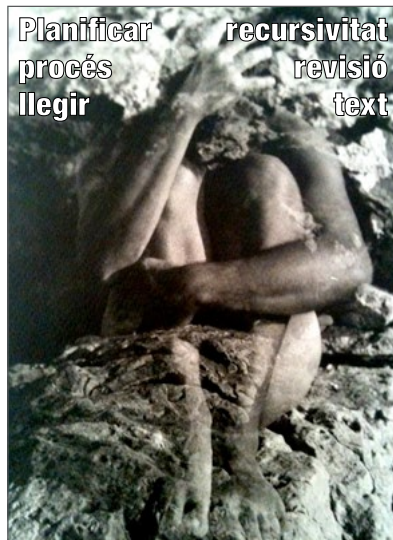




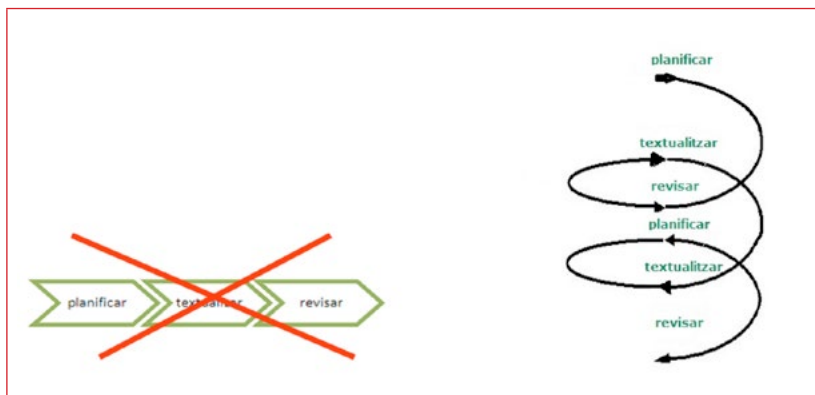
### 3.1. El procés de producció

La fantasia d'un escriptor que comença a teclejar l'ordinador i a omplir pàgines i pàgines gairebé sense aturar-se fins que posa punt final amb un somriure de satisfacció per la tasca realitzada és, en la majoria dels casos, això mateix: una fantasia. L'única cosa certa de la descripció fantàstica és el somriure de satisfacció en acabar la tasca.

Quan redactem un text no comencem directament, ni continuem fins al final composant pàgina rere pàgina sense retrocessos ni interrupcions. Redactar no és una feina fàcil; tot i que, per al nostre consol, es facilita amb la pràctica, sobretot si tenim clar a qui, per què, sobre què i com escrivim. Comencem pel final: el procés de producció.



Imatge cedida per A. Pujol Dahme



Per redactar es realitzen tres activitats: planificar, traduir idees a paraules i revisar. Quan planifiquem anticipem el que escriurem; quan traduïm posem en paraules allò que volem dir, i quan revisem repassem allò escrit per verificar si efectivament convertim en paraules allò que volíem dir, tant en contingut com en forma. És molt important ressaltar que aquestes activitats no són ni successives ni separades, sinó recursives i simultànies.

Tres qüestions influeixen notablement en la realització d'aquestes activitats: la consciència de l'estil personal de redacció, el coneixement del tema i la pràctica anterior.

**L'estil personal** influeix en com es porten a terme aquestes activitats. Hi ha escriptors que dediquen molt de temps a planificar; acompanyen la seva anticipació amb notes, esquemes i gràfics, i després comencen a redactar i revisar-ho tot al final. Altres gairebé no planifiquen, sinó que comencen a redactar i van modificant contínuament el text a mesura que escriuen. Tot i que aquí farem suggeriments i donarem consells, és important que cadascú identifiqui el seu estil personal de redacció i el respecti. L'única forma de descobrir l'estil personal és escrivint, i fent-ho més d'una vegada.

El **coneixement** que té l'autor de l'assumpte sobre el qual escriu influeix notablement. Aquells qui dominen un tema podran dedicar menys temps a planificar per decidir què posar en el text. La generació d'idees és el motor del procés de producció (Alamargot i Chanquoy, 2001). Si

no hi ha idees, si no es posseeix coneixement sobre l'assumpte del qual s'escriu o no hi ha possibilitat d'accedir al coneixement, no hi haurà contingut en el text escrit. Tanmateix, moltes idees vénen quan escrivim i van cobrant forma a mesura que s'escriu. Quan intenta posar en paraules una peça d'informació, l'autor va reparant la seva expressió, s'atura a reflexionar per explicar-se a si mateix el que intenta dir. L'espai del contingut (allò que se sap sobre un tema) i l'espai retòric (la manera de verbalitzar el que se sap) es nodreixen mútuament. A mesura que es redacta, va canviant la representació interna de la informació que es transmet i el text resultant.

La **pràctica** anterior incideix molt, tant si es tracta de pràctica amb el mateix assumpte o tipus de text com de pràctica general en la redacció. Com més s'escriu sobre un tema, major quantitat d'expressions sorgeixen de la memòria a llarg termini i major quantitat d'alternatives d'organització apareixen en la ment de qui redacta. En general, com més s'escriu, més fàcil resulta escriure. Quanta més pràctica es té, major recursivitat i simultaneïtat es dona en les activitats. Els escriptors experts planifiquen mentre escriuen, tradueixen en paraules paràgrafs sencers mentre planifiquen, revisen mentre tradueixen... Els escriptors experts tenen clar que escriure és reescriure. No queden atrapats per les seves pròpies expressions, sinó que canvien, alteren, modifiquen, proven diferents alternatives i eliminen.

A més de la consciència de l'estil personal, del coneixement del tema i de la pràctica, convé prestar especial atenció a les **convencions** que regeixen la redacció dels treballs acadèmics. Aquestes apareixen en forma d'instruccions explícites a autors en els mitjans de publicació, en llibres d'estil de l'especialitat o en les indicacions que donen els professors quan encarreguen un treball. Són indicacions que orienten les decisions retòriques que ha de prendre l'escriptor i faciliten enormement la tasca de redacció.

El text que es redacta és un «espai de problema»; i la redacció, una activitat que ha de resoldre els diferents reptes que el text provoca: de contingut (què posar, quines idees) i retòrics (com posar-ho, com traduir el contingut en paraules, com ordenar-les segons a qui vagi adreçat el text i segons quin sigui el motiu pel qual redactem).

Els escriptors novells se centren en el contingut. Es preocupen, sobretot, de posar en el text el que saben o el que recorden sobre el tema o esdeveniment, tal com apareix en la memòria a llarg termini. Gairebé tot el seu temps l'inverteixen en la traducció, molt poc en la planificació i la revisió. En canvi, els escriptors més avesats treballen tant amb els aspectes de contingut com amb les qüestions retòriques. Es detenen no només en «què dir», sinó en «com dir-ho». Alternen l'ordre en què presenten les idees si no els sembla clar, canvien una expressió si els sembla que no està ben construïda, eliminen o agreguen detalls segons van revisant el text. En general, dediquen més temps a la planificació i a la revisió. Aquesta manera de redactar porta a una transformació del coneixement en la ment de l'escriptor: entén millor i d'una altra manera el que ha anat redactant com resultat d'haver-ho redactat. En la redacció de l'expert, els dos tipus de problema (de contingut i retòrics) estan interactuant contínuament. L'escriptor adopta una postura crítica que li permet anar reformulant idees i text, la qual cosa genera una transformació del coneixement.

En l'escriptor avesat i madur s'aguditza la sensibilitat a un dels components de l'espai retòric: l'audiència. Així, els escriptors cognitivament madurs i amb molta pràctica són capaços d'anticipar les diferents interpretacions dels seu text i aclarir-les o rebatre-les per aconseguir una comprensió més àmplia del seu escrit.

A més, és fonamental conèixer les pràctiques discursives de la comunitat específica a la qual pertany l'audiència per poder llegir el text com un altre membre d'aquesta comunitat, per anticipar les possibles crítiques i revisar el text en profunditat. En la redacció científica cal conèixer a fons quins problemes s'han tractat fins al moment, cap a on es dirigeix la disciplina i quins autors són els més influents (Bazerman, 1988).

A partir del que hem dit, podem delinear les següents fases del procés de redacció i les activitats que es realitzen en cadascuna d'elles:

- **Preescriptura** (planificació)
  - Elaboro un esquema amb les idees que tinc en la ment i en la informació bibliogràfica.

- Però sé que durant tot el procés d'escriptura aniran apareixent noves idees; no temo anar incorporant noves idees i rebutjant algunes que van aparèixer al principi.
- Si es tracta d'un article que haig de publicar, consulto el format requerit per al text que em proposo redactar (les instruccions per als autors), o les indicacions donades per a qualsevol altra mena de treball: longitud, espaiat, títols, formes de citar, bibliografia, etc.
- **Esborrany** (traducció)
  - Tradueixo les meves idees en paraules, frases i paràgrafs.
  - Em dic a mi mateix el que sé i penso sobre el tema. En organitzar el meu pensament també aniré modificant l'esborrany.
- **Revisió** (repàs)
  - He de guanyar objectivitat respecte al text, ja que en aquesta fase haig de pensar en les expectatives i necessitats de l'audiència.
  - El text no ha de «solidificar-se», ja que he de poder introduir canvis profunds; per exemple: necessita una idea més arguments per ser convincent?, queden clars i són adequats els conceptes per al lector?
- **Edició**
  - Reviso les qüestions ortogràfiques, gramaticals i de format.
  - Però, atenció, he utilitzat el format requerit des de l'esborrany!

### Llista de control

En aquest apartat hem vist els principals models teòrics sobre l'escriptura. D'ells podem extreure què cal fer per produir un bon text:

- Saber què, a qui i per què es redacta (tòpic, audiència i propòsits).
- Tenir molt clares les convencions que cal aplicar al text.
- Identificar el nostre estil personal, però presteu atenció als suggeriments, ja que ens poden ajudar.
- Planificar, redactar i revisar, però fer-ho amb agilitat i flexibilitat; deixar que les idees emergeixin mentre escrivim, no témer els canvis i provar alternatives.
- Reescriure i reescriure.

### 3.2. El producte textual

Malgrat la particularitat discursiva de cada comunitat (o de cada disciplina o àrea de coneixement), la internacionalització de la publicació científica ha portat a una convergència de criteris sobre les característiques que han de reunir els textos científics més enllà de l'especificitat disciplinària. Així, podem referir-nos als components o diferents parts d'un text, a les característiques retòriques i de contingut dels textos que es produeixen en diferents disciplines, tot i que cada especialitat assumeixi característiques diferencials segons l'àrea de coneixement de què es tracti.

Per descriure els components d'un text ens basarem en els suggeriments provinents dels models d'anàlisi del discurs que se centren en la caracterització funcional i lingüística dels productes textuais,<sup>1</sup> tant en la seva **organització global** com en l'ús de **recursos més locals**, l'organització de les frases o la manera com les frases es vinculen entre si. L'organització global reflecteix la coherència d'un text, en tant que l'organització de les frases i els vincles entre elles expressen la cohesió.

A diferència d'aproximacions **socioculturals** que se centren en la caracterització de les pràctiques socials i les concepcions que regeixen la construcció social dels textos (per exemple, Gunnarsson, 2000), nosaltres descriurem els diferents apartats que apareixen en els textos i ens detindrem en la funció comunicativa que a compleixen en un determinat entorn sociocultural: el de les institucions acadèmiques. Revisarem després alguns detalls referents als mecanismes de cohesió.

#### L'organització global dels textos com factor de coherència

Cada mode discursiu (narració, exposició i argumentació) a compleix els seus propòsits comunicatius per mitjà d'estructures diferents; és a dir, cadascun es desenvolupa en un conjunt diferent de components o parts diferenciades que a compleixen una funció comunicativa particular, però responent al propòsit comunicatiu central del text. Les parts

1. Existeix una gran varietat de models d'anàlisi del discurs, derivada de les múltiples conceptualitzacions del terme *discurs* (Biber, Connor i Upton, 2007).

que el componen, l'organització global pròpia de cada mode discursiu, és un factor de coherència, ja que serveix per respondre a les expectatives que té el lector front a aquest model discursiu i s'han anat creant sostingudes culturalment. Els textos que el lector percep com una unitat significativa són coherents; el lector capta de què tracta el text i integra les diferents idees que apareixen en el text en un tot amb sentit. És el lector qui percep la coherència, i l'escriptor ha d'aconseguir que la percebi. L'escriptor ha d'aprendre a seleccionar i organitzar el contingut perquè el lector percebi el text com un tot integrat. Imaginem què succeiria si el candidat a formar part d'un tribunal de tesi enviés el seu currículum en forma de vers ritmat. Provocaria un cert desconcert, una percepció d'incoherència.

El lector sap que en una narració s'encadenen diferents esdeveniments; que un cop introduït el primer, n'espera el següent. Per això, una llarguíssima descripció en mig d'una trama narrativa en què esperem un succés ens provoca una certa sensació de falta de coherència.

Els textos que no s'ajusten a les estructures discursives esperades provoquen, doncs, una percepció d'incoherència, tot i que les frases estiguin ben vinculades entre si. A vegades es busca provocar aquesta sensació d'incoherència (inicial) intencionadament, utilitzant recursos retòrics que són aliens a un mode discursiu particular. Per exemple, es pot acudir a la lletra d'una cançó per defensar una postura ecològica en un article de reflexió. Quan s'utilitza amb perícia, aquests recursos provoquen una reacció inicial de sorpresa, però capten l'atenció del lector i faciliten una lectura posterior més atenta.

Els articles d'investigació, l'objectiu dels quals és presentar de manera detallada, sintètica i replicable els resultats originals d'una recerca es caracteritzen per tenir una estructura fixa que funciona com factor coherent: introducció, mètode, resultats i discussió. És més, després d'analitzar la secció introductòria dels articles científics, Swales (1990) va proposar un model denominat CARS (*create a research space*) que presenta de manera esquemàtica els «moviments»<sup>2</sup> que esperem trobar

2. «Un moviment és una unitat discursiva o retòrica que realitza una funció comunicativa coherent en un discurs parlat o escrit» (Swales, 2004: 229). Per analitzar l'estructura

en les introduccions d'articles científics: presentació del tòpic o tema, revisió de les recerques prèvies, identificació d'un aspecte no estudiat (*gap*), presentació dels objectius de l'estudi, resum dels resultats trobats i presentació de l'organització de l'article (Biber, Connor i Upton, 2007).

Un altre tipus d'articles, com els de reflexió, no tenen una organització global amb apartats i moviments tan definits. Els articles de reflexió reuneixen la deliberació d'un o diversos autors sobre un tema o fet específic des d'una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, i recorren a fonts originals que poden o no incloure recerca empírica.

Per entendre el funcionament de les redaccions acadèmiques i científica ajuda pensar en la metàfora cinematogràfica del zoom. El títol, l'*abstract*, la primera part de la introducció i les conclusions realitzen successius enfocaments amb diferent nivell de profunditat en els mateixos components. El resum expandeix el títol; la primera part de la introducció expandeix el resum i les conclusions expandeixen la introducció i els resultats. La segona part de la introducció, el mètode i els resultats enfoquen profundament un component en particular.

---

del discurs en un determinat gènere, el text es descriu com una seqüència de moviments en què cada moviment representa una porció de text (un conjunt de frases) que compleix un propòsit comunicatiu particular.



## Components esperats en un article d'investigació

Components	Funció comunicativa	Subcomponents
Títol	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar les variables i/o les qüestions teòriques que s'investiguen i la relació entre elles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nota de l'autor en què es reconeix alguna circumstància especial: l'ús de les mateixes dades en publicacions anteriors, dissertacions, ponències; les fonts de finançament o altres ajudes, o algunes relacions que poden percebre's com conflictes d'interès.</li> </ul>
Resum	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferir una visió panoràmica de tot l'escrit.</li> <li>Presentar condensadament i succinta l'argumentació total del text (al·legacions, garanties, evidències, i les seves relacions).</li> </ul>	<p>Hauria d'incloure els subcomponents que s'expandeixen en el text:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Al·legació/asserció general sobre el tema o problema que s'investiga i que pot anar més enllà del que s'investiga concretament en el treball. Pot tenir el to d'una conclusió.</li> <li>Problema o punt de vista que s'investiga concretament en el treball.</li> <li>Mètode utilitzat per obtenir les troballes.</li> <li>Participants o subjectes, especificant la mida de la mostra, les característiques pertinents (edat, grup social, gènere), qualsevol aparell utilitzat, procediments de recollida de dades, i el disseny de la recerca (per exemple, experimentació, estudi observacional).</li> <li>Resultats: inclouen la mida de l'efecte i els intervals de confiança o nivells de significació estadística.</li> <li>Conclusions i implicacions o aplicacions.</li> </ul>
Introducció	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar el marc teòric i empíric, així com el forat en què s'insereix (i es justifica) la realització del treball.</li> <li>Proporcionar evidències amb dades obtingudes per altres estudis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducció: expandeix el contingut general de l'<i>abstract</i>.</li> <li>Marc teòric: desenvolupa la revisió de la bibliografia rellevant corresponent (estat de la qüestió): <ul style="list-style-type: none"> <li>S'han de relacionar treballs previs, hipòtesis i objectius específics, així com teories i altres mitjans utilitzats per derivar hipòtesis.</li> <li>Els estudis previs han de presentar-se seguint un clar criteri d'organització, preferiblement conceptual. Es poden organitzar per temes tractats, grups d'autors que coincideixen o dissenteixen en un aspecte del tema, «escoles de pensament» o línies teòriques divergents.</li> <li>No només ha de presentar-se el que els estudis anteriors han buscat, sinó també el que han trobat, i s'ha de relacionar amb l'estudi que es presenta.</li> <li>Deixar ben clar com les hipòtesis i el disseny de la recerca es relacionen entre si.</li> </ul> </li> </ul>

Components	Funció comunicativa	Subcomponents
Mètode o metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detallar els passos seguits per obtenir les troballes.</li> <li>• Garantir la relació entre les al·legacions i les troballes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participants o subjectes, especificant la mida de la mostra i les característiques pertinents (edat, grup social, gènere). Han d'indicar-se criteris d'elegibilitat i exclusió dels participants i quin mètode es va utilitzar per seleccionar la mostra, la relació entre la mostra inicial i els participants efectius, i els escenaris i llocs on es van recollir les dades.</li> <li>• Acords, pagaments realitzats als participants, estàndards ètics i mitjans de seguretat.</li> <li>• Definició de totes les mesures utilitzades (primàries i secundàries) de les covariables, i fins i tot les mesures realitzades però no incloses en l'informe.</li> <li>• Mètodes utilitzats per garantir la qualitat de les mesures: entrenament i fiabilitat dels qui van recollir les dades, utilització de múltiples observacions, informació sobre la validesa o la qualitat <i>ad hoc</i> dels instruments utilitzats per a l'estudi.</li> <li>• Disseny de la recerca si les condicions van ser manipulades o observades naturalment. Tipus de disseny de la recerca: experiments aleatoris, quasi experiments i altres dissenys que tenen diferents necessitats d'informació.</li> <li>• En el cas d'estudis de camp: lloc d'estudi. Descripció del lloc on s'han recol·lectat les mostres (per exemple, en un riu: en quina regió és el riu, on neix, quina part es va estudiar, quines són les condicions climatològiques i hidrològiques del lloc, etc.).</li> <li>• Anàlisi estadística de les dades. Descripció.</li> </ul>
Resultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar evidències amb dades pròpies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre total de participants en cada etapa de l'estudi, avaluacions realitzades o de seguiment, estadístiques i anàlisi de dades; informació relativa als supòsits estadístics i distribucions de dades que podrien afectar la validesa dels resultats.</li> <li>• Com es van tractar les dades que falten (<i>missing data</i>).</li> <li>• Estadístics descriptius: mitjanes, desviacions estàndards o altres estimacions de precisió, així com altres estadístics descriptius, com les mides de l'efecte i els intervals de confiança.</li> <li>• Estadística inferencial (proves d'hipòtesi nul·la), informació sobre la taxa d'error tipus I adoptada a priori, direcció, magnitud dels graus de llibertat, i el nivell de <math>p</math> exacte, encara que no tingui efecte significatiu.</li> <li>• Per als sistemes d'anàlisi multivariada (anàlisi multivariada, per exemple, de la variància, de regressió, de models d'educació estructurals, i el modelat jeràrquic lineal) també inclou l'associat variància-covariància (o correlació) de la matriu o matrius. Problemes d'estimació (per exemple, insuficiència de convergència, espais amb mala solució).</li> <li>• Programa de software estadístic només si s'utilitzen procediments especialitzats.</li> <li>• Informe sobre qualsevol altre anàlisi realitzada, incloent anàlisis ajustades, indicant aquells que es van especificar prèviament i els que eren exploratoris.</li> <li>• Discussió auxiliar de les implicacions de les anàlisis complementàries de les taxes d'error estadístic.</li> </ul>

Components	Funció comunicativa	Subcomponents
Taules i gràfics	<ul style="list-style-type: none"> <li>Els textos científics són híbrids semiòtics. Inclouen representacions gràfiques de tota mena (Latour, 1987; Lemke, 1998). L'ús de recursos multimodals permet multiplicar i modular el significat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formen part de l'argument que es construeix en el text.</li> <li>No són evidents per si mateixes. Cal guiar el lector en la interpretació de les taules i explicar-li el que hi veu. També cal comentar els resultats que les taules mostren.</li> <li>El disseny de la taula també està reglat; hi ha revistes que no admeten ratlles horitzontals, negretes, etc.</li> </ul>
Discussió	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontar el que es va obtenir amb el que s'esperava.</li> <li>No pot aparèixer res en la discussió que no hagi aparegut en els resultats, excepte les explicacions!</li> <li>Atenció: si no es van presentar resultats de treballs anteriors no hi ha res amb què lligar les troballes de l'estudi amb el que ja se sabia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tot i que convé que contingui un breu resum, ha d'anar més enllà dels resultats.</li> <li>Explicar en quina mesura s'han contrastat les hipòtesis de punt de partida i interpretar els resultats amb explicacions, encara que aquestes hagin sorgit després d'haver realitzat l'estudi.</li> <li>Assenyalar les similituds i diferències entre els resultats del treball que es presenta i el treball dels altres.</li> <li>En la interpretació dels resultats, considerar les fonts de caire potencial i altres amenaces a la validesa interna, la possible imprecisió de les mesures, el nombre total de proves o el solapament entre les proves.</li> <li>Assenyalar explícitament les limitacions o debilitats de l'estudi.</li> <li>Generalització (validesa externa) dels resultats, tenint en compte la població i altres qüestions contextuals.</li> <li>Discussió de les implicacions per a la recerca futura, de programes més amplis o de política.</li> </ul>

Font: Elaborada a partir de APA, 2008.

A més del que ja hem esmentat a la taula anterior, les cites constitueixen un dels components més distintius del discurs científic. Són una «presentació, ja sigui textual o resumida, d'aquelles idees expressades per altres autors que serveixen de suport a l'investigador, es contraposen al que ell diu o proporcionen major informació sobre determinat tema» (Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor i Zamudio, 1980: 81).

Les cites acompleixen nombroses funcions en el discurs científic i acadèmic; entre altres, retre homenatge a autors pioners en algun desenvolupament científic; donar crèdit als treballs relacionats amb el que es presenta; identificar metodologies, tècniques o instruments; identificar les publicacions originals o altres treballs que descriuen un terme o concepte; proporcionar treballs de fonamentació; corregir, matisar els treballs propis; criticar treballs previs; suggerir noves línies d'investigació, i validar dades, classes de fets i constants físiques (Sabaj Meruane i Páez Muñoz, 2011; Weinstock, 1981).

Si alguna d'aquestes funcions es realitza sense la corresponent cita, l'autor pot incórrer en un delictes de plagi.

Les cites poden ser literals (textuals o directes) o no literals (indirectes). En el primer cas, l'autor incorpora les paraules d'un altre autor tal i com les utilitza l'autor que se cita, i han d'anar entre cometes (simples o dobles) i contenir, a més de l'autor i l'any, la referència al número de pàgina específic de l'obra de la qual s'ha extret. Les cites no literals, en canvi, suposen que l'autor ha parafrasejat, sintetitzat o comentat les idees d'un altre autor, per la qual cosa no es reproduïxen les paraules tal com les va fer servir l'autor de la cita. Aquestes no contenen cometes i només apareix esmentat l'autor o els autors i l'any de la publicació (Sabaj Meruane i Páez Muñoz, 2011).

Segons la manera d'incloure-les en el text, les cites poden ser integrades o no integrades. En les cites integrades, l'autor que se cita acompleix una funció sintàctica en l'oració en la qual l'autor del text original posa la cita. En canvi, en les cites no integrades, l'autor de la cita apareix entre parèntesi o com una nota al peu de pàgina, o al final del text (Swales, 1990), i no estableix cap relació de dependència amb l'oració del text original. Presentem a continuació exemples dels diferents ti-

pus de cites, incloent la funció sintàctica que acompleixen quan s'inclouen en el text original.

Cites integrades	Funció sintàctica
Bazerman (1990) assenyala que...	Subjecte
Els processos cognitius que defineixen la lectura en sentit estret han estat definits per Morais (1994) i Olson (2007), però són els components socials i culturals els que aporten el sentit ampli.	Agent
Segons Manguel (1996), quan segueix un text, el lector pronuncia els seu significat a través d'un entramat de significats apresos, convencions socials, lectures anteriors, experiència personal i gust personal.	Adjunt

Adaptat de Swales (1990: 149).

Cites no integrades	Tipus
La descripció de l'estructura de les introduccions (Swales, 1990)...	Entre parèntesi
Diverses recerques s'han centrat en la descripció de l'estructura de les introduccions <sub>1</sub> ...	Amb subíndex
Diverses recerques s'han centrat en la descripció de l'estructura de les introduccions <sup>1</sup> ...	Amb superíndex

Adaptat de Swales (1990: 149).

Existeixen convencions diferents segons l'especialitat, que tots els manuals d'estil regulen de manera molt explícita (Tolchinsky *et al.*, 2014).

### Mecanismes de cohesió

Es denominen així el conjunt de recursos lingüístics (sintàctics i semàntics) mitjançant els quals s'expressen els vincles entre les frases, i entre aquestes i les parts més àmplies de la unitat discursiva. Aquests recursos, quan s'utilitzen correctament, faciliten la comprensió del text i contribueixen directament a la construcció (en la ment del lector) del text com unitat de significat. Alguns d'aquests recursos són la repetició lèxica, la substitució, l'ús de connectors, l'ordre de la informació en la frase.

A continuació posem un exemple de l'ús de cadascun d'aquests recursos per il·lustrar com contribueixen a identificar les expressions que refereixen al mateix i la relació entre les parts del text, i com faciliten així la seva comprensió.

### *La repetició lèxica*

Tornem a la frase inicial del subapartat anterior, aquella en què es defineixen els mecanismes de cohesió. Apareix el terme *recursos* com part de la definició. Dues línies més avall s'intenta definir la funció dels mecanismes de cohesió i es repeteix el mateix terme. Per mitjà de la repetició lèxica, l'autor deixa clar al lector que està explicant la funció dels mateixos recursos abans definits.

Observem què passa quan l'autor no recorre a la repetició lèxica i utilitza un possible sinònim (copiem a sota el fragment inicial amb el terme *-recursos-* substituït per un sinònim *-mitjans-*), perquè considera que no queda bé repetir.

- (1) Es denominen així el conjunt de **recursos** lingüístics (sintàctics i semàntics) mitjançant els quals s'expressen els vincles entre les frases, i entre aquestes i les parts més àmplies de la unitat discursiva. Aquests **mitjans**, quan són ben utilitzats, faciliten la comprensió del text...

La no repetició en aquest cas genera dubtes en el lector sobre si l'autor es refereix o no al mateix. En un text científic convé evitar aquests dubtes i mantenir els mateixos termes per referir-nos a les mateixes entitats.

Tanmateix, a vegades la repetició lèxica provoca un efecte contrari al desitjat (de falta de cohesió textual) i convé recórrer a un altre recurs molt utilitzat: el de la substitució.

### *La substitució*

En aquest cas, el terme o els termes que es reprenen en una altra part del text se substitueixen per un pronom o per un sinònim. Per exemplificar l'ús de la substitució copiaré aquí sota una de les frases utilitzades en el paràgraf anterior.

(2) Observem què passa quan l'autor no recorre a la repetició lèxica i utilitza un possible sinònim perquè considera que no queda bé repetir.

El lector té clara l'afirmació i la relació entre les frases. L'autor, principal personatge de la frase més important, s'ha elidit dues vegades de les frases subsegüents (una vegada davant del verb *utilitza* i una altra vegada davant del verb *considera*). Aquesta elisió provoca l'efecte de cohesió que tenen les frases entre si. Per mostrar que efectivament és així, reitem el mateix conjunt de frases, però sense elidir el subjecte.

(3) Observem què passa quan l'autor no recorre a la repetició lèxica i l'autor utilitza un possible sinònim perquè l'autor considera que no queda bé repetir.

La repetició (innecessària en llengües com la nostra, que poden elidir el subjecte) desvincula les frases.

A mesura que anem guanyant perícia en la redacció, sabrem quan convé utilitzar la repetició lèxica i quan elidir; quan utilitzar un pronom o un sinònim per vincular entre si les expressions.

### *L'ús de connectors*

Per connectar i unir idees en el desenvolupament d'un text utilitzem un grup de paraules anomenades *connectors* i *marcadors del discurs*. Els connectors estableixen una relació sintàctica entre les oracions que relacionen; en canvi, els marcadors del discurs no ho fan. En les oracions que apareixen a continuació (4), el connector *gràcies a* estableix una relació de subordinació entre l'oració principal i la subordinada; en canvi, en l'oració següent (5) el marcador discursiu *és evident* s'adjunta a les oracions sense establir una relació de subordinació.

(4) Els alumnes progressen **gràcies a** la feina que realitzen els mestres.

(5) **És evident**: els alumnes progressen gràcies a la feina que realitzen els mestres.

Els connectors no només estableixen relacions sintàctiques entre les oracions que connecten, sinó que compleixen un paper fonamental en

les relacions de significat. Comparem l'exemple (6) i el (4) per comprovar el canvi de significat que produeix el canvi de connector.

(6) Els alumnes progressen **malgrat** la feina que realitzen els mestres.

L'ús adequat de connectors i marcadors del discurs és crucial a l'hora de desenvolupar la línia argumental dels textos. En el següent apartat (apartat 4) veurem exemples de l'efecte que produeixen aquests recursos en la construcció d'un raonament.

### *L'ordre de la informació en la frase*

La manera com s'ordena la informació en les oracions que componen un discurs té un efecte important en la cohesió del mateix. El següent exemple il·lustra aquest mecanisme de cohesió. Així, en un article sobre comprensió lectora apareix la següent oració:

(7) Els models explicatius de la lectura inclouen, a més dels factors estrictament cognitius, factors psicològics i ecològics.

L'oració (7) presenta un llistat de factors que s'inclouen en els models explicatius dels processos de lectura. Aquests factors estan presentats en un cert ordre. Quan s'expandeix la informació sobre cadascun dels factors és important mantenir el mateix ordre en què apareixen llistats en la oració inicial. Si quan expandim l'oració respectem l'ordre de presentació dels factors, obtindrem un efecte de cohesió (8) major que si l'alterem (9).

(8) Els models explicatius de la lectura inclouen, a més dels factors estrictament cognitius, factors psicològics i ecològics. Els factors cognitius inclouen les habilitats del subjecte que prediuen...

(9) Els models explicatius de la lectura inclouen, a més dels factors estrictament cognitius, factors psicològics i ecològics. Els factors ecològics comprenen els aspectes de l'entorn social...

Tot i que en els dos casos s'usa la repetició lèxica com a recurs de cohesió, expandir la informació en el mateix ordre en què s'anuncia provoca un major efecte cohesiu, perquè respon millor a les expectatives d'ordre que es creen en la ment del lector quan llegeix la primera oració.



És molt útil per al lector mantenir l'ordre de la presentació quan s'expandeix la informació que s'ha presentat succintament al principi, ja sigui entre frases o entre parts més llargues del text. Seguint amb el mateix exemple, si després de definir els tres tipus de factors que s'inclouen en els models explicatius de la lectura, ens disposem a presentar estudis anteriors sobre cadascun d'aquests factors, aquests haurien de presentar-se en el mateix ordre; és a dir, començant per estudis realitzats sobre la incidència de factors cognitius, i continuant pels factors psicològics, per acabar amb els ecològics.

## 4. ESTRUCTURA DE L'ARGUMENT

En l'apartat anterior vam identificar els diferents components d'un article d'investigació i vam especificar la funció que acompanyen en el text i els punts de contingut que aquest ha d'incloure. Després vam exemplificar diferents recursos lingüístics que serveixen per vincular oracions i parts més àmplies del text. Malgrat la importància que tenen aquests aspectes per garantir la qualitat d'un text, no són suficients per obtenir un text publicable. Un dels problemes més freqüents en els articles d'investigació és que no argumenten amb precisió i solidesa. Vegem detalladament el que significa aquesta afirmació general:

- No avancen la tesi, l'al·legació específica o el punt de vista que es defensa en el treball.
- No expressen clarament la relació entre les conclusions i les dades o els passos que s'han seguit per arribar a les conclusions.
- Presenten els referents teòrics sense qüestionament, sense adaptar-los a la investigació que es presenta i sense organitzar les seves aportacions.
- Utilitzen fonts secundàries; és a dir, es refereixen a un treball del qual es té coneixement per mitjà d'una referència que fa un altre autor.
- No relacionen adequadament les conclusions amb les dades manejades.

Excepte el punt relacionat amb la consulta de fonts secundàries que ha de resoldre's per una altra via, altres problemes detectats reflecteixen mancances en l'argumentació (Rodríguez Bello, 2004). Presentarem a continuació quines són aquestes mancances seguint la proposta d'Stephen Toulmin, matemàtic i filòsof anglès (1922-2009), estudiós dels processos d'argumentació, que va puntualitzar el conjunt d'elements que han d'aparèixer en un argument perquè aquest resulti convincent en qualsevol tipus de disciplina o espai obert de discussió (Toulmin, 1958).

Aquests elements o passos en un procés d'argumentació són els següents (posem entre parèntesis la denominació original utilitzada per l'autor):

- **Al·legació** (asserció, tesi, causa, al·legació, conclusió) (*claim*). És una declaració que l'autor avança i que demana al lector que accepti. Inclou una informació que demana que sigui acceptada com a veritable o com acció que ha d'acomplir-se.

En un article sobre el paper de les interaccions d'aula en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Castillo Colom i Tolchinsky, 2013) apareix el següent paràgraf introductor:

(10) La interacció alumne-docent i la dels alumnes entre si són fonamentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

És una afirmació general bastant contundent sobre la centralitat dels processos interactius en l'aprenentatge. Al llarg del treball, les seves autores hauran de sustentar aquesta asseveració.

- **Dades** (evidència) (*grounds*). És la base de la persuasió. Inclou els fets i la informació que sustenta l'al·legació, així com el raonament que la vincula amb l'al·legació. Aquesta base pot estar formada per resultats empírics propis o per resultats empírics d'altres recerques, afirmacions d'experts o premisses bàsiques.

El segon paràgraf del mateix treball comença amb la formulació següent:

(11) Els processos interactius requereixen una activitat mental que es vehicula prioritàriament mitjançant el discurs en el aula (Mercer, 1996).

Les autores comencen a presentar informació obtinguda d'estudis anteriors que sostenen l'asseveració realitzada al principi; en aquest cas, l'activitat mental requerida per interactuar sembla sustentar la centralitat dels processos interactius. En la introducció oferiran més dades d'estudis anteriors i de teories d'aprenentatge que amplien la base de sustentació de l'asseveració.

Un dels resultats de l'estudi que citem és que «són molt nombroses les ocasions en què l'alumne treballa sol» (pàg. 17). Aquesta dada empírica pròpia es confronta amb l'asseveració del punt de partida i amb les sustentacions provinents d'altres estudis.

- **Garantia** (*warrant*). Vincula les dades i altres tipus d'evidències a l'al·legació, legitimant-la. Mostra i garanteix que l'evidència és rellevant. A vegades, la relació entre la dada i l'al·legació és tan evident que no és necessari que s'expliciti la garantia; altres vegades –sobretot en articles d'investigació– la garantia ha d'explicar-se de tal manera que un altre investigador pugui obtenir les mateixes dades i arribar a conclusions similars.

De l'apartat de mètode del mateix article extraïem dos fragments. En (12) es defineix l'objecte d'estudi i en (13) s'especifica el sistema de categories que s'utilitzarà. Aquestes precisions funcionen com garanties de la relació que s'estableix entre interaccions en l'aula i processos d'aprenentatge –en aquest cas, d'aprenentatge de la llengua escrita– i possibilitaran que l'estudi pugui ser replicat.

(12) Entenem per interacció qualsevol intercanvi comunicatiu que es doni entre els diferents agents de l'aula en el qual circula informació relacionada amb la lectura.

(13) Identifiquem i classifiquem la seva participació en les interaccions d'aula mitjançant un sistema de categories, segons tres dimensions.

- **Modalitat** (qualificador modal) (*modal qualifier*). Aquest classificador indica el posicionament de l'autor respecte de la força o probabilitat de l'assertió. Pot limitar o enfortir la universalitat de l'al·legació. Termes com *la majoria*, *habitualment*, *a vegades* acompleixen aquesta funció matisant la força de l'assertió. La utilització de classificadors modals ha de ser curosament controlada, ja que pot disminuir notablement la força d'un argument. Notem la diferència entre l'assertió (14) i la (15).

(14) El partit republicà perdrà les eleccions a Estats Units.

(15) Possiblement [qualificador modal], el partit republicà perdrà les eleccions a Estats Units.

Una variant és la reserva que planteja les possibles objeccions que es puguin formular a l'assertió i que ofereix la possibilitat que aquesta sigui fins i tot incorrecta.

- **Support** (*backing*). Proporciona suport addicional a l'assertió. El suport pot realitzar-se amb estudis realitzats per experts, amb dades estadístiques, testimonis orals o històries de vida, entre altres.

Aquests són els elements o passos fonamentals de qualsevol argumentació. Un article que no contingui assertions sobre l'assumpte que presenta no mereix ser escrit. Les assertions o al·legacions hauran de ser sostingudes per dades rellevants i confiablès. Les dades que s'ofereixen per sustentar les al·legacions poden provenir de la mateixa recerca, d'altres recerques o d'una reflexió teòrica basada en fonts de primera mà. La pertinença d'aquestes dades (empíriques o teòriques) per sustentar les al·legacions ha d'estar garantida per un raonament que les vincula a l'assertió/al·legació de manera convincent, o per una explicació dels passos que s'han seguit per obtenir aquestes dades. El moviment de l'evidència a l'assertió (*claim*) és la major prova que la línia argumental s'ha realitzat amb efectivitat.

L'esquema opera de la següent manera: a partir d'una evidència (dades) es formula una assertió (proposició). Una garantia connecta les dades amb l'assertió i s'ofereix el seu fonament teòric, pràctic o experimental: el suport. Els qualificadors modals (*certament, sens dubte*) indiquen el mode com s'interpreta l'assertió com verdadera, contingent o probable. Finalment, es consideren les possibles reserves o objeccions.

Els acadèmics i científics no només necessiten escriure per entendre millor els temes i problemes de la seva disciplina, sinó també per desenvolupar competència en les pràctiques argumentatives d'un determinat domini de coneixement. Han de passar d'una relació formal a una participació directa, en què treballen activament amb evidència científica, coneixements i conceptes (Kelly i Bazerman, 2003).

### Lista de control i algun consell

En aquest apartat hem vist els components que ha de tenir un article d'investigació, l'ús de mecanismes de cohesió i els elements clau de l'estructura argumental que ha de desenvolupar en un text. A partir del que hem exposat, suggerim:

- Comprovar que en el resum se subratlla la important i original contribució del treball. És crucial aconseguir que el lector vulgui llegir el treball complet.
- Evitar la presentació dels estudis previs en la introducció en forma de llistat del tipus: «Pep va fer x», «Joan va fer y», «Maria va fer z». Han d'estar organitzats per acords o desacords (o per algun altre criteri clar d'organització) i directament relacionats amb els objectius del treball.
- Avançar una asseveració contundent i general sobre el tema del treball. La resta del treball servirà per sostenir-la. Convé no titubejar al principi; els dubtes i les limitacions pròpies de qualsevol treball científic es presenten al final.
- Deixar clar en la introducció quines són les aportacions de l'estudi al que ja s'ha realitzat; el lector ha de quedar convençut que era necessari fer-lo.
- Aportar tots els detalls sobre el mètode perquè qualsevol investigador pugui replicar l'estudi realitzat.
- Distingir entre les evidències pròpies i la interpretació de les mateixes. L'apartat de discussió i conclusions ha d'anar més enllà de les dades, interpretant-les en relació amb el que s'ha exposat a la introducció i més enllà, i es poden proposar diferents interpretacions.
- Comprovar que el disseny de la taula o de les gràfiques és el permès.
- Evitar l'ús de sigles o abreviatures; i en cas que s'utilitzin, explicar el seu significat a peu de taula.
- Guiar el lector en la interpretació de la taula o gràfica –el lector no és autosuficient.
- Controlar la presentació d'exemples en els treballs de lingüística. Tots han d'anar numerats (número entre parèntesi) i indexats. S'han de referenciar en el text i explicar al lector.
- Els exemples en una llengua diferent a la del treball han d'anar en cursiva si requereixen glossa i/o traducció. La traducció haurà d'aparèixer entre cometes simples.

- Per als exemples o expressions no gramaticals s'ha d'utilitzar l'asterisc.
- Controlar els connectors! És fonamental comprovar que aquests estableixen la relació que l'autor pretén.
- Revisar i tornar a revisar. Convé revisar després d'haver redactat i amb una posició crítica i escèptica per poder descobrir possibles errors de raonament. Quan hagin passat unes hores o preferiblement més d'un dia, tornar a revisar. Llegir en veu alta sol ser molt útil.
- Atenció: les cites de fonts secundàries han d'indicar: autor que se cita, data de publicació i font de la qual es va extreure la cita.
- Les dades del subjecte han de mantenir-se en estricta privacitat. Convé utilitzar noms suposats o sigles per identificar-lo; mai el nom verdader.
- Compte amb els termes tècnics que no han d'utilitzar-se amb el sentit d'ús comú (per exemple: *correlació*, *significatiu*).
- Evitar l'ús de díctics (per exemple: *actualment*, *tradicionalment*, *en els nostres dies*).

## 5. A TALL DE TANCAMENT

El desenvolupament d'una carrera acadèmica està inextricablement lligat a l'escriptura científica. Malgrat la seva importància central, les múltiples obligacions del quefer acadèmic solen postergar-la. Així, l'investigador i acadèmic novell pot arribar a experimentar un veritable malestar per la distància existent entre les seves intencions d'escriure i la realització material (concreta, efectiva) dels seus desitjos.

En aquest sentit, ens sembla útil acabar aquest treball amb alguns suggeriments per incorporar l'escriptura al quefer quotidià de la nostra vida laboral:

- *Formar-se en els diferents aspectes que integren l'escriptura científica.* Atès que l'escriptura és una de les activitats fonamentals de la docència i la recerca, és recomanable conèixer al detall les diferents parts que la componen: des dels seus aspectes més formals fins a les polítiques (més o menys explícites) del món editorial propi de cada especialitat.
- *Organitzar els nostres horaris atenent la necessitat de disposar d'un període destinat a l'escriptura, i habitar-nos-hi.* Igual que la nostra rutina inclou classes i altres obligacions prefixades (i conseqüentment immodificables, excepte causa major), és important tenir un temps per a l'escriptura científica (d'unes quatre hores setmanals com a mínim) que estigui vinculat a un pla de publicacions (semestral o per curs acadèmic).
- *Controlar les distraccions que afecten la concentració quan s'escriu.* Els obstacles que sorgeixen quan donem cos a les nostres idees poden ser difícils de superar quan adquireixen formes tan diverses que van des dels passatemps fins al correu electrònic. Els millors hàbits per fer de l'escriptura científica part irrenunciable de la nostra activitat laboral són l'autocontrol i la formació d'hàbits que afavoreixin una bona producció.

Aspirem a que aquesta contribució faciliti el camí a aquelles persones que s'inicien en la ingent i emocionant tasca de difondre el coneixement.



## BIBLIOGRAFIA

- Alamargot, D.; Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-Lodres: Kluwer Academic Publishers.
- APA Publications and Communications Board Working Group on Journal (2008). «Reporting. Reporting Standards for Research in Psychology Why Do We Need Them? What Might They Be?». *American Psychologists*.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Madison.
- (2004). *Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. What Writing Does and How It Does It*. Mahwah: Erlbaum.
- Biber, D.; Connor, U.; Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Castillo Colom, C.; Tolchinsky, L. (en prensa). «Relaciones entre interacciones en el aula, prácticas docentes y nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad». *Infancia y Aprendizaje*.
- Cazás, L.; Christen, M.; Jaramillo, E.; Villaseñor, L.; Zamudio, L. (1980). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- Day, R. A.; Gastel, B. (2009). *How to write and publish a scientific paper* (6.<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunnarsson, B. L. (2000). «Análisis aplicado del discurso». A: T. A. Van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social* (pàgs. 405-441). Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to functional grammar* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Edward Arnold.
- (2003). *On language and linguistics*. Nova York: Continuum.
- Horrobin, D. F. (1990). «The Philosophical Basis of Peer. Review and the Suppression of Innovation». *JAMA*, 263 (10): 1438-1441.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Edimburgo: Pearson Education Limited.
- Kelly, G.; Bazerman, C. (2003). «How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis». *Applied Linguistics*, 24: 28-55.
- Latour, B. (1998). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Lemke, J. L. (1998). «Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text». A: J. R. Martin; R. Veal (eds.). *Reading Science* (pàgs. 87-113). Londres: Routledge.
- Matthews, J. R.; Matthews, R. W. (2008). *Successful scientific writing. A step-by-step guide for the biological and medical sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1996). «The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom». *International Journal of Educational Research*, 26 (4): 359-378.
- Nielsen, M. (2009). «Three myths about scientific peer review». *Michael Nielsen Blog on January*, 8.
- Powell, K. (2010). *Publish like a pro* *Nature*, 467 (7317): 873-875.
- Rodríguez Bello, L. I. (2004). «El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa». *Revista Digital Universitaria*, 5 (1). ISSN: 1067-6079.
- Russell, D. R.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B.; Donahue, T. (2009). «Exploring notions of genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": approaches across countries and contexts». A: C. Bazerman; A. Bonini; D. Figueiredo (eds.). *Genre in a Changing World* (pàgs. 395-423). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor, Press.
- Russel, D. R.; Cortes, V. (2012). «Academic and scientific texts: the same or different communities?». A: M. Castelló; C. Donahue (eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies. Volume Series in Writing* (pàgs. 3-19). Bingley: Emerald.
- Sabaj Meruane, O.; Páez Muñoz, D. (2011). «Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas». *Literatura y Lingüística*, 22: 117-134.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- (1990). *English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. et al. (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viveros, S. (ed.). (2010). *Manual de publicaciones de la APA. Guía de entrenamiento para el estudiante*. (2.ª ed.). Mèxic: Manual Moderno.

Wallwork, A. (2011). *English for writing research papers*. Nova York: Springer.

Weinstock, M. (1981). «Citation indexes». *Encyclopedia of Library and Information Science*, 5: 16-40. Nova York: Marcel Dekker.

## NORMES PER ALS COL·LABORADORS

[http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas\\_pres.pdf](http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf)

### EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)** uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

### PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resumen** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

### AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la que tracta l'original i l'àmbit disciplinar corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/jornades/revisoresoc-taedro.pdf>

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

