



Universitat Ramon Llull

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport
Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació

TESI DOCTORAL

ENSENYAR A ESCRIURE PER APRENDRE A LA UNIVERSITAT

Marta Pardo Estruch
Dra. Montserrat Castelló Badia

2014



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol ENSENYAR A ESCRIURE PER APRENDRE A LA UNIVERSITAT

Realitzada Marta Pardo Estruch

**en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de
l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull.**

i en el Departament Psicologia

Dirigida per Dra. Montserrat Castelló Badia

*No perdis mai aquest somriure,
és la força que et permetrà seguir sempre endavant
(4 de febrer de 2014, 13:30, Mataró)*

Per a vosaltres, M.E i J.L.

AGRAÏMENTS

En primer lloc, m'agradaria donar les gràcies a la meva directora de tesi, la Dra. Montserrat Castelló i Badia. Fa sis anys em va donar l'oportunitat d'entrar a formar part del grup de recerca de la URL, SINTE-LEST, adscrit al Seminari d'Investigació Interuniversitari sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge -SINTE-, i endinsar-me en l'àmbit de l'escriptura acadèmica. Al seu costat, he pogut créixer com a investigadora i com a professional, i iniciar-me en el món de la recerca educativa. També li agraeixo tots els espais de reflexió que m'ha ofert, i la dedicació i la implicació que ha mostrat al llarg de tot el procés. Sense la seva generositat i sense el seu suport, no hagués pogut completar amb èxit aquest projecte.

En segon lloc, vull agrair el suport rebut per tots els membres de l'equip SINTE-LEST. En especial a la Mariona Corcelles, la Maribel Cano, l'Eva Liesa, l'Ana Iñesta, la Loles González, la Paula Mayoral, la Norma Vega i el Gerardo Bañales que, d'una manera o altra, han format part d'aquest projecte. També vull recordar a les persones que han format part del grup de tesi, persones que m'han ajudat a persistir en aquest camí i culminar amb èxit aquest treball. Gràcies a, la Maria Olga Fuentealba, l'Elisabet De Las Heras, la Cristina Signes, la Gabriela González, la Liliana Gallego, la Mariela Aguayo i la Fabiola Hernández. També vull mostrar la meua gratitud a l'Ignasi Cifré per l'assessorament rebut en l'anàlisi estadística de les dades.

Per acabar, el meu agraïment més profund als meus pares. Ells han estat els responsables que m'endinsés en el món de la recerca educativa i, conjuntament amb en Dalmau, pilar fonamental en la meua vida, sempre m'han mostrat el seu suport, el seu recolzament, i la seva estima, tant en els bons moments com en aquells que han estat més complicats. Sense ells no hagués pogut acabar aquest treball, però també han estat una peça clau la resta de familiars, els Pardo, els Estruch i els Barris, i els amics, especialment, la Marta, en Christian i en Noah, la Maite i la Sílvia. I, tot i que hi ha moltes persones més, i es fa impossible anomenar-los en aquesta pàgina, vull dir que sempre els recordaré per l'interès manifestat i pel suport rebut. Gràcies a tots.

TAULA DE CONTINGUTS

| | |
|--------------------------|-----------|
| INTRODUCCIÓ | 17 |
|--------------------------|-----------|

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTOL 1: L'escriptura acadèmica com a expressió social del pensament i de la identitat | 21 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 1.1. L'escriptura acadèmica: evolució del concepte des de la concepció centrada vers el producte cap a la consideració d'una activitat social, històrica i situada | 21 |
| 1.2. La construcció de la identitat com a escriptors: el desenvolupament de la veu de l'escriptor | 26 |
| 1.3. El gènere: el marc social dins del qual es desenvolupen les pràctiques d'escriptura..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTOL 2: L'ensenyament de l'escriptura acadèmica a les universitats | 47 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 2.1 Evolució de l'ensenyament de l'escriptura acadèmica a la universitat: fomentant els processos de composició | 48 |
| 2.1.1 Aportacions teòriques de James Britton i Janet Emig..... | 49 |
| 2.1.2. Writing Across the Curriculum (WAC) | 50 |
| 2.1.3. Writing in the Disciplines (WID) | 54 |
| 2.1.4. Academic Literacies (ACLITS)..... | 57 |
| 2.2. El text de posicionament com a instrument per aprendre: particularitats d'un gènere discursiu | 61 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTOL 3: La regulació del procés de composició i la revisió col·laborativa | 71 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 3.1. Perspectives teòriques i la seva implicació en l'estudi de la regulació de l'escriptura | 71 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3.1.1. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva cognitiva: la concepció de la regulació entesa com a procés individual | 72 |
| 3.1.2. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocognitiva: la introducció de la vessant social en la concepció de la regulació | 75 |
| 3.1.3. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocultural: l'explosió de l'aspecte social en la concepció de la regulació..... | 79 |
| 3.1.4. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva socialment compartida: la concepció de la regulació dins d'una comunitat de pràctica.... | 84 |
| 3.2. La revisió col·laborativa del text: una proposta de revisió del text entesa com a un procés socialment compartit | 87 |

INVESTIGACIÓ EMPÍRICA

| | |
|--|------------|
| CAPÍTOL 4: L'estudi empíric | 101 |
| 4.1. Justificació de la recerca i objectius generals..... | 101 |
| 4.2. Descripció de la mostra | 103 |
| 4.3. Descripció de la intervenció i del context general de la recerca..... | 104 |
| 4.4. Descripció de l'Estudi 1..... | 105 |
| 4.4.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida..... | 105 |
| 4.4.2. Mètode | 107 |
| 4.4.2.1. Disseny de la investigació | 107 |
| 4.4.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions | 108 |
| 4.4.2.3. Procediment | 109 |
| a) Instruments | 109 |
| b) Recollida i anàlisi de dades | 110 |
| 4.5. Descripció de l'Estudi 2..... | 112 |
| 4.5.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida..... | 112 |
| 4.5.2. Mètode | 114 |
| 4.5.2.1. Disseny de la investigació | 114 |
| 4.5.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions | 117 |
| 4.5.2.3. Procediment | 118 |

| | |
|---|------------|
| a) Instruments | 118 |
| b) Recollida i anàlisi de dades | 123 |
| CAPÍTOL 5: Resultats | 127 |
| 5.1. Resultats de l'Estudi 1 | 127 |
| 5.1.1. Coneixement dels estudiants en relació a les exigències dels textos de posicionament | 128 |
| 5.1.2. Qualitat organitzativa dels textos dels estudiants | 132 |
| 5.1.3. Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos dels estudiants..... | 136 |
| 5.2. Resultats de l'estudi 2..... | 138 |
| 5.2.1. Impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa..... | 139 |
| 5.2.1.1.El procés de revisió realitzat per l'estudiant autor del text | 139 |
| 5.2.1.2. El procés de revisió realitzat per l'estudiant en el seu rol de revisor i per la tutora d'escriptura | 161 |
| 5.2.2. Grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció | 172 |
| CAPÍTOL 6: Discussió..... | 179 |
| 6.1. Discussió de l'Estudi 1..... | 179 |
| 6.2. Discussió de l'Estudi 2..... | 185 |
| CAPÍTOL 7: Conclusions | 197 |
| 7.1. Contribucions teòriques i metodològiques | 197 |
| 7.2. Implicacions per a la pràctica educativa..... | 199 |
| 7.3. Limitacions i perspectives de la investigació..... | 200 |
| REFERÈNCIES | 203 |

ANNEXOS

| | | |
|---------|--|-----|
| ANNEX A | Guió d'escriptura: el text de posicionament | 219 |
| ANNEX B | Qüestionari de coneixements del text de posicionament | 222 |
| ANNEX C | Qüestionari de satisfacció | 224 |
| ANNEX D | Pauta d'avaluació de la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge del contingut disciplinar | 225 |
| ANNEX E | Programa de l'assignatura: Psicologia de l'Educació..... | 227 |
| ANNEX F | Exemple de codificació de l'evolució d'un text d'un estudiant amb perfil recurrent i dinàmic i amb un company revisor del perfil profund | 233 |
| ANNEX G | Exemple de codificació de l'evolució d'un text d'un estudiant amb perfil d'addicció i precisió i amb un company revisor del perfil actiu.... | 238 |
| ANNEX H | Exemple de codificació de l'evolució d'un text d'un estudiant amb perfil d'eliminació i reelaboració i amb un company revisor del perfil superficial | 242 |

LLISTA DE TAULES

| Taula | Pàgina |
|---|--------|
| 2.1. Recursos discursius per manifestar el punt de vista de l'autor (adaptada de Castelló <i>et al.</i> , 2012). | 64 |
| 2.2. Recursos discursius per implicar al lector (adaptada de Castelló <i>et al.</i> , 2012). | 65 |
| 2.3. Tipologia de cites (adaptada de Castelló <i>et al.</i> , 2012). | 66 |
| 3.1. Tipus de revisions segons l'àmbit de focalització del comentari. | 93 |
| 3.2. Tipus de revisions segons la funció del comentari. | 94 |
| 4.3. Graella d'anàlisi. Tipologia de comentaris realitzats. | 119 |
| 4.4. Graella d'anàlisi. Funció dels comentaris realitzats. | 121 |
| 4.5. Graella d'anàlisi. Grau d'acceptació dels canvis. | 122 |
| 5.1. Ítems relacionats amb la postura de l'autor en el text. | 129 |
| 5.2. Ítems relacionats amb la intertextualitat i ús de les cites. | 131 |
| 5.3. Ítems relacionats amb la implicació del lector en el text. | 132 |
| 5.4. Pretest. Qualitat organitzativa del text. | 134 |
| 5.5. Postest. Qualitat organitzativa del text. | 134 |
| 5.6. Pretest. Qualitat del contingut del text. | 137 |
| 5.7. Postest. Qualitat del contingut del text. | 137 |
| 5.8. Percentatge total de la incidència dels suggeriments de canvi realitzats pels estudiants i la tutora d'escriptura. | 140 |
| 5.9. Predictors d'una bona qualitat final del text. | 141 |
| 5.10. Subgrups dels perfils de revisió. | 142 |
| 5.11. Perfils de revisió. Diferències observades durant el procés de revisió. | 158 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.12. | Percentatge total tipologia suggeriments realitzats. Estudiants i tutora. | 162 |
| 5.13. | Percentatge total funció suggeriments realitzats. Estudiants i tutora. | 162 |
| 5.14. | Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre els tres grups. | 173 |
| 5.15. | Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre S.Alt i S.Mig amb S.Baix. | 174 |
| 5.16. | Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre S.Alt i S.Baix. | 174 |

LLISTA DE FIGURES

| Figura | | Pàgina |
|--------|--|--------|
| 1.1. | Model del sistema d'activitat segons Engeström | 41 |
| 4.1. | Representació del context de la recerca fase 1 | 115 |
| 4.2 | Representació del context de la recerca fase 2 | 117 |
| 5.1. | Coneixements dels estudiants en relació a les dimensions del qüestionari | 128 |
| 5.2. | Qualitat organitzativa dels textos en el pretest i en el postest | 133 |
| 5.3. | Evolució de l'estructura organitzativa del text | 135 |
| 5.4 | Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos en el pretest i en el postest | 136 |
| 5.5. | Evolució de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut del text | 138 |
| 5.6 | Evolució de la qualificació del treball segons els perfils d'escriptors | 159 |
| 5.7. | Evolució de la qualificació del treball segons els perfils de revisors | 171 |

INTRODUCCIÓ

La presentació d'aquest treball forma part de la línia d'investigació iniciada l'any 2006 pel grup de recerca SINTE-LEST encaminada a millorar la producció de textos acadèmics dels estudiants universitaris (tant de grau, com de màster i doctorat). La finalitat dels projectes desenvolupats dins d'aquesta línia ha estat ajudar els estudiants a desenvolupar una identitat acadèmica que els permeti posicionar-se com a autors dins d'una comunitat discursiva i disciplinar, mitjançant el desenvolupament de la seva veu en el text.

El present treball s'insereix dins d'aquesta línia de recerca i té com a objectiu general ampliar els coneixements que s'han anat desenvolupant al llarg de les diverses investigacions de l'equip, posant l'èmfasi en l'ús de l'escriptura com a instrument que permet interioritzar o reorganitzar el coneixement si es realitza un guiatge i una revisió col·laborativa del procés emprat. Aquest objectiu general es desglossa en els següents objectius de caire més específic. Per una banda, que els estudiants ampliïn el coneixement sobre l'ús de l'escriptura com a instrument que permet reorganitzar el coneixement per aprendre i, per altra banda, que es relacionin les revisions col·laboratives amb la qualitat organitzativa del text i la qualitat final de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos.

A continuació detallem l'estructura del treball, configurat al voltant de dues parts. En la primera part hem realitzat una revisió de la literatura organitzada en tres capítols. En el capítol 1 presentem una conceptualització de l'escriptura acadèmica i les característiques de les propostes d'ensenyament i aprenentatge que hi estan associades, analitzem les diferents perspectives que han abordat el terme d'identitat i quina és la relació que s'estableix amb la veu acadèmica, i presentem les característiques dels gèneres discursius. En el capítol 2 presentem els diferents

enfocaments en l'ensenyament de l'escriptura acadèmica que s'han produït en contextos històrics, socials i culturals diferenciats i analitzem les particularitats del gènere discursiu que permet escriure textos acadèmics per aprendre, detallant els recursos discursius que ajuden a manifestar la identitat d'un autor en el text. En el capítol 3 analitzem les diferents formes de regulació de l'escriptura acadèmica que s'adscriuen a quatre tradicions teòriques i epistemològiques, ens centrem en la revisió col·laborativa i, justifiquem la seva utilització en la nostra investigació com a mitjà per millorar la qualitat del text i per profunditzar en el coneixement dels estudiants sobre l'escriptura de textos acadèmics.

La segona part està formada per l'estudi empíric i conté quatre capítols. En el capítol 4 detallem el disseny metodològic de la recerca. Realitzem una descripció de la mostra, de la intervenció i del context general de la recerca i una descripció dels dos estudis empírics duts a terme, l'estudi 1 i l'estudi 2. Per a cada estudi fem una explicació dels objectius de la intervenció i els supòsits de partida de la recerca i especifiquem el mètode, tant el disseny com el procediment. Dins del procediment detallem els instruments emprats i el procés de recollida i anàlisi de les dades. En el capítol 5 donem a conèixer els resultats obtinguts en relació als diferents objectius de la investigació. En el capítol 6 discutim els resultats de la recerca, en el marc de les investigacions prèvies. Finalment, en el capítol 7 presentem les conclusions, emfasitzant les contribucions teòriques i metodològiques del treball, explicitant les implicacions educatives i les limitacions i detallant les perspectives d'investigació més importants.

CAPÍTOL 1: L'ESCRITURA ACADÈMICA COM A EXPRESSIÓ SOCIAL DEL PENSAMENT I DE LA IDENTITAT

1.1. L'escriptura acadèmica: evolució del concepte des de la concepció centrada vers el producte cap a la consideració d'una activitat social, històrica i situada.

1.2. La construcció de la identitat com a escriptors: el desenvolupament de la veu de l'escriptor.

1.3. El gènere: el marc social dins del qual es desenvolupen les pràctiques d'escriptura.

CAPÍTOL 1

L'ESCRITURA ACADÈMICA COM A EXPRESSIÓ SOCIAL DEL PENSAMENT I DE LA IDENTITAT

En aquest capítol ens proposem analitzar, en primer lloc, la conceptualització del significat d'escriptura en general i, posteriorment, del d'escriptura acadèmica, que és el nostre objecte d'estudi, i les característiques de les propostes d'ensenyament i aprenentatge associades a la conceptualització que vertebrarà la nostra recerca. En segon lloc, analitzarem les diferents perspectives que han abordat el terme d'identitat i quina és la relació que s'estableix en el text entre identitat acadèmica i veu acadèmica. Per acabar, analitzarem com en les pràctiques d'escriptura que tenen lloc dins de les comunitats disciplinars, s'empren uns discursos acadèmics, que adopten unes formes específiques condicionades per la situació on es generen, que deriven en la creació de diferents gèneres discursius.

1.1. L'escriptura acadèmica: evolució del concepte des de la concepció centrada vers el producte cap a la consideració d'una activitat social, històrica i situada.

La importància creixent atribuïda a l'escriptura com a instrument psicològic que contribueix de manera fonamental als processos d'aprenentatge ha experimentat, en els darrers anys, una evolució constant. En qüestió de dècades, l'escriptura ha passat de ser considerada un instrument que s'utilitzava gairebé exclusivament com a mitjà d'expressió i/o transmissió del coneixement a ser destacada pel potencial epistèmic i la seva rellevància en els processos d'aprenentatge (Boscolo i Mason, 2001; Carlino, 2002; Castelló, 2008, 2011; Slotte i Lonka, 2001). Tal i com afirma Castelló (2011) aquesta caracterització no ha començat a ser àmpliament acceptada en el nostre context per la comunitat científica fins les darreres dues dècades; per tant, primer ens ocuparem de les tradicions teòriques i epistemològiques anteriors.

En un estadi inicial fins pràcticament l'any 1980, l'enfocament de l'estudi de l'escriptura havia estat centrat en l'anàlisi de productes. L'escriptura era emprada exclusivament com a mitjà d'expressió i transmissió dels coneixements i la preocupació màxima en relació a l'ús que se'n feia requeria en l'adequació i correcció del llenguatge. El procés d'aprenentatge associat a aquesta concepció es centrava en garantir uns nivells d'alfabetització bàsics i en saber allò que es volia transmetre (Carlino, 2002). Des d'aquesta visió, es donava per suposat que la resta era un procés que es produïa de manera natural i que, a mesura que els estudiants progressaven en els seus estudis, la qualitat dels textos avançava en paral·lel (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette i Garufis, 2005; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001).

No obstant, a partir del desenvolupament de la psicologia cognitiva, que va sorgir com a reacció al paradigma conductista, es va començar a canviar el focus d'atenció. La importància atribuïda al producte final, és a dir, al text final, es va traslladar al procés de redacció, fet que va originar un seguit d'investigacions centrades en estudiar els processos d'escriptura. Dos van ser els grans models explicatius que van tenir una major influència en la composició escrita.

El primer model va ser el proposat per Flower i Hayes, que concebia l'escriptura com un procés complex que requeria la resolució de diferents tipus de problemes en base a un objectiu. El model va establir un conjunt de processos que havien d'acompanyar a l'acte d'escriure -planificació, textualització i revisió- (Castelló, 2005; Flower i Hayes, 1981). La revolució d'aquest tipus de proposta va raure en el fet que per primera vegada, l'escriptura suposava aplicar un procés recursiu, i no unidireccional, que constava de diferents subprocessos als quals es podia recórrer en qualsevol moment.

Les recerques plantejades des d'aquesta perspectiva comparaven els processos de composició entre novells i experts per tal d'identificar les particularitats del procés d'escriptura dels escriptors experts i fer aquesta transferència als primers. Encara avui en dia, el model, degudament reformulat (Hayes, 2012), continua sent vigent en determinats entorns de recerca, perquè les propostes que planteja a l'hora de fer front a la resolució dels problemes que poden aparèixer a l'escriptor (representació de la

tasca, representació mental del text, etc.) continuen sent el centre de les investigacions que es realitzen en escriptura, sobretot des de les aproximacions cognitives i sociocognitives (Castelló, 2011).

El segon model va ser el proposat per Bereiter i Scardamalia. A diferència del model anterior, els autors d'aquesta proposta van arribar a la conclusió que hi havia dos models de composició que es distingien clarament en funció del nivell evolutiu en el qual es trobava l'escriptor (Castelló, 2011). El primer tipus d'escriptura servia per explicar el coneixement que una persona posseïa -*"knowledge telling"*-, i estava associat a una composició més immadura. Mentre que el segon tipus d'escriptura servia per transformar el coneixement -*"knowledge transforming"*- i s'associava a una composició més madura (Bereiter i Scardamalia, 1996).

En altres paraules, l'escriptura segons el primer cas consistia en posar per escrit tota la informació que una persona havia acumulat sobre el contingut del text i en emprar diferents recursos discursius associats a un gènere. I en canvi, en el segon cas, el procés d'escriptura comportava establir una jerarquia de conceptes, seleccionar la informació més rellevant, planificar de quina manera es comunicaria aquesta informació i donar resposta als objectius de l'activitat plantejada (Tynjälä, Mason i Lonka, 2001). És precisament aquest últim aspecte, incloure l'objectiu d'escriptura com a factor determinant en el procés de composició, el que desencadenarà tot un seguit de canvis en els models d'escriptura, ja que la situació comunicativa i el context discursiu en el qual s'insereix serà un factor determinant a l'hora de realitzar la tasca.

En qualsevol cas, tant en el model de Flower i Hayes com el de Bereiter i Scardamalia, la finalitat última era identificar el procés de composició ideal de l'expert. Es considerava que comprendre clarament les diferents fases del procés permetria que els estudiants es convertissin en escriptors experts.

Tanmateix, cap a la dècada dels noranta, la importància del context social i cultural en què es produeix un text, els objectius associats a la producció del text o el potencial epistèmic d'aquest instrument van començar a esdevenir el centre d'interès de les

investigacions (Carlino, 2002; Castelló, 2005). Aquest fet va provocar que l'interès de la recerca es desplaçés cap a models que consideraven l'escriptura com una activitat social i històricament situada. El canvi, que es va iniciar cap a la dècada dels noranta del segle XX, va adquirir la seva maduresa a partir dels primers anys del segle XXI, moment en què es va considerar que en l'ensenyament del procés de composició interactuaven diferents contextos i que l'escriptura era un procés que depenia d'una determinada situació comunicativa (Castelló, 2011).

Des d'aquesta perspectiva, l'escriptura és concebuda, per una banda, com un procés profundament dialògic perquè neix fruit de l'intercanvi entre l'autor i els altres autors, textos i ments (Ivanic, 2001). És a dir, implica que cada text incorpora la veu d'altres textos que ja han estat produïts i que s'elabora per donar-los una resposta i per iniciar un diàleg tant amb aquests textos com amb altres textos que encara no han estat escrits (Bakhtin, 1986).

Però per altra banda, l'escriptura també és concebuda com un procés profundament social i situat perquè no es pot concebre de forma aïllada del context històric, social i cultural en el qual s'ha d'inserir el text (Prior i Bilbro, 2012). És a dir, els processos de composició són sempre situats i depenen de l'espai i el moment en el qual s'escriu, i de l'entorn que configura el text. Aquest fet implica que, tal i com assenyala Castelló (2000; 2011), sigui poc probable que hi hagi un procés de composició ideal, ja que l'escriptura és un procés dinàmic i divers que es modifica en funció de les situacions comunicatives que atorguen sentit a la tasca. De manera que cada context social en el qual l'escriptura és usada, està format per unes característiques específiques i aprendre a escriure implica reconèixer aquests trets i posar-los en pràctica. Conseqüentment, la tendència inicial de concebre l'aprenentatge com quelcom que es produeix en un estadi inicial de la vida de les persones, es veu superada per la idea que l'aprenentatge de l'escriptura està condicionat als contextos socials en què és usada (Bazerman, 2009; 2013).

Després de presentar com la recerca en escriptura ha evolucionat cap a posicions més dialògiques, socials i situades, cal analitzar com aquesta nova manera de concebre els

processos de composició repercuteix en les propostes d'ensenyament i aprenentatge. Abans però, ens aturarem un instant per veure quines han estat algunes de les tensions que, històricament, s'han viscut en la relació entre propostes d'ensenyament a la universitat i l'escriptura de textos per part dels estudiants (Bazerman, 2009; Cameron, Nairn i Higgins, 2009; Dysthe, Samara i Westrheim, 2006; Parker, 2009) .

Tradicionalment, entre un sector ampli del professorat universitari ha existit la creença generalitzada que els estudiants arribaven a la universitat amb un nivell d'escriptura adequat a les exigències del nou context d'ensenyament i aprenentatge. I, si no es disposava de la competència en escriptura, era l'estudiant el que havia de resoldre la situació per arribar als mínims desitjats. Un exemple d'aquesta línia de pensament el trobem en l'estudi realitzat per Caffarella i Barnett (2000) on s'analitzen alguns dels motius que porten a determinats col·lectius de professors a no incloure l'ensenyament de l'escriptura en les seves propostes d'ensenyament i aprenentatge. Aquests autors afirmen que, per una banda, hi ha un col·lectiu força ampli de professors que generen unes expectatives massa elevades sobre el nivell d'escriptura dels seus estudiants i que, per altra banda, també hi ha un altre col·lectiu que considera que l'aprenentatge de l'escriptura es produirà de manera natural, sense que calgui realitzar un procés d'ensenyament específic. Caffarella i Barnett (2000), no només rebutgen aquestes concepcions, sinó que conclouen que els estudiants arriben a les universitats sense el nivell d'escriptura esperat pels professors i a més molts no saben pensar com a estudiants universitaris, amb totes les implicacions que se'n deriven a l'hora d'escriure un text acadèmic.

L'estudi realitzat per Caffarella i Barnett (2000) evidencia que els estudiants entren a la comunitat acadèmica com a novells, i convé recordar que és funció dels professors, com a membres experts, conduir als estudiants a introduir-se en les comunitats de pràctica o en els anomenats sistemes d'activitat (Dysthe, Samara i Westrheim, 2006; Russell, 1997). Lave i Wenger (1991), fa uns anys, ja van utilitzar el terme de la participació perifèrica legítima per explicar el procés mitjançant el qual els estudiants novells són inclosos en els sistemes d'activitat. A través de la participació en el sistema, els estudiants, que comencen des de la perifèria, cada vegada tenen accés a recursos i

coneixements més complexos que els van acostant cap al centre del sistema, on hi ha persones amb més experiència i de les quals poden anar aprenent.

Per tant, si la universitat ha de formar a futurs membres del sistema, els professors, com a membres experts, s'han d'encarregar d'iniciar-los en les diferents pràctiques que hauran de desenvolupar en el futur, entre les quals està l'escriptura disciplinar que caracteritza els diferents entorns professionals als que aquests estudiants podran accedir. A més, les demandes haurien de promoure la creació de comunitats discursives, on els estudiants poguessin escriure amb veu pròpia utilitzant els recursos lingüístics i discursius inherents de la comunitat de pràctica on es troben i, on els estudiants tinguessin l'oportunitat de familiaritzar-se amb les convencions dels gèneres discursius en els quals es situen aquestes pràctiques d'escriptura (Cameron, Nairn i Higgins, 2009; Lave i Wenger, 1991; Milian i Camps, 2005).

És a dir, cal començar a plantejar propostes que defugin de la idea que existeix un únic model d'escriptura, independentment de la situació comunicativa, per passar a plantejar diferents pràctiques d'escriptura on la demanda d'escriure s'ajusti a una situació comunicativa particular associada a un gènere discursiu. Propostes que concebin l'escriptura com una activitat interactiva i que possibilitin desenvolupar la identitat de l'escriptor fent explícita la seva presència en el text.

A continuació desenvoluparem amb més detall dues de les nocions que han adquirit un paper clau en les recerques que conceben l'escriptura com una activitat social, històrica i situada. Ens referim a la incidència de la identitat de l'escriptor en les pràctiques d'escriptura i els gèneres discursius associats a aquestes pràctiques.

1.2. La construcció de la identitat com a escriptors: el desenvolupament de la veu de l'escriptor.

En els darrers anys, la freqüència amb la qual s'estableix una connexió entre escriptura i identitat és cada vegada més gran i reflecteix el grau en què els investigadors comparteixen la idea que l'acte d'escriure suposa una determinada manifestació de la

identitat de l'autor, que es fa evident en el text a través de la veu acadèmica. Desenvolupar aquesta identitat com a escriptors acadèmics esdevé un factor clau en els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura acadèmica, ja que permet ajudar els estudiants a entendre el que implica escriure un text d'aquestes característiques en una comunitat disciplinar concreta (Caffarella i Barnett, 2000; Castelló, Corcelles, Bañales, Iñesta i Vega, 2008; Hyland, 2009, 2010; Ivanic i Camps, 2001; Ivanic, 2005; Pittam, Elander, Lusher, Fox i Payné, 2009).

Tanmateix, dins de la comunitat científica no hi ha un consens generalitzat sobre el significat del concepte identitat, ni sobre com aquesta es manifesta en el text. Són diversos els estudis que han focalitzat les seves investigacions en les relacions que s'estableixen entre identitat i escriptura acadèmica (Gee, 2000; Holley, 2009, Ivanic, 2004, 2005; Ivanic, Edwards, Barton, Martin-Jones, Mannion, Miller, Satchwell i Smith, 2009; Prior, 2001). No obstant, en funció de la perspectiva des de la qual s'ubica l'estudi, el concepte adopta un significat o altre. Per tal de comprendre amb major precisió la naturalesa d'aquests significats, farem una breu revisió de les diferents perspectives que han abordat el terme identitat, que es poden englobar en tres grups, i que es diferencien pels enfocaments teòrics i metodològics que tenen al darrere (Castelló, 2011).

La primera perspectiva s'emmarca dins de la lingüística, especialment la lingüística de l'enunciació. Tal i com explica Yañez (2000), la lingüística de l'enunciació promulga que la funció fonamental de la llengua és la comunicació i considera el receptor del missatge com un element fonamental dins d'aquest acte de comunicació. Aquesta perspectiva, desenvolupada per Emile Benveniste, defensa que a través de l'apropiació del llenguatge, el locutor empra uns elements lingüístics que el defineixen, però que també emmarquen al receptor de l'enunciat (Castelló, 2011). És a dir, la presència del locutor en l'acte de comunicació comporta la realització de determinades eleccions lingüístiques a l'hora de formular enunciats. I, aquestes eleccions, normalment es realitzen utilitzant diferents marcadors.

L'ús d'aquest tipus de marcadors és un dels principals focus d'interès d'en Ken Hyland, un dels autors més destacat d'aquesta perspectiva. Hyland ha dedicat una gran part de la seva recerca a identificar i analitzar els mecanismes discursius presents en diferents gèneres textuais, en tant que indicadors prototípics de signes identitaris de determinades comunitats disciplinàries o discursives. Per una banda, ha realitzat diverses investigacions per tal d'analitzar els recursos discursius que permeten a l'escriptor posicionar-se i fer-se visible en el text acadèmic i científic (Hyland, 2009). Per altra banda, també ha analitzat les diferències que es produeixen entre les disciplines a l'hora de manifestar la posició de l'autor en el text (Hyland, 2005). Des d'aquesta perspectiva, la identitat de l'autor s'associa a la utilització de recursos discursius que permeten visibilitzar la presència de l'escriptor en el text.

La segona perspectiva s'emmarca entre la psicolingüística i el moviment de la literacitat crítica i s'ha interessat per analitzar la relació entre veu i construcció social de la identitat en una comunitat disciplinar (Castelló, 2011). Un dels autors més representatius d'aquesta perspectiva és Gee (2000), qui destaca que en la formació de la identitat hi ha dos factors que cal tenir en compte. Per una banda, considera que té un pes determinant la manera en què la persona actua i interactua amb els altres. Per altra banda, afirma que també té una influència important la manera com els altres perceben la imatge de la pròpia persona. De fet, l'autor assegura que no es poden tenir identitats sense sistemes interpretatius que permetin analitzar com, en un temps i lloc determinat, la combinació d'una manera de parlar, escriure, actuar, usar uns objectes, fa que se'ns reconegui o se'ns marqui com a membres d'una comunitat (Gee, 2000).

Ser reconeguts pels altres és una idea central dins d'aquesta perspectiva i, per tant, es considera que és insuficient pensar i actuar d'una manera particular si després els altres no ens poden reconèixer i relacionar-nos amb una comunitat de pràctica determinada (McAlpine, Jazvac-Martek i Hopwood, 2007). De fet hi ha autors que van més enllà, i que garanteixen que la manera com ens veiem està directament relacionada amb la manera com els altres ens veuen. Partint d'aquesta premissa, la

identitat és la unió d'actuació i reconeixement i ambdós aspectes són necessaris per parlar d'identitat (Holley, 2009).

Des de la literacitat crítica, Ivanic (2005) també destaca la relació entre veu i identitat tot i que emfasitza que la construcció de la identitat és fonamentalment discursiva; consegüentment presta especial atenció al context sociocultural i històric en què aquesta construcció ocorre, ubicant-la dins de l'evolució més recent de les perspectives socioculturals en l'acció, l'aprenentatge i la identitat.

Ivanic (2005) parteix de la idea del context com un espai en el qual no es pot separar l'acció de l'espai i el temps. Aquesta conceptualització permet fer una anàlisi global tant del subjecte com de l'aprenentatge i de les identitats associades a aquests subjectes. Afirma que, dins del context on es desenvolupa una activitat, els subjectes tenen, per una banda, tot un seguit de possibilitats i limitacions exercides pel tipus d'activitat que estan realitzant, però per altra banda, són persones amb agència pròpia dins d'aquesta activitat (Ivanic, 2004, 2005). Són precisament aquestes possibilitats, limitacions i la capacitat d'agència dels subjectes el que permet desenvolupar un cos teòric al voltant de la construcció de la identitat que l'autora circumscriu en cinc dimensions.

La primera dimensió implica concebre la identitat com quelcom relacional. Bakhtin (1986) ja va enunciar la multiplicitat de veus amb la finalitat d'evidenciar que una persona utilitza diferents veus en funció del context en el qual participa. D'aquesta idea neix el concepte de posicionament - o en paraules de Hermans, posicions del jo "*I-positions*"- que té a veure amb la posició d'una veu en un determinat context. Cada *I-position* té unes intencions pròpies i està connectada d'una manera o altre amb altres *I-position*. Aquesta *I-position* fa que en un determinat context actuem d'una manera i que en un context social diferent, quan s'activa una altra *I-position*, ens comportem d'una altra manera (Akkerman i Meijer, 2011).

La segona dimensió fa referència a la idea que la identitat es construeix discursivament. D'acord amb les paraules d'Ivanic (2005), hi ha tres processos a través

dels quals la gent construeix la seva identitat discursivament, tant per ells mateixos, com pels altres. El primer procés s'anomena construcció de la identitat per direcció, i fa referència a la manera com els altres se'ns dirigeixen i ens parlen. El segon s'anomena construcció de la identitat per atribució, i és la manera com els altres parlen de nosaltres, en la nostra presència. I el tercer s'anomena construcció de la identitat per afiliació, que és la manera com nosaltres imitem les formes que tenen per comunicar-se aquells que formen part de la comunitat a la qual ens volem adherir. Segons Ivanic (2005), probablement, aquests tres processos operen simultàniament dins de qualsevol esdeveniment comunicatiu.

Aquest moviment constant pot generar la visió que les posicions estan tant fragmentades que és inviable la idea d'un marc integrador de les diferents posicions. Tanmateix, Hermans (2001) afirma que el moviment de la "I" d'una posició a una altra no implica que no es tinguin presents certs aspectes d'altres posicions quan es produeix aquest canvi. Dins d'aquest intercanvi de posicions hi ha una relació dialògica constant que possibilita establir ponts pels quals es desplacen els elements comuns de cada posició. Tot i que aquest diàleg no sempre és harmoniós i fins i tot de vegades implica entrar en conflicte entre diferents posicions, a través de les narratives es procura fer una transició acompassada. Fins i tot, Akkerman i Meijer (2011) consideren que el desig natural de les persones, per mantenir una consistència i una coherència, permet l'establiment de diàlegs entre les diferents *I-position*.

La tercera dimensió fa referència a la necessitat de concebre la identitat com un procés d'identificació constant. És a dir, si la identitat evoluciona, esdevé fonamental poder identificar la pròpia posició en un sistema d'activitat. En aquest sentit, el concepte d'identificació fa referència a la capacitat que té una persona, quan participa en una activitat, per identificar-se o no amb el tipus de subjectes que formen part del sistema d'activitat (Ivanic, 2005).

La quarta dimensió fa referència a la interrelació de les diferents posicions en un mateix context comunicatiu. Gergen (1992) emfatitza el rol de la interdependència de les posicions en les diferents pràctiques socials, ja que participar en diferents

comunitats provoca que el que anomena self, estigui descentralitzat, en el mateix moment, en una multiplicitat de contextos socials. Ivanic (2005) proposa visualitzar aquest concepte com una xarxa de subjectivitats sostingudes per les diferents activitats i afiliacions que una persona té en el seu dia a dia. En altres paraules, una persona pot estar desenvolupant una determinada identitat a la feina, però simultàniament estar interactuant amb persones de la seva xarxa social i pensant en algun membre de la seva vida familiar i, cadascuna d'aquestes facetes, suposa posicions diferents de la identitat d'aquesta persona.

La cinquena dimensió fa referència a la idea que la identitat es construeix i reconstrueix contínuament. Sota aquesta premissa, les persones van desenvolupant les posicions d'acord a un context particular i aquesta posició pot variar en funció de la situació i el context en el qual es troba la persona. Aquest fet implica que cada participant es troba en un procés de construcció i reconstrucció en cadascuna de les activitats en les quals participa, i la identitat pot modificar-se com a resultat d'aquest procés. En altres paraules, la identitat d'una persona serà modificada per cada activitat en la que participarà (Ivanic, 2005).

Per tant, i a mode de conclusió, les persones ens relacionem amb els altres en funció de les característiques que té cada grup, és a dir, uns trets que comparteixen diferents persones són utilitzats com a marques d'identitat per alinear-nos o no amb aquest grup. Aquest fet, traslladat a l'escriptura, implica que formem part d'un grup o altre en funció de les eleccions lingüístiques que adoptem, ja que cada elecció té un motiu al darrere que desemboca en un producte particular, que ens apropa a les persones amb les qual ens volem identificar o bé compartir pràctiques (Ivanic i Camps, 2001).

Per acabar, la tercera perspectiva relacionada amb el concepte d'identitat està vinculada als estudis que s'emmarquen en les teories socioculturals i que tenen com a idea rectora que la identitat es desenvolupa en la mesura que es desenvolupa la consciència d'un mateix (Castelló, 2011). L'èmfasi d'aquesta perspectiva recau en la manera com s'aconsegueix construir una veu pròpia, diferent de la d'altres autors i,

com aquesta veu és reflex de la pròpia identitat (Castelló *et al.*, 2008; Pittam *et al.*, 2009; Prior, 2001, 2006).

Dins d'aquesta perspectiva cal destacar dos autors que han tingut una gran rellevància en el desenvolupament de les teories socioculturals. El primer d'ells és Vigotsky, qui dedica una gran atenció a la implicació de la veu en el desenvolupament de la consciència humana (Vigotsky, 1979). Si entenem que la internalització del discurs implica, al mateix temps, la internalització de diàleg social, llavors es dedueix que el que s'està interioritzant són les múltiples veus trobades en el decurs del desenvolupament. Per tant, en l'àmbit de l'escriptura i seguint les aportacions de Farmer (2001), la tasca de l'escriptor per trobar una veu pròpia està associada a la tasca de desenvolupar el propi self, ja que aquest últim és, en darrer terme, qui s'encarrega de gestionar les veus que habiten dins de la persona.

El segon autor ha estat Bakhtin, qui comparteix amb Vigotsky la idea bàsica que les veus tenen un origen social i, per tant, necessàriament ens hem d'apropriar de les veus que ens envolten (Bakhtin, 1986). Així mateix, una de les grans contribucions de Bakhtin és la introducció del concepte de lluita. L'autor afirma que es genera una certa lluita entre les diferents veus que conviuen en la consciència de la persona, especialment en el moment en què es produeix el procés d'apropiació de les paraules dels altres. Tanmateix, Bakhtin considera que aquest procés és essencial per al desenvolupament de la plena consciència individual (Farmer, 2001).

Farmer (2001) destaca la contribució de Bakhtin al concepte de veu quan afirma que, en un moment donat, la veu que vam triar per anomenar-la com a pròpia, existeix gràcies a tot un conjunt d'altres veus que han competit per l'hegemonia en la nostra consciència, que han format un cor de veus i, malgrat aquesta lluita, una ha prevalgut per sobre de la resta per ser escoltada. Per aquest motiu, Bakhtin considera que qualsevol discurs està format per una polifonia de veus i que no existeix el discurs amb una única veu, ja que és impossible reconèixer-la en aïllament, és a dir, sense el fons on dialoguen altres veus contra la veu que pot ser escoltada (Bakhtin, 1986).

Farmer (2001) es nodreix en gran part de les aportacions d'aquests dos autors i suggereix que una comprensió dialògica de la veu requereix una comprensió dialògica de la individualitat. Afirmar que la veu d'un determinat escriptor sempre implica una relació amb altres veus i que qualsevol enfocament dialògic de la veu posarà èmfasi en la qualitat relacional i plural que aquesta comporta. Per aquest motiu Farmer qüestiona el concepte d'una única veu entesa com a veritable (*true voice*), per concebre-la com un conjunt de veus, totes elles veritables (*true voices*), ja que cadascuna té el seu sentit en el sí d'una situació discursiva particular (Castelló, 2011).

En una línia similar, Castelló i Iñesta (2012) afirmen que el desenvolupament de la veu acadèmica no només implica invocar la veu d'altres discursos dominants dins de l'àmbit acadèmic on es desenvolupa el text, sinó també expropiar el discurs dels altres per tal d'utilitzar-los de manera intencional en la construcció de la identitat (Ivanic i Camps, 2001; Pittam *et al.*, 2009).

Aquesta veu es fa visible en els textos mitjançant el conjunt d'eleccions discursives que un escriptor utilitza per a posicionar-se - i per tant manifestar la seva identitat - en el text. L'ús d'aquests recursos permet establir un diàleg amb altres autors dins del text, de tal manera que la veu no s'ha d'entendre com una simple paràfrasi; la veu és una marca que estableix una posició clara respecte a un tema, una certa alineació amb unes línies de pensament determinades i una projecció de la persona que el lector és capaç d'interpretar (Hyland, 2010).

Aquest fet comporta que la veu sigui considerada com un constructe individual, social i situat. La dimensió individual està relacionada amb el fet que la presència de l'autor es mostra a partir de determinats usos estratègics del llenguatge (Castelló i Iñesta, 2012). La dimensió social té a veure amb la consciència i la capacitat que té l'autor per alinear-se o desmarcar-se com a membre d'una comunitat i, consegüentment, de la necessitat d'ajustar el seu discurs a partir de les característiques del context en el que el discurs té lloc. (Castelló *et al.*, 2008; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, Martínez-Fernández, 2012). Per acabar, aquesta veu també és situada perquè respon a

afirmacions passades, s'orienta cap a la situació immediata del context i es dirigeix a afirmacions i situacions futures (Prior, 2001).

El concepte de veu pot ser una solució que permeti reduir el que molts professors anomenen pràctiques de plagi en els treballs realitzats pels estudiants. Pittam *et al.* (2009) consideren que l'origen d'aquestes pràctiques està relacionat amb la manca de consciència dels estudiants com a escriptors i amb el fet que no hi ha una reflexió explícita al voltant del concepte d'autoria. Les investigacions han demostrat que una major consciència en relació a la noció d'autoria, és a dir, al voltant del que vol dir ser autor i les responsabilitats que comporta, disminueix aquest tipus de pràctiques (Hyland, 2010; Pittam *et al.*, 2009).

En aquest sentit, diversos investigadors han iniciat una línia de recerca centrada en la classificació de recursos discursius -que mostrarem en el següent capítol- que permeten manifestar la veu acadèmica i expressar la identitat de l'autor (Castelló *et al.*, 2008, Castelló *et al.*, 2012; Hyland, 2009, 2010; Swales, 2004; Thompson i Tribble, 2001). Un dels autors que més ha treballat en aquesta línia, Hyland (2002), justifica la necessitat de dur a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquests recursos discursius perquè considera que l'èxit de l'escriptura acadèmica depèn precisament de dur a terme eleccions lingüístiques adequades. En canvi, des del seu punt de vista, les universitats tendeixen a ensenyar els estudiants a basar les seves eleccions en el significat i no en els recursos que proporcionen una impressió de l'escriptor, dels seus objectius, preferències i, en definitiva, de la seva posició. Hyland assegura que aquest posicionament no és un procés que va després de la síntesi de continguts, és un procés que es produeix juntament amb l'argumentació acadèmica i que cal ensenyar-ho a la vegada. De fet, Hyland (2009) es mostra segur que el procés d'escriure a la universitat està relacionat amb el procés de crear una nova identitat i adquirir els recursos que permetin plasmar aquesta identitat a través de la veu acadèmica.

Fins hi tot hi ha autors que van més enllà i afirmen que els treballs en els que és possible distingir la veu de l'escriptor obtenen millors qualificacions i que, per tant, cal fer explícit l'ensenyament de l'escriptura acadèmica per fer aflorar la veu en el text

(Read, Francis i Robson, 2001). I és que en la mesura en què els estudiants desenvolupen una identitat com a escriptors acadèmics, i disposen dels recursos discursius per representar la seva veu en el text, les seves produccions augmenten en qualitat i s'ajusten millor a les expectatives del professorat universitari (Castelló *et al.*, 2008, 2012; Pittam *et al.*, 2009).

Abans de concloure amb aquest apartat voldríem mencionar un darrer aspecte que té una certa influència en la construcció de la identitat i la veu acadèmica i que fa referència al rol que hi desenvolupen les emocions.

Com hem exposat anteriorment, les persones participem de manera simultània en diversos sistemes d'activitat. Aquest fet pot provocar contradiccions entre els sistemes, que generen unes tensions emocionals a vegades difícils de gestionar i que afecten de ple en la construcció de la identitat. Aquest és el focus de l'estudi que Chapman i Pyvis (2006) van desenvolupar amb estudiants australians que estudiaven en universitats xineses. Els autors van constatar que els estudiants australians tenien dificultats per construir la identitat perquè no podien fer una transferència directa entre l'experiència que havien viscut a Austràlia i la que estaven experimentant en aquells moments a Xina, ja que les convencions culturals, les creences i els valors del que volia dir ser estudiants eren completament diferents. Els autors asseguraven que si l'aspecte emocional no es tenia present, les contradiccions entre els sistemes condicionaven el desenvolupament adequat de la identitat, la qual cosa repercutia en la qualitat final de les interaccions amb els altres.

Alguns treballs recents amb professors universitaris també han posat de manifest l'estreta relació entre les emocions i la construcció de la identitat, especialment a l'hora d'enfrontar-se a incidents crítics (Monereo, Weise i Álvarez, 2013). Malgrat ha estat un aspecte molt poc estudiat en l'àmbit de l'escriptura acadèmica, no hauríem de negligir la influència de les emocions en la formació de la identitat quan ajudem als estudiants a desenvolupar la seva identitat com a escriptors acadèmics.

1.3. El gènere: el marc social dins del qual es desenvolupen les pràctiques d'escriptura.

Tal i com afirmen Camps i Castelló (2013), escriure és una activitat habitual en els contextos universitaris, on la utilització del discurs acadèmic no és simplement el vehicle emprat per plasmar el coneixement adquirit, sinó que també és un instrument que permet construir coneixement. Aquest discurs acadèmic adopta unes formes particulars que s'adapten a les situacions en les quals es genera i que s'anomenen gèneres discursius.

Tanmateix, abans d'avançar en aquest apartat i veure com s'aprèn a escriure dins d'un gènere particular, convé fer una recapitulació de les principals aportacions teòriques que han contribuït a definir el concepte de gènere, evidenciant la diversitat conceptual que s'amaga al darrere d'un terme sovint polisèmic.

Les primeres referències en relació al concepte de gènere centraven el focus d'atenció en les diferències del llenguatge verbal, mentre que, en l'actualitat, s'utilitza la paraula gènere per fer referència a la multiplicitat d'usos del llenguatge humà considerat com una activitat social (Camps i Castelló, 2013). Situem les primeres recerques centrades en aquesta nova concepció a partir de la dècada dels vuitanta, quan la relació entre escriptura i gènere començava a desenvolupar-se amb intensitat i la voluntat per establir taxonomies o clarificar els elements que conformaven el gènere estaven a l'ordre del dia (Bakhtin, 1986; Miller, 1984; Schütz i Luckmann, 1973).

El treball de Bakhtin (1986), concretament la traducció i popularització de la seva obra, titulada *The problem of speech genres*, va suposar un punt d'inflexió en la conceptualització del terme. Les formulacions desenvolupades en una de les seves obres més destacades van alterar la direcció de les teories plantejades a posteriori (Prior, 2007 i 2009). I és que Bakhtin va ser dels primers autors en afirmar que, els gèneres es creaven a partir d'un procés dirigit per un conjunt de regles dialògiques, en el que l'escriptor i el context social establien tot un seguit de negociacions per tal de garantir l'ús correcte de les formes textuais (Chitez i Kruse, 2012). És a dir, el

llenguatge s'entenia com a estretament relacionat amb l'activitat humana, i com que aquesta activitat tenia lloc en múltiples contextos, la manera com s'utilitzava el llenguatge en cada context, també era diferent. Per tant, els gèneres es poden considerar com a instruments de participació en activitats socials que s'aprenen a utilitzar dins dels contextos que havien configurat els seus usos (Camps i Castelló, 2013).

Seguint amb la seva conceptualització, Bakhtin (1986) va utilitzar la paraula esferes d'activitat, en comptes de contextos, per referir-se als diferents espais on una persona participa dins d'una activitat. Dins d'aquestes esferes, l'ús del llenguatge es porta a terme en forma d'enunciats, que han de respectar unes condicions específiques - contingut, estil verbal i estructuració- i tenir en compte l'objectiu d'aquesta esfera en particular. Cada enunciat és individual i es realitza perseguint uns fins específics, però cada esfera elabora els seus patrons d'enunciats, relativament estables, i és allò que Bakhtin anomenà gèneres discursius.

Malgrat parlar de la relativa estabilitat que tenen els gèneres dins d'una esfera d'activitat, Bakhtin (1986) sostenia que els gèneres també són dinàmics ja que les esferes van creixent i es van desenvolupant. Conseqüentment, es generen canvis històrics en els usos de la llengua que deriven en canvis de gèneres discursius. Aquesta idea també va tenir un pes fonamental en autors de la seva època i, de fet, encara avui en dia és un tema de plena actualitat.

Una segona autora que va realitzar una contribució significativa a la conceptualització del gènere va ser Miller (1984) qui va analitzar i classificar les recerques centrades en escriptura i gènere realitzades fins al moment, en el context preferentment nord-americà, en funció de la concepció que hi havia al darrere de la noció gènere. En base als resultats obtinguts, l'autora va establir tres grups associats a tres tipus de concepcions. El primer gruix de definicions classificava els gèneres discursius en funció de l'ús semàntic que es feia del text. És a dir, analitzaven el contingut del text. El segon grup de definicions es centrava en la forma del text. Observava com la semàntica - Miller l'anomenava "*substance*"- quedava simbolitzada en el text -que anomenava

“form”-. Tanmateix, aquests dos grups no tenien en compte l’acció, és a dir, l’ús que es feia del text. Segons Miller (1984), hi havia un tercer grup, que concebia el gènere com una acció, que tenia en compte la substància i la forma del text, però que a més col·locava al centre de l’explicació l’acció social que representava el text en l’entorn on aquest era produït. De manera que un gènere s’havia d’entendre com a quelcom més que un conjunt de característiques formals.

Després de realitzar aquest estudi, Miller (1984) va elaborar una definició del constructe en la que destacaven dos conceptes per sobre de la resta, el concepte de recurrència i el concepte d’exigència. El concepte de recurrència està relacionat amb la manera com les persones intervenen en una situació determinada. És a dir, quan interactuem en qualsevol situació, primer hi ha un procés d’interpretació que ens ajuda a actuar d’acord amb els paràmetres establerts. Si l’actuació és exitosa, quan hi hagi situacions similars, la persona actuarà de la mateixa manera fins que arribarà a un punt on serà capaç de reconèixer trets similars abans d’actuar en una situació (Russell, 2010). Aquestes similituds és el que Schütz i Luckmann (1973) van anomenar “*type*”. Un conjunt de types acaba esdevenint una tradició, una manera de respondre estandarditzada que esdevé una rutina, i aquesta rutina finalment es converteix en el que ambdós autors van anomenar com a tipificació.

Tenint present el concepte de recurrència, Miller (1984) defineix el gènere com un conjunt d’accions tipificades que han estat útils en situacions recurrents i, fruit de l’estandardització d’aquests elements, les accions han quedat estabilitzades (Chitez i Kruse, 2012). En altres paraules, en el moment en què un conjunt d’experiències comencen a resultar útils, davant d’una situació similar, aquestes experiències es converteixen en quelcom familiar. A partir d’aquestes experiències es generen unes característiques identificables i s’elabora un patró. La repetició d’aquests patrons esdevé una rutina i aquest procés de tipificació o normalització es converteix en quelcom permanent. D’aquesta manera la creació del gènere esdevé un procés de creació socialment compartit.

El segon concepte de la teoria és el d'exigència, concepte que per a l'autora inclou els motius, les intencions o els interessos que la persona té per fer reconeixible, de manera social, la visió privada del pensament. En altres paraules, el concepte d'exigència inclou tot un conjunt de patrons socials i expectatives que proporcionen un motiu per dirigir-se cap a una acció (Miller, 1984). Segons Camps i Castelló (2013), Miller utilitza aquest concepte per explicitar com la necessitat que tenen les persones per fer-se entendre implica ajustar el llenguatge als usos socialment tipificats, però també permet que les persones que participen en aquestes accions, comparteixin els motius d'aquestes accions. Aquest és un concepte recolzat per Russell (2010), que afirma que la relació entre els gèneres i les intencions és molt profunda perquè els textos s'utilitzen sempre per assolir determinats objectius individuals o col·lectius.

Per tant, definir el concepte de gènere en base als conceptes de recurrència i exigència implica conceptualitzar el terme a partir de les accions que es realitzen en una situació recurrent, que tenen uns motius, que són el motor d'aquesta acció, i que apareixen en un moment cultural, social i històric determinat. Chitez i Kruse (2012) consideren que de la definició realitzada per Miller es dedueix que l'element que és estable en relació als gèneres no és el llenguatge sinó la situació en la qual aquest llenguatge és utilitzat.

Les idees de Miller van servir perquè altres autors profunditzessin en les seves contribucions teòriques a la teoria del gènere. Aquest és el cas de Bazerman (1994) i Russell (1997) que van utilitzar idees de la teoria de l'activitat per ampliar la definició de gènere realitzada per Miller, tot afegint el concepte de sistemes d'activitat en substitució de la paraula situació, emprada per l'autora (Chitez i Kruse, 2012).

Hi ha dues característiques dins de la teoria de l'activitat, contextualització i dinamisme, que poden tenir una transferència directa al parlar del gènere. Pel que fa a la contextualització, recordem que la teoria de l'activitat analitza el coneixement i la conducta, per tant, l'objecte d'anàlisi no pot ser només el text i les seves característiques sinó l'intercanvi social que es produeix en el sistema d'activitat. Conseqüentment, si l'escriptura no existeix independentment del seu ús, sinó que ha de ser ensenyada tenint present les característiques del context (Russell, 1997),

l'adquisició d'un gènere s'haurà de fer en relació al sistema en el qual es troba, ja que el tipus d'activitat canvia la manera com l'eina és usada i l'eina en si, per tant, cada aprenentatge del gènere ha d'estar associat a un sistema d'activitat.

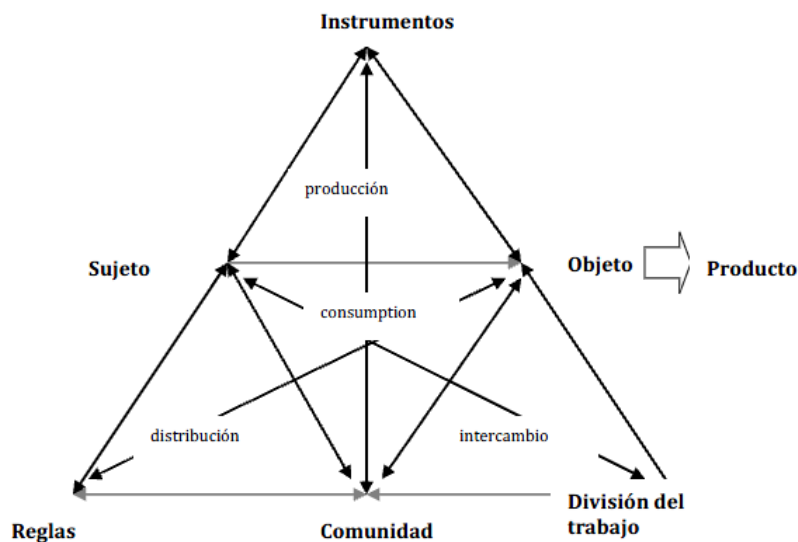
Pel que fa al dinamisme, hem de tenir present que els gèneres estan constantment en evolució degut a les interaccions que duen a terme els subjectes i que, per tant, canvien amb el pas del temps. Aquesta idea de transformació podria semblar contradictòria amb les aportacions de Miller. Tanmateix, si analitzem amb major precisió els conceptes de recurrència i dinamisme observarem com poden ser dos termes perfectament compatibles. Així, quan parlem de dinamisme ens referim al fet que la reproducció de les accions tipificades mai són exactes; per tant, els gèneres es van transformant com a conseqüència de les persones que hi participen -que tenen altres afiliacions amb sistemes d'activitat-, dels instruments que utilitzen -que canvien amb el temps-, i de la interacció que estableixen amb altres sistemes. Segons Russell (1997), els gèneres prediuen però no determinen l'estructura, sempre hi ha diverses opcions per escollir. Són els conflictes i les tensions que es produeixen dins del sistema, sobre l'objecte i/o motius en el qual recau l'acció, els que forcen que les actuacions col·lectives vagin cap a d'altres direccions que acaben derivant en transformacions (Milian i Camps, 2005). De fet, Chitez i Kruse (2012) afirmen que els gèneres s'han d'anar adaptant als canvis ja que d'una altra manera desapareixerien.

Arribats a aquest punt, el lector pot estar confús sobre aquells elements que han d'aparèixer en un gènere perquè aquest sigui considerat com a tal. En aquest sentit, Bazerman, Little i Chavkin (2003) argumenten que cada gènere té un conjunt específic de continguts i no es pot fer un llistat homogeni. De fet aquests variaran de cultura en cultura, en funció de les tipificacions realitzades per la societat (Miller, 1984). Conseqüentment, el número de gèneres és indeterminat i depèn de la complexitat i diversitat dels sistemes i del nombre total que es necessitin per organitzar les interaccions que tenen lloc.

D'aquesta idea es desprèn el fet que els gèneres no han de ser vistos com a entitats individuals sinó que existeixen en el sí d'un sistema d'activitat. Aquest concepte, que

té els seus orígens en el treball de Vigotsky i els seus deixebles, va ser actualitzat per Engeström (Camps i Castelló, 2013). Engeström (2001) parteix del ja conegut triangle interactiu plantejat per Vigotsky, on hi ha el subjecte, l'objecte i l'instrument, i afegeix la comunitat en la qual es desenvolupa l'activitat, amb les normes socials que regulen l'activitat i la divisió del treball implícita en qualsevol activitat. (vegeu Figura 1.1).

Figura 1.1. Model del sistema d'activitat segons Engeström.



Aquests sistemes d'activitats estan formats pel que Bazerman (2004) anomena *genre systems*. Els *genre systems* són l'espai on interactuen de manera conjunta, els documents que una persona produeix en el seu treball més les relacions que estan modelades en la producció, la circulació i l'ús d'aquests documents. L'autor anomena als documents que genera una persona *genre set*. Per exemple, el *genre set* d'un professor serien les preparacions de les classes, les notes dels alumnes, els correus electrònics, els exàmens, entre d'altres, mentre que el *genre set* dels estudiants serien els apunts, els treballs o la bibliografia complementària. La conjunció d'ambdós *genre set* formaria el *genre system*.

El concepte de sistemes d'activitat centralitza el focus d'interès en allò que fa la persona i en com el text articula aquesta acció. Per tant, parlar d'un sistema d'activitat permet entendre tot el treball que es realitza en el sistema i la manera en què cada

peça d'escriptura contribueix al treball total, posant l'atenció en l'acció que realitza la persona (Bazerman, 2004).

En una línia similar, Spinuzzi (2004) parla dels *genre ecologies* que, tot i tenir algunes similituds amb el *genre systems*, es centra en la mediació. A diferència d'altres marcs explicatius, la noció de *genre ecologies* es preocupa per la forma en què la gent interpreta els gèneres, com les persones intermedien amb els gèneres i com aquestes contingències es formen relativament estables en el temps (Spinuzzi, 2002). L'autor considera que el gènere exerceix el paper de mediador en les nostres activitats, i ho fa amb la resta de gèneres que coexisteixen.

En qualsevol cas, tant el treball de Bazerman com el de Spinuzzi reforcen la idea plantejada per la teoria de l'activitat. Dins dels sistemes d'activitat existeixen diferents sistemes de gèneres, els quals són emprats per organitzar les interaccions (Russell i Yañez, 2002-2003).

Un altre autor que ha tingut un paper destacat en desenvolupar el concepte de gènere ha estat Swales, qui ha analitzat la relació entre gènere i l'ensenyament de la llengua anglesa com a segona llengua en contextos acadèmics (Chitez i Kruse, 2012). Swales (2004) va analitzar diferents tipologies textuais amb la finalitat de comprendre com funcionaven els gèneres i de quina manera eren usats en els discursos acadèmics. A partir d'aquest estudi va definir el gènere com un conjunt de situacions comunicatives on les persones que hi participaven compartien uns propòsits comunicatius que definien l'estructura del discurs, així com el tipus d'eleccions tant del contingut com de l'estil. També afirmava que dins d'un mateix gènere hi podien existir diferents tipus de text que compartien patrons similars tant pel que fa a l'estructura, l'estil, el contingut, com l'audiència. Conseqüentment, l'objectiu de la recerca havia d'estar encaminat a descobrir les similituds entre aquests textos per tal d'ensenyar les particularitats d'un gènere. Un dels autors que ha desenvolupat amb major insistència aquest tipus de recerca ha estat Hyland, qui ha centrat les seves anàlisis en el discurs acadèmic (Hyland, 2002, 2005).

Després d'haver analitzat diferents autors que han desenvolupat contribucions significatives al concepte de gènere, ens centrarem en les característiques que han de tenir els processos d'ensenyament i aprenentatge dels diferents gèneres que coexisteixen en un sistema d'activitat.

De nou, utilitzarem algunes de les aportacions teòriques que s'han efectuat des de la teoria de l'activitat per comprendre com s'ha de realitzar aquest procés d'ensenyament i aprenentatge. Segons Russell (1997), aprendre un nou gènere implica involucrar-se en diferents activitats dins del sistema i, en la mesura en què els escriptors s'apropien del gènere, també adquireixen la identitat del col·lectiu. És a dir, la familiarització amb el gènere es produeix a partir de la participació activa en el sistema, gràcies a l'oportunitat d'observar com altres persones, sobretot aquelles que no tenen una participació perifèrica, fan ús d'aquesta eina (Lave i Wenger, 1991; Russell i Yañez, 2002-2003).

És veritat, tal i com puntualitzen Camps i Castelló (2013), que les finalitats de les activitats acadèmiques són diferents de les activitats científiques o professionals. També que l'ús del llenguatge és diferent en cada sistema d'activitat, per la qual cosa els gèneres que es produeixen en situacions educatives mai són iguals als que es produeixen en contextos professionals o científics. Tanmateix, cal plantejar activitats o projectes que permetin als aprenents conèixer i familiaritzar-se amb el domini d'aquests usos del llenguatge en una comunitat disciplinar específica. Per tant, en la nostra recerca, cal que els estudiants realitzin diferents activitats que els ajudin a apropiarse del gènere corresponent si volem que al final siguin capaços de produir un text acadèmic.

De fet són força les recerques que comencen a crear sistemes d'activitat en contextos educatius que s'emmirallen en sistemes d'activitat del món professional i/o de la recerca, en les que posen als estudiants en situacions acadèmiques autèntiques, per tal que puguin experimentar les activitats que realitzen professionals amb experiència i familiaritzar-se així amb els gèneres corresponents (Cameron, Nairn i Higgins, 2009; Jehangir, 2009; Parker, 2009). D'aquesta manera s'aconsegueix que les activitats que

es realitzen per desenvolupar les pràctiques discursives tinguin sentit pels estudiants tant per la situació que es genera, com per la manera com els estudiants la conceben (Camps i Castelló, 2013).

Per finalitzar volem remarcar que comprendre el gènere i les seves funcions, així com les característiques per les quals ha estat dissenyat, permet a l'escriptor satisfer amb èxit les exigències de la situació de l'escriptura (Bazerman, 2004). Però a més, permet que el lector sigui conscient de l'àmbit en el qual el text opera, la relació que s'estableix entre les diferents idees que s'hi exposen, el rol que tindrà l'audiència, els usos que es poden fer del text o la manera com es pot interpretar.

Així, el text pot haver estat escrit en qualsevol lloc i per qualsevol persona, però el coneixement del gènere ens permet localitzar la informació ja que familiaritza al lector amb les convencions socials pròpies d'aquell gènere i facilita la comprensió del text. És el nexa d'unió entre la producció del text i la comprensió de la informació (Bazerman, Little i Chavkin, 2003). Per tant, fer explícit aquest coneixement ajudarà els estudiants a apropiarse de manera eficaç de les característiques que defineixen un determinat gènere i els permetrà usar correctament el seu potencial semiòtic, és a dir, construir activament coneixement nou a través de l'ús del llenguatge (Camps i Milian, 1999).

CAPÍTOL 2: L'ENSENYAMENT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA A LES UNIVERSITATS

2.1 Evolució de l'ensenyament de l'escriptura acadèmica a la universitat: fomentant els processos de composició.

2.1.1 Aportacions teòriques de James Britton i Janet Emig.

2.1.2. Writing Across the Curriculum (WAC).

2.1.3. Writing in the Disciplines (WID).

2.1.4. Academic Literacies (ACLITS).

2.2. El text de posicionament com a instrument per aprendre: particularitats d'un gènere discursiu.

CAPÍTOL 2

L'ENSENYAMENT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA A LES UNIVERSITATS

L'ensenyament de l'escriptura acadèmica a les universitats ha estat - i encara avui ho continua sent -, objecte de múltiples investigacions. En el capítol anterior hem analitzat com un determinat tipus de recerques han destacat la importància de l'escriptura acadèmica pel seu potencial epistèmic. També hem analitzat com les eleccions discursives permeten situar al lector en el text, plasmant la seva identitat acadèmica i com el discurs acadèmic, emprat en l'elaboració d'aquests textos, pot adoptar formes específiques, adequades i adaptades a les situacions on té lloc la situació comunicativa, creant el que hem anomenat gèneres discursius (Camps i Castelló, 2013; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001).

Tanmateix, un altre grup d'investigacions ha centrat el seu focus d'investigació en les propostes d'ensenyament i aprenentatge que s'han realitzat en diferents contextos universitaris. Aquestes investigacions han demostrat com l'escriptura està subjecta a les particularitats de la comunitat disciplinar en la qual s'ha d'inscriure el text i, per tant, està vinculada a una determinada manera de pensar i promoure el coneixement (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette i Garufis, 2005; Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013; Prior, 2006).

Per aquest motiu, al llarg d'aquest capítol analitzarem, per una banda, el paper fonamental que han tingut diferents enfocaments en l'ensenyament d'aquesta eina d'aprenentatge entre els estudiants universitaris i, per altra banda, analitzarem les particularitats del gènere discursiu que permet escriure textos acadèmics per aprendre, detallant els recursos discursius que ajuden a manifestar la identitat d'un autor en el text.

2.1 Evolució de l'ensenyament de l'escriptura acadèmica a la universitat: fomentant els processos de composició

Abans d'endinsar-nos en els orígens i les característiques dels primers moviments d'ensenyament de l'escriptura, delimitarem el context i el període històric en què van sorgir aquests moviments.

Els països que han estat pioners en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura acadèmica han estat els Estats Units i el Regne Unit. A diferència del que succeeix en el context europeu, ambdós països compten amb una llarga tradició en aquest àmbit, especialment els Estats Units. Per aquest motiu centrarem la nostra revisió en els moviments que es van desenvolupar en aquests contextos i que, en alguns casos, han servit com a punt de referència per a d'altres països que, davant de les mancances evidenciades en relació a l'ensenyament de l'escriptura a les universitats, s'hi han inspirat (Carlino, 2002).

Pel que fa al període d'anàlisi i, malgrat que la preocupació per la qualitat de l'escriptura és un fet que en alguns casos es remunta a finals del segle XIX i principis del segle XX, sembla convenient marcar una línia de separació cap a finals dels anys seixanta entre els antecedents llunyans i els antecedents immediats (Bazerman i Russell, 1994). Tres serien les raons que ens motivarien a situar el tall en aquestes dates. En primer lloc, no volem perdre de vista l'objectiu de l'apartat, conèixer quin tractament ha rebut l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura acadèmica en el món universitari. En segon lloc, considerem necessari fer una aproximació històrica al moviment oferint una visió general, per evitar que la cronologia i els esdeveniments que l'acompanyen dilueixin les finalitats de l'apartat. I per acabar, utilitzem com a punt de partida les aportacions teòriques de James Britton i els seus col·laboradors (1975), i les de Janet Emig (1977), perquè els seus treballs van ser precursors dels moviments que analitzarem en els següents apartats (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette i Garufis, 2005; Keys, 1999; Russell, Lea, Parker, Street i Donahue, 2009).

2.1.1 Aportacions teòriques de James Britton i Janet Emig.

Britton i els seus col·laboradors marquen un punt d'inflexió en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura acadèmica al seminari que es va celebrar a Dartmouth al 1966. La seva concepció sobre l'escriptura com una habilitat que es desenvolupa a través de cada una de les disciplines en què és usada, i la crítica a la visió de l'escriptura com una habilitat extrapolable a qualsevol context sense dificultats - utilitzant Vigotsky per fonamentar les seves idees-, va tenir un gran impacte per als investigadors que buscaven alternatives al model universitari vigent (Russell *et al.*, 2009).

A més, la classificació de l'escriptura, basada en l'ús que se'n feia, va acabar de donar un gir al plantejament educatiu establert. Britton va postular que els tipus d'escriptura que s'usaven en la societat es podien ordenar en tres grups. El primer grup, anomenat escriptura transaccional, servia per comunicar la informació. El segon grup, escriptura poètica, permetia crear objectes bonics amb les paraules. I el tercer grup, l'escriptura expressiva, servia per explorar al voltant de les idees i reflectir-ne el resultat en el paper. És aquest darrer grup el que va tenir una repercussió més gran a nivell educatiu perquè assegurava que l'escriptura jugava un paper fonamental en l'aprenentatge (Bazerman *et al.*, 2005). De fet, a partir d'aquesta classificació es va obrir un nou camp de recerca en el que, com hem esmentat en l'anterior apartat, es situen autors com Bereiter i Scardamalia o Flower i Hayes i el seu interès per analitzar els processos d'escriptura.

Per la seva banda, Emig (1977) també va recórrer a psicòlegs contemporanis com Vigotsky o Bruner per defensar la tesi que escriure representava una oportunitat per aprendre. L'autora postulava que l'escriptura tenia unes característiques que convertien el procés d'escriure en quelcom únic. També assegurava que, si aprendre consistia en reformular les idees, l'escriptura permetia adquirir un rol actiu en el procés d'aprenentatge ja que plasmava aquest canvi en un llenguatge concret, possibilitant la seva reinterpretació posterior. Segons l'autora, els components que fan aquest procés factible són les mans, que transformen l'experiència en símbols, els ulls,

que plasmen el llenguatge en icones, i el cervell, que permet interpretar la informació (Emig, 1977). Bazerman *et al.* (2005) consideren que amb aquestes idees Emig va ser una de les investigadores pioneres en destacar el procés d'escriptura per sobre del producte final.

A continuació, i seguint l'evolució històrica dels moviments, analitzarem, en primer lloc, el moviment d'escriptura conegut com escriure a través del currículum i anomenat en llengua anglesa: *Writing Across the Curriculum (WAC)*. En segon lloc, analitzarem un nou moviment, que neix com a conseqüència del propi desenvolupament del marc teòric que va acompanyar al WAC, conegut com escriure en les disciplines i que en anglès es va anomenar: *Writing in the disciplines (WID)*. I, en tercer lloc, analitzarem un moviment, desenvolupat majoritàriament a Regne Unit, conegut com alfabetització o alfabetitzacions acadèmiques i que és anomenat en anglès: *Academic Literacies (ACLITS)*.

2.1.2. Writing Across the Curriculum (WAC).

El moviment *Writing Across the Curriculum (WAC)* es desenvolupa als Estats Units a partir del darrer terç del segle XX. Tanmateix, el conjunt de condicions que possibiliten la creació d'aquest moviment es remunten molt més enllà en el temps i estan estretament vinculades a la història de l'educació secundària i superior del país (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette i Garufis, 2005).

A finals del segle XIX les universitats en particular, i la societat en general, van començar a mostrar una gran preocupació pel nivell d'escriptura amb el qual arribaven els estudiants al primer any d'estudis universitaris. La inquietud generada al voltant d'aquest fet va portar a algunes universitats a implementar exàmens d'entrada que permetessin garantir un nivell mínim de qualitat. No obstant, aquestes mesures no permetien resoldre l'arrel del problema; per aquest motiu, diferents universitats van començar a reclamar a les autoritats que es realitzés un ensenyament de l'escriptura de major qualitat a l'etapa d'educació secundària.

Aquest fet va derivar en tot un seguit de reformes escolars que van afectar l'educació secundària i també l'educació superior. Dos van ser els canvis més significatius d'aquesta reforma. El primer va vincular l'ensenyament de l'escriptura amb l'àrea de llengua i literatura. El segon canvi va suposar la creació d'uns cursos d'escriptura generals que resolguessin les mancances evidenciades a la universitat. En un estadi inicial, els cursos d'escriptura estaven vinculats als departaments de llengua, però a mesura que s'avançava en l'especialització del contingut es van començar a oferir a través de les escoles professionals. Aquests cursos serien precursors dels cursos que més endavant van caracteritzar el moviment anomenat WAC. (Bazerman i Russell, 1994).

Després de la II Guerra Mundial, l'expansió econòmica, la democratització i la progressiva supressió de les barreres socials, va comportar un augment de la diversitat a l'educació superior i la conseqüent massificació de les aules. Cap als anys seixanta, en un esforç per integrar els diferents sectors de la població en el context universitari, va augmentar la necessitat d'ensenyar l'escriptura acadèmica a sectors de la població que tradicionalment n'havien estat exclosos (Russell, Lea, Parker, Street i Donahue, 2009).

En aquest context de diversitat, creixia el malestar dels docents en relació a les dificultats evidenciades pels estudiants per llegir i escriure i per entendre i comunicar els continguts propis del nivell universitari en el qual es trobaven (Castelló, 2011). El moviment de comunicació de la postguerra va adquirir com a pròpia aquesta causa i, tot i que la repercussió del moviment no va ser gaire gran, va aconseguir que l'interès per a una escriptura de qualitat no recaigués exclusivament en el departament de llengua sinó que també estigués vinculat a d'altres departaments. El renovat interès per l'escriptura es va manifestar en l'augment de la composició com una disciplina acadèmica, creant cursos específics en la matèria. Aquesta nova disciplina va oferir un nou marc per a l'ensenyament de l'escriptura i un punt de trobada per a professionals, que no necessàriament estaven vinculats al departament de llengua, fent que es possibilités el moviment que reclamava l'escriptura a través del currículum (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005).

Després d'haver descrit les condicions que estableixen les bases socials i educatives que afavoreixen la creació del moviment *Writing Across the Curriculum (WAC)*, descriurem quines van ser les idees que van possibilitar l'establiment de les bases teòriques del moviment i que van permetre impulsar-lo definitivament.

Com ja hem avançat, les investigacions realitzades per James Britton i els seus col·laboradors van ser el detonant d'un seguit de canvis pedagògics i curriculars al sistema educatiu dels Estats Units. Les propostes de desenvolupament curricular que van exposar al seminari de Dartmouth no estaven directament relacionades amb l'escriptura, ja que el centre d'atenció de la conferència es basava en les reformes educatives. Tanmateix, les crítiques realitzades pels investigadors britànics vers l'ensenyament de l'escriptura i el llenguatge van adquirir tant d'interès que van obligar a les autoritats del país a realitzar un estudi en profunditat sobre l'estat de la qüestió, i a incorporar les teories de l'escriptura i el llenguatge proposades per Britton i els seus col·legues (Bazerman i Russell, 1994, Russell *et al.*, 2009).

La comissió encarregada de fer l'anàlisi va evidenciar el distanciament que hi havia entre les pràctiques d'escriptura a l'educació superior i el món del treball. Fruit de l'estudi es va dur a terme una reforma curricular, amb l'objectiu de reconduir l'ensenyament fora del departament de llengua, per fer-ho extensiu a les diferents assignatures i donar resposta a les necessitats actuals de l'època. D'aquesta manera neix el moviment *Writing Across the Curriculum* (Bazerman *et al.*, 2005).

En base a les conclusions extretes en aquest estudi es van començar a desenvolupar els primers programes d'escriptura en diferents universitats dels Estats Units. Segons Carlino (2002), aquests programes es basaven en la premissa que l'escriptura permetia que els estudiants es familiaritzessin amb el contingut de l'assignatura i amb la manera particular que cada disciplina tenia de presentar la informació. Russell *et al.* (2009) van una mica més enllà i afirmen que la implementació d'aquests programes també pretenia despertar la consciència dels professors, proporcionar-los eines perquè incorporessin l'escriptura a les seves classes i ajudar-los a desenvolupar estratègies per acompanyar els estudiants en aquest procés.

A continuació mostrarem un recull de les diferents modalitats que ofereixen les universitats en els seus programes d'escriptura.

En primer lloc, en gairebé la totalitat de les universitats es realitzen (generalment en el primer any) cursos específics d'escriptura, de caràcter obligatori, que proporcionen la base necessària per encarar amb èxit les tasques futures d'escriptura (Russell *et al.*, 2009). De fet, la majoria de les universitats exigeixen als seus estudiants l'acreditació dels coneixements que certifiquen el domini de l'escriptura acadèmica o bé, la participació, durant el primer any, en aquests cursos de composició (Carlino, 2005).

En segon lloc, s'han creat centres d'escriptura que disposen d'un servei de tutors d'escriptura, on hi ha estudiants capacitats -i supervisats-, que reben les consultes dels alumnes i ofereixen orientacions per millorar el text. Els tutors d'escriptura, provinents de diferents disciplines, acostumen a ser seleccionats per la seva experiència o ganes per ensenyar a escriure. Reben una formació inicial, materials de suport i pautes sobre les seves funcions. També mantenen reunions periòdiques amb els coordinadors dels programes on es debaten diferents estratègies i es comenten els problemes sorgits. Les trobades amb els estudiants tenen lloc en el mateix centre d'escriptura i les tutories acostumen a limitar-se a una sessió per setmana. En aquestes sessions els alumnes discuteixen els esborranys amb el tutor. En alguns casos, els tutors també proporcionen material específic amb temàtiques diverses amb la finalitat d'ajudar a l'estudiant -començar a escriure, desenvolupar idees, etc- (Carlino, 2002). El tutor no pren decisions unilateralment, aquestes han de ser consensuades i, al inici de cada sessió, es pauta el que es durà a terme. Al finalitzar la tutoria, els alumnes omplen una enquesta, amb finalitats estadístiques, però també amb la voluntat de reflexionar sobre el procés d'escriptura i el resultat final per ser conscients dels problemes sorgits i la manera com s'han resolt (Carlino, 2005).

En tercer lloc, i dins de les classes, hi ha companys d'escriptura que es retroalimenten mútuament. Són estudiants que han rebut una capacitació i que en diferents assignatures ajuden a gestionar l'escriptura dels continguts específics. La seva funció és llegir els esborranys dels alumnes i realitzar comentaris abans que el treball es lliuri

al tutor. Per ser company d'escriptura cal rebre una formació i cada semestre assistir a trobades de coordinació. Aquests companys d'escriptura són avaluats periòdicament i desenvolupen el seu rol fins que finalitzen els estudis. Els professors de les assignatures que participen en aquest procés també es comprometen a plantejar activitats d'escriptura i a deixar el temps necessari perquè es faci el procés de revisió. El company realitza els comentaris i, abans del lliurament del treball final, hi pot haver una trobada presencial. La diferència respecte als tutors d'escriptura és que, aquests realitzen la seva funció fora de l'assignatura mentre que en el cas dels companys l'assessorament és dins de les classes (Carlino, 2005).

En quart lloc, també hi ha matèries d'escriptura intensiva, on es treballen continguts específics d'escriptura, i s'elaboren materials d'orientació per als alumnes i docents (Carlino, 2002; Russell *et al.*, 2009).

A més, la preocupació de l'escriptura va més enllà dels estudiants i també inclou la figura del docent. Carlino (2002), en un estudi on analitza els documents elaborats per vint institucions educatives, destaca el gran nombre de materials que tenen com a finalitat conscienciar i orientar als docents perquè l'escriptura adquireixi protagonisme a les seves classes. I és que si els professors estan interessats poden disposar d'assessorament per elaborar la programació i dissenyar activitats d'escriptura autèntiques.

Per tant, el moviment WAC va més enllà d'una proposta teòrica o pedagògica. Suposa un plantejament general sobre el que vol dir ensenyar i aprendre en termes globals i defineix clarament el rol que desenvolupa en el procés d'ensenyament i aprenentatge l'estudiant – que s'involucra en l'aprenentatge a través de la producció de textos –, el professor i la universitat (Carlino, 2005).

2.1.3. Writing in the Disciplines (WID).

La pròpia evolució dels programes d'escriptura a través del currículum (WAC) que acabem de comentar, va evolucionar de propostes d'escriptura generals a propostes

d'escriptura pensades per a disciplines particulars. Fins i tot, alguns autors van anomenar aquest canvi, la segona etapa del WAC, amb l'objectiu de destacar un nivell de maduresa més enllà de l'etapa inicial (Bazerman, 2005; Carter, Ferzli i Wiebe, 2007).

Tot i que, en un primer moment, aquests cursos continuaven vinculats al departament de llengua, amb el temps va créixer la necessitat d'investigar i ampliar el coneixement al voltant dels textos i les característiques que tenien en cadascuna de les disciplines en les quals eren usades. S'origina d'aquesta manera el moviment conegut com l'escriptura a les disciplines, anomenat en anglès: *Writing in the Disciplines (WID)* (Castelló, 2011).

Tal i com assenyalen Delacambre i Donahue (2012), aquest és un moviment que té com a centre d'interès analitzar les característiques particulars de cada disciplina, és a dir, les formes textuais, les particularitats dels gèneres, de les citacions i de les estructures dels discursos que predominen en la disciplina. Conèixer aquestes particularitats permet comprendre les característiques d'una comunitat disciplinar específica i per tant, plantejar propostes d'ensenyament i aprenentatge pertinents (Castelló 2011).

Ara bé, aquests estudis no se centren exclusivament en el coneixement relacionat amb les convencions de caràcter més lingüístic o formal, sinó que també exploren les formes en les que l'escriptura i la construcció de significat s'entrellacen dins d'una visió disciplinar particular (Delacambre i Donahue, 2012). En una línia similar Carter, Ferzli i Wiebe (2007) assenyalen que els estudiants no aprenen a escriure el discurs de la disciplina exclusivament per dominar amb correcció aquesta tipologia discursiva, sinó que també implica conèixer les formes de coneixement i la pròpia manera de fer que configura la disciplina.

Per la seva banda, Russell (2013) considera que hi ha dos aspectes fonamentals que han contribuït al desenvolupament d'aquest moviment a nivell teòric i a nivell metodològic. Un dels conceptes claus a l'hora de desenvolupar i impulsar el cos teòric d'aquest moviment ha estat el concepte de gènere, concebut més enllà de les formes

textuals que permeten fer classificacions taxonòmiques, per ser entès com una acció social. Des d'aquesta perspectiva, el gènere no és només un conjunt de característiques formals que poden ser aplicades a un text, sinó que són accions tipificades que han estat emprades amb èxit de forma recurrent en contextos similars. Aquesta perspectiva suposa una visió de l'escriptura que necessàriament ha de contemplar les característiques particulars de cada disciplina, i que a més, ha de tenir present que aquestes particularitats poden anar canviant dins de la pròpia disciplina.

A nivell metodològic, Russell (2013) considera que una de les obres que ha tingut una gran incidència dins d'aquest moviment va ser la realitzada per McCarthy l'any 1987, que portava per nom, *Strangers in Strange Lands*. En l'estudi, l'autora va mostrar com un estudiant universitari de primer any tenia grans dificultats per comprendre les diferents expectatives que es generaven al voltant de les activitats d'escriptura que se li havien proposat des de tres assignatures diferents, amb conseqüències evidents per al seu treball i la seva identitat com a estudiant. En aquesta investigació també es va evidenciar com els professors no eren conscients d'aquestes expectatives divergents ni de les dificultats manifestades pels estudiants (McCarthy, 1987).

De les diferents contribucions revisades es desprèn que el WID adquireix plenament el seu sentit en la mesura que permet profunditzar en les diferents disciplines, ja que facilita analitzar les particularitats que defineixen a cada disciplina a l'hora d'escriure, però a més, permet comprendre que les pràctiques discursives emprades en aquestes comunitats disciplinars són socials i situades i que, per tant, evolucionen en la mesura que es modifica la comunitat. Conseqüentment, el moviment també ha d'estudiar com es construeix i es configura el coneixement des d'una visió disciplinar particular (Carter, Ferzli i Wiebe, 2007).

El canvi de focus que es produeix en el WID suposa tot un conjunt de variacions que acaben configurant la recerca que s'està produint en aquests moments. Castelló (2011) engloba aquests canvis de tendència, fonamentalment, al voltant de dos aspectes. El primer, fa referència a la concepció d'escriptura. En el moment en què el centre d'interès va més enllà de cursos generals d'escriptura i també incorpora cursos en

estadis més avançats de la formació acadèmica universitària, es modifica la concepció inicial i s'entén que l'escriptura és un instrument que fa de mediador en l'aprenentatge i gestió dels continguts de la disciplina. El segon, com ja apuntàvem en les línies anteriors, està relacionat amb el concepte de gènere i les nocions de comunitat de pràctica com a formes d'organització dels membres d'una disciplina.

2.1.4. Academic Literacies (ACLITS).

El Regne Unit també va viure, a partir de 1990, el desenvolupament d'un moviment anomenat Alfabetització Acadèmica o bé Alfabetitzacions Acadèmiques, en anglès *Academic Literacies* (ACLITS). Un moviment força diferent dels que es van produir a Estats Units tot i que comparteixen alguns elements comuns. Abans però, farem una breu revisió històrica per conèixer els antecedents que van provocar l'aparició d'aquest moviment.

Abans del 1990, al Regne Unit s'havia prestat poca atenció a l'escriptura acadèmica en les universitats. És veritat que James Britton i els seus col·laboradors havien desenvolupat un marc teòric relatiu a l'escriptura i el seu ensenyament cap als anys seixanta. Però degut al poc ressò que havien obtingut en el món acadèmic del seu país va provocar que les seves idees es traslladessin cap els EEUU, un país, com hem vist, que es trobava immers en un procés de transformació universitari. No va ser doncs, fins a principis dels anys noranta, de manera força paral·lela al que havia passat als Estats Units unes dècades abans, que degut a la massificació del sistema educatiu universitari i al augment de la diversitat de les aules, es van produir un seguit de reformes educatives que van mostrar les carències d'escriptura dels estudiants universitaris (Russell *et al.*, 2009).

Els coneixements previs amb què arribaven els estudiants eren menys homogenis que en dècades anteriors, quan l'accés a l'educació superior estava reservat a un grup d'elit i, conseqüentment, el nivell d'escriptura dels estudiants no assolía les expectatives del professorat universitari (Lillis, 2003). A més, com ja havia passat als Estats Units, un sector molt ampli del món universitari tenia la creença generalitzada que escriure

consistia en haver adquirit unes habilitats en etapes educatives anteriors que, una vegada desenvolupades, es podien transferir a qualsevol context. De manera que es traspassava la responsabilitat als estudiants i en menor mesura al sistema educatiu (Lea, 2004).

No obstant, i davant de les queixes manifestades pels professors per la manca de preparació dels estudiants, es van començar a crear uns centres de suport a l'aprenentatge. La finalitat era ensenyar les habilitats i les estratègies necessàries per tal de què els estudiants poguessin fer front a les exigències pròpies dels estudis universitaris. En aquests centres, una de les demandes fonamentals estava relacionada amb l'escriptura, fet que va propiciar l'aparició de centres d'escriptura (Castelló, 2011).

En aquest context de descontentament van sorgir diferents plantejaments teòrics amb la finalitat de provocar un gir a la situació actual de l'època. Al capdavant d'aquests plantejaments hi va haver un grup d'investigadors, encapçalats per Roz Ivanic i els seus deixebles, que van propiciar l'impuls definitiu al moviment ACLITS. Aquests investigadors van recollir les aportacions dels seus predecessors en els moviments que s'havien originat als Estats Units, com Britton i els seus col·laboradors i com Bazerman (Castelló, 2011).

Ivanic va centrar el seu focus d'atenció al voltant del llenguatge i la presència de la identitat de l'autor en el text. El seu enfocament, que es centrava explícitament en l'anàlisi crític del discurs, implicava que els estudiants havien de desenvolupar la consciència sobre el poder i la ideologia en relació amb l'ús del llenguatge (Lillis, 2003).

Tanmateix, Ivanic també va realitzar tot un seguit d'investigacions amb la finalitat de copsar quines eren les concepcions que hi havia en el món acadèmic en relació als discursos sobre l'escriptura. L'autora va definir els discursos sobre l'escriptura com un conjunt de constel·lacions de creences sobre l'aprenentatge de l'escriptura, les maneres de parlar sobre l'escriptura i els diferents enfocaments sobre l'ensenyament i l'avaluació de l'escriptura (Ivanic, 2004). L'anàlisi dels diferents enfocaments de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura, així com les diferents teories del

llenguatge i l'alfabetització, van concloure amb la categorització de sis discursos d'escriptura (*skill discourses, creative discourse, process discourse, genre discourse, social practice discourse i sociopolitical discourse*) que li havien de permetre plantejar propostes d'ensenyament i aprenentatge més pertinents a les necessitats de l'època.

En una línia similar, Street (1997) també es va centrar en l'anàlisi de les concepcions al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura. L'autor va distingir dues maneres de concebre l'alfabetització. La primera d'elles entenia l'alfabetització com un model autònom on calia desenvolupar una habilitat universal, que podria ser aplicada a qualsevol context. La segona d'elles entenia que l'alfabetització era ideològica en el sentit que variava amb el context social, les normes culturals i els discursos. Però que a més, els usos i significats sempre depenien de relacions de poder i autoritat, que eren les que determinaven les eleccions possibles i probables. Conseqüentment, els estudiants havien d'aprendre a discutir les eleccions que realitzaven en el tipus d'alfabetització que estaven duent a terme.

Una altra contribució de gran rellevància per al moviment ACLITS va ser la investigació conduïda per Lea i Street (1998), que va suposar el desenvolupament de dos elements claus per al cos teòric del moviment. Per una banda, van centrar el focus d'atenció en les expectatives dels docents i dels estudiants pel que fa a l'escriptura, en comptes d'analitzar la qualitat dels productes i les pràctiques dels estudiants. Una de les seves conclusions més pregones fa referència al fet que els estudiants i el professors no compartien el sentit de les activitats d'escriptura amb tot el que aquest desencontre suposava (Castelló, 2011).

Per altra banda, van analitzar les diferents concepcions d'estudiants i professors en relació l'ensenyament de l'escriptura en contextos acadèmics. Dels seus resultats prové la caracterització de tres aproximacions o models diferents que han estat recollits en la majoria de recerques posteriors, fonamentalment en les que s'han desenvolupat en el context acadèmic del Regne Unit.

El primer model, anomenat *Study skills* (habilitats d'estudi), es basa en la creença que un bon domini de la gramàtica, la sintaxi, la puntuació i l'ortografia, és la condició que garanteix la qualitat del text. El segon model, anomenat *Academic Socialisation* (socialització acadèmica o simplement socialització), considera que l'escriptura és un procés d'aculturació, per la qual cosa resulta clau conèixer les característiques específiques de cada text i dels gèneres discursius per tal de formar part d'una comunitat particular (Russell *et al.*, 2009). El tercer model, *Academic literacies* (alfabetització acadèmica), recull els dos anteriors amb especial interès en la creació de significats, les relacions de poder, la identitat i l'autoria (Lea i Street, 2006). Segons Lea i Street (1998), cada model incorpora l'anterior i cadascun està associat a una concepció d'aprenentatge. És sobretot el tercer model, el que autors com Lillis (2003) i Lea (2004) han proposat com el marc de referència per millorar l'ensenyament de l'escriptura acadèmica a la universitat.

Comença així un moviment que recupera el rol de l'escriptura com a eina per aprendre i que parteix de la premissa que l'aprenentatge d'aquest instrument s'ha de dur a terme en cada un dels contextos en què serà usat, fent present la identitat de l'autor en el text i tenint en compte com es construeix el coneixement dins de cada comunitat disciplinària. Així, *l'Academic Literacies* emfasitza, per una banda, la naturalesa social i situada de l'escriptura acadèmica, al recalcar l'especificitat de cada disciplina i de les pràctiques escriptores que es desenvolupen en cada context particular. I, per altra banda, destaca la necessitat de saber gestionar les identitats que evocuen les pràctiques d'escriptura, accentuant el poder que té l'estudiant en la creació de significats per mostrar la seva posició en el text (Lillis, 2003; Street, 2009).

Per finalitzar, convé afegir dues puntualitzacions. Per una banda, conscients de les dificultats que suposa la traducció de la paraula *literacy*, hem optat per traduir aquest terme pel d'*alfabetització*. En aquest cas, l'hem d'entendre no com a l'adquisició en un estadi inicial de les habilitats de lectura i escriptura, sinó com l'èmfasi en la formació continuada al voltant dels usos situats de la lectura i l'escriptura en contextos acadèmics i societats altament alfabetitzades. Des d'aquesta perspectiva s'entén l'aculturació com una forma nova d'alfabetització en l'educació superior (Castelló,

2011). Per altra banda, volem destacar que emprar *literacies* en plural, és un indicador clar de la voluntat d'aquest moviment per emfasitzar el procés d'aculturació pel qual ha de passar una persona cada vegada que ha d'aprendre l'ús de l'escriptura en un context disciplinari, social o professional nou (Lea i Street, 2006).

2.2. El text de posicionament com a instrument per aprendre: particularitats d'un gènere discursiu.

Com ja hem argumentat, produir textos acadèmics és una activitat complexa a la qual, tradicionalment, se li ha prestat poca atenció atès el supòsit compartit que els estudiants quan arriben a la universitat ja disposen de les habilitats necessàries per fer-ho (Carlino, 2002; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001). Tanmateix, la realitat desmenteix contínuament aquest supòsit ja que els estudiants mostren dificultats serioses i a diferents nivells quan s'encaren a l'escriptura de textos complexos (Castelló *et al.*, 2008; Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011; Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013).

Per tal de donar resposta a aquesta situació, partint de la concepció de l'escriptura, associada a una activitat complexa que sempre està situada en un context social, cultural i històric particular, hem elaborat una proposta que contempla les característiques fonamentals dels textos de posicionament que serveixen per aprendre i que desglossem a continuació.

La proposta contempla sis dimensions: recursos discursius que permeten estructurar la informació del text, recursos que permeten condensar la informació del text, recursos que serveixen per fer visible la posició de l'autor en el text, recursos que permeten implicar el lector en el text, recursos que permeten incorporar la veu d'altres autors en el text i recursos que contemplen els aspectes formals i visuals del text.

La primera dimensió té a veure amb l'organització de la informació. Tenint present que el text acadèmic objecte d'estudi és un text de posicionament, l'estructura i organització de la informació segueix el següent esquema. En primer lloc, es presenta el tema i s'exposa el punt de vista en relació a la idea general del text. En segon lloc,

s'exposen les raons que justifiquen el punt de vista i s'acompanyen d'arguments que recolzin les tesis exposades. En tercer lloc, s'anticipen possibles arguments dels punts de vista diferents o alternatius i es realitzen concessions. En quart lloc, es discuteixen els punts de vista diferents amb contraarguments. Per acabar, s'arriba a una conclusió final que sintetitzi la tesi desenvolupada (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012).

La segona dimensió que cal tenir en compte és que aquest tipus de text es caracteritza per l'ús de termes tècnics que formen part del llenguatge de la disciplina, amb una gran presència i concentració de substantius que permeten una condensació de la informació. Aquesta agrupació de substantius s'aconsegueix amb la nominalització i l'ampliació de grups nominals, fet que provoca una gran densitat lexical (Teberosky, 2007). A més, també hi ha una gran presència de connectors que permeten mantenir la coherència i la cohesió del text al llarg dels paràgrafs i les seccions del text. En els textos acadèmics els connectors s'utilitzen amb finalitats diverses: conduir el lector a través del text (en primer lloc, en segon lloc,...), unir paràgrafs (per tant, no obstant,...) o bé expressar relacions semàntiques de causalitat, contraargumentació, o altres. L'elecció d'un connector o altre marcarà un estil de text determinat amb una finalitat comunicativa específica (Hyland, 2010).

La tercera dimensió està relacionada amb la presència de recursos discursius que permeten fer visible la posició de l'autor en el text. Els recursos discursius emprats per posicionar-se en el text són essencials perquè és la manera que tenen els estudiants per manifestar la seva identitat com a autors (Castelló *et al.*, 2008). De fet, són el conjunt de recursos que permeten a l'escriptor manifestar la seva veu acadèmica. Seguint el treball de Hyland (2005), aquests recursos es classifiquen en quatre grups (vegeu Taula 2.1).

El primer grup són les expressions que serveixen per matisar el que es diu. Són afirmacions basades en un raonament possible. Aquests recursos serveixen tant per realitzar observacions al treball d'altres autors, com per adquirir un to de prudència en les afirmacions del propi treball (Hyland, 2009). De fet, Read, Francis i Robson (2001)

afirmen que escriure implica establir una balança entre les afirmacions, les precaucions i les avaluacions de les posicions existents. Mostrar prudència quan no es disposa de seguretat, però ser contundents en els arguments quan es disposen de les evidències que donen suport.

El segon grup són els recursos que s'utilitzen per emfatitzar o potenciar les afirmacions pròpies i dels altres. Aquests recursos són emprats quan la certesa dels comentaris té una fiabilitat molt elevada. Hyland (2010) va realitzar un estudi on comparava l'escriptura de dos autors experts i va concloure que una presència elevada d'aquest recurs sovint significava que l'escriptor del text volia tenir un control del pensament del lector i que deixava poc marge a rèpliques contraargumentatives.

El tercer grup, anomenat marcadors d'actitud, permet mostrar quin és el posicionament de l'autor des de la part més afectiva. Saber quines són les seves inclinacions en relació als autors seleccionats i com aquest estableix uns vincles de complicitat o rebuig amb el contingut (Castelló *et al.*, 2008).

Per acabar, un dels recursos més clars que l'escriptor pot utilitzar per manifestar la seva posició és l'autoreferència, fent ús de la primera persona. Hyland (2009) considera que aquest tipus de recurs permet projectar la impressió de l'escriptor en el lector i veure com l'autor del text es relaciona amb els arguments de l'escrit. Hem de recordar que la veu acadèmica és la plasmació en l'escrit de la identitat de l'autor, per tant, hem de deixar endarrere la idea que s'ha transmès durant molt de temps que l'escriptura és impersonal i que l'objectivitat, entesa com a manca de presència de l'autor, és un valor afegit en els textos. Tanmateix, són molts els professors que malauradament encara avui prediquen que les opinions i els pensaments propis no tenen cabuda en el text. La recerca en els darrers anys ha posat de manifest que això no només no és cert, sinó que hi ha evidències que els millors textos, especialment en l'àmbit dels articles científics, són precisament aquells en els que passa el contrari i l'autor fa sentir la seva veu sense per això perdre rigor en el tractament de les dades (Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011; Read, Francis i Robson, 2001).

Taula 2.1. Recursos discursius per manifestar el punt de vista de l'autor (adaptada de Castelló *et al.*, 2012).

| Recursos discursius | Funció | Exemples |
|-----------------------------|--|---|
| Matisadors | Les afirmacions es basen en un raonament plausible més que en la certesa del coneixement | "aquests resultats s'expliquen per ...", es modificaria per: "aquests resultats es podrien explicar per..." |
| Potenciadors /emfatitzadors | Ajuden a l'autor a expressar seguretat en les seves afirmacions | "l'estudi seria una de les activitats..." es modificaria per: "l'estudi és, sens dubte, una de les activitats ... " |
| Marcadors d'actitud | Denoten una relació afectiva de l'autor amb les seves afirmacions | "l'èxit de la intervenció està relacionat ...", per: "l'èxit de la intervenció està, afortunadament, relacionat..." |
| Autoreferència | Permeten fer visible la veu de l'autor | " Aquest estudi és un intent de ...", per: " El nostre estudi és un intent de ...". |

La quarta dimensió és aquella que inclou els recursos que s'utilitzen per implicar al lector. La seva funció és captar l'atenció i mostrar que l'escriptor el té present al llarg del seu text. Aquests recursos s'agrupen al voltant de cinc grups (Castelló *et al.*, 2008; Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega i Bañales, 2011). El primer s'anomena l'ús del pronom del lector, que té la finalitat d'incloure al lector en les argumentacions realitzades. És un intent d'establir una relació de complicitat per tal d'aconseguir un cert grau d'acord (Hyland, 2010). El segon grup són els recursos que permeten realitzar comentaris, ja sigui entre guions o dins d'un parèntesi, per tal d'assegurar la comprensió d'un contingut específic o bé d'un fragment del text. El tercer grup està relacionat amb fer referència al coneixement compartit. La finalitat és donar a conèixer categoritzacions que són acceptades per un ampli sector de la comunitat científica (Castelló *et al.*, 2008). El quart grup són les expressions directives que tenen la finalitat d'adoptar un punt de vista concret. L'escriptor condueix la interpretació cap a un punt determinat. En aquest tipus de recurs s'acostuma a utilitzar l'imperatiu i les expressions que

denoten obligació (Hyland, 2009). Per acabar, l'últim grup està relacionat amb preguntes al lector, que el conviden a reflexionar sobre un aspecte del text (vegeu Taula 2.2).

Taula 2.2. Recursos discursius per implicar al lector (adaptada de Castelló *et al.*, 2012).

| Recursos discursius | Funció | Exemples |
|--|---|--|
| Ús de pronoms del lector | Incloure al lector en el raonament que es presenta en el text | <i>"Si analitzem aquesta pregunta veiem com..."</i> , en comptes de: <i>"Si s'analitza aquesta pregunta es veu com"</i> |
| Comentaris i aclariments | Afegir comentaris (entre parèntesis, comes o guions) després d'algunes afirmacions per assegurar la comprensió del lector | <i>"...han establert dos enfocaments oposats"</i> , per: <i>"...han establert dos enfocaments oposats -ens referim als enfocaments superficial y profund-..."</i> |
| Fer referències al coneixement compartit | Facilitar que el lector reconegui una afirmació com a familiar o acceptada | <i>"la patologia és considerada...."</i> , per: <i>"Existeix un comú acord en considerar que la patologia..."</i> |
| Expressions directives | Convidar al lector a fer una acció o a considerar una qüestió des d'un prisma determinat | <i>"Vegem més concretament com incideix aquesta situació..."</i> , en comptes de: <i>"la situació té una incidència"</i> |
| Preguntes directes al lector | Fer una pregunta per convidar el lector a compartir el punt de vista | <i>"¿Cóm podem identificar els efectes negatius..."</i> , per: <i>"Els efectes negatius es poden identificar..."</i> |

La cinquena dimensió són els recursos discursius que ens permeten la incorporació d'altres veus al text (Bakhtin, 1986). Per a molts estudiants aquest és un dels majors reptes del text acadèmic, incorporar la veu d'altres textos al propi sense caure en la còpia o el plagiat. Per això és necessari tenir present les convencions establertes en cada comunitat que regulen la forma de citar i conèixer en quin moment és més adient fer ús d'una cita.

Segons Swales (2004), hi ha dues maneres de citar en un text. La primera és la que anomena cita integrada, que és aquella on la referència de l'autor és un element més de la frase. La segona és la que anomena cita no integrada, en aquests casos el nom de l'autor i l'any estan entre parèntesi i la cita no té cap paper com a element gramatical dins de la frase (Thompson i Tribble, 2001). Seguint la línia dels autors esmentats, Castelló *et al.* (2007) introdueixen un matís en aquesta classificació. Diferencien les cites en funció de si el discurs és indirecte - dins d'aquest apartat hi hauria les cites integrades i no integrades -, de les cites on el discurs és directe, és a dir, en les que s'utilitzen les paraules de l'autor, és el que anomenen cita directa (vegeu Taula 2.3).

Taula 2.3. Tipologia de cites (adaptada de Castelló *et al.*, 2012).

| Tipus de cita | Definició | Exemples |
|-----------------------------|--|---|
| Cita directa | Copiar literalment el comentari realitzat per un altre autor | <i>“El abstracto es una versión precisa y abreviada de los contenidos más importantes del artículo” (Duque, 2000, p.85).</i> |
| Cita indirecta Integrada | Utilitzar el treball d'altri en el propi text incorporant el nom de l'autor dins de la frase | <i>Els treballs de Beal (1989) senyalen la dificultat dels nens d'edat preescolar per a interpretar missatges ambigus.</i> |
| Cita indirecta No Integrada | Utilitzar el treball d'altri fora del propi discurs, incorporant el nom de l'autor entre parèntesi per evidenciar que les afirmacions anteriors es basen en la cita | <i>Per produir i interpretar diferents sistemes de notació com l'escriptura, els nens passen per un lent procés constructiu que s'inicia als tres anys (Adi-Japha i Freeman, 2001).</i> |

Per acabar, presentarem els motius que justifiquen la citació en un text acadèmic. En primer lloc, les cites són una font poderosa a l'hora de justificar els arguments propis i demostrar la validesa dels continguts exposats (Castelló *et al.*, 2007). En una línia similar, Thompson i Tribble (2001) afirmen que les cites permeten corroborar les afirmacions pròpies donant solidesa als arguments presentats. Per la seva banda, Read, Francis i Robson (2001) afegeixen que la introducció de veus oposades, que permet mostrar un punt de vista contrari, reforça la tesi presentada.

En segon lloc, també serveixen per situar la investigació en una posició teòrica determinada, per emmarcar la investigació i relacionar la nostra aportació amb el que ja s'ha fet anteriorment. En paraules de Hyland (2009), les cites permeten crear un alineament amb la comunitat.

I, en tercer lloc, les cites poden ajudar a remarcar la importància de la nostra aportació a la comunitat científica. Poden haver-hi altres investigacions que segueixen la nostra línia i anomenar-les ajuda al lector a comprovar la rellevància o, si més no, a conèixer l'existència d'un gran nombre de persones que s'interessa per la mateixa temàtica, augmentant la credibilitat i l'estatus de l'autor (Hyland, 2009).

Per últim, la sisena dimensió dels textos de posicionament està relacionada amb la necessitat que el text compti amb els necessaris recursos visuals (grandària de la lletra, efectes,...) que contribueixen a la seva comprensió i separen gràficament les diferents seccions i apartats d'un text. Aquesta separació permet conèixer amb major precisió quan comença i acaba l'apartat o bé quin és l'objectiu que es persegueix en cadascun d'ells. A més, en cada apartat s'utilitza un tipus de llenguatge particular que també afavoreix la comprensió. En definitiva, són recursos que delimiten la manera de presentar la informació o l'elecció del vocabulari més adient (Teberosky, 2007)

CAPÍTOL 3: LA REGULACIÓ DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ I LA REVISIÓ COL.LABORATIVA

3.1. Perspectives teòriques i la seva implicació en l'estudi de la regulació de l'escriptura.

3.1.1. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva cognitiva: la concepció de la regulació entesa com a procés individual.

3.1.2. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocognitiva: la introducció de la vessant social en la concepció de la regulació.

3.1.3. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocultural: l'explosió de l'aspecte social en la concepció de la regulació.

3.1.4. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva socialment compartida: la concepció de la regulació dins d'una comunitat de pràctica

3.2. La revisió col·laborativa del text: una proposta de revisió del text entesa com a un procés socialment compartit.

CAPÍTOL 3

LA REGULACIÓ DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ I LA REVISIÓ COL·LABORATIVA

Els estudis que s'han ocupat de l'ensenyament de l'escriptura acadèmica han evidenciat la importància que té el procés de revisió en la producció de textos de major qualitat (Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013). En aquest capítol, analitzarem l'evolució de la investigació centrada en aquest procés que en l'escriptura és equiparable als processos de regulació (Cho, Schunn i Kwon, 2010). En primer lloc, analitzarem les diferents formes de regulació de l'escriptura acadèmica que s'adscriuen a les quatre tradicions teòriques i epistemològiques que han estat predominants en l'estudi dels processos de composició. I, en segon lloc, ens centrarem en la revisió col·laborativa i en justificarem la utilització en la nostra investigació com a mitjà per millorar la qualitat del text i per profunditzar en els coneixements dels estudiants sobre l'escriptura de textos acadèmics.

3.1. Perspectives teòriques i la seva implicació en l'estudi de la regulació de l'escriptura

En aquest primer apartat analitzarem quines són les perspectives que tracten la regulació de l'escriptura acadèmica i que, actualment, coexisteixen en la comunitat científica. Segons Castelló (2011), hi ha quatre enfocaments teòrics des dels quals s'ha estudiat la regulació: *la perspectiva cognitiva*, *la perspectiva sociocognitiva*, *la perspectiva sociocultural* i *la perspectiva socialment compartida*, una perspectiva emergent que Castelló i els seus col·laboradors emfatitzen en les darreres recerques basades en regulació. Les principals diferències d'aquests models deriven de la concepció de regulació, dels processos associats a aquest concepte i del grau de

rellevància que adquireixen els diferents elements dins de cada enfocament (Castelló, Bañales i Vega, 2010).

3.1.1. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva cognitiva: la concepció de la regulació entesa com a procés individual.

Ja hem comentat que la dècada dels vuitanta va suposar un punt d'explosió per a les teories d'escriptura i, com a conseqüència d'aquesta irrupció, van començar a proliferar models d'escriptura que traslladaven el focus d'interès del producte final cap al procés de redacció. Dins d'aquesta perspectiva ja hem destacat les investigacions de Flower i Hayes (1981) o Bereiter i Scardamalia (1996), autors que entenen l'acte d'escriure com l'aplicació d'una sèrie de fases en les quals calia seleccionar i organitzar la informació d'una manera particular. Associats a aquest processos van aparèixer les primeres propostes que emfasitzaven la necessitat de desenvolupar un conjunt d'estratègies que permetessin supervisar l'aplicació de les fases per tal de controlar efectivament l'acte d'escriure (Alamargot i Chanquoy, 2001). D'aquesta manera van sorgir els primers models d'autoregulació.

Des d'aquesta perspectiva, la regulació és entesa com a control de la pròpia cognició i, per tant, les investigacions analitzen en quina mesura els participants són capaços de controlar el text a través dels processos de planificació i revisió (Castelló, Bañales i Vega, 2010). La planificació és entesa com un sistema de regulació que, a través de l'establiment d'objectius, genera un esquema mental del text, que permetrà ajustar la producció del text al disseny establert prèviament (Flower, Schriver, Carey, Haas i Hayes, 1992). Per la seva banda, la revisió permet a l'escriptor controlar l'assoliment dels objectius establerts mitjançant la detecció, el diagnòstic i la solució de problemes, (Castelló, 2011; Hayes, Flower, Schriver, Stratman i Carey, 1987)

Castelló, Bañales i Vega (2010) assenyalen que la importància atribuïda a aquests dos subprocessos va generar dues gran línies d'investigació. La primera línia va analitzar, fonamentalment, el procés de planificació i la seva incidència en la qualitat final del

text, i es va interessar per oferir models que permetessin als escriptors novells planificar d'una manera més eficient (Flower, Schriver, Carey, Haas i Hayes, 1992).

En aquest sentit, Flower i Hayes (1981) i posteriorment Flower, Schriver, Carey, Haas i Hayes (1992), van distingir tres tipus de planificació: la planificació d'allò que s'havia de fer (*plan to do*), que implicava, entre d'altres aspectes, tenir present l'audiència a qui el text es dirigia o la forma del text. La planificació adreçada al que es volia comunicar (*plan to say*), és a dir, una planificació del contingut que havia de sortir en el text. I la planificació de la redacció (*plan to compose*), que implicava determinar els processos i subprocessos d'escriptura que havien de permetre generar el coneixement i produir el text.

Per la seva banda, Alamargot i Chanquoy (2001) van destacar la incidència de la planificació en la qualitat final del text, ja que aquest procés permetia que l'escriptor pogués pensar i anticipar allò que volia escriure. Aquesta anticipació feia referència tant al contingut com a la forma del text. Els autors afirmaven que la intensitat amb la que es realitzava la planificació i la quantitat de temps emprada tenien una gran incidència en la qualitat final del text. Una bona planificació, permetia reduir el temps en les posteriors reformulacions, perquè l'autor tenia clars els objectius de l'escrit i sabia quin camí havia de seguir per obtenir el text desitjat.

La segona línia d'investigació va analitzar els mecanismes de control que calia utilitzar en la revisió del text i es va interessar per elaborar models que guessin aquest procés de revisió (Bereiter i Scardamalia, 1996; Flower i Hayes, 1981; Hayes, Flower, Schriver, Stratman i Carey, 1987). La majoria d'estudis conduïts pels autors situats en aquesta perspectiva coincidien en assenyalar que el procés de revisió era imprescindible en la producció d'un text. Dificilment un escrit és l'esperat en la seva primera versió. En general, la producció d'un text implica un seguit de revisions de tota mena: ortogràfiques, sintàctiques, de coherència, etc. I això implica que l'escriptor sigui capaç de valorar la qualitat del seu text i ser capaç de realitzar les modificacions pertinents per assolir l'objectiu fixat durant la planificació (Alamargot i Chanquoy, 2001).

Per donar resposta a aquesta necessitat van proliferar models de revisió que permetessin controlar la producció del text. Un dels més importants va ser el proposat per Hayes *et al.* (1987), que s'aglutinava al voltant de cinc fases. En la primera fase, els escriptors es representen els textos mitjançant la identificació dels diversos components, com ara els objectius del text, les metes per al seu públic potencial, els objectius de l'escriptor o els objectius d'altres persones que tenen influència sobre el text. En la segona fase, els escriptors s'encaren amb problemes de caire divers: errors ortogràfics o gramaticals, informació inconsistent o significat ambigu (Cho, Schunn i Kwon, 2010). En la tercera fase, es realitza un diagnòstic per determinar l'origen dels problemes identificats. Per això, cal que l'escriptor recuperi els coneixements previs per inferir la causa del problema, tot intentant comprendre la seva procedència. En la quarta fase, es seleccionen les estratègies que han de permetre reparar el problema identificat. En la cinquena fase, l'escriptor aplica la solució per corregir el problema detectat.

També mereix una atenció especial l'estudi de Torrance i Galbraith (2006) que, tot i no estar relacionat directament amb el procés de revisió, va realitzar una contribució significativa al constructe. Els autors van analitzar la relació que hi havia entre els processos d'escriptura i la seva demanda cognitiva. Una de les vies que van utilitzar per fer l'anàlisi va ser la comparació entre els escriptors experts i els novells. Els autors conclouen que els experts han automatitzat una sèrie de processos i això produeix un estalvi cognitiu. Aquesta automatització els permet accedir de manera ràpida i eficaç als continguts que volen expressar, a l'estructura i a la imatge completa del text i, conseqüentment, poden revisar el text que havien escrit i adequar-lo als requisits de la tasca. En canvi, els escriptors novells han de realitzar un esforç cognitiu més elevat en la producció de les idees i la seva estructuració, fet que repercuteix en la qualitat de l'escriptura i la revisió del text produït.

Per acabar amb aquesta primera perspectiva convé remarcar que, malgrat la importància de les aportacions revisades, el procés d'escriptura és tractat exclusivament des de la vessant individual.

3.1.2. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocognitiva: la introducció de la vessant social en la concepció de la regulació.

Cap a la dècada dels noranta ja s'havien realitzat nombrosos estudis que analitzaven les relacions que s'establien entre els processos d'escriptura i l'individu. També s'havien realitzat diferents investigacions que, des de les teories socioculturals, emfasitzaven la influència del context en els processos d'aprenentatge i en la regulació. Tanmateix, va ser necessari esperar a les contribucions teòriques d'autors com Zimmerman o Pintrich per relacionar els aspectes socials i els individuals a l'hora d'explicar la regulació (Graham, Harris i Troia, 1998; Pintrich, 2000; Sexton, Harris i Graham, 1998; Zimmerman, 1989).

Zimmerman va definir la regulació com el comportament estratègic, metacognitiu i motivacional, que es dirigia cap a un objectiu concret i en el que la persona hi tenia un rol actiu (Zimmerman, 1989). Des d'aquesta concepció, si es vol produir un text de qualitat, cal disposar de tot un seguit de coneixements: estratègies autoreguladores de l'aprenentatge, capacitat d'emetre un judici sobre l'autoeficàcia i compromís personal per realitzar la tasca. Les estratègies autoreguladores de l'aprenentatge són processos que impliquen, entre d'altres aspectes, el desenvolupament d'habilitats per organitzar i transformar la informació, i la recerca i l'ús de la memòria. L'autoeficàcia implica que la persona sigui capaç d'avaluar les seves capacitats per organitzar i aplicar les habilitats necessàries per realitzar la tasca. Mentre que el compromís personal està relacionat amb la voluntat. Aquest darrer element va suscitar un gran interès dins les recerques emmarcades en aquesta perspectiva.

De fet, Wolters (2011) va assegurar que la regulació de la motivació va esdevenir un aspecte clau en els diferents models, perquè afirmava que quan l'estudiant era capaç de controlar la motivació de manera efectiva, l'execució de la tasca portava associada una qualitat del text més elevada. També Zimmerman (1989) afirmava que la motivació tenia un rol destacat, perquè era la força que havia de permetre als estudiants mantenir l'interès per autoregular-se, fins al punt que considerava que l'ús

de les habilitats, sense una motivació al darrere, que guiés i orientés l'acció, no tenia cap sentit (Kaplan, Lichtinger i Margulis, 2011).

Per la seva banda, Pintrich (2000) va definir l'autoregulació com un procés actiu, en el que l'aprenent determinava uns objectius d'aprenentatge i després intentava monitoritzar i controlar la motivació, la cognició i el comportament, a partir dels objectius establerts i de les característiques del context. L'autor també va destacar la correlació que s'estableix entre unes bones habilitats autoreguladores, la motivació i un aprenentatge més elevat.

Per tant, i tot i que des d'aquesta perspectiva es continuen estudiant variables individuals com l'autoeficàcia, la metacognició o l'establiment d'objectius i metes, s'introdueix també el context social com a variable que té un cert pes dins del plantejament epistemològic.

En aquest sentit, Hadwin i Oshige (2011) destaquen que dins d'aquesta perspectiva, la regulació està directament relacionada amb l'individu, que participa de manera activa en el procés, però que el context incideix en la manera en què les seves característiques configuren l'adquisició d'aquesta capacitat reguladora.

Per la seva banda, Järvelä, Näykki, Laru i Luokkanen (2007) consideren que, una persona se sap regular si és capaç de controlar la cognició, la motivació i el comportament per millorar l'aprenentatge. Traslladat al món universitari, això significa que els estudiants han de prendre el control sobre el seu procés d'aprenentatge, seleccionar els objectius de la tasca i usar estratègies per monitoritzar i avaluar les seves accions, per tal de convertir-se en persones menys dependents dels altres i de les característiques del context d'aprenentatge.

Tanmateix, aquest tipus de regulació necessita ser ensenyat. Per aquest motiu es van desenvolupar diferents models que es basaven en l'ensenyament i l'aprenentatge de les estratègies de regulació de la cognició, la motivació i el comportament (Sexton, Harris i Graham, 1998; Zimmerman, 1989; Zimmerman i Kitsantas, 2007).

Hi ha dos models que van adquirir un major ressò dins d'aquesta perspectiva. El primer va ser el desenvolupat per Zimmerman i Kitsantas (2007) que, partint dels treballs previs de Zimmerman, van elaborar un model cíclic de tres fases. En la primera fase, anomenada, *premeditació*, l'escriptor s'encarrega d'avaluar la tasca i els recursos personals que té a la seva disposició (relacionats amb l'automotivació, autoeficàcia, entre d'altres). A partir d'aquesta avaluació, l'autor determina els objectius d'escriptura i fixa les estratègies que li permeten assolir amb èxit la tasca. Per fer aquesta activitat és necessari que, prèviament, l'escriptor conegui quins són els requeriments de la tasca i les condicions de l'entorn d'escriptura. A partir d'aquí, selecciona les estratègies que promouen la producció, organització i millora del text (Kaplan, Lichtinger i Margulis, 2011).

La segona fase comença quan es produeix el text. L'escriptor posa en marxa estratègies que promouen la producció i organització efectiva del text, la verbalització de les idees, etc. Els autors van anomenar aquesta activitat el moment de *l'autocontrol*, que està directament relacionat amb *l'auto-observació*, i que implica posar en marxa les estratègies encarregades de monitorejar l'activitat d'escriptura (Castelló, 2011). Com el lector pot comprovar, en la mesura que les estratègies de la fase anterior estan ben executades, com per exemple, una definició clara dels objectius, és més fàcil que les estratègies d'auto-observació s'executin efectivament (Zimmerman i Kitsantas, 2007).

La tercera fase està relacionada amb la *reflexió* i consisteix en avaluar la informació obtinguda del monitoreig del procés i realitzar atribucions causals fruit dels resultats obtinguts. Associada a aquesta fase hi ha tot tipus de reaccions, positives i negatives, que es desprenen de l'avaluació del procés i del producte. En aquesta fase es comprova en quina mesura l'autor és capaç de mostrar-se receptiu a les crítiques o, pel contrari, d'establir una actitud de defensa i de tancament contra la resta de comentaris (Kaplan, Lichtinger i Margulis, 2011).

El segon model va ser el proposat per Graham i Harris, anomenat *Self Regulated Strategy Development (SRSD)* (Sexton, Harris i Graham, 1998). Tot i que els autors van

aplicar el model a una mostra variada d'estudiants, destaca l'interès especial per emprar el model amb aquells que tenien dificultats d'escriptura (Castelló, Bañales i Vega, 2010; Harris, Graham i Mason, 2006). El model SRSD va ser dissenyat per ajudar els alumnes a regular els processos d'escriptura, adquirir major fluïdesa en l'escriptura i ser més independents en el procés de redacció (Graham, Harris i Troia, 1998; Harris, Graham i Mason, 2006). Les característiques principals d'aquest model són, per una banda, la familiarització amb l'ús d'estratègies que permetin als estudiants desenvolupar coneixements sobre el procés d'escriptura i augmentar les habilitats necessàries per planificar, escriure, revisar i avaluar el text. I, per altra banda, el desenvolupament d'habilitats que afavoreixen l'autoregulació i el seguiment durant la producció del text (Castelló, 2011). Segons els autors, aquest model fomenta actituds positives en relació a l'escriptura i a la visió de la pròpia habilitat com a escriptors.

El model contempla sis fases instructives que els professors han d'aplicar en les seves classes (Graham, Harris i Troia, 1998). En la primer fase, *Develop Background Knowledge*, el professor i l'estudiant treballen en el desenvolupament del coneixement i les habilitats necessàries per usar les estratègies d'escriptura i els processos d'autoregulació. En la segona fase, *Discuss it*, el professor i l'estudiant examinen i discuteixen les finalitats i formes d'ús de les estratègies d'escriptura i els processos d'autoregulació. En la tercera fase, *Model it*, el professor realitza modelatges per mostrar com s'usen les estratègies d'escriptura i els processos d'autoregulació. La quarta fase, *Memorize it*, està especialment pensada per aquells alumnes amb dificultats i pretén ajudar els alumnes a recordar els coneixements. És una fase en la que els estudiants memoritzen els continguts treballats. La cinquena fase, *Support it*, és la fase en la qual l'estudiant aplica els coneixements adquirits i el professor ofereix assistència. En la sisena fase, *Independent Performance*, l'estudiant és encoratjat a usar de manera autònoma les estratègies d'escriptura i els processos d'autoregulació.

Després d'haver detallat les característiques més rellevants dels models anteriors, ens centrarem en l'anàlisi dels aspectes comuns de la majoria de models de regulació sociocognitius. Kaplan, Lichtinger i Margulis (2011) en la seva revisió van comprovar

com la majoria comparteixen tres característiques. En primer lloc, tots consideren que els alumnes que s'autoregulen participen activament en la construcció de coneixements i adapten els seus pensaments, sentiments i accions al procés d'aprenentatge i a les motivacions que generen aquests processos. En segon lloc, els models assumeixen que els estudiants tenen la capacitat de dirigir el procés d'aprenentatge i de fixar els propis objectius, gràcies a diverses activitats mediadores que permeten que controlin el procés d'aprenentatge i assolixin els objectius fixats. I, en tercer lloc, els models coincideixen en tenir present diferents fases en el desenvolupament d'aquest comportament regulador que acostumen a compartir els següents elements: l'establiment dels objectius, la selecció de les estratègies per assolir aquests objectius, l'aplicació de les estratègies, el monitoreig i l'avaluació.

Per acabar, convé fer una última reflexió en relació a la inclusió del context en els processos de regulació. Malgrat la voluntat per incloure la part social en la formulació de les propostes realitzades dins d'aquesta perspectiva, Hadwin i Oshige (2011) afirmen que quan s'analitzen les investigacions dutes a terme es pot observar com la unitat d'anàlisi acostuma a ser l'individu i l'estudi d'alguns comportaments associats a la regulació, mentre que els aspectes socials no tenen un paper destacat en la recollida de dades. Fins i tot, sostenen que moltes investigacions recullen aquesta informació com una entitat separada de la part individual o la tracten com una variable independent.

3.1.3. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva sociocultural: l'explosió de l'aspecte social en la concepció de la regulació.

En la perspectiva anterior hem pogut observar com el context social començava a tenir una certa rellevància en la formulació de les propostes de regulació d'un text escrit. Tanmateix, cal esperar al desenvolupament teòric d'aquesta perspectiva per considerar els processos reguladors a nivell social (Hadwin i Järvelä, 2011).

Dins d'aquesta perspectiva, escriure és una activitat discursiva, dialògica, i situada, desenvolupada pels membres d'una comunitat, que té lloc dins d'un context històric,

social i cultural, que determina el tipus de text que es vol produir (Castelló, Bañales i Vega, 2010). En altres paraules, quan escrivim un text ho fem dins d'una comunitat, d'un sistema d'activitat i si es vol aprendre a escriure i a regular aquest procés, cal fer-ho en base a les normes i convencions que regulen aquests sistemes.

Una de les nocions que ha adquirit més ressò dins d'aquesta perspectiva és la coregulació, en tant que permet als estudiants familiaritzar-se amb les normes i convencions a partir de la interacció establerta amb un membre expert de la comunitat. Hadwin i Oshige (2011) defineixen la coregulació com l'espai temporal en què dues persones implicades en un procés d'aprenentatge, que poden o no estar separades per una jerarquia de coneixements, comparteixen, de costat a costat, una activitat cognitiva complexa. Gràcies a la pràctica reiterada de l'activitat i a la interacció que s'estableix entre aprenent i expert, el primer adquireix un major domini del procés. Al llarg del temps, i mitjançant la repetició successiva d'aquesta pràctica, l'expert transfereix gradualment el pes de l'activitat a l'aprenent, fins que arriba un punt en què aquest comprèn el funcionament de l'activitat (Hadwin i Oshige, 2007).

Per tant, la regulació mostra un aspecte diferenciador en relació amb les anteriors perspectives. Per primera vegada, el procés de regulació es converteix en quelcom compartit, on l'expert i l'estudiant, comparteixen el procés de regulació del segon (Castelló, González i Iñesta, 2010). Ja no hi ha una demostració prèvia de la manera com treballa l'escriptor expert, sinó que a través de preguntes específicament seleccionades, l'aprenent s'acosta a l'acompliment de la tasca (Hadwin i Oshige, 2007). Aquesta és una idea que està estretament relacionada amb les propostes d'ensenyament i aprenentatge derivades de plantejaments Vigotskians, en les quals destaca la internalització dels processos psicològics, fruit del contacte amb agents mediadors, com el factor que permet explicar el procés d'aprenentatge (Wertsch, 1988).

De fet, la noció de la coregulació es basa en la noció de Vigotsky de Zona de Desenvolupament Proper, ja que permet començar el treball des d'una pràctica coregulada fins a acabar amb un domini individual del procés quan l'aprenent és capaç

de seleccionar la informació rellevant i emetre judicis propis sobre la seva actuació en una pràctica d'aprenentatge (Vigotsky, 1979). En altres paraules, les persones expertes, exercint un paper de mediadors socials, realitzen una transició gradual de la regulació, cedint el control de l'activitat fins arribar al punt en què, el propi estudiant, és la persona que dirigeix l'activitat (Castelló, 2011). Per tant, des d'aquesta perspectiva, la coregulació és el mecanisme que permet que l'individu s'apropriï del procés regulador de l'escriptura (Hadwin i Oshige, 2011).

Associats a aquest tipus de coregulació hi ha dos subprocessos: l'andamiatge i la intersubjectivitat. Segons Hadwin, Oshige, Gress i Winne (2010), l'andamiatge permet la cessió gradual del control cap a l'aprenent. És un espai mental en el qual l'expert pot anar introduint els ajustaments, les ajudes, els procediments i altres eines mediadores perquè l'estudiant les assumeixi com a pròpies i les utilitzi de manera autònoma. Per la seva part, la intersubjectivitat implica planificar la tasca i compartir els objectius i les activitats en un espai regulador (Hadwin i Oshige, 2011). Els estudiants i les persones expertes amb qui comparteixen el procés de regulació, participen d'una interacció discursiva que els permet construir coneixements i compartir significats sobre l'activitat que estan duent a terme (Castelló, 2011). En altres paraules, estaríem davant d'un procés de transició en què es comparteix una activitat i, a través de la interacció, l'estudiant incorpora els comportaments, les actituds i els pensaments associats al procés regulador de l'activitat.

A partir d'aquest plantejament, les investigacions centrades en aquesta perspectiva han desenvolupat tres línies de recerques. La primera línia ha analitzat els processos de coregulació entre estudiants universitaris en situacions de planificació col·laborativa d'un text. Dins d'aquesta línia de recerca, Castelló, Bañales i Vega (2010), a partir de la revisió dels estudis realitzats fins al moment, assenyalen que les investigacions pretenen identificar patrons de planificació col·laboratius, a partir de la caracterització dels processos associats a aquests patrons. Tanmateix, els autors consideren que les dades no permeten analitzar la influència d'aquests patrons en la qualitat final del text.

La segona línia analitza els processos de coregulació dels estudiants en situacions de revisió col·laborativa (Castelló, González i Iñesta, 2010; Castelló, Iñesta i Monereo, 2009; Chen, 2010; McCaslin i Hickey, 2001; Rollinson, 2005). Així per exemple, en un estudi conduït per Chen (2010), es va analitzar la percepció que deu estudiants de màster de Taiwan tenien en relació al feedback rebut pels companys de classe i per uns tutors d'escriptura, sobre un fragment de la seva tesi. Els resultats van evidenciar que la combinació dels dos tipus de feedback era positiva perquè les revisions tenien funcions diferenciades. Els companys de classe realitzaven comentaris més centrats en l'organització del text i en el contingut, perquè eren coneixedors de la matèria. Mentre que els tutors d'escriptura, eren uns lectors experts que analitzaven els errors locals del text.

Una altra investigació és la realitzada per Cho, Schunn i Charney (2006), que van analitzar el tipus de comentaris realitzats per estudiants i professors universitaris, sobre els textos d'altres estudiants, i la percepció dels estudiants en relació al grau d'utilitat que atribuïen als comentaris. Després d'analitzar els tipus de comentaris, els autors els van circumscriure en cinc dimensions: els canvis directius, els canvis no directius, els elogis, la crítica, els comentaris que permeten fer una recapitulació i els comentaris que no tenen cap relació amb la tasca. Entre els principals resultats destaca el fet que un abús de comentaris directes no afavoreix la reflexió sobre els errors que hi pugui haver en el text.

Dins d'aquest grup, també hi ha les recerques que avaluen la incidència del feedback en la qualitat final del text. Aquest és el cas de la investigació conduïda per Castelló, González i Iñesta (2010) amb sis estudiants de doctorat que treballaven en parelles, per revisar tres versions successives dels seus projectes. De l'anàlisi de les dades obtingudes es desprèn la idea que la revisió col·laborativa permet despertar la consciència dels errors del propi text, ja que la majoria de problemes detectats pels companys de revisió havien passat inadvertits pels propis escriptors. A més, cada vegada que es produïa una sessió de revisió, els problemes que es detectaven en el text, i que es discutien en les sessions presencials, després eren modificats en les versions successives, fent que la qualitat del text millorés a partir dels comentaris

rebut. Per tant, sembla possible afirmar que els escriptors van posar en marxa estratègies per millorar el text, que no haguessin estat possible si no s'haguessin produït aquests processos de revisió en parelles (Castelló, 2011).

Aquesta investigació emfasitza la idea de la consciència com la via per millorar la qualitat del text. De fet, els mateixos autors ja havien desenvolupat aquesta tesi en un altre estudi, en el qual es facilitava als estudiants de doctorat estratègies d'escriptura que els permetessin regular el seu procés de composició. D'aquesta manera es corroborava que la consciència és un dels factors essencials per regular el procés d'escriptura, especialment la consciència de les dificultats (Castelló, Iñesta i Monereo, 2009).

La tercera línia relacionada amb la coregulació s'ha centrat en el tipus d'ajudes que els experts poden proporcionar als estudiants per facilitar la planificació i revisió dels textos (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012; Hansen i Liu, 2005). En un dels primers estudis que presenta la coregulació com l'aproximació pràctica a la teoria postulada per la corrent sociocultural, McCaslin i Hickey (2001) van destacar la dificultat dels estudiants per aprendre a coordinar els objectius i les estratègies necessàries per dur a terme les tasques d'una comunitat de pràctica. Els autors consideraven que cada comunitat es regia per unes característiques específiques i es feia difícil que, espontàniament, els aprenents, que formaven part d'aquesta comunitat, es familiaritzessin amb el coneixement específic de la comunitat. Per aquest motiu, els autors asseguraven que el deure dels professors era oferir suport, a través de l'andamiatge, i plantejar oportunitats de pràctica en les quals fessin de mediadors perquè els estudiants es poguessin apropiat del coneixement necessari.

En una línia similar, Hansen i Liu (2005) van elaborar un conjunt de principis i activitats a tenir en compte per aquells professors que volguessin aplicar a l'aula processos de revisió en parelles. És una proposta molt clara que especifica pas a pas els aspectes a tenir en compte quan s'utilitza aquesta pràctica dins de l'aula.

Tot i que la recerca persegueix uns objectius diferents, Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández (2012) també van conduir un estudi similar, amb alumnes de psicologia, que ofereix un model de pràctica educativa que utilitza la coregulació com a metodologia per treballar la revisió de textos. La investigació presenta els passos que cal realitzar per implementar una proposta d'aquestes característiques i ofereix consells sobre el material didàctic que es pot utilitzar per ajudar els estudiants a realitzar les revisions dels textos del company.

Com a cloenda de l'apartat, convé assenyalar que els estudis socioculturals han ofert una nova perspectiva a l'estudi de la regulació de l'escriptura (Castelló, Bañales i Vega, 2010). Tanmateix, basar l'explicació de la regulació exclusivament en termes de coregulació sembla insuficient si entenem que l'aprenentatge té lloc en una comunitat de pràctica on hi participen molts membres a la vegada. Per aquest motiu, estan apareixent un seguit d'investigacions que analitzen la interacció en un sentit més ampli i que va més enllà de la diada, són investigacions que posen en el centre el grup de persones on té lloc l'activitat.

3.1.4. La regulació de l'escriptura des de la perspectiva socialment compartida: la concepció de la regulació dins d'una comunitat de pràctica.

La comprensió dels processos de regulació com una activitat socialment compartida és una perspectiva emergent que està adquirint un cert ressò en els darrers anys (Castelló, Bañales i Vega, 2010). Dins d'aquesta perspectiva, Hadwin, Oshige, Gress i Winne (2010) defineixen la regulació com el conjunt de processos mitjançant els quals diverses persones regulen l'activitat col·lectiva del grup. Aquesta nova concepció implica que els participants han de compartir els objectius i les normes de treball si es vol que el producte final sigui fruit de l'activitat conjunta. Aquest fet genera dues formes de regulació diferenciades. En primer lloc, hi hauria la regulació individual dins de l'activitat col·lectiva, ja que les accions individuals, que es produeixen dins d'una activitat conjunta, es poden regular (Castelló, González i Iñesta, 2010). En segon lloc, hi hauria la regulació col·lectiva, que es produeix a mesura que els objectius i les normes són consensuats i es realitza la tasca corresponent (Hadwin i Oshige, 2007).

Tanmateix, i malgrat la novetat de la proposta, aquesta és una perspectiva que es remunta als estudis conduïts durant l'any 2000 pels autors Jackson, Mackenzie i Hobfoll (Järvelä, Näykki, Laru i Luokkanen, 2007). Els autors, després d'observar el predomini de l'individu en els models d'autoregulació de l'època, van voler emfasitzar el context on tenia lloc el procés de regulació, creant un model de regulació anomenat *self-in-social-setting regulation*, que s'originava com a contraposició als models teòrics sociocognitius. I és que Jackson, Mackenzie i Hobfoll (2000) criticaven el fet que, malgrat les teories sociocognitives reconeixien el context social com un component que dirigia el comportament, en el fons, el rol atorgat al context social era inferior al valor atorgat als aspectes individuals. En canvi, el seu model situava en el centre de la teoria el context, la comunitat i les relacions interpersonals, deixant en un segon pla els aspectes individuals. La regulació socialment compartida implicava que els processos i productes de la regulació es distribuïen entre els diferents membres del grup i, per tant, cada membre, com a subjecte individual del grup, era responsable de realitzar l'activitat que li corresponia (Castelló, 2011).

Aquestes idees han servit com a punt de partida per nombroses investigacions que han tingut com a finalitat situar al centre de la recerca el context social, i proporcionar evidència empírica que sustenti la teoria postulada (Iskala, Vauras, Lehtinen i Salonen, 2011).

En general, la unitat d'anàlisi de les recerques centrades en aquesta perspectiva ha estat la col·laboració i la interacció. És veritat que els individus també són variables a analitzar, però com a membres que formen part d'un col·lectiu, d'un sistema. De fet, Hadwin i Oshige (2011) assenyalen que l'individu és estudiat en tant que es relaciona amb altres membres del grup. Per tant, l'objectiu és examinar els processos col·lectius en base a les accions dels diferents individus involucrats. Conseqüentment, aquests estudis només poden ser conduïts des de contextos col·laboratius (Iskala *et al.*, 2011; Järvelä, Järvenoja i Veermans, 2008).

Un exemple d'aquestes investigacions és el realitzat per Järvelä, Järvenoja i Veermans (2008), que tenia per objectiu entendre la dinàmica motivacional en una activitat

d'aprenentatge socialment compartida. A partir de la realització de tres activitats que requerien la lectura d'articles i l'elaboració d'un producte final, els autors van observar com es combinava la motivació individual amb la motivació del grup. A partir dels resultats, els autors van afirmar que, malgrat el centre d'atenció era l'individu, les persones regulaven les seves activitats de manera col·lectiva.

En una línia similar, Iskala *et al.*, (2011) van investigar la metacognició com un fenomen que té lloc en un context socialment compartit. Els autors postulaven que un grup és un sistema social qualitativament diferent dels individus que en formen part, i que la regulació no es pot reduir a les característiques individuals dels membres del grup, sinó que cal tenir en compte els aspectes interrelacionals si es vol comprendre la dinàmica real del grup.

També han aparegut investigadors que han plantejat models pedagògics i instruments tecnològics que fomenten la regulació, prenent com a punt de partida la col·laboració entre els participants (Järvelä, Hurme i Järvenoja, 2010; Järvelä, Näykki, Laru i Luokkanen, 2007). Si es demana a l'aprenent que estudiï de manera efectiva, que reguli, que utilitzi instruments d'aprenentatge i que treballi de manera col·laborativa, també cal dissenyar maneres de treballar que permetin posar en pràctica aquestes demandes i instruments que permetin recollir aquesta col·laboració (Järvelä, Hurme i Järvenoja, 2010).

Per aquest motiu, les investigacions desenvolupades dins d'aquesta perspectiva parteixen de la base que hi ha una co-construcció del coneixement i que el grup desenvolupa una consciència col·lectiva en relació als objectius, al progrés i a la tasca. Conseqüentment, cal dissenyar instruments que possibilitin externalitzar el procés i veure l'evolució que ha seguit el grup. Aquesta explicitació té una doble finalitat, per una banda, les persones que participen en l'activitat poden monitoritzar el procés seguit. Però, per altra banda, el docent que supervisa l'activitat té un instrument que li permet observar el rol desenvolupat per cadascun dels membres participants i recuperar, en qualsevol moment, la interacció social que s'ha produït en el transcurs de l'activitat .

3.2. La revisió col·laborativa del text: una proposta de revisió del text entesa com a un procés socialment compartit.

Acabem de veure com, des de la dècada dels vuitanta, un sector ampli de la literatura s'ha interessat per comprendre el rol que desenvolupa la regulació en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Després d'haver presentat les diferents perspectives epistemològiques que han sorgit fruit d'aquest debat, ens centrarem en analitzar, en primer lloc, la importància de la revisió col·laborativa, que, des de la nostra perspectiva socialment situada, pot ser entesa com una concreció dels processos de regulació, en la producció textual, i la seva incidència en la qualitat final del text. I, en segon lloc, analitzarem les diferents línies d'investigació que s'han articulat al voltant de la revisió col·laborativa.

En el nostre estudi partim de la idea que la regulació d'un text es produeix dins d'una comunitat disciplinar, a través de la interacció amb altres membres de la comunitat, on mitjançant la posada en pràctica de diferents mecanismes de coregulació es produeix una revisió del procés d'escriptura de forma col·laborativa (Castelló, González i Iñesta, 2010; Castelló, Iñesta i Corcelles, 2013). És a dir, els processos de regulació es distribueixen entre les persones que formen part del procés de revisió -en el nostre estudi: l'alumne, el company revisor i el tutor-, en el qual, cada membre del grup té una responsabilitat davant de l'activitat discursiva col·laborativa.

Aquesta concepció s'adscriu a d'altres estudis que emfasitzen la revisió col·laborativa com una de les millors opcions per promoure processos de revisió d'alt nivell. Corcelles, Cano, Bañales i Vega (2013) afirmen que en contextos d'educació superior, la revisió col·laborativa ha evidenciat la seva eficàcia a l'hora de promoure processos de revisió que mostren una gran incidència en la qualitat final del text i en la possibilitat de profunditzar i adquirir més coneixements en relació al tema sobre el que s'està escrivint.

Per la seva banda, Castelló i els seus col·laboradors han examinat els diferents processos de regulació que posen en marxa els escriptors amb diferents graus

d'expertesa per tal d'escatir les claus que permeten fer, dels procés de revisió, un procés eficaç i amb una incidència significativa en la qualitat final del text (Castelló, 2005; Castelló, Bañales i Vega, 2010; Castelló, González i Iñesta, 2010; Castelló, Iñesta i Monereo, 2009; Iñesta, 2009). Alguns dels resultats que es desprenen dels seus estudis evidencien que els objectius que un autor estableix a l'hora de produir un text, les seves concepcions en relació a l'acte d'escriure, la identitat de l'escriptor manifestada en el text i la consciència sobre el procés de composició, esdevenen processos centrals en la regulació dels textos escrits (Castelló, Iñesta i Monereo, 2009). Per aquest motiu, la majoria de propostes d'ensenyament-aprenentatge desenvolupades per aquests autors, relacionades amb l'escriptura en contextos acadèmics universitaris, tenen com a finalitat facilitar estratègies que permetin als estudiants desenvolupar les habilitats mencionades i regular així el seu procés de composició (Castelló, 2005).

Entre els diferents estudis conduïts per aquest grup d'investigació, destaca el realitzat per Castelló, Iñesta i Monereo (2009), en el que van comprovar com la consciència sobre el procés d'escriptura era un factor determinant en el desenvolupament d'estratègies reguladores i, conseqüentment, en la qualitat final dels textos. La investigació va evidenciar que els estudiants amb menor consciència sobre el procés d'escriptura tenien majors dificultats per incorporar estratègies d'escriptura reguladores i realitzar objectius explícits d'escriptura, mentre que els alumnes amb major consciència tenien més facilitats per produir textos d'una qualitat superior. En altres paraules, la consciència sobre el procés de composició permetia regular de manera eficaç la producció del text, perquè permetia realitzar canvis en les diferents versions efectuades i això contribuïa a millorar la qualitat final de l'escrit.

De fet, aquesta idea ha estat compartida per altres investigadors i, en general, en les recerques s'ha emfatitzat la consciència de les dificultats mentre es produeix un text i les possibles solucions que es poden aplicar, com a element clau per controlar la producció del text i augmentar la qualitat final (Castelló, Iñesta i Monereo, 2009; Chen, 2010; Cho, Schunn i Charney, 2006; Rollinson, 2005; Yang, 2010).

Per tant, si la consciència té una incidència determinant, cal plantejar propostes d'ensenyament i aprenentatge que desenvolupin la consciència del procés d'escriptura. En aquest sentit, són diverses les opcions que es poden utilitzar. Tradicionalment, les primeres pràctiques d'ensenyament tenien com a punt de referència els tutors que, mitjançant les tutories o els modelatges, oferien pautes sobre les estratègies que calia aplicar en la regulació del text. Tanmateix, amb el pas dels anys, i amb la preponderància de les teories socioculturals, s'han introduït noves pràctiques basades en la interacció social.

Des d'aquest enfocament més social, una de les opcions per dur a terme aquest aprenentatge és la revisió col·laborativa, que pot adoptar dues tipologies. La primera és la revisió col·laborativa entre iguals, que és el procés pel qual els estudiants avaluen o són avaluats pels companys, i la segona és la revisió col·laborativa en la que hi participa un expert (Van Zundert, Sluijsmans, Van Merriënboer, 2010). Aquest tipus de pràctica permet fer visible el procés de redacció i fa possible que l'estudiant sigui conscient de les eleccions i decisions individuals que adopta mentre escriu. Els estudiants s'enfronten als seus escrits i als comentaris efectuats pels companys o els experts, detecten els punts forts del treball, però també les incoherències, reflexionen sobre l'error comès i extreuen unes conclusions per a futurs escrits (Milian, 2005).

De fet, Corcelles, Cano, Bañales i Vega (2013) assenyalen que la investigació en escriptura ha facilitat diverses evidències que reafirmen la utilitat de la revisió col·laborativa en la millora de la qualitat final del text. En primer lloc, aquest tipus de revisió genera un major nombre d'anàlisis i canvis en el text. En segon lloc, s'incrementa la consciència sobre el procés d'escriptura, fet que permet ajustar la regulació del procés de composició (Venables i Summit, 2003). En tercer lloc, permet ajustar el text a l'audiència a qui va dirigit. Per acabar, permet concebre l'escriptura com una activitat interactiva i dialògica.

Per aquest motiu, i perquè aquesta és una pràctica basada en les teories socioculturals en les quals ens emmarquem, prendrem com a punt de partida del nostre treball

empíric les pràctiques de revisió col·laborativa dels textos, en processos de coregulació -alumne/alumne-, i de regulació socialment compartits -alumne/alumne/professor-.

A continuació, analitzarem les línies d'investigació que s'han articulats al voltant de la revisió col·laborativa. Tanmateix, ja podem avançar que en la majoria de recerques es combina la revisió col·laborativa entre iguals amb la revisió realitzada per un expert, i en els que, a més, hi ha un treball que afavoreix el desenvolupament d'estratègies reguladores (Chen, 2010; Cho, Schunn i Charney, 2006; Rollinson, 2005; Yang, 2010).

La primera línia d'investigació emmarca els estudis que s'han interessat per analitzar la utilitat, el tipus de comentaris que es realitzen durant les revisions, i els beneficis associats a aquestes revisions. La segona línia d'investigació inclou les investigacions que s'han centrat en desenvolupar estratègies de revisió del procés de composició. Per acabar, la tercera línia d'investigació agrupa les investigacions que han desenvolupat propostes d'ensenyament i aprenentatge per promoure processos de regulació i revisió col·laborativa.

En relació a la primera línia d'investigació, convé assenyalar que són força les recerques que han volgut comparar les diferències entre la revisió efectuada pel company i la revisió efectuada pel tutor, analitzant, primordialment, dos aspectes fonamentals. Per una banda, la percepció desenvolupada al voltant dels comentaris realitzats per un company i un expert, i els beneficis associats a la combinació d'aquesta revisió col·laborativa. Per altra banda, les condicions que possibiliten una revisió col·laborativa eficaç i la tipologia de comentaris realitzats al llarg del procés de revisió. Entenem els comentaris com el conjunt d'informació que es rep i que informa als estudiants de l'estat real de l'aprenentatge o el rendiment, per tal de detectar si aquest estat es correspon amb els objectius que s'havien fixat en un inici (Strijbos, Narciss i Dünnebier, 2010).

En relació a la percepció desenvolupada sobre els comentaris rebuts, Chen (2010) ha constatat que els comentaris dels estudiants no gaudeixen del mateix valor que el dels professors. Aquest fet també ha estat estudiat per Gielen, Peeters, Dochy, Onghena i

Struyven (2010), que coincideixen en afirmar que la revisió per part d'un company pot generar reticències, ja que els estudiants que exerceixen de revisors no acostumen a ser considerats com a font d'autoritat de coneixement. Tanmateix, són força els investigadors que destaquen el benefici de combinar les dues tipologies de revisions, argumentant que d'aquesta manera augmenta la consciència sobre les mancances del propi text i el desenvolupament d'habilitats d'escriptura (Cho i MacArthur, 2010).

De fet, autors com Chen (2010) o Venables i Summit (2003) destaquen la necessitat de compaginar ambdós tipus de feedback. En primer lloc, perquè argumenten que els estudiants disposen de més temps per fer la revisió i, per tant, poden analitzar el text amb major detall i profunditat. En segon lloc, hi ha situacions en les que els estudiants també evidencien un cert domini del contingut que apareix en el text, la qual cosa els facilita realitzar comentaris encaminats a profunditzar o aclarir determinats aspectes confusos en el text (Cho i MacArthur, 2010). En tercer lloc, la revisió col·laborativa possibilita alternar entre els rols d'escriptors i revisors, fet que permet observar altres maneres d'afrontar la tasca i que a la vegada fa possible la detecció de problemes no només en el text del company sinó també en el propi (Rollinson, 2005). I, en quart lloc, els estudiants obtenen una visió més clara de la seva escriptura i dels processos de revisió (Min, 2006).

Gielen *et al.* (2010) també se sumen a la descripció dels aspectes que reporten beneficis a l'hora de realitzar la revisió col·laborativa entre iguals. En primer lloc, consideren que aquest tipus de revisió pot augmentar la pressió social sobre els estudiants per exercir bé la tasca que se'ls ha assignat, en tant que volen realitzar un treball de qualitat davant dels companys que revisen el text. En segon lloc, els estudiants entenen millor els comentaris dels iguals perquè comparteixen uns nivells similars de coneixement. En tercer lloc, la retroalimentació entre iguals és més ràpida. En quart lloc, i tal i com afirmàvem en el paràgraf anterior, els comentaris dels companys es poden allargar més en el temps i no cal esperar al final del procés per rebre aquest tipus de suggeriments. I, un cinquè avantatge és la individualització dels comentaris.

En relació a l'anàlisi de les condicions que possibiliten una revisió col·laborativa eficaç i a la tipologia de comentaris realitzats al llarg del procés de revisió, convé assenyalar que són diverses les investigacions, tant centrades en les condicions que motiven als escriptors a la utilització d'un determinat tipus de comentari, com en la seva incidència en la qualitat final del text (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena i Struyven, 2010). Tanmateix, nosaltres hem adoptat com a punt de referència els estudis realitzats per els investigadors Cho, Schunn i Charney, perquè la seva línia d'investigació comparteix, en gran part, els fonaments teòrics del nostre estudi.

Pel que fa a l'anàlisi de les condicions que motiven als escriptors a la utilització d'un tipus de comentaris en la revisió d'un text, Cho, Schunn i Charney (2006) van analitzar l'impacte que tenien els comentaris que rebien els autors del text a l'hora de fer la revisió de l'escrit per tal de determinar les condicions que possibiliten una revisió col·laborativa eficaç. Dos serien les conclusions a les quals van arribar els autors, per una banda, els comentaris tenen menor repercussió en el text final quan són vagues i ambigus. I, per altra banda, els comentaris excessivament directes que indiquen la modificació concreta que s'ha de realitzar en el text, tot i ser introduïts en la versió final, no tenen cap incidència en el comportament de l'escriptor, la qual cosa seria una de les finalitats d'aquest tipus de pràctica en contextos de formació.

Els autors asseguren que per tal que la revisió sigui formativa cal fer evident que una part del text s'ha de revisar però sense donar la solució al problema, sinó senyalitzant la zona objecte de revisió i deixant que l'estudiant ho resolgui per si mateix. En una línia similar, Nelson i Schunn (2009) asseguren que determinats tipus de comentaris que no promouen la reflexió, poden ser aplicats en el text però no generen aprenentatge. De fet, hi ha autors que afirmen que la funció d'aquestes pràctiques és precisament generar conflictes cognitius que permetin revisar el text des d'una nova perspectiva (Yang, 2010). És a dir, el conflicte és vist com la consciència que hi ha una contradicció entre el coneixement o text previ i la nova informació i que per tant, és un pas necessari per a una millora posterior del text.

A partir de l'anàlisi de les condicions que promouen una revisió col·laborativa eficaç, Cho, Schunn i Charney (2006) van categoritzar els comentaris que es produeixen en les revisions col·laboratives. Així, els diferencien segons l'àmbit en el qual focalitzen l'atenció i la funció que realitzen en el text. En relació al primer grup, les revisions es classifiquen segons si són *locals*, és a dir, corregeixen errors gramaticals, redundàncies, puntuacions, concordances; *globals*, és a dir, fan referència a aspectes relacionats amb l'organització, el desenvolupament, l'estil; o de *perspectiva*, quan hi ha una modificació del punt de vista (Yang, 2010) (vegeu Taula 3.1).

Taula 3.1. Tipus de revisions segons l'àmbit de focalització del comentari.

| TIPUS | EXEMPLE | COMENTARI |
|-------------|---|---|
| Locals | L'aprenentatge és un procés | Afegeix l'accent |
| Globals | En el procés d'aprenentatge hi ha diversos factors que considero que són importants. | Podries afegir una definició d'aprenentatge |
| Perspectiva | La motivació intrínseca és la que ve de fora i és essencial per a (...), la motivació extrínseca és la que ve de dins i (...) | Has de revisar el marc teòric. L'afirmació no és correcte. |

En relació a les funcions, els autors van circumscriure sis dimensions que englobaven els diferents tipus de comentaris que es realitzen en la revisió col·laborativa d'un text. En el primer grup hi ha els *comentaris directius*, que suggereixen un canvi particular. Són comentaris de caire més específic que permeten identificar un problema concret, aportar una solució, o bé localitzar en el text la ubicació d'un problema (Nelson i Schunn, 2009). En el segon grup hi ha els *canvis no directius*, que proposen una modificació però no assenyalen quina opció podria emprar-se. És a dir, són indicacions que proporcionen els motius o aclariments d'un fragment del text. En el tercer grup hi ha els *elogis*, on hi ha una valoració positiva d'un apartat i a més s'afegeixen comentaris encoratjadors per seguir en aquella línia. El quart grup són les *crítiques o avaluacions negatives* del text, que puntualitzen aspectes que no han estat desenvolupats i no ofereixen ajuda per millorar la situació. El cinquè grup són els *comentaris que serveixen per a recapitular* i assenyalen els principals punts de l'escrit. Segons Nelson i Schunn (2009), aquests comentaris tenen com a finalitat instigar a

realitzar un resum per tal de condensar i reorganitzar la informació relativa a un comportament particular del text. I per acabar, hi ha un sisè grup, que tot i que no es contempla com a tal, convé tenir present, perquè són els comentaris que estan fora de la tasca i que sovint no tenen relació amb l'activitat demanada (acudits, bromes,...) (Cho, Schunn i Charney, 2006) (vegeu Taula 3.2).

Taula 3.2. Tipus de revisions segons la funció del comentari.

| TIPUS | EXEMPLE | COMENTARI |
|-----------------------------------|---|--|
| Canvis directius | Un procés bàsic per avançar (...) | Afegeix l'accent |
| Canvis no directius | Penso que la família és (i no els professors) l'element que permetrà la formació d'una estructura madura. | Raona la teva afirmació |
| Elogis | Es cert que les persones som capaces d'aprendre de manera autònoma, de les nostres experiències, dels nostres errors, sense una figura que ens ensenyi (bona anticipació!). Tot i així, quan hi ha un docent que ens guia i orienta (...) | Bona anticipació! |
| Crítiques o avaluacions negatives | Tal i com el model paradigmàtic constructivista defineix, en tot procés d'aprenentatge es crea un triangle interactiu compost per tres elements: l'ensenyant, l'aprenent i el contingut. En aquest text veurem quins són els factors que intervenen en la interacció entre els dos agents actius en l'objectiu comú d'aprendre. | El contingut està molt junt. Hauries de separar-lo en diferents paràgrafs. |
| Recapitulació | Considero que el text està plantejat de manera correcta, has introduït bé el tema, cites alguns autors importants sobre l'aprenentatge, també està cohesionat i es basa en teories estudiades en l'assignatura. Trobo a faltar algun tipus d'exemple com una part aclaridora dels continguts i també podries donar la teva opinió sobre el que exposes. | |
| Fora de la tasca | Parafrasejant a diferents autors, m'atreveixo a definir (...) | Que atrevida! |

Tal i com hem pogut observar, hi ha una gran quantitat d'estudis que han intentat classificar allò en què es fixen els estudiants i els professors a l'hora de revisar un escrit. Tanmateix, són pocs els que han examinat el grau en què els comentaris són incorporats en les revisions posteriors dels alumnes (Min, 2006). Els resultats d'alguns

d'aquests estudis revelen una baixa relació, especialment quan es tracta de comentaris dels companys, que va des d'un 5% o 22% (Min, 2006), fins al 50% (Tang i Tithecott, 1999; Tsui i Ng, 2000).

Segons Min (2006) una possible explicació d'aquests resultats es troba en la incapacitat dels estudiants per proporcionar informació concreta i útil. Tanmateix l'autora destaca que aquesta situació es pot pal·liar amb la formació dels estudiants. Amb aquest objectiu va desenvolupar un estudi en el que va comprovar que els estudiants que havien rebut formació respecte a com oferir comentaris útils en processos de revisió col·laborativa, produïen molts més comentaris que el grup control i, a més, la tipologia dels comentaris tenia més impacte en la millora del text. Els resultats també van corroborar que la capacitació dels estudiants augmentava el grau d'acceptació de les propostes fins al 77%, percentatge que contrastava i superava de llarg les dades reportades fins llavors en la literatura sobre la temàtica.

Per tant, i com a conclusió, la revisió col·laborativa contribueix a: a) desenvolupar la consciència del procés de producció textual a partir dels comentaris rebuts; b) possibilita alternar entre els rols d'escriptors i revisors, fet que permet observar altres maneres d'afrontar la tasca; c) permet concebre l'escriptura com una activitat interactiva i dialògica.

La segona línia d'investigació articulada al voltant de la revisió col·laborativa fa referència als aspectes que cal tenir en compte per desenvolupar estratègies de revisió del procés de composició. Un dels treballs pioners en aquesta línia és el realitzat per Hayes, Flower, Shriver, Stratman i Carey (1987) en el que, tal i com ja hem descrit, conceptualitzen un model de revisió amb cinc fases. La primera fase és aquella en la qual els escriptors es representen l'activitat (el text escrit). La segona fase permet detectar els problemes que van apareixent en el text. La tercera fase serveix per diagnosticar els problemes. La quarta fase permet seleccionar les estratègies més adients per fer-hi front. I, la cinquena fase serveix per solucionar els problemes detectats a partir de les estratègies seleccionades.

A partir d'aquest model, Cho, Schunn i Kwon (2010) desenvolupen la proposta de la revisió col·laborativa, introduint dues variants al model original: que el revisor es dediqui a examinar els textos escrits per altres persones i que ofereixi suggeriments o explicacions per als autors del text, en lloc de reparar directament els problemes detectats. Des d'aquesta perspectiva, i tenint present el model proposat per Hayes *et al.* (1987), el revisor realitza els passos descrits en les línies anteriors, però en relació al text que ha escrit una altra persona.

D'aquesta manera, els autors pretenen resoldre una de les grans dificultats que han tingut els models de revisió individual, detectar els problemes del propi text. Sovint, quan els estudiants revisen el seu text, no identifiquen els problemes d'organització i connexió de les idees o de significat, perquè omplen l'esclatxa que es produeix entre el que van escriure i el que volien escriure a partir del seu propi coneixement.

Dins d'aquest apartat també s'engloben les propostes per a l'ensenyament de les característiques dels textos acadèmics i dels recursos associats a aquest gènere (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012). De la investigació duta a terme per Castelló i els seus col·laboradors (2012), destaca la proposta d'ensenyament de recursos discursius per mostrar el punt de vista de l'autor, diferenciar la seva veu de la dels altres autors que apareixen al text, tot establint un diàleg amb les veus que coexisteixen en el text, i organitzar la informació seguint les normes i convencions dels textos acadèmics.

La tercera línia d'investigació vinculada a la revisió col·laborativa estaria formada per les investigacions que han realitzat propostes d'ensenyament i aprenentatge centrades en desenvolupar estratègies reguladores emprant la revisió col·laborativa. Una de les primeres és la que va realitzar Rollinson (2005), en la que descriu com els professors que apliquen la revisió col·laborativa en una aula, han d'establir un procediment d'actuació eficaç, al llarg del procés de revisió, i formar als seus estudiants.

En aquest sentit, l'autor afirma que és important que els estudiants siguin conscients del que implica revisar, tot entrenant-los en els principis i pràctiques de les

interaccions entre iguals per tal que sàpiguen fer comentaris positius als companys i que, a més, aquests comentaris siguin eficaços. També considera que cal advertir els estudiants que la revisió del text d'un company és una tasca que implica una gran quantitat de temps, i que cal esperar un cert temps per comprovar la utilitat de l'activitat, ja que en cas contrari, els alumnes es poden desencoratjar i no fer bé la feina.

De la mateixa manera que en el cas anterior, l'estudi de Hansen i Liu (2005) està dirigit als professors que volen introduir la revisió col·laborativa en les seves pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. Els autors destaquen diferents activitats a tenir en compte abans, durant i després del procés de revisió, per tal que els professors siguin conscients de les decisions que cal adoptar si volen incorporar la revisió col·laborativa. En l'estudi, també es presenta l'entrenament dels estudiants com un component essencial per obtenir una revisió col·laborativa eficaç.

CAPÍTOL 4: L'ESTUDI EMPÍRIC:

- 4.1. Justificació de la recerca i objectius generals.
 - 4.2. Descripció de la mostra.
 - 4.3. Descripció de la intervenció i del context general de la recerca
 - 4.4. Descripció de l'Estudi 1
 - 4.4.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida.
 - 4.4.2. Mètode
 - 4.4.2.1. Disseny de la investigació
 - 4.4.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions
 - 4.4.2.3. Procediment
 - 4.5. Descripció de l'Estudi 2
 - 4.5.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida.
 - 4.5.2. Mètode
 - 4.5.2.1. Disseny de la investigació
 - 4.5.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions
 - 4.5.2.3. Procediment
-

CAPÍTOL 4

L'ESTUDI EMPÍRIC

4.1. Justificació de la recerca i objectius generals.

Ens els capítols anteriors hem emfasitzat el canvi que s'ha produït en la conceptualització de l'activitat de l'escriptura, entenent-la com una activitat social i culturalment situada, que s'emmarca dins d'un context, amb unes particularitats que regulen l'activitat que es produeix dins d'aquest marc d'interacció i on la manifestació de la identitat de l'autor permet establir una posició en una comunitat discursiva concreta.

També hem analitzat les pràctiques d'escriptura acadèmica que s'han realitzat en diferents contextos d'educació superior i els processos de regulació del text adscrit a les diferents tradicions teòriques i epistemològiques. (Castelló, González i Iñesta, 2010; Hadwin, Oshige, Gress i Winne, 2008). Per acabar, hem comprovat com nombroses investigacions s'han interessat en examinar la incidència d'aquest instrument com a element integrador de les comunitats disciplinars i discursives en les quals els estudiants s'han d'inserir en finalitzar la seva etapa de formació (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega i Bañales, 2011; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012).

En aquest sentit, els resultats són força explícits a l'hora d'establir una correlació positiva entre l'activitat de l'escriptura, l'adquisició de coneixements i la intervenció dels estudiants en les comunitats disciplinars a les quals pertanyen (Lave i Wenger, 1991). Tanmateix els estudis també han evidenciat les dificultats que els estudiants mostren per produir una activitat complexa com escriure un text acadèmic,

especialment quan s'espera que aquest text tingui a més finalitats epistèmiques (Carlino, 2002; Pérez-Llantada, Plo i Ferguson, 2011; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001).

Davant d'aquesta realitat, el nostre grup de recerca va iniciar el 2006 una línia d'investigació encaminada a millorar la producció de textos acadèmics per part dels estudiants universitaris (tant de grau, com de màster i doctorat). La finalitat dels projectes desenvolupats dins d'aquesta línia ha estat ajudar els estudiants a desenvolupar una identitat acadèmica que els permeti posicionar-se com a autors dins d'una comunitat discursiva i disciplinar mitjançant la plasmació de la seva veu en el text. Per aconseguir-ho, els estudiants s'han de familiaritzar amb un seguit de recursos discursius que són específics del gènere acadèmic que utilitzen. A més, han de conceptualitzar l'escriptura com un recurs epistèmic, que implica un procés, i en el que és possible incidir-hi per millorar, tant la qualitat final del producte, com el propi aprenentatge.

El present treball s'insereix dins d'aquesta línia de recerca i té com a objectiu general ampliar els coneixements que s'han anat desenvolupant al llarg de les diverses investigacions de l'equip. Posant l'èmfasi en l'ús de l'escriptura com a instrument que permet interioritzar o reorganitzar el coneixement si es realitza un guiatge i una revisió col·laborativa del procés emprat. Per tal d'apropar-nos a aquest objectiu hem dissenyat dos estudis que ens han permès analitzar l'aprenentatge realitzat, la qualitat del text i els processos de revisió col·laborativa.

A continuació detallem l'estructura d'aquest capítol en el que es realitza una descripció de la mostra, de la intervenció i del context general de la recerca i una descripció dels dos estudis empírics duts a terme, l'estudi 1 i l'estudi 2. L'estructura dels dos estudis serà la següent: a) descripció dels objectius de la intervenció i els supòsits de partida de la recerca; b) explicació del mètode. En aquest darrer apartat parlarem: del disseny de la investigació, de les variables, de les unitats d'anàlisi, de les dimensions i del procediment dut a terme. Dins del procediment detallarem els instruments emprats i el procés de recollida i anàlisi de les dades.

4.2. Descripció de la mostra.

Els participants implicats en el projecte han estat tots els estudiants de tercer curs de la Llicenciatura de Psicologia de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport de la Universitat Ramón Llull ($N=91$). El total de participants es va dividir en dos grups de manera aleatòria. En un dels grups es va dur a terme una intervenció per ensenyar els estudiants a escriure un text de posicionament i revisar-lo de manera col·laborativa. L'altre grup també va escriure els textos però no va rebre la formació específica sobre el text, ni es va dur a terme una revisió col·laborativa.

El grup seleccionat per formar part de la intervenció estava integrat per 68 estudiants, dels quals 49 van participar de manera voluntària en la intervenció. El grup seleccionat per formar part del grup control estava integrat per 75 estudiants, dels quals 42 van participar escrivint el text sol·licitat. La selecció de la mostra va ser incidental i es van tenir en compte tres criteris d'inclusió.

El primer va ser la participació voluntària en la modalitat d'avaluació continuada que es contemplava des de l'assignatura. El segon va consistir en assegurar que els estudiants disposaven d'un nivell base en escriptura. Aquest fet ens permetia començar la intervenció amb uns coneixements previs similars i compartits, en relació al procés de composició, ja que els estudiants havien participat en una proposta d'ensenyament de l'escriptura epistèmica en el curs anterior. El tercer va ser realitzar una prova al inici de la intervenció per comprovar que no hi havia diferències significatives en les seves produccions escrites ni en el coneixement del contingut a aprendre.

Tots els estudiants que complien aquests criteris van rebre la informació pertinent sobre els objectius i característiques de la recerca. A més, la seva participació va ser completament voluntària i van signar un full de consentiment informat a través del qual es comprometien a seguir el procés dissenyat i ens autoritzaven a utilitzar les seves dades de manera anònima i amb fins exclusivament vinculats a la recerca.

4.3. Descripció de la intervenció i del context general de la recerca

La intervenció es va realitzar en el curs acadèmic 2009-2010, en l'assignatura de Psicologia de l'Educació, dins de l'horari lectiu i estava dividida en dos blocs temàtics. El primer bloc estava destinat a incrementar el coneixement dels estudiants en relació a l'escriptura d'un text en el que havien de posicionar-se en relació als continguts nuclears de l'assignatura. En el segon bloc els estudiants iniciaven l'activitat d'escriptura i el procés de revisió col·laborativa, que consistia en la revisió de dues versions successives del text d'un company. En aquesta segona part també rebien l'assessorament de la tutora en cadascuna de les versions elaborades. En funció de les propostes de suggeriments de canvi rebudes, els estudiants reescriuen el seu text fins arribar a la versió final.

La finalitat de la intervenció va ser ajudar els estudiants a desenvolupar les estratègies necessàries per gestionar la complexitat de la producció d'un text de posicionament mitjançant l'ús de la revisió col·laborativa, tant per part d'un company, com per part d'una tutora. Tanmateix, a través d'aquesta revisió col·laborativa també es potenciaven altres aspectes. En primer lloc, es contribuïa al desenvolupament de la consciència sobre el procés d'escriptura. Els estudiants podien iniciar el procés d'apropiació d'una concepció de l'escriptura com un procés que requereix successives etapes d'aproximació. En segon lloc, es treballava perquè els estudiants fossin conscients de les dificultats que sorgeixen durant el procés de redacció i com el procés exigeix prendre decisions en funció de la situació comunicativa en què se situa el text (Castelló, 2009). I, en tercer lloc, es treballava perquè els estudiants fossin conscients de la naturalesa interactiva i intertextual del procés de composició fent ús d'unes convencions específiques per millorar la resposta dels lectors (Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011).

En relació a l'especificitat del text a escriure convé assenyalar que l'activitat que els estudiants dels dos grups –intervenció i control- havien de dur a terme era l'escriptura d'un text de posicionament que recollís el coneixement sobre els principals continguts

de l'assignatura en un màxim de dues pàgines. L'escrit final formava part de l'avaluació de l'assignatura i suposava un 20% sobre la nota final.

Tal i com ja ho hem evidenciat en els capítols anteriors, un text acadèmic està regit per unes convencions particulars que estan determinades pel context històric, cultural i social en el qual s'ha d'inserir el text. I, si es vol escriure un text acadèmic com el de posicionament, cal estar familiaritzat amb aquest seguit de convencions. Per aquest motiu, vam recollir, en un document, els continguts relatius a la manera com s'escriu un text de posicionament per tal que els estudiants disposessin d'un instrument que els ajudés al llarg del procés de redacció.

El document estava format per tres apartats. El primer feia referència a la manera com s'organitza la informació en un text de posicionament. És a dir, quina és l'estructura que ha de seguir el text, la informació que s'ha d'incloure en cada part del text i com s'ha d'escriure cadascuna d'aquestes parts (Swales, 2004). El segon era un recull dels recursos discursius que permetien fer visible la posició de l'autor en el text (Hyland, 2004). El tercer era un recull dels recursos que permetien dialogar amb altres textos i altres autors (Dysthe, 2002; Prior, 2004).

4.4. Descripció de l'Estudi 1

L'estudi 1 va consistir en una anàlisi i comparació detallada tant pel que fa a l'aprenentatge realitzat com a la qualitat del text produït entre el grup que va rebre la intervenció i el grup control.

4.4.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida.

L'objectiu general d'aquest estudi va ser el d'ampliar el coneixement sobre l'ús de l'escriptura com a instrument epistèmic que permet elaborar i reorganitzar el coneixement i, consegüentment, aprendre.

Aquest objectiu general es va desglossar en els següents objectius específics:

1. Analitzar i comparar les diferències en el coneixement dels estudiants que han participat en una proposta d'ensenyament i aprenentatge, dels estudiants que no han participat en la proposta, en relació a les exigències del text de posicionament.

2. Analitzar i comparar la qualitat final del text entre ambdós grups.

De manera més concreta, el segon objectiu es focalitza en:

- 2.1. Analitzar i comparar la qualitat organitzativa del text.

- 2.2. Analitzar i comparar la qualitat final de l'aprenentatge del contingut disciplinar.

En relació al supòsit de partida del primer i segon objectiu de la nostra intervenció, analitzar el coneixement dels estudiants en relació a les exigències del text de posicionament i analitzar la qualitat final del text, esperàvem que els alumnes que participaven en la intervenció produïrien textos de major qualitat que els alumnes del grup control. Partíem del supòsit que, els estudiants que havien participat en la intervenció, haurien pogut desenvolupar el coneixement necessari per produir textos de posicionament gràcies a l'apropiació dels recursos discursius vinculats al posicionament de l'autor, al diàleg intertextual amb d'altres autors i a l'organització de la informació (Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011).

A més, partíem de la idea que els estudiants que havien participat en la intervenció, pel fet d'apropiar-se dels recursos discursius vinculats a la producció d'aquests textos, i pel fet de desenvolupar estratègies de revisió, que els permetien regular amb major precisió el procés de composició, disposarien d'un coneixement més acurat i precís sobre les característiques d'aquesta tipologia textual i del gènere associat a aquests, que els alumnes que formaven part del grup control.

Per acabar, en relació a la qualitat organitzativa del text i la qualitat final de l'aprenentatge, esperàvem que els estudiants que escrivissin millors textos de posicionament haurien escrit textos més ben estructurats i haurien dut a terme un millor aprenentatge dels continguts. És a dir, en els textos on es produís aquesta

correlació esperàvem trobar les idees d'una manera més organitzada, on no hi hagués salts de coherència i on a més hi hagués una gran presència de justificacions que ajudessin a l'autor a posicionar-se dins del text. De manera que l'escriptura es convertia en un instrument que permetia participar en processos de transformació i generació de coneixement nou i on, l'ús de l'instrument, contribuïa de manera fonamental en el desenvolupament del pensament (Bazerman i Russell, 2003; Cameron, Nairn i Higgins, 2009).

4.4.2. Mètode.

4.4.2.1. Disseny de la investigació

Es tracta d'un disseny quasi-experimental, en el que es comparaven dos grups, centrat en l'anàlisi del coneixement dels estudiants en relació a les exigències d'un text de posicionament i de la qualitat del text, tan de l'estructura organitzativa com de l'aprenentatge realitzat.

Pel que fa al procediment seguit, la implementació d'aquest estudi va tenir una durada d'un curs escolar, concretament el curs 2009-2010. Durant el primer quadrimestre es van dissenyar els materials i els instruments que s'havien d'emprar en la fase d'intervenció. En primer lloc, es va elaborar el guió d'escriptura que permetia orientar els estudiants a l'hora d'escriure un text de posicionament (vegeu Annex A). En segon lloc, es va dissenyar el qüestionari de coneixements sobre les exigències que comporta escriure un text d'aquestes característiques (vegeu Annex B). En tercer lloc, es va dissenyar el qüestionari de satisfacció en relació a la intervenció (vegeu Annex C). Per acabar, es van elaborar les pautes d'avaluació de la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge realitzat (vegeu Annex D).

Durant el segon quadrimestre es va dur a terme la implementació de l'estudi, coincidint amb l'inici de l'assignatura. En la primera sessió, les tutores de l'assignatura, tant del grup control com del grup que participava en la intervenció, van presentar els objectius d'aprenentatge, el programa de l'assignatura (vegeu Annex E) i les modalitats d'avaluació (avaluació continuada o avaluació final). Dins d'aquestes modalitats es va

fer especial atenció a la modalitat d'avaluació continuada i al conjunt d'activitats que s'havien de realitzar per superar amb èxit l'assignatura. Una de les activitats obligatòries que s'havien de dur a terme era la realització d'un escrit, al inici i al final de l'assignatura, que recollís en un màxim de dues pàgines, els principals aprenentatges relacionats amb el contingut objecte d'estudi i que tenia una influència d'un 20% en la nota final.

Deixant una setmana de marge, els alumnes havien de realitzar el primer text tenint en compte les següents instruccions:

Realitza un text acadèmic de 2 pàgines, amb lletra 12, Times New Roman i a espai 1,5, que respongui a la següent pregunta:

- *Destaca els factors més importants que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge i justifica la teva resposta.*

Els criteris que es tindran en compte per avaluar el text seran:

- 1. Presència dels continguts més rellevants de l'assignatura.*
- 2. Organització i estructura del text i coherència i cohesió en el discurs.*
- 3. Justificació del propi punt de vista fent referència a d'altres autors.*
- 4. Diferenciació entre el vostre punt de vista i les aportacions dels autors treballats.*

Al final de l'assignatura els alumnes van haver de tornar a repetir l'escrit seguint la mateixa consigna. El mateix dia d'entrega del treball final, els estudiants van respondre al qüestionari de coneixements.

4.4.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions

Les variables relacionades amb aquest estudi fan referència a: el coneixement dels estudiants en relació a les exigències del text de posicionament, la qualitat organitzativa del text i la qualitat de l'aprenentatge realitzat.

En primer lloc, el coneixement dels estudiants en relació a les exigències del text de posicionament es va analitzar a partir de les seves respostes en els qüestionaris de coneixements. Les dimensions relacionades amb aquesta variable feien referència als següents aspectes: *el posicionament* que un escriptor adopta quan elabora un text acadèmic i *el nivell d'intertextualitat* que els textos presenten, tant pel que fa a l'ús de cites com als recursos emprats per implicar al lector en el text i diferenciar així, la veu de l'autor, de la veu d'altres escriptors.

En segon lloc, la qualitat organitzativa del text es va analitzar prenent com a unitat d'anàlisi l'estructura organitzativa del text. Les dimensions de la variable esmentada van ser: els *aspectes formals* del text, *l'estructura organitzativa*, és a dir, que aquest constés dels apartats essencials en un text de posicionament i que, a més, hi hagués *una coherència i cohesió* al llarg de l'argument presentat. Aquestes dimensions van sorgir de l'anàlisi de les consideracions a les quals havien arribat altres estudis que havien realitzat una anàlisi similar (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012; Hyland, 2004; Swales, 2004).

En tercer lloc, la qualitat del contingut present en el text es va avaluar en base a quatre dimensions. Es van seleccionar les dimensions que es consideraven com a estructurals en el programa de l'assignatura i es van agrupar al voltant dels següents àmbits: *utilització de referents teòrics*, *presentació del triangle interactiu*, *factors relacionats amb l'aprenent* i *factors relacionats amb l'ensenyant*.

4.4.2.3. Procediment

a) Instruments

Per tal de poder analitzar les variables descrites en l'apartat anterior vam dissenyar tot un seguit d'instruments que detallem a continuació. En primer lloc vam elaborar un **qüestionari** que analitzava els coneixements dels estudiants en relació a les exigències del text de posicionament. Aquest qüestionari ja havia estat validat en altres estudis similars (Castelló *et al.*, 2011; Castelló, *et al.*, 2012). El qüestionari constava de 36 ítems que recollia la informació de les tres dimensions específiques del text: *posicionament*, *ús de les cites i recursos per implicar al lector*.

En segon lloc, es va dissenyar una **pauta d'avaluació que analitzava l'estructura organitzativa del text** a partir de quatre apartats. El primer d'ells es centrava en l'anàlisi de la introducció, el segon apartat analitzava el grau de coherència i cohesió que presentava el text, el tercer avaluava la conclusió del text i el quart apartat es fixava en els aspectes formals del text, prenen com a indicadors les normes que regulaven l'elaboració del treball i que eren d'una tipologia molt variada: extensió del treball, grandària de la lletra, interlineat, marges, entre d'altres. Aquesta pauta d'avaluació es va realitzar segons els criteris que regeixen la construcció de rúbriques. Es va prendre com a punt de partida rúbriques que el grup ja havia fet servir en d'altres investigacions i que per tant, ja havien estat contrastades i validades, i es van fer les modificacions pertinents perquè s'adaptés amb correcció a la nostra intervenció. Les rectificacions es van dur a terme després de realitzar l'entrenament conjunt dels interjutges, fet que va permetre consensuar els criteris d'avaluació, ajustar la pauta d'avaluació, i aconseguir un grau d'acord suficientment alt que permetés garantir la fiabilitat per mesurar la qualitat organitzativa del text.

En tercer lloc, es va dissenyar una **pauta d'avaluació que analitzava la qualitat del contingut present en el text** i, conseqüentment, l'aprenentatge realitzat per l'estudiant. La pauta constava de quatre apartats. El primer apartat es centrava en analitzar l'eix vertebrador del text, és a dir, analitzava la idea que havia estat seleccionada per conduir l'argumentació al llarg de l'escrit. El segon i el tercer apartat es fixaven en el nombre de conceptes que apareixien en relació a l'alumne i al professor. Mentre que el darrer apartat analitzava la presència de referents teòrics que permetien a l'autor diferenciar la seva veu de la d'altres autors. En relació al disseny de la pauta, convé assenyalar que va ser dissenyada seguint els mateixos criteris que la pauta anterior i que ambdues tenen un marge de puntuacions que va des de 0 fins al 4, d'acord amb els criteris d'avaluació que s'han determinat en la pauta (vegeu la pauta a l'Annex D per a més informació).

b) Recollida i anàlisi de dades

En aquest apartat descriurem el procediment de recollida de dades que es va dur a terme, el procés de codificació i de puntuació emprat tant, en l'anàlisi dels textos dels

alumnes, com en les respostes obtingudes en els qüestionaris de coneixement i el procés d'anàlisi de les dades.

En relació a la recollida de dades, aquesta es va iniciar la setmana posterior al inici de l'assignatura, en la qual els estudiants participants en la modalitat d'avaluació continuada van entregar el text inicial. La versió final del treball es va recollir l'últim dia de l'assignatura. El qüestionari de coneixement en relació a les exigències del text de posicionament també es va recollir l'últim dia de classe.

Pel que fa a l'anàlisi de les dades, tant de la qualitat organitzativa del text com de l'aprenentatge, es va realitzar a través de la pauta d'avaluació descrita en l'apartat anterior. La utilització de la pauta va suposar, en primer lloc, arribar a un grau d'acord sobre l'ús i els criteris d'avaluació que la regien amb els tres jutges investigadors, experts en escriptura acadèmica i coneixedors de la proposta. La investigadora de l'estudi, que també actuava com avaluadora, va realitzar una fase d'entrenament amb l'objectiu de consensuar els criteris d'avaluació analitzant un conjunt de quatre textos ($n=4$), del total de textos de l'estudi ($N=49$). Amb la finalització de la fase d'entrenament també es van produir modificacions en la pauta que van resoldre criteris d'avaluació que generaven dubtes o interpretacions ambigües. En segon lloc, es va realitzar una revisió independent per part dels tres jutges d'aproximadament un quart dels textos a avaluar ($n=10$) i, es va utilitzar el coeficient de Kappa per mesurar el grau d'acord entre els avaluadors. Es va arribar a un grau d'acord de .767. Finalment, el conjunt restant de textos va ser avaluat per la investigadora de la tesi (revisora 1). La utilització de la pauta va proporcionar una nota final relacionada amb la qualitat organitzativa del text i una nota final relacionada amb l'aprenentatge realitzat. La mitjana obtinguda entre ambdues puntuacions va ser la qualificació utilitzada per determinar la qualitat final del text.

En relació a l'anàlisi de les dades del qüestionari i, degut a què no existeix un instrument que avaluï el gènere específic de la nostra intervenció, la proposta de puntuació es va fer seguint propostes similars en base a la puntuació mitjana obtinguda en els 36 ítems del qüestionari (Castelló *et al.*, 2011; Pittam *et al.*, 2009). La

codificació del qüestionari compren una puntuació tipus likert que va des del nombre 4, que fa referència a la resposta correcta, fins el nombre 0, que fa referència a la resposta incorrecta.

Per acabar, tant l'anàlisi estadística de les puntuacions obtingudes en la pauta d'avaluació de la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge, com de les respostes al qüestionari de coneixements es va realitzar amb l'ajuda del programari SPSS (versió 19). Concretament, es va utilitzar la prova t-test per a la igualtat de mitjanes.

4.5. Descripció de l'Estudi 2

L'estudi 2 va consistir en una anàlisi detallada dels processos de revisió col·laborativa que van dur a terme els estudiants inclosos al grup que va rebre la intervenció.

4.5.1. Descripció dels objectius i supòsits de partida.

L'objectiu general d'aquest estudi consistia en esbrinar quin tipus de relacions s'establien entre les revisions col·laboratives, la qualitat final del text i l'experiència subjectiva dels estudiants que van participar en la proposta.

Aquest objectiu general es va desglossar en els següents objectius específics:

1. Analitzar l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa en la qualitat final del text.
2. Establir relacions entre els perfils d'escriptors i de revisors i la qualitat final del text.
3. Analitzar el grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

Per determinar el supòsit de partida del primer i segon objectiu de la nostra intervenció, convé assenyalar que esperàvem trobar relacions entre la manera en què alguns estudiants revisaven els textos, a partir dels suggeriments de canvis rebuts, i la manera en què aquests canvis es traduïen en una millora dels esborranys i,

consegüentment, de la qualitat final del text. És a dir, preteníem esbrinar de quina manera es relacionaven els processos de revisió i l'escriptura, tot analitzant quin tipus de revisió tenia més impacte en el procés d'escriptura, per poder determinar si hi havia algun perfil de revisió, tant del propi text com del text d'un company, que contribuïen a una major qualitat del text final.

A més, durant la intervenció també esperàvem que els estudiants desenvolupessin dos grups de competències. En primer lloc, concebre l'escriptura com un procés que requereix successives etapes d'aproximació i que exigeix prendre decisions en funció del conjunt de variables relacionades amb la situació comunicativa en què se situa el text (Castelló, 2009; Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011). I, en segon lloc, regular les activitats implicades en el procés de composició i, per tant, ser capaços d'analitzar els textos dels companys i el seu text, tot actuant com a membres d'una comunitat professional i científica, fent ús d'un determinat llenguatge i unes convencions específiques (Solé i Miras, 2007).

En relació al tercer objectiu, que consistia en analitzar el grau de satisfacció dels estudiants que participaven en aquesta intervenció, esperàvem que el curs satisfés les seves expectatives inicials pel que fa a aprenentatges. Però també que valoressin positivament la utilització de la revisió col·laborativa com un instrument de regulació del propi text. És a dir, esperàvem que els estudiants valoressin com a un instrument d'utilitat les aportacions que rebien en el procés d'escriptura, tant del company com del professor. Entenent que aquestes ajudes els permetrien familiaritzar-se amb les característiques del gènere textual i que a més contribuïrien al desenvolupament de la seva veu en el text.

De fet, ja hi ha diversos estudis que s'han interessat per avaluar aquest tema, especialment la percepció dels estudiants en relació al grau d'utilitat que atorguen a aquests processos de revisió col·laborativa. Tanmateix encara no hi ha un acord generalitzat sobre el grau d'utilitat percebut pels estudiants que intervenen en un procés d'aquestes característiques.

Per una banda, hi ha diversos investigadors que coincideixen en assenyalar que no tots els comentaris tenen la mateixa efectivitat a l'hora de regular el propi text. Consideren que el valor atorgat per part de l'escriptor varia en funció de la persona que realitza el comentari. És a dir, afirmen que els estudiants atorguen un valor més elevat a les propostes d'un tutor, pel fet de tenir un major coneixement sobre els continguts i el gènere textual, que d'un company de classe que es troba en un procés d'aprenentatge similar al de l'escriptor (Atwater, Waldman, Atwater i Cartier, 2000).

Per altra banda, hi ha tot un seguit d'investigadors que arriben a conclusions diametralment oposades a l'anterior. Cho, Schunn i Charney (2006), en un estudi en el que analitzaven la percepció dels escriptors en relació als comentaris dels seus avaluadors, experts i novells, no van trobar diferències significatives a l'hora d'atribuir major utilitat a un tipus de comentaris que als altres. Ambdós comentaris eren percebuts com a útils a l'hora de regular el text. Aquesta és també la nostra assumpció entenent que, en termes generals, la percepció d'utilitat que tindran els estudiants serà similar tant pel que fa als comentaris provinents dels companys com els del tutor.

4.5.2. Mètode.

4.5.2.1. Disseny de la investigació.

En aquest cas, es tracta d'un disseny interpretatiu correlacional centrat en l'anàlisi de l'impacte diferencial que ha tingut la revisió col·laborativa en la qualitat final del text, l'anàlisi dels perfils d'escriptors i de revisors, i el grau de satisfacció en relació a la intervenció.

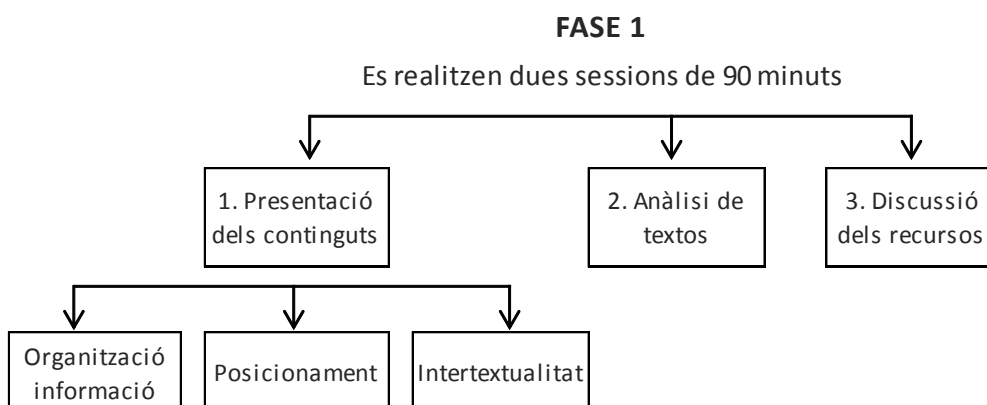
Pel que fa al procediment general convé assenyalar que la implementació d'aquest estudi ha tingut una durada d'un quadrimestre, concretament el segon quadrimestre del curs acadèmic 2009-2010. Tal i com hem explicat en l'estudi 1, en la primera sessió de l'assignatura els estudiants van rebre tota la informació relacionada amb l'assignatura i les modalitats d'avaluació. Tanmateix, i a diferència del grup control, es va presentar a la tutora d'escriptura, una persona diferent a la tutora que impartia les classes relacionades amb el contingut teòric de l'assignatura. Després de clarificar el

rol i les funcions de la tutora d'escriptura, es va presentar el calendari d'activitats que s'havien de realitzar al llarg del quadrimestre i que estaven directament relacionades amb l'escriptura del text de posicionament. A continuació detallem les dues fases que va tenir el taller d'escriptura i que es basen en la proposta desenvolupada per l'equip de recerca en d'altres treballs similars, per bé que amb textos diferents (Castelló i Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

La primera fase de la intervenció contemplava dues sessions inicials per introduir els recursos discursius del text de posicionament emprats en Psicologia de l'Educació (vegeu Figura 4.1). Les sessions combinaven la presentació dels continguts, amb l'anàlisi de textos i les discussions sobre l'ús dels recursos proposats, que giraven al voltant dels següents aspectes:

- Importància i necessitat d'organitzar de manera específica la informació en les diferents parts d'un text de posicionament (Swales, 1990; 2004).
- Importància i necessitat de posicionar-se com a autor en el text (Hyland, 2004; Nelson, 2001, 2008).
- Importància i necessitat de dialogar amb d'altres textos i d'altres autors (Dysthe, 2002; Prior, 2004).

Figura 4.1. Representació del context de la recerca Fase 1.



Al finalitzar les sessions es va consensuar un guió d'escriptura¹, que recollia els continguts relatius a què és i com s'escriu un text de posicionament. Posteriorment, aquest guió va ser l'eina que va permetre escriure i revisar els textos dels companys. El document constava dels tres apartats als quals acabem de fer menció. En l'apartat d'organització de la informació hi havia les qüestions que tenien una relació directa amb l'estructura del text, els apartats que havia de tenir el treball i la informació que calia incloure en cada apartat (Swales, 2004). En el segon apartat s'analitzava quan i com l'autor s'havia de fer visible en el text i quins recursos servien per deixar clara la pròpia posició (Hyland, 2005). En el tercer apartat es plantejaven alguns recursos per implicar els lectors i per fer un ús correcte de les citacions que anés més enllà dels aspectes formals (vegeu l'Annex A per a més informació).

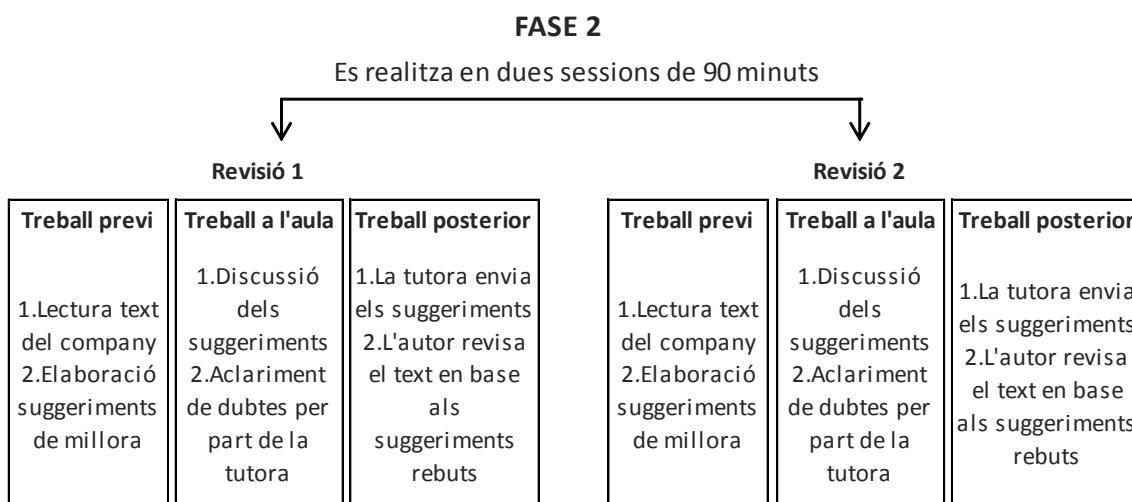
En la segona fase, i de manera general, es contemplaven dues sessions de revisió del treball escrit. El procediment de revisió constava d'una primera fase, prèvia a la sessió presencial, en la qual l'estudiant revisor havia de llegir el treball de la seva parella i fer suggeriments, comentaris i propostes per ajudar a millorar el text. Aquests suggeriments de canvi s'enviaven per correu electrònic al estudiant autor del text per tal que aquest tingués temps de llegir tots els suggeriments i analitzar el sentit i la finalitat de la proposta. Els comentaris es realitzaven a partir de l'eina de control de canvis o bé de l'opció realitzar un comentari del programari Microsoft Word, de manera que tots els comentaris quedaven enregistrats per a la seva anàlisi posterior.

La segona fase de la revisió es duia a terme en la sessió presencial que es realitzava a l'aula. En aquesta sessió les parelles discutien els suggeriments de canvi rebuts, mentre que la tutora ajudava a clarificar dubtes sobre l'ús dels recursos i a millorar les estratègies de revisió. Aquestes sessions tenien una durada de dues hores. En finalitzar les sessions col·laboratives de revisió, la tutora també feia arribar als estudiants els suggeriments de canvi. En base a les propostes rebudes, els autors del text realitzaven les modificacions pertinents (vegeu Figura 4.2).

¹ Reelaboració i adaptació del guió elaborat per l'equip d'investigació Sinte-Lest i publicat l'any 2012.

El taller d'escriptura va finalitzar amb l'entrega de la versió final del text, amb la complementació del qüestionari que recollia els coneixements dels estudiants sobre les exigències d'un text de posicionament i amb la complementació del qüestionari de satisfacció en el qual es feia una valoració de la intervenció.

Figura 4.2. Representació del context de la recerca Fase 2.



4.5.2.2. Variables, unitats d'anàlisi i dimensions

Les variables relacionades amb el segon estudi pretenen avaluar: la qualitat organitzativa del text, l'aprenentatge realitzat, els suggeriments de canvi, les estratègies de revisió emprades i la satisfacció dels estudiants.

En primer lloc, tal i com ja hem comentat en l'estudi 1, la qualitat organitzativa del text i l'aprenentatge realitzat van prendre com a unitat d'anàlisi l'estructura organitzativa emprada i l'elaboració del contingut. Aquestes variables tenen en compte les següents dimensions: *aspectes formals, estructura organitzativa del text, coherència i cohesió, utilització de referents teòrics, presentació del triangle interactiu, factors relacionats amb l'aprenent i factors relacionats amb l'ensenyant.*

En segon lloc, i pel que fa referència als suggeriments de canvi realitzats en les successives versions dels textos, tenint com a unitat d'anàlisi les diferents versions del text, vam partir de les conclusions a les quals havien arribat estudis similars per tal d'elaborar les següents dimensions: analitzar la naturalesa dels suggeriments de canvi

tant pel que es refereix al *tipus de suggeriments* que realitzen els companys i la tutora d'escriptura, com la *funció* que persegueixen aquests suggeriments.

En tercer lloc, les estratègies de revisió emprades en les diferents versions del text es van analitzar a partir de les següents dimensions: *grau d'acceptació o descarti* que presenten els suggeriments de canvi, i canvis que no han tingut una continuïtat en el text perquè la pròpia evolució de l'escrit ha fet que ja no tinguessin la rellevància per la qual havien estat realitzats (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012; Cho, Schunn i Charney 2006)

Per acabar, el grau de satisfacció dels estudiants es va analitzar a partir de les respostes al qüestionari de satisfacció. Les dimensions relacionades amb aquesta variable fan referència als següents aspectes: *percepció sobre l'aprenentatge realitzat*, *valoració sobre la metodologia emprada*, *grau de satisfacció de la revisió realitzada pel company i la tutora d'escriptura* i *valoració de la intervenció*.

4.5.2.3. Procediment

a) Instruments

Per avaluar les variables descrites en l'apartat anterior vam dissenyar els següents instruments. La qualitat organitzativa del text i l'aprenentatge realitzat es va analitzar a partir de la **pauta d'avaluació que s'ha descrit en l'estudi 1**.

Pel que fa a l'anàlisi dels suggeriments de canvi i les estratègies de revisió emprades, es va elaborar una **graella d'anàlisi** (vegeu Taula 4.3, 4.4, 4.5). En relació als suggeriments de canvi la graella recull, en primer lloc, els tipus de suggeriments que van realitzar els estudiants i la tutora d'escriptura. La graella consta de cinc grans dimensions que es divideixen en categories i que permeten discriminar amb precisió, a què fa referència cada comentari. A continuació presentem les dimensions de la graella: en primer lloc hi ha *els aspectes formals* que cal tenir present quan es produeixen textos d'aquestes característiques. En segon lloc hi ha *l'ús de les citacions* com a mecanisme per establir un diàleg amb altres autors. En tercer lloc hi ha *l'ús de recursos lingüístics i gramaticals*, que permeten ajustar el text a les convencions socials

establertes a l'hora d'escriure textos amb correcció. En quart lloc hi ha els *recursos discursius centrats en el contingut del text* i, per acabar, hi ha els *recursos discursius* que permeten implicar al lector en el text i establir una posició clara de l'autor dins del treball.

La graella, a part de clarificar les dimensions en les quals s'emmarca cada comentari, conté una definició de cadascuna d'aquestes dimensions que explicita quins requisits ha de complir un comentari per formar part d'aquell bloc. També s'hi inclou un fragment del text, a títol d'exemple, i un comentari aclaridor (vegeu Taula 4.3).

Taula 4.3. Graella d'anàlisi. Tipologia de comentaris realitzats.

| DIMENSÍO | CATEGORIA | DEFINICIÓ | EXEMPLE | COMENTARIS |
|------------------------------------|--------------------|---|---|---|
| Aspectes formals | Aspectes formals | Revisar aspectes de caire molt divers: ortografia, puntuació, morfosintaxi, tipus de lletra, llargada del treball,... | <i>"Teniendo presente que me acabo de iniciar en este tema podría decir que el aprendizaje es el proceso <u>da</u> través..."</i> | Revisa l'ortografia crec que hi ha un error |
| Cites | Afegir Cita | Incloure una cita en el text. | <i>"Podríamos considerar que el aprendizaje es todo aquello que necesita de un entrenamiento para adquirir..."</i> | Si has fet ús d'alguna idea d'un autor podries fer una cita |
| | Revisar Cita | Revisar l'estil de la cita que s'ha emprat. | <i>"Según Vigotsky, todos tenemos una zona de desarrollo real y ..."</i> | Revisa la cita indirecta integrada |
| Recursos lingüístics i gramaticals | Lèxic | Indicar la necessitat de modificar una paraula | <i>"...poden <u>sofrir</u> canvis..."</i> | patir |
| | Cohesió | Revisar la unió entre les idees exposades en el text i la concordança del temps i la persona verbal. | <i>"També crec important que els alumnes sàpiguen quin és el moment d'estudiar, i sobretot on han d'estudiar."</i> | No crec que tingui gaire relació el que expliques i si la té, connecta-ho millor. |
| Contingut | Jerarquitzar idees | Indicar la necessitat de determinar l'ordre en què s'exposen les idees. | <i>"...són molts els factors que influeixen en l'aprenentatge i es pot considerar que tots són importants, ja que per..."</i> | Això és una primera aproximació. Ara cal que els jerarquitzis i els acabis d'ordenar... |

| | | | | |
|---------------------|-----------------------------|--|--|--|
| | Afegir contingut | Indicar la necessitat d'incloure contingut disciplinar en el text | <i>"...los alumnos reflexionen sobre sus tareas, que sean adecuadas a su nivel de aprendizaje ya que si no fracasarán en el intento y la darán por perdida, les bajara la motivación..."</i> | Quan avanceu sortiran temes com l'ús del llenguatge, que també es poden afegir |
| | Eliminar contingut | Indicar la necessitat de valorar la supressió d'un fragment. | <i>"...no es lo mismo nacer en una familia (...) que hacerlo en una familia cuya necesidad sea la subsistencia (Maslow nos habla de las necesidades primarias (biológicas, de seguridad, de pertenencia) y secundarias..."</i> | Em pregunto si aquesta informació cal. Pot anar fora? |
| | Aclarir una idea confusa | Revisar la forma com s'ha exposat una idea i presentar-la d'una forma més entenedora | <i>"...els continguts que s'han d'aprendre han de ser assolibles, ja que si no ho son, disminuirà la motivació..."</i> | Podries explicar-ho una mica millor? |
| | Desenvolupar una idea | Dedicar més atenció a una idea que ja apareix en el text. | <i>Voler aprendre referirà a la seva motivació intrínseca, és a dir, les seves ganes i la seva curiositat per aprendre.</i> | Podries emfatitzar més el tema de la motivació |
| Recursos discursius | Implicar al lector | Emprar recursos que inclouen al lector en el raonament del text. | <i>Tot això hem s'ha de procurar fer-ho, partint dels aprenentatges previs</i> | Elimina el "s'ha" i afegeix "hem" |
| | Posicionament | Emprar recursos que permeten matisar o emfatitzar les afirmacions realitzades, evidenciar una relació afectiva de l'autor amb les afirmacions realitzades i/o explicitar la posició de l'autor en relació al contingut del text. | <i>És a dir, que la motivació serà un dels vehicles fonamentals no només per poder assolir uns objectius d'aprenentatge, sinó que serà també un dels condicionants del tipus de relació entre aprenent i ensenyant.</i> | |
| | Posicionament/ justificació | Emprar recursos discursius i/o teòrics que permeten justificar quin és el punt de vista de l'autor. | <i>"Debemos considerar que todo alumno parte de unas capacidades comunes..."</i> | I per què ho hem de considerar? Justifica aquesta idea. |

En segon lloc, la graella analitza la funció que tenen els suggeriments de millora. En una línia similar als estudis de Cho, Schunn i Charney (2006), la graella classifica els comentaris a partir de les funcions que persegueixen aquestes propostes. Hi ha cinc funcions principals que engloben la totalitat dels comentaris: realitzar un canvi directe,

suggerir la direcció del canvi, resumir, elogiar o comentaris que no tenen una relació directa amb el text (vegeu Taula 4.4).

Taula 4.4. Graella d'anàlisi. Funció dels comentaris realitzats.

| TIPUS FUNCIÓ | DEFINICIÓ | EXEMPLE | COMENTARI |
|--------------------------------|--|---|---|
| Realitzar un canvi directe | Identificar un error en el text i rectificar-lo directament. | <i>"...los tres factores del triángulo interactivo..."</i> | He afegit l'accent |
| Suggerir la direcció del canvi | Indicar la necessitat de valorar la realització d'un canvi en un fragment específic del text. | <i>"En aquest sentit, penso que la família és (i no els professors) l'element que permetrà la formació d'una estructura madura..."</i> | Raona la teva afirmació |
| Resumir | Realitzar una síntesi d'un conjunt d'aspectes que cal tenir en compte, de manera general, per millorar el text, sense indicar el fragment on s'ha de realitzar el canvi. | | <i>Molt bé el tema, i l'exposició d'aquest. No contraargumentes: diferents punts de vista, concessions... Utilitza més recursos discursius que tu saps. Només hi ha una cita, podries fer-ne més! Molt ben fet.</i> |
| Elogiar | Realitzar una valoració positiva d'una part o del conjunt del text. | <i>"Trobaríem doncs a l'alumne (aprenent) i al docent (ensenyant) com a eixos claus, tot i que no hem d'oblidar la importància dels continguts i sobretot de l'entorn sociocultural..."</i> | Molt bé! |
| Fora de la tasca | Realitzar comentaris que no estan directament vinculats a millorar la qualitat del text. | <i>"El papel del psicólogo educativo es complejo –y limitado- ya que en los colegios privados y concertados la figura de dicho profesional no es obligatoria, y ..."</i> | En serio? |

En tercer lloc, la graella analitza els canvis produïts en el text, a partir del grau d'acceptació o descarti dels suggeriments de canvi i els canvis que no han tingut una continuïtat en el text. És a dir, analitza en quina mesura les propostes són acceptades o descartades pels autors i, a més, la qualitat amb la qual són integrades en el text. Fent

una distinció entre propostes ben executades i mal executades, i en quina mesura les propostes que són rebutjades tenen alguna raó que justifica que siguin descartades. Per acabar, també hi ha una dimensió que fa referència a aquells canvis que els revisors haurien proposat en una part del text però que per la pròpia evolució de l'escrit, en el moment de la revisió ja no tenen una raó de ser i, conseqüentment, no es poden contemplar ni en l'apartat de canvis realitzats ni en el de no realitzats (vegeu Taula 4.5).

Taula 4.5. Graella d'anàlisi. Grau d'acceptació dels canvis.

| CANVIS REALITZATS | | CANVIS NO REALITZATS | | CANVIS SENSE CONTINUITAT |
|--|--|--|---|--|
| Ben executat (B) | Mal executat (M) | Necessari (N) | Prescindible (P) | |
| El canvi resol les mancances detectades a l'hora de realitzar el suggeriment de canvi. | Es realitza el canvi però continua existint un error en el text o bé la modificació empitjora el text. | El suggeriment de canvi era rellevant per millorar el text i l'autor no el té en compte. | El suggeriment de canvi no era rellevant per millorar el text | Per la pròpia evolució del text, el suggeriment inicial ja no té sentit. |

El procés de validació de la graella va ser similar al que es va seguir en la validació de la pauta descrita en l'estudi 1. Tres investigadors, familiaritzats amb la temàtica i amb la recerca van discutir i consensuar les dimensions i criteris d'avaluació de la graella a partir del seu anàlisi. Les rectificacions es van dur a terme després de realitzar l'entrenament conjunt dels interjutges, que va permetre consensuar els criteris d'avaluació, ajustar les dimensions i aconseguir un grau d'acord suficientment alt que permetés garantir la fiabilitat per mesurar els suggeriments de canvi i les estratègies de revisió emprades.

Per acabar, la satisfacció dels estudiants en relació a la seva participació en la intervenció, es va analitzar en base a l'adaptació d'un **qüestionari de satisfacció** ja utilitzat en estudis previs (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez, 2012; Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011) que consta de 10 ítems de resposta tancada (escala likert) i 2 preguntes obertes que els estudiants responien al final del procés.

El qüestionari contempla les següents dimensions. En primer lloc, la *percepció que els estudiants tenen sobre l'aprenentatge realitzat*. En segon lloc, la *valoració de la metodologia emprada*. En tercer lloc, el *grau de satisfacció que els estudiants manifesten per la revisió col·laborativa* rebuda com un instrument de regulació del propi text. I, per acabar, la *valoració global de la intervenció*, amb la finalitat que aquesta ens aportí informació que permeti realitzar els ajustaments necessaris per a futures intervencions.

b) Recollida i anàlisi de dades

En aquest apartat descriurem el procés de recollida de dades, el procés de codificació, el de puntuació i el procés d'anàlisi de les dades relacionat amb l'estudi 2. Atès que algunes de les anàlisis són comunes amb les que hem explicat al descriure l'estudi 1 (qualitat organitzativa del text i l'aprenentatge realitzat), ens centrarem en aquells apartats que encara no han estat descrits, és a dir, el sistema de categories que ha estat utilitzat per a l'anàlisi dels suggeriments de canvi, les estratègies de revisió emprades i les respostes dels estudiants en relació al grau de satisfacció experimentat al llarg de la intervenció.

En relació a la recollida de dades, convé assenyalar que els esborranys de cadascuna de les versions del text final, el text final, i la revisió dels companys i de la tutora d'escriptura es va recollir al llarg del semestre. De manera més concreta aquest fet va representar que, per una banda, es recollissin els dos esborranys elaborats pels estudiants autors del text i el text final. La recollida va suposar un total de 147 textos (49 textos de l'esborrany 1, 49 textos de l'esborrany 2 i 49 treballs finals). Per altra banda, els suggeriments de canvi realitzats per part dels companys i de la tutora d'escriptura van quedar enregistrats en el document de text mitjançant l'opció Control de canvis i/o Inserir un nou comentari. La realització de dues revisions al llarg del procés ($N= 98$ dels companys i $N=98$ de la tutora d'escriptura) va suposar un total de 196 textos amb una gran varietat de suggeriments i propostes de canvi. Aquestes dades van ser analitzades, amb la graella d'anàlisi, a partir de la metodologia utilitzada en altres estudis relacionats amb l'escriptura (Castelló *et al.*, 2011; Cho, Schunn i Charney 2006; Hyland, 2009).

Pel que fa a l'anàlisi de les dades, tant dels suggeriments de canvi com les estratègies de revisió emprades, es va realitzar a través de la graella d'anàlisi descrita en l'apartat anterior. Per validar la graella d'anàlisi, tres investigadors, familiaritzats amb la temàtica i amb la recerca, van discutir i consensuar les dimensions i criteris d'avaluació a partir de la seva anàlisi (n=4). Es van comentar els casos que presentaven situacions més dubtoses i, una vegada finalitzat aquest procés d'entrenament, es van fer les modificacions pertinents en els diferents apartats. Amb la finalització de la fase d'entrenament, també es van produir modificacions en la pauta, que van resoldre criteris d'avaluació que generaven dubtes o interpretacions ambigües. En segon lloc, es va realitzar una revisió independent d'una quarta part dels textos i es va utilitzar el coeficient de Kappa per mesurar el grau d'acord entre els avaluadors i garantir la fiabilitat de l'anàlisi. El grau d'acord obtingut va ser d'un .83 en relació a la tipologia de suggeriments de canvi i d'un .929 en l'apartat de funció del suggeriment realitzat. Pel que fa a les estratègies de revisió emprades, el grau d'acord entre els avaluadors va arribar a un .831 en l'apartat de canvis realitzats, un .849 en l'apartat de canvis no realitzats i un .876 en l'apartat de canvis sense continuïtat. Finalment, el conjunt restant de textos va ser avaluat per la investigadora de la tesi.

Per valorar la relació entre les variables de la graella d'anàlisi i la qualitat final del text es va utilitzar el programari SPSS (versió 19). Concretament, es van dur a terme correlacions i regressions lineals. A partir dels resultats, es va procedir a la categorització dels estudiants en diferents grups, mitjançant l'aplicació de l'anàlisi de varianza (ANOVA) d'un factor. Per aquelles variables que no eren quantitatives i que requerien de la comparació entre grups, vam utilitzar la prova U de MANN-Whitney.

Per acabar, el qüestionari de satisfacció es va recollir l'últim dia de classe. El grau de satisfacció dels participants prové de la puntuació obtinguda en els 10 ítems del qüestionari, atorgant un 5 a la màxima puntuació i un 1 a la puntuació més baixa. Les puntuacions dels estudiants es van repartir en tres grups (alt, baix i mitjà) d'acord amb el grau de satisfacció obtingut en l'anàlisi de les respostes. L'anàlisi d'aquestes respostes es va realitzar mitjançant l'anàlisi estadístic de les dades ANOVA d'un factor amb l'ajuda del programari SPSS (versió 19).

CAPÍTOL 5: RESULTATS

5.1. Resultats de l'Estudi 1.

5.1.1. Coneixement dels estudiants en relació a les exigències dels textos de posicionament.

5.1.2. Qualitat organitzativa dels textos dels estudiants.

5.1.3. Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos dels estudiants.

5.2. Resultats de l'Estudi 2.

5.2.1. Impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa.

5.2.1.1. El procés de revisió realitzat per l'estudiant autor del text.

5.2.1.2. El procés de revisió realitzat per l'estudiant en el seu rol de revisor i per la tutora d'escriptura.

5.2.2. Grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

CAPÍTOL 5

RESULTATS

En el capítol anterior hem exposat l'estudi empíric i hem realitzat una descripció de la mostra, de la intervenció i del context general de la recerca, a més d'explicar els dos estudis empírics duts a terme, l'estudi 1 i l'estudi 2. A continuació presentem els principals resultats, en relació als diferents objectius de la investigació, per a cadascun dels estudis realitzats.

Per una banda, presentarem els resultats relacionats amb l'estudi 1 on: analitzarem i compararem les diferències en el coneixement dels estudiants dels dos grups -amb participació en la proposta d'ensenyament i aprenentatge i sense-, en relació a les exigències del text de posicionament, analitzarem i compararem la qualitat organitzativa del text entre ambdós grups i, analitzarem i compararem la qualitat final de l'aprenentatge entre ambdós grups.

Per altra banda, presentarem els resultats relacionats amb l'estudi 2 que se centren en el grup amb intervenció i tenen a veure amb l'anàlisi de l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa en la qualitat final del text, l'establiment de relacions entre els perfils d'escriptors i revisors i la qualitat final del text, i el grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

5.1. Resultats de l'Estudi 1.

Els tres blocs de resultats relatius als objectius de l'estudi es presenten en els tres apartats següents:

- Coneixement dels estudiants en relació al text de posicionament.

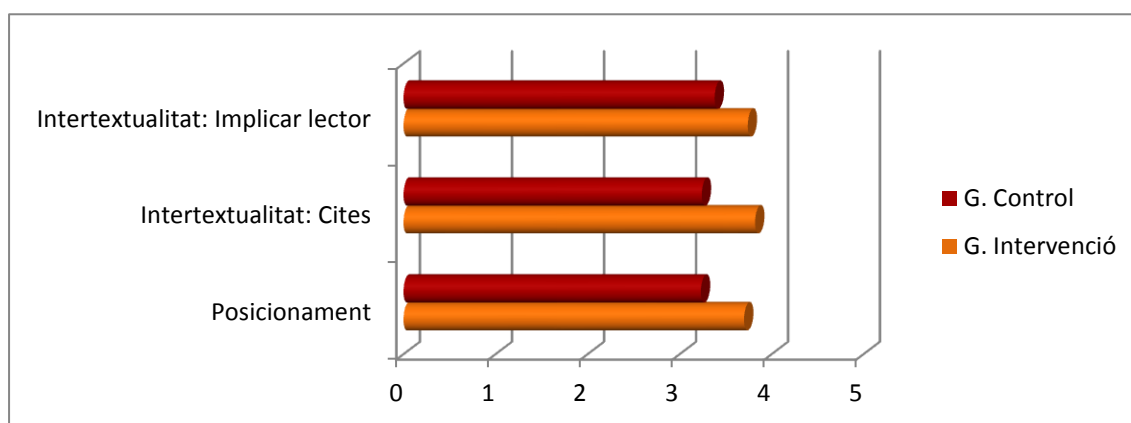
- Qualitat organitzativa del text produït.
- Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut del text.

5.1.1. Coneixement dels estudiants en relació a les exigències dels textos de posicionament.

El primer objectiu de l'estudi 1 era *analitzar el coneixement dels estudiants en relació a les exigències dels textos de posicionament*, a partir de les seves respostes al *qüestionari de coneixements sobre el text acadèmic* format per 36 ítems ($\alpha = .80$).

Les dades provinents del qüestionari mostren que, en finalitzar la intervenció, i de manera general, els estudiants que van formar part del grup que realitzava la intervenció van obtenir una puntuació més alta que els que van formar part del grup control (vegeu Figura 5.1). Aquest fet posa de manifest que els estudiants que van participar en la intervenció, van interioritzar els motius pels quals és important evidenciar la veu de l'autor i la posició que aquest adopta en el text, i que, a més, van desenvolupar tot un seguit de recursos que permeten implicar al lector i dialogar amb altres autors en el text.

Figura 5. 1. Coneixements dels estudiants en relació a les dimensions del qüestionari



De manera més específica, analitzarem cadascuna de les dimensions per tal d'apreciar els diferents matisos que s'observen en les tres dimensions del qüestionari:

posicionament, intertextualitat: ús de les cites, i intertextualitat: recursos per implicar el lector.

La primera dimensió, *posicionament*, fa referència als coneixements dels estudiants en relació a la presència de l'autor en el text. En aquest apartat, que consta de 17 ítems, totes les puntuacions del grup que va realitzar la intervenció estan per sobre de les puntuacions que va obtenir el grup control, exceptuant els ítems 20 i 28 (vegeu Taula 5.1). De manera general, totes les puntuacions estan per sobre del 3.10 (en una escala de 5) i, a més, hi ha 8 ítems on les diferències són estadísticament significatives. Tanmateix convé assenyalar que dins d'aquest apartat encara s'aprecien certes dificultats dels estudiants participants en la intervenció per interioritzar els requisits que es desprenen del gènere associat a la producció de textos acadèmics. Concretament, aquestes dificultats estan relacionades amb l'ús de la persona verbal, on es van obtenir les puntuacions més baixes (ítems 15 i 20). Malgrat els estudiants van desenvolupar una consciència sobre la necessitat de mostrar la seva posició en el text, els resultats posen de manifest que al finalitzar el semestre encara tenien dificultats per comprendre com es plasma aquesta presència textual. En canvi, els ítems relacionats amb els marcadors d'actitud com l'ús d'*emfatitzadors* (3.73), *matitzadors* (4.16) i *marcadors actitudinals* com ara, "afortunadament" (4.03), denoten que els estudiants van assimilar un dels valors fonamentals del text acadèmic, explicitar la seva posició en relació al seu text.

Taula 5.1. Ítems relacionats amb la Postura de l'autor en el text

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|--|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| 1. És important justificar les idees | 4.35 (0.85) | 4.31 (0.68) | 0.24 | 77 |
| 2. Sempre s'ha de mostrar el punt de vista | 3.51 (1.02) | 3.24 (1.01) | 1.21 | 77 |
| 6. És important utilitzar expressions per matisar | 4.16 (0.90) | 3.50 (0.99) | 3.09* | 77 |
| 8. No s'han d'utilitzar expressions que evidencin el punt de vista | 4.03 (0.99) | 2.93 (1.05) | 4.79* | 77 |
| 15. Un text acadèmic mai ha d'estar en primera persona | 3.11 (1.35) | 2.24 (1.34) | 2.86* | 76 |
| 20. S'ha de parlar en 1a persona del plural | 3.32 (1.43) | 3.48 (1.27) | -0.5 | 77 |

| | | | | |
|---|----------------|----------------|-------|-------|
| 21.S'ha de parlar en 3a persona del singular | 4.14 (0.95) | 3.45 (1.42) | 2.54* | 72.03 |
| 22.S'ha de parlar en 1a persona del singular | 3.95 (1.13) | 3.90 (1.16) | 0.17 | 76 |
| 23.S'ha de parlar utilitzant formes impersonals | 3.59 (1.14) | 2.79 (1.32) | 2.90* | 77 |
| 24.No cal argumentar les idees si estan explicades clarament | 3.35 (1.30) | 2.95 (1.40) | 1.31 | 76 |
| 25.És important que hi hagi una conclusió | 4.61 (0.84) | 4.33 (1.14) | 1.21 | 76 |
| 26.No es poden presentar arguments contraris a la idea que estem exposant | 3.56 (1.46) | 2.67 (1.14) | 3.01* | 76 |
| 28.No es pot exposar un fet si després no hi ha una justificació de la idea | 3.41 (1.48) | 3.79 (1.02) | -1.31 | 62.96 |
| 31.No s'ha d'emfatitzar la informació | 3.73 (1.30) | 3.00 (1.17) | 2.62* | 77 |
| 35.No s'han de fer servir condicionals | 3.30 (1.22) | 2.83 (1.16) | 1.74 | 76 |
| 36.No s'han de valorar les afirmacions, cal objectivitat | 3.38 (1.30) | 2.69 (1.14) | 2.51* | 77 |
| 37.És bo utilitzar expressions que emfatitzin el propi punt de vista | 3.35 (1.38) | 2.90 (1.16) | 1.56 | 77 |

Nota. * = $p \leq .05$. La Desviació Estàndard apareix dins del parèntesi, sota la mitjana.

La segona dimensió, relacionada amb la *intertextualitat i l'ús de les cites*, consta d'11 ítems. El grup que va realitzar la intervenció va puntuar per sobre en tots els ítems exceptuant el 29 i en set dels ítems les diferències són estadísticament significatives (vegeu Taula 5.2). Si observem la dimensió amb major detall es pot apreciar com totes les puntuacions correctes estan per sobre de 3.96 (8 preguntes). Aquest fet evidencia que és l'apartat que obté les puntuacions més altes de tot el qüestionari i, a més, també és l'apartat on hi ha la puntuació més alta del total dels 36 ítems (4.64).

Ara bé, també convé assenyalar que aquest és l'apartat amb el major nombre de puntuacions per sota del 3 (ítems 10, 11 i 29). Aquest fet mostra que els estudiants van interioritzar que en un text acadèmic s'han d'incorporar veus d'altres autors per poder establir un diàleg amb ells dins del text i aprofitar aquestes veus per argumentar la pròpia idea (ítem 4 i 30). Però en canvi, seguien mostrant una certa confusió al voltant de l'aplicació dels aspectes formals relacionats amb les diferents tipologies de citació (ítems 10, 11 i 14).

Taula 5.2. Ítems relacionats amb la Intertextualitat i ús de les cites

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|---|-------------|-------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| 4.S'ha de citar sempre que s'agafen idees | 4.64 (0.87) | 4.37 (1.09) | 1.2 | 75 |
| 7.Només s'ha de citar quan incorporem una definició | 3.97 (1.26) | 3.40 (1.25) | 2.01* | 77 |
| 10.S'ha de citar sempre l'autor i l'any entre parèntesis | 2.97 (1.62) | 2.15 (1.33) | 2.47* | 76 |
| 11.S'ha de citar sempre l'autor en el text i l'any entre parèntesis | 2.49 (1.30) | 1.90 (1.09) | 2.15* | 76 |
| 12.Es pot escollir la manera com es vol citar | 4.27 (0.99) | 2.93 (1.42) | 4.91* | 73.29 |
| 14.S'ha de citar només el nom de l'autor | 4.24 (1.12) | 4.07 (1.18) | 0.66 | 77 |
| 17.No s'ha d'opinar sobre els autors que es citen | 4.11 (0.94) | 2.85 (1.04) | 5.58* | 76 |
| 18.És bo discutir el treball d'altres autors | 4.14 (0.86) | 3.69 (1.00) | 2.11* | 77 |
| 19.És bo presentar els treballs anteriors sense jutjar-los | 3.97 (1.06) | 3.03 (1.04) | 3.91* | 73 |
| 29.És important citar molts autors | 2.95 (1.10) | 3.07 (0.95) | -0.54 | 77 |
| 30.És important seleccionar bé els autors que citem | 4.31 (0.89) | 4.17 (0.93) | 0.67 | 76 |

Nota. * = $p \leq .05$. La Desviació Estàndard apareix dins del parèntesi, sota la mitjana.

La tercera dimensió està relacionada amb la *implicació del lector en el text* i està formada per 10 ítems. El grup que va realitzar la intervenció va puntuar per sobre en la majoria dels ítems exceptuant el 33 i, a més, hi ha tres ítems on les diferències van ser estadísticament significatives (vegeu Taula 5.3). A més, convé ressaltar que és el segon apartat que obté el major nombre de respostes correctes amb puntuacions per sobre de 3.72 (8 preguntes). No obstant, també és l'apartat on els estudiants que van realitzar la intervenció van obtenir la puntuació més baixa de tot el qüestionari (2.19). Sembla que a l'hora d'incloure el lector en el text, els estudiants van tenir dificultats per valorar quin era el coneixement que s'havia de compartir amb el lector. És a dir, van tendir a presentar tota la informació sense distingir aquella més rellevant i pertinent de la que es referia a un coneixement general. En canvi, sembla que els estudiants sí que van integrar la idea d'emprar recursos discursius per incloure el lector en el text com l'ús de la primera persona del plural (4.03) o l'ús d'expressions que van situant al lector en les diferents parts del text (4.30 i 4.03).

Taula 5.3. Ítems relacionats amb la Implicació del lector en el text

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|---|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| 3.No s'han de fer preguntes al lector | 3.78 (1.29) | 3.45 (1.11) | 1.21 | 71.4 |
| 5.No són necessaris comentaris i aclariments | 3.86 (1.22) | 3.50 (1.29) | 1.26 | 76 |
| 9.No s'han emprat expressions que guiïn la lectura | 4.30 (1.13) | 3.61 (1.30) | 2.48* | 76 |
| 13.Parlar en plural permet implicar al lector | 4.03 (1.30) | 3.67 (1.03) | 1.35 | 68.33 |
| 16.No cal utilitzar paraules per situar els lectors | 4.03 (1.03) | 3.74 (1.01) | 1.25 | 76 |
| 27.No s'ha de buscar cohesió sempre que la informació sigui clara. | 4.16 (1.01) | 3.55 (1.19) | 2.45* | 77 |
| 32.És important utilitzar expressions per fer referència al coneixement compartit | 3.46 (1.26) | 3.36 (1.10) | 0.39 | 77 |
| 33.No es pot suposar que els lectors comparteixen el coneixement | 2.19 (1.20) | 2.21 (1.16) | -0.09 | 77 |
| 34.No s'han d'incloure comentaris i aclariments | 3.86 (0.98) | 3.26 (1.08) | 2.58* | 77 |
| 38.No s'ha utilitzar la 1a persona del plural, resulta pedant | 3.73 (1.19) | 3.43 (1.36) | 1.04 | 77 |

Nota. * = $p \leq .05$. La Desviació Estàndard apareix dins del parèntesi, sota la mitjana.

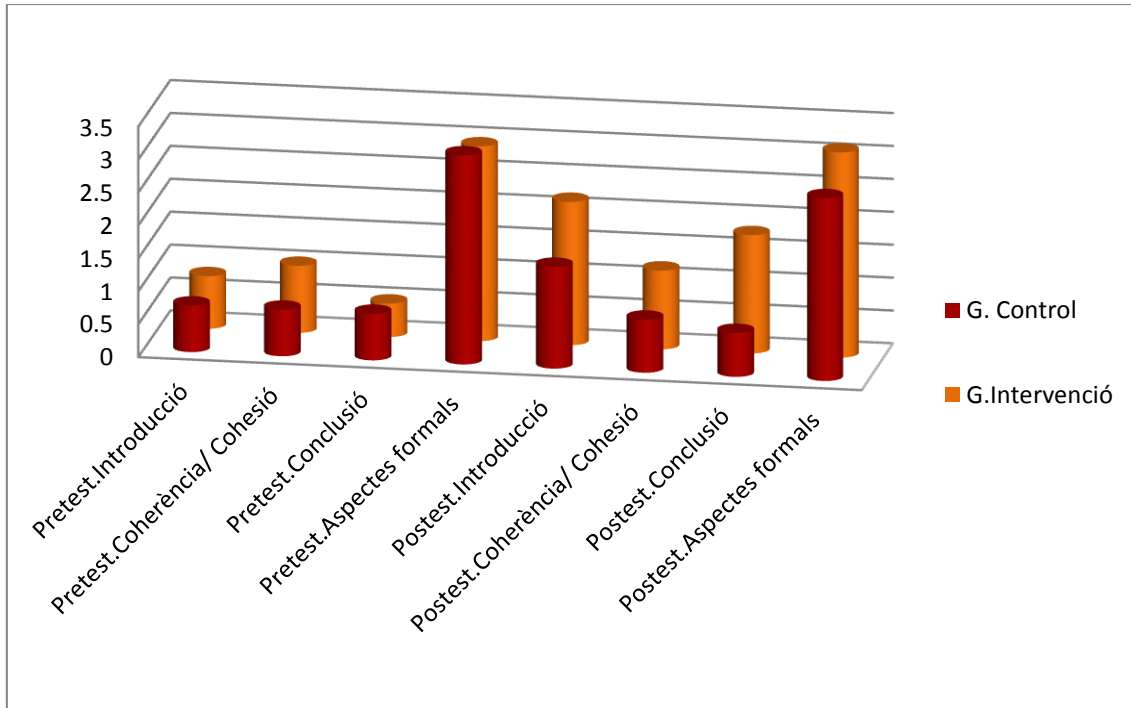
Així doncs, a partir dels resultats, observem que el grup que va participar en la intervenció va obtenir puntuacions significativament més altes que els estudiants del grup control. En general, els estudiants van desenvolupar una major consciència sobre la necessitat d'explicitar la seva posició en relació al seu text, malgrat encara tenien certes dificultats per comprendre com es plasma aquesta presència textual. Van interioritzar que en un text de posicionament s'han d'incorporar veus d'altres autors per poder establir un diàleg, malgrat encara evidencien dificultats d'aspecte formal relacionats amb les diferents tipologies de citació. I van integrar la idea d'emprar recursos discursius per incloure el lector en el text.

5.1.2. Qualitat organitzativa dels textos dels estudiants.

El segon objectiu de l'estudi 1 va consistir en analitzar la incidència de les *pràctiques discursives dels estudiants* en la qualitat organitzativa del text entre ambdós grups. Per aquest motiu vam analitzar l'estructura organitzativa entre el grup control i el grup

participant en la intervenció abans de començar l'assignatura (text de posicionament inicial abans que comencés la intervenció) i al final del semestre (text de posicionament final) (vegeu Figura 5.2).

Figura 5.2. Qualitat organitzativa dels textos en el pretest i en el postest.



Els resultats de la Figura 5.2, en termes descriptius, indiquen que no hi havia diferències entre els dos grups pel que fa a l'estructura organitzativa del text inicial al principi de l'assignatura. Fins i tot el grup control va puntuar per sobre en les dimensions que fan referència a la conclusió i als aspectes formals. En canvi, al finalitzar el trimestre totes les puntuacions en relació als aspectes organitzatius del grup que va realitzar la intervenció es van situar clarament per sobre de les del grup control.

Els resultats de les proves t-test (vegeu Taula 5.4) permeten descartar que hi haguessin diferències significatives al inici de l'assignatura, a excepció de la dimensió que fa referència a l'apartat d'aspectes formals, on els estudiants del grup control ($M = 3.81$, $DT = 0.51$) obtenen puntuacions significativament més altes que els estudiants del grup de la intervenció ($M = 2.96$, $DT = 1.06$), $t(71) = -4.99$, $p < 0,05$. Aquest fet ens va servir

per comprovar que els dos grups disposaven d'unes pràctiques discursives similars en relació a l'organització del text de posicionament i que el nivell, abans de començar la intervenció, era força homogeni, o fins i tot millor en el grup control.

Taula. 5.4. Pretest. Qualitat organitzativa del text

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|---------------------|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| Apartat introducció | 0.80 (0.64) | 0.71 (0.74) | 0.56 | 89.00 |
| Apartat cohesió | 1.02 (1.09) | 0.71 (1.11) | 1.32 | 89.00 |
| Apartat conclusió | 0.51 (0.84) | 0.71 (0.86) | -1.14 | 89.00 |
| Aspectes formals | 2.96 (1.06) | 3.81 (0.51) | -4.99* | 71.00 |

Nota. * = $p \leq .05$. La Desviació Estàndard apareix dins del parèntesi sota la mitjana.

En canvi, els resultats al final del trimestre indiquen l'existència de diferències significatives en l'estructura organitzativa del text, en dues de les quatre dimensions, l'apartat de la introducció i l'apartat de la conclusió, posant de manifest que els estudiants del grup de la intervenció van escriure textos amb millor organització i estructura de la informació (vegeu Taula 5.5).

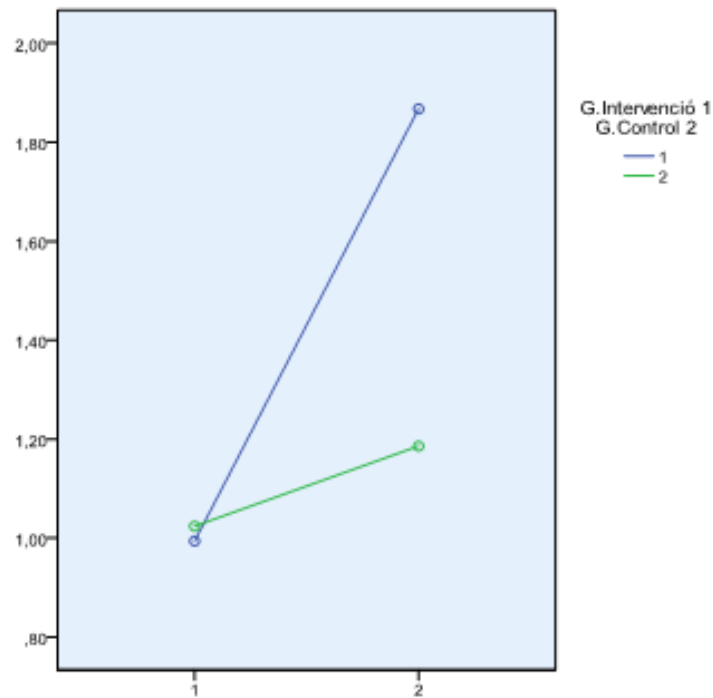
Taula. 5.5. Postest. Qualitat organitzativa del text

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|---------------------|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| Apartat introducció | 2.18 (0.93) | 1.55 (1.04) | 3.08* | 89.00 |
| Apartat cohesió | 1.20 (1.29) | 0.81 (0.99) | 1.61 | 89.00 |
| Apartat conclusió | 1.80 (0.84) | 0.67 (0.82) | 6.47* | 89.00 |
| Aspectes formals | 3.12 (0.83) | 2.79 (0.90) | 1.85 | 89.00 |

Nota. * = $p \leq .05$. La Desviació Estàndard apareix dins del parèntesi sota la mitjana.

Per acabar, la Figura 5.3 ens permet observar quina ha estat l'evolució del grup que ha realitzat la intervenció i del grup control en relació a l'estructura organitzativa del text. En un estadi inicial, el grup control puntuava lleugerament per sobre del grup amb intervenció. Tanmateix, al finalitzar la intervenció s'observa clarament com l'evolució d'ambdós dos grups ha seguit una pendent diferent.

Figura 5.3. Evolució de l'estructura organitzativa del text.

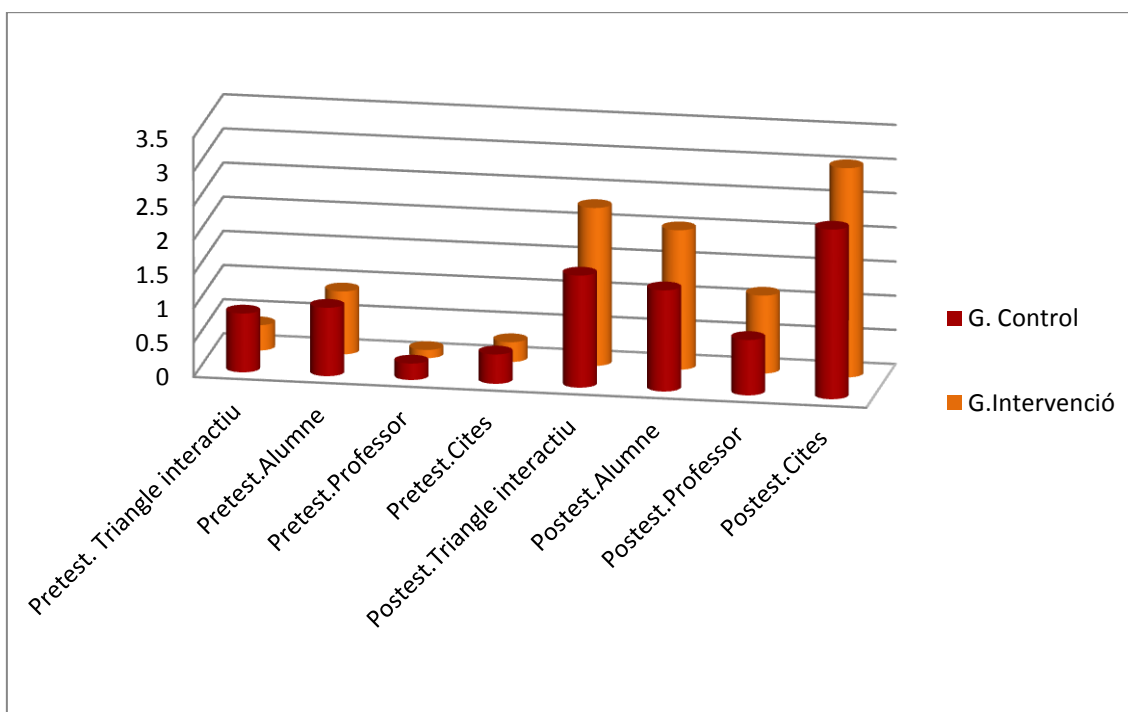


Així doncs, els resultats mostren que al finalitzar el semestre, els estudiants del grup participants en la intervenció van escriure textos de major qualitat. En termes generals, l'evolució dels textos d'ambdós grups segueix una pendent clarament diferenciada i els apartats on s'observa una major diferència són en la introducció i la conclusió. Evidenciant així que els estudiants del grup de la intervenció van escriure textos amb millor organització i estructura de la informació.

5.1.3. Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos dels estudiants.

El tercer objectiu de l'estudi 1 va consistir en analitzar l'aprenentatge disciplinar a partir del grau d'elaboració del contingut que els estudiants externalitzaven en els seus treballs. En aquest cas, també es va fer una anàlisi del contingut dels textos tant al inici de l'assignatura com al final del semestre (vegeu Figura 5.4).

Figura 5. 4 Qualitat de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut dels textos en el pretest i en el postest.



Els resultats de la prova t-test per a la igualtat de mitjanes al inici de l'assignatura mostren (vegeu Taula 5.6) que no existien diferències significatives a excepció de la primera dimensió, que fa referència a l'ús del triangle interactiu com a eix vertebrador del contingut que es desenvolupa en el text. Els estudiants del grup control ($M = 0.86$, $DT = 1.28$), de nou, van obtenir puntuacions significativament més elevades que els estudiants de la intervenció ($M = 0.37$, $DT = 0,78$), $t(65.72) = -2.16$, $p < 0,05$.

Taula. 5.6. Pretest. Qualitat del contingut del text.

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| Ús triangle eix vertebrador | 0.37 (0.78) | 0.86 (1.28) | -2.16* | 65.72 |
| Apartat alumne | 0.92 (0.49) | 1.00 (0.44) | -0.83 | 89.00 |
| Apartat professor | 0.12 (0.33) | 0.24 (0.43) | -1.42 | 76.30 |
| Apartat cites | 0.29 (0.84) | 0.43 (1.04) | -0.72 | 89.00 |

Els resultats de la Taula 5.7 mostren com al final de l'assignatura es van observar diferències significatives en totes les dimensions exceptuant la que feia referència a l'apartat del professor. Els estudiants del grup amb intervenció ($M = 1.14$, $DT = 1.15$) i els estudiants del grup control ($M = 0.81$, $DT = 0,67$) no van diferir significativament en els nivells que feien referència al grau d'elaboració del contingut d'aquesta dimensió, $t(78.95) = 1,71$, $p = n.s$

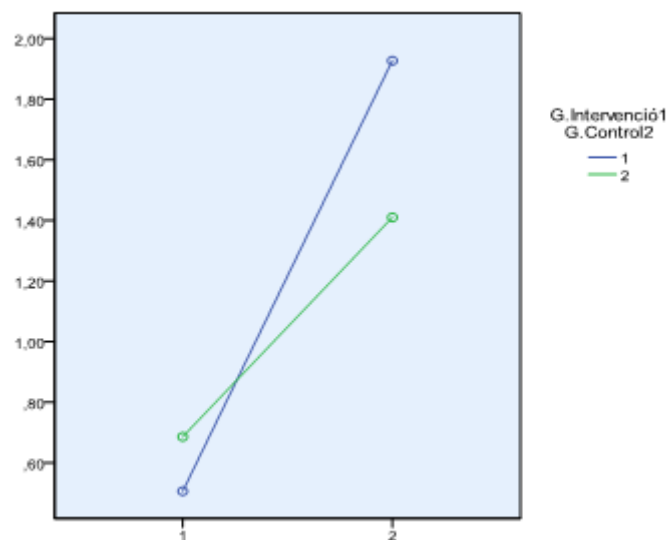
Taula 5.7. Postest. Qualitat del contingut del text.

| | Grups | | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------|-----------|
| | Intervenció | Control | | |
| Ús triangle eix vertebrador | 2.31 (1.19) | 1.64 (1.25) | 2.59* | 89.00 |
| Apartat alumne | 2.04 (0.84) | 1.48 (0.51) | 3.80* | 89.00 |
| Apartat professor | 1.14 (1.15) | 0.81 (0.67) | 1.71 | 78.95 |
| Apartat cites | 3.06 (1.09) | 2.48 (1.53) | 2.07* | 72.47 |

Per acabar, la Figura 5.5 ens permet observar quina ha estat l'evolució del grup que ha realitzat la intervenció i del grup control en relació a l'aprenentatge disciplinar present en la qualitat del contingut en el text. En un estadi inicial, el grup control puntuava per sobre del grup participant en la intervenció. Tanmateix, al finalitzar la intervenció s'observa clarament com, malgrat hi ha una major inclinació en la pendent del grup

control, si es compara amb l'apartat anterior, l'evolució del grup que realitza la intervenció és major que l'evolució del grup control.

Figura 5. 5. Evolució de l'aprenentatge disciplinar present en el contingut del text.



Així doncs, veiem que els estudiants del grup amb intervenció van manifestar una major evolució en relació a la qualitat de l'aprenentatge disciplinar. En un estadi inicial, les puntuacions es situaven per sota del grup control i, en canvi, al finalitzar la intervenció, les diferències van ser estadísticament significatives en tres dels quatre apartats. Aquest fet evidencia que els estudiants van interioritzar els conceptes nuclears de l'assignatura, tot utilitzant el triangle interactiu com a eix vertebrador del contingut que es desenvolupa en el text, van desenvolupar tot un seguit de conceptes al voltant de la figura de l'aprenent i van utilitzar recursos que els van permetre dialogar amb altres autors en el text.

5.2. Resultats de l'Estudi 2.

En aquest apartat presentarem en dos blocs diferenciats els resultats relatius als següents objectius:

- L'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa en la qualitat final del text i l'establiment de relacions entre els perfils d'escriptors i revisors i la qualitat final del text.

- El grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

5.2.1. Impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa.

El primer i el segon objectiu de l'estudi 2 van consistir en analitzar l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa i en establir relacions entre els perfils d'escriptors i revisors i la qualitat final del text. En primer lloc, començarem presentant les anàlisis realitzades en relació al procés de regulació realitzat pels estudiants en el seu rol d'autors del text (a partir d'ara EA). En segon lloc, analitzarem el procés de revisió dut a terme pels estudiants en el seu rol de revisors (a partir d'ara ER) i per la tutora d'escriptura.

5.2.1.1.El procés de revisió realitzat per l'estudiant autor del text.

Per tal d'escatir si hi havia diferències entre els EA a l'hora de revisar el propi text, vam analitzar en quina mesura els estudiants tenien en compte els suggeriments de canvi rebuts i la qualitat amb la qual executaven aquests canvis.

En relació a la incidència que tenien els suggeriments de canvi en la revisió que feien els EA vam observar que els estudiants van realitzar més canvis quan els suggeriments provenien de la tutora d'escriptura que quan provenien dels ER (vegeu Taula 5.8). Pel que fa a la qualitat en l'execució dels canvis, convé assenyalar que la majoria dels canvis proposats pels ER van ser executats amb correcció. Per contra, la qualitat en l'execució dels canvis proposats per la tutora d'escriptura no obté uns resultats tant clars.

Pel que fa als canvis no realitzats, els EA van identificar un gran nombre de suggeriments de caràcter prescindible provinents dels ER. No obstant, el grau d'encert a l'hora de discernir entre comentari prescindible i necessari no és gaire elevat. En canvi, gairebé tots els suggeriments de canvi no realitzats provinents de la tutora d'escriptura, eren de caràcter necessari i els EA no els van tenir present. Per acabar, els canvis que no van tenir una continuïtat en el text van ser majors quan aquests provenien dels ER que quan provenien de la tutora d'escriptura.

Taula 5.8. Percentatge total de la incidència dels suggeriments de canvi realitzats pels estudiants i la tutora d'escriptura.

| | Estudiant | Tutora d'escriptura |
|------------------------------------|-----------|---------------------|
| CANVIS REALITZATS | 26.31% | 65.20% |
| Canvis realitzats amb correcció | 21.47% | 40.18% |
| Canvis realitzats amb errors | 4.84% | 25.05% |
| CANVIS NO REALITZATS | 59.57% | 29.42% |
| Canvis no realitzats prescindibles | 28.24% | 1.65% |
| Canvis no realitzats necessaris | 31.34% | 27.77% |
| CANVIS SENSE CONTINUÏTAT | 14.12% | 5.38% |

En base als resultats descriptius presentats en les línies anteriors, vam realitzar correlacions per tal de comprovar si les regularitats observades a l'hora de revisar el propi escrit, tenint present el grau d'acceptació o descarti dels suggeriments de canvi i en funció de la seva correcta o incorrecta execució, tenien un impacte diferencial en la qualitat final del text. A més, en les correlacions també vam introduir les dimensions relacionades amb la tipologia de canvis que realitzaven els EA. Tal i com hem explicat en el capítol anterior, aquestes dimensions estaven relacionades amb: els *aspectes formals*, *l'ús de les citacions*, *els recursos lingüístics i gramaticals*, *els recursos discursius centrats en el contingut del text* i *els recursos discursius per implicar al lector i establir una posició clara en el text*.

Els resultats van evidenciar quatre indicadors que van correlacionar positivament amb la qualitat final del text: a) tenir en compte els suggeriments de millora realitzats pel company ($r = .306$, $p < .05$); b) dur a terme correctament els canvis suggerits pels companys i la tutora d'escriptura ($r = .365$, $p < .01$); c) executar amb correcció els suggeriments de canvi relacionats amb la implicació del lector ($r = .216$, $p < .05$), d) executar amb correcció els suggeriments de canvi relacionats amb la necessitat de fer visible la posició de l'autor en el text tot justificant la seva línia de pensament ($r = .623$, $p < .01$).

A més, els estudiants que realitzaven amb correcció els suggeriments de canvi, no obviaven aquells categoritzats com a necessaris que havien estat realitzats pels companys i per la tutora d'escriptura ($r = .287$, $p < .05$). Aquesta és una qüestió que

mereix una especial atenció perquè ens va permetre establir una correlació entre el fet d’obviar els suggeriments de canvi i la qualitat final del text. Quan es van ignorar els suggeriments de canvi categoritzats com a canvis necessaris, tant dels companys com de la tutora d’escriptura, la qualitat final del text era inferior en comparació amb els estudiants que els tenien en consideració ($r = .937, p < .01$).

Per acabar, vam dur a terme una anàlisi de regressió lineal simple per tal d’escatir la relació entre els canvis realitzats correctament i la qualitat final del text. Els resultats van indicar que l’execució correcta dels suggeriments de canvi proposats tant per un company com per la tutora d’escriptura, estava positivament relacionada amb la qualitat final. Vam trobar una pendent $\beta = .045, t(.045) = 2.68, p < .001$ estadísticament significativa i, per tant, vam acceptar la hipòtesi de relació lineal entre canvis realitzats correctament i qualitat final del text. A més, vam precisar que aquesta relació positiva era especialment significativa quan els canvis estaven relacionats amb la implicació de l’autor i en l’apartat de posicionament i justificació (vegeu Taula 5.9).

Taula 5.9. Predictors d’una bona qualitat final del text

| Variable | Bona qualitat final del text | | |
|--|------------------------------|----------|-------------|
| | Model 1 <i>B</i> | Model 2 | |
| | | <i>B</i> | 95% IC |
| Constant | 1.665** | 1.629** | [1.47,1.79] |
| Canvis realitzats amb correcció. Posicionament/Justificació | 0.291** | 0.297** | [0.20,0.40] |
| Canvis realitzats amb correcció. Implicació del lector | | 0.772* | [0.08,1.46] |
| <i>R</i> ² | 0.4 | 0.46 | |
| <i>F</i> | 31.24** | 19.51** | |

Així doncs, després d’observar que hi havia un seguit d’indicadors que permetien afirmar diferències a l’hora de regular el procés de composició i la seva relació amb la qualitat final del text, vam realitzar una anàlisi qualitativa per veure quines eren les diferències en l’aplicació de les estratègies de revisió. Fruit d’aquesta anàlisi vam identificar quatre perfils de revisió en funció de com els estudiants concebien el procés d’escriptura: el primer perfil és el que vam anomenar *recurrent i dinàmic*, el segon perfil va ser *l’intensiu i definitiu*, el tercer perfil va ser el *d’addicció i precisió* i el quart

perfil va ser el d'*eliminació i reelaboració*. Dins de cada perfil també hi havia subgrups d'estudiants que van ser agrupats en funció de la nota final del treball (vegeu Taula 5.10).

Taula 5.10. Subgrups dels perfils de revisió.

| SUBGRUPS | DEFINICIÓ |
|--------------------------|---|
| Grup amb puntuació alta | Estudiants amb una nota final del treball superior als 2 punts. |
| Grup amb puntuació mitja | Estudiants amb una nota final del treball compresa entre 1 i 2 punts. |
| Grup amb puntuació baixa | Estudiants amb una nota final del treball inferior a 1 punt. |

El primer perfil inclou aquells estudiants que conceben l'escriptura com un procés *recurrent i dinàmic*, on l'acte d'escriure segueix un recorregut en forma d'espiral que constantment s'adapta a les exigències determinades per la situació comunicativa. És a dir, escriure implica comprendre els textos com artefactes que constantment estan en activitat i on la construcció dels quals implica un esforç personal (Castelló, 2011). Des d'aquesta concepció, el procés de revisió adquireix un rol central, ja que permet anar realitzant les modificacions pertinents en funció de les mancances evidenciades i de la pròpia evolució de l'escrit.

Aquest perfil està format per un total de 32 estudiants dividits en dos subgrups: 13 estudiants formen part del grup de puntuació alta (GPA) i 19 estudiants del grup de puntuació mitja (GPM). Tal i com s'observa en la taula 5.11, és el grup que presenta un percentatge més elevat en la correcta resolució dels suggeriments proposats per part del company i la tutora d'escriptura (76,61% GPA i 60,88% GPM). També és el grup que obté el percentatge més baix a l'hora de no realitzar els suggeriments de caràcter necessari (21,83% GPA i 28,73% GPM). En relació als suggeriments que impliquen posicionar-se i justificar la posició de l'autor en el text, destaca el percentatge obtingut en la correcta realització d'aquets canvis per part del GPA (66,67%). Per acabar, en relació a la incidència dels canvis introduïts en el text, convé assenyalar que aquest és el grup on es fa més cas a les propostes rebudes per part de la tutora (73,39% GPA i 67,44%GPM) i que a més el GPA és el subgrup que evidencia un major impacte dels suggeriments de canvi realitzats pels companys (41,77%).

Exemple 1. Perfil d'escriptor recurrent i dinàmic

VERSIÓ 1

Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

Para realizar un buen aprendizaje tienen que intervenir de manera adecuada en el proceso educativo los tres factores del triángulo interactivo propuestos por Coll (1999): el alumno, el profesor y el contenido. Además, quiero hacer referencia a la importancia que tienen el psicólogo en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar quiero remarcar la figura del alumno como factor estrella en dicho proceso, dado que el objetivo del mismo es que éste adquiera e integre diferentes competencias. Debemos considerar que todo alumno parte de unas capacidades, motivaciones y estrategias de aprendizaje distintas y únicas, que condicionaran e influirán en su aprendizaje. Consecuentemente, podemos valorar que el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos es particular y personal. Comprendemos, por ello, que uno de los retos actuales del profesorado sea atender adecuadamente la diversidad del aula.

VERSIÓ 2

Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

Para realizar un buen aprendizaje tienen que intervenir de manera adecuada en el proceso educativo los tres factores del triángulo interactivo propuestos por Coll (1999): el alumno, el profesor y el contenido.

En primer lugar quiero remarcar la figura del alumno como el principal factor en dicho proceso, dado que el objetivo del mismo es que éste adquiera e integre diferentes competencias. Debemos considerar que todo alumno parte de unas capacidades comunes, pero unas habilidades, motivaciones y estrategias de aprendizaje distintas y únicas, que condicionaran e influirán en su aprendizaje. Consecuentemente, podemos valorar que el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos es particular y personal. Comprendemos, por ello, que uno de los retos actuales del profesorado sea atender adecuadamente la diversidad del aula. El profesional que facilita las herramientas al profesorado para que éste tenga más recursos a la hora de atender dicha diversidad, es el psicólogo, quien tiene la función de asesorar – al docente, alumno e incluso la familia- cuando existen dificultades en el proceso educativo. Por ello, podemos afirmar que el psicólogo tiene un papel importante en este ámbito, dado las mejoras que puede ofrecer para

TEXT DEFINITIU

Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

Para realizar un buen aprendizaje tienen que intervenir de manera adecuada en el proceso educativo los tres factores del triángulo interactivo propuestos por Coll (1999): el alumno, el profesor y el contenido.

En primer lugar quiero remarcar la figura del alumno como el principal factor en dicho proceso, dado que el objetivo del mismo es que éste adquiera e integre diferentes competencias. Debemos considerar que todo alumno parte de capacidades, motivaciones y estrategias de aprendizaje distintas y únicas, que condicionaran e influirán en su aprendizaje. Por un lado, al tener presente las capacidades que poseen los distintos alumnos podremos partir de sus conocimientos previos, con el objetivo de que construyan un conocimiento de forma progresiva permitiendo así ir interiorizando el nuevo contenido de manera significativa (Pozo, 1996). Esto requiere, por parte del docente, que se atienda a la diversidad tal y como lo efectúan las escuelas inclusivas (Pujolàs, 2007). Realizar actividades cooperativas tales como la tutoría entre iguales (Duràn, 2009), el hecho de que algunas asignaturas sean opcionales (Monereo, 1994) y reflexionar sobre las bases psicopedagógicas (Monereo, 1994) permiten atender a la diversidad del

optimizar el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar no podemos olvidar el papel del profesorado, quien interacciona directamente con el alumno en el aula, haciendo un seguimiento de su evolución y tomando conciencia de sus dificultades y puntos fuertes. Parafraseando a distintos autores como Feuerstein, Ausubel, Vygotsky y Coll, me atrevo a definir el rol del docente como el de mediador que guía, orienta y asesora al alumno en su proceso de aprendizaje con el objetivo de que éste construya e integre los diversos conocimientos de manera significativa y autónoma. Por otro lado, hay que contemplar que la personalidad de cada uno de los maestros, las estrategias que emplean para enseñar, sus conocimientos (competencias) tanto sobre el temario como sobre el acto en sí de explicarlo, etc., influyen -facilitando o dificultando- en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

En segundo lugar no podemos olvidar el papel del profesorado, quien interacciona directamente con el alumno en el aula, haciendo un seguimiento de su evolución y tomando conciencia de sus dificultades y puntos fuertes. Parafraseando a distintos autores, me atrevo a definir el rol del docente como el de mediador que guía, orienta y asesora al alumno en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste construya e integre los diversos conocimientos de manera significativa llegando a afrontar los diversos retos de manera autónoma (Feuerstein, Ausubel, Vygotsky y Coll) Es cierto que las personas somos capaces de aprender de manera autónoma, de nuestras experiencias, nuestros errores, sin una figura que nos enseñe. Aun así, cuando hay un docente que nos guía en nuestro proceso de aprendizaje, podemos llegar a potenciar nuestra ZDR (Vygotsky). Por otro lado, también debemos contemplar que la personalidad de cada uno de los docentes, las estrategias que emplean para enseñar, sus conocimientos (competencias) tanto sobre el temario como sobre el acto en sí de explicarlo, etc., influyen -facilitando o dificultando- en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

En tercer lugar encontramos el contenido, el cual

aula. Por otro lado, si el alumno no está motivado su aprendizaje es mecánico y memorístico dado que únicamente piensa en aprobar (Tapias, 1999). Por ello es importante que el docente perciva la motivación como algo externa –no tan solo interna- e intente despertar la curiosidad e interés del alumnado (Marchesi, 2004; Tapias, 2005) y contextualizar el contenido explicando la funcionalidad de éste en la vida cotidiana (Marchesi, 2004; Tapias, 1999; Rodrigo, 1994). (...)

En segundo lugar no podemos olvidar el papel del profesorado, quien interacciona directamente con el alumno en el aula. Es cierto que las personas somos capaces de aprender de manera autónoma, de nuestras experiencias, nuestros errores, sin una figura que nos enseñe. Aun así, cuando hay una interacción con el docente el proceso de aprendizaje se optimiza dado que éste ejerce de mediador (teoría de Feuerstein) que guía, orienta y asesora al alumno en su proceso de aprendizaje (teoría Vigotskiana), con el objetivo de que éste construya e integre los diversos conocimientos de manera progresiva y significativa llegando a afrontar los diversos retos de manera autónoma (teoría de Ausubel). Además, también debemos contemplar que la personalidad de cada uno de los docentes, las estrategias que emplean para enseñar, sus conocimientos (competencias) tanto sobre el temario como sobre el acto en sí de explicarlo, etc., influyen -facilitando o dificultando- en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

En tercer lugar encontramos el contenido, el cual

Por último y no por ello menos importante no

debemos olvidarnos del psicólogo. Dicho profesional tiene la función de asesorar en las dificultades que se van encontrando en el proceso educativo; como por ejemplo, dando herramientas al profesorado para que éste tenga más recursos a la hora de atender la diversidad del aula. El papel del psicólogo educativo es complejo –y limitado- ya que en los colegios privados y concertados la figura de dicho profesional no es obligatoria, y los colegios públicos están regulados de forma externa por la EAP (equipo de asesoramiento psicológico). Además, cabe destacar que son cada vez más los casos de TDA-H, trastornos disociales, trastornos negativista-desafiante, entre otros, en el aula; en estos casos el psicólogo también ejerce una función importante dando recursos, tanto a los padres como a los profesores, para aprender a tratar al hijo-alumno adecuadamente. (...) Por todo lo explicado, podemos concluir que el psicólogo tiene un papel importante en este ámbito dado las mejoras que puede ofrecer para optimizar el proceso educativo.

puede ser de carácter conceptual, procedimental o actitudinal; cada uno de los cuales está implícito en las diferentes competencias básicas que se incluyeron en el currículum a partir de la Ley Orgánica. Es cierto que hay unas competencias metodológicas que el alumnado tiene que adquirir y que sin dicho contenido (conceptual) el proceso de aprendizaje no existiría. Aun así, considero que el contenido procedimental y actitudinal son los que tendrían que tener mayor importancia en el proceso de aprendizaje, dado que <<aprender a aprender>> y <<aprender a ser>> nos ayuda, como personas, a saber como afrontar los distintos retos del día a día. Debemos analizar, pero, que son, por un lado, factores como la motivación del alumnado y las estrategias de aprendizaje que estos utilicen, y por otro lado, las estrategias de enseñanza del profesorado a la hora de captar la atención, contextualizar el contenido y haciendo explícito su funcionalidad, los aspectos que determinarán que dicho contenido pase a formar parte del conocimiento del alumnado.

puede ser de carácter conceptual, procedimental o actitudinal; cada uno de los cuales está implícito en las diferentes competencias básicas que se incluyeron en el currículum a partir de la reforma educativa (Coll, 1999). Es cierto que sin dicho contenido conceptual el proceso de aprendizaje no existiría. Aun así, considero que el contenido procedimental y actitudinal son los que tendrían que tener mayor importancia en el proceso de aprendizaje, dado que <<aprender a aprender>> y <<aprender a ser>> nos ayuda, como personas, a saber como afrontar los distintos retos del día a día. Debemos analizar, pero, que son, por un lado, factores como la motivación del alumnado y las estrategias de aprendizaje que estos utilicen, y por otro lado, las estrategias de enseñanza del profesorado a la hora de captar la atención, contextualizar el contenido y haciendo explícito su funcionalidad, los aspectos que determinarán que dicho contenido pase a formar parte del conocimiento del alumnado.

Considerando todo lo aquí expuesto, podemos concluir que la teoría de enseñanza constructivista es la más adecuada para realizar un buen proceso de aprendizaje dado que contemple los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.²

² El color vermell indica que el fragment ha estat eliminat. El color verd indica que el fragment era nou però que no té una continuïtat en la següent versió. El color blau indica que és un fragment nou.

El segon perfil inclou aquells estudiants que conceben l'escriptura com un procés *intensiu i definitiu*, de tal manera que és en la fase inicial d'elaboració del text quan es condensa el procés de composició. En aquest sentit, els estudiants que configuren aquest perfil dediquen molt de temps i esforç per obtenir un producte, gairebé definitiu, en la primera versió del text. Per aquest motiu, el major nombre de canvis s'observa entre el text inicial i la primera versió. Per contra, en les versions posteriors es segueixen introduint modificacions però aquestes tenen un escàs impacte en la qualitat final del text.

Consegüentment, per als estudiants que formen part d'aquest perfil, el procés de revisió suposa realitzar petites modificacions que no alteren el conjunt global del text. Fins i tot, descarten els suggeriments de canvi que impliquen una transformació massa profunda de l'escrit, malgrat la proposta resulti d'interès i contribueixi significativament a millorar la qualitat final.

El grup està format per dos estudiants que van obtenir una puntuació alta en la nota final del treball. Tal i com s'observa en la taula 5.11, és un grup que, malgrat obté un percentatge elevat en la correcta execució dels canvis realitzats en el text (61,53%), també és el grup que obté la puntuació més alta a l'hora d'obviar suggeriments de caràcter necessari (60%).

Un altre fet destacable és que no van realitzar cap suggeriment de canvi relacionat amb l'apartat de posicionament que, com ja hem vist, és un indicador predictor d'una bona qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge. Per acabar, en relació a la incidència dels canvis introduïts en el text, cal subratllar l'escassa acceptació que tenen els suggeriments provinents tant dels companys (6,66%) com de la tutora d'escriptura (30%), sent el segon grup amb una puntuació tan baixa en ambdós apartats.

Exemple 2. Perfil d'escriptor *intensiu i definitiu*

VERSIÓ 1

EL APRENDIZAJE

Podríamos considerar que el aprendizaje es todo aquello que necesita de un entrenamiento para adquirir, de forma útil o compensatoria, ciertas habilidades en nuestro conocimiento general sobre el mundo material y nuestra realidad interna. Los factores más importantes que intervienen en este trabajo mental son a mi parecer, el momento y el lugar del aprendizaje, el contenido, la manera de enfrentarse y de hacer dicho ejercicio, y las herramientas que nos impulsan hacia la dirección adecuada.

Resulta evidente que el contexto de nuestro aprendizaje marcará nuestra predisposición y atención hacia la tarea que deseamos realizar. Aunque no sólo necesitaremos encontrarnos cómodos, sino también dispuestos a emprender el camino del aprendizaje, y para ello tendremos que prever nuestras expectativas y nuestras metas. Y ante todo ese plan de actuación tendremos que sentir el deseo y la capacidad de hacerlo. Después de haber superado esos primeros pasos de aproximación, necesitaremos las instrucciones que nos indiquen el camino a seguir y nos ayuden a pensar adecuadamente. Para ello serán imprescindibles las herramientas para llevar a cabo el tanto el aprendizaje como la realización del ejercicio. Estas herramientas que nos servirán de apoyo, pueden ser tanto objetos como sujetos.

VERSIÓ 2

EL APRENDIZAJE

Podríamos considerar que el aprendizaje es todo aquello que necesita de un entrenamiento para adquirir, de forma útil o compensatoria, ciertas habilidades en nuestro conocimiento general sobre el mundo material y nuestra realidad interna. Los factores más importantes que intervienen en este trabajo mental son a mi parecer, el momento y el lugar del aprendizaje, el contenido, la manera de enfrentarse y de hacer dicho ejercicio, y las herramientas que nos impulsan hacia la dirección adecuada.

Resulta evidente que el contexto de nuestro aprendizaje marcará nuestra predisposición y atención hacia la tarea que deseamos realizar. Aunque no sólo necesitaremos encontrarnos cómodos, sino también dispuestos a emprender el camino del aprendizaje, y para ello tendremos que prever nuestras expectativas y nuestras metas. Y ante todo ese plan de actuación tendremos que sentir el deseo y la capacidad de hacerlo. Después de haber superado esos primeros pasos de aproximación, necesitaremos las instrucciones que nos indiquen el camino a seguir y nos ayuden a pensar adecuadamente. Para ello serán imprescindibles las herramientas para llevar a cabo el tanto el aprendizaje como la realización del ejercicio. Estas herramientas que nos servirán de apoyo, pueden ser tanto objetos como sujetos.

TEXT DEFINITIU

EL APRENDIZAJE

Podríamos considerar que el aprendizaje es todo aquello que necesita de un entrenamiento para adquirir, de forma útil o compensatoria, ciertas habilidades en nuestro conocimiento general sobre el mundo material y nuestra realidad interna. Los factores más importantes que intervienen en este trabajo mental son a mi parecer, el momento y el lugar del aprendizaje, el contenido, la manera de enfrentarse y de hacer dicho ejercicio, y las herramientas que nos impulsan hacia la dirección adecuada.

Resulta evidente que el contexto de nuestro aprendizaje marcará nuestra predisposición y atención hacia la tarea que deseamos realizar. Aunque no sólo necesitaremos encontrarnos cómodos, sino también dispuestos a emprender el camino del aprendizaje, y para ello tendremos que prever nuestras expectativas y nuestras metas. Y ante todo ese plan de actuación tendremos que sentir el deseo y la capacidad de hacerlo. Después de haber superado esos primeros pasos de aproximación, necesitaremos las instrucciones que nos indiquen el camino a seguir y nos ayuden a pensar adecuadamente. Para ello serán imprescindibles las herramientas para llevar a cabo el tanto el aprendizaje como la realización del ejercicio. Estas herramientas que nos servirán de apoyo, pueden ser tanto objetos como sujetos.

Sin lugar a dudas para aprender a realizar una tarea complicada, o que requiera de unas condiciones específicas para su realización, el contexto será determinante, tanto en los procesos atencionales, como en la misma realización de la tarea. Un contexto adecuado favorecerá la toma de conciencia, pero sobre todo nos proporcionarán los estímulos adecuados para responder a la demanda que se nos plantee. Por otra parte como afirma la teoría constructivista, la clave de la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje estará constituida por la interacción de tres elementos, esta tríada se compone por: el contenido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental del alumno (César Coll). Anteriormente comentando factores más importantes para el aprendizaje hacía mención de variables como la motivación y la capacidad. En el caso de la motivación se contempla un compromiso necesario ante el aprendizaje. Esta responsabilidad tendrá que estar presente en cada uno de los sujetos que actúen en ésta interacción con el fin de que se cumplan las expectativas y las metas que han movilizado precisamente este compromiso. Cuando las expectativas no se cumplen lo más posible sea que la interacción entre los sujetos que participan en el aprendizaje y el contenido del mismo no estén del todo claros o no son eficaces. En este punto pasaríamos a hablar de las herramientas necesarias para el aprendizaje, uno de los instrumentos más necesarios sería una guía que nos muestre los procedimientos a seguir para la correcta realización de una tarea. En la mayoría de las ocasiones suele ser una persona experta que actúa de modelo. Siguiendo en la línea con la que César Coll considera la clave del aprendizaje, cuando me refiero a una guía tengo en

Sin lugar a dudas para aprender a realizar una tarea complicada, o que requiera de unas condiciones específicas para su realización, el contexto será determinante, tanto en los procesos atencionales, como en la misma realización de la tarea. [Varios experimentos en psicología social advierten del hecho según el cual un uniforme o una situación concreta nos ayuda a mantener la postura idónea para la tarea que se deba realizar \(El experimento de la cárcel de Stanford, Philip Zimbardo, 1968\).](#) Un contexto adecuado favorecerá la toma de conciencia, pero sobre todo nos proporcionarán los estímulos adecuados para responder a la demanda que se nos plantee. Por otra parte como afirma la teoría constructivista, la clave de la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje estará constituida por la interacción de tres elementos, esta tríada se compone por: el contenido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental del alumno (César Coll, 1992). Anteriormente comentando factores más importantes para el aprendizaje hacía mención de variables como la motivación y la capacidad. En el caso de la motivación se contempla un compromiso necesario ante el aprendizaje. Esta responsabilidad tendrá que estar presente en cada uno de los sujetos que actúen en ésta interacción con el fin de que se cumplan las expectativas y las metas que han movilizado precisamente este compromiso. Cuando las expectativas no se cumplen lo más posible sea que la interacción entre los sujetos que participan en el aprendizaje y el contenido del mismo no estén del todo claros o no son eficaces. En este punto pasaríamos a hablar de las herramientas necesarias para el aprendizaje, uno de los instrumentos más necesarios sería una guía que nos muestre los

Siendo más específica, para aprender a realizar una tarea complicada, o que requiera de unas condiciones específicas para su realización, el contexto será determinante, tanto en los procesos atencionales, como en la misma realización de la tarea. Varios experimentos en psicología social advierten del hecho según el cual, un uniforme o una situación concreta nos ayuda a mantener la postura idónea para la tarea que se deba realizar (El [experimento de la cárcel de Stanford, Philip Zimbardo, 1968](#)). Por tanto, un contexto adecuado favorecerá la toma de conciencia, pero sobre todo nos proporcionarán los estímulos adecuados para responder a la demanda que se nos plantee. Por otra parte como afirma la teoría constructivista, la clave de la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje estará constituida por la interacción de tres elementos, esta tríada se compone por: el contenido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental del alumno (César Coll, 1992). Anteriormente comentando factores más importantes para el aprendizaje hacía mención de variables como la motivación y la capacidad. En el caso de la motivación se contempla un compromiso necesario ante el aprendizaje. Esta responsabilidad tendrá que estar presente en cada uno de los sujetos que actúen en ésta interacción con el fin de que se cumplan las expectativas y las metas que han movilizado precisamente este compromiso. Cuando las expectativas no se cumplen lo más posible sea que la interacción entre los sujetos que participan en el aprendizaje y el contenido del mismo no estén del todo claros o no son eficaces. [\(Realitza un punt i a part\)](#) En este punto pasaríamos a hablar de las herramientas necesarias para el aprendizaje, uno de los instrumentos más necesarios sería una guía que nos

consideración que dicha actividad será comprendida como una interacción. El profesor deja de ser un mero comunicador para pasar a ser una herramienta, es decir un intermediario entre la información y el alumno. La ventaja de este rol será que la visión tanto del aprendizaje como de la enseñanza será amoldada a dicho rol.

En contra de lo que mucha gente pueda opinar, en cuanto a que un profesor se limita a hacernos memorizar información, un profesor es una figura experta en un campo específico que puede ayudarnos tanto a memorizar cierta información útil, como a comprender la utilidad o la repercusión de dicho conocimiento en el mundo real. Con esto quiero decir que la principal meta del aprendizaje no debe ser convertirse en una memoria de datos, sino que debe hacernos autónomos y reflexivo, ofreciéndonos un conocimiento flexible a nuestras necesidades.

procedimientos a seguir para la correcta realización de una tarea. En la mayoría de las ocasiones suele ser una persona experta que actúa de modelo. (...).

En contra de lo que mucha gente pueda opinar, en cuanto a que un profesor se limita a hacernos memorizar información, un profesor es una figura experta en un campo específico que puede ayudarnos tanto a memorizar cierta información útil, como a comprender la utilidad o la repercusión de dicho conocimiento en el mundo real. Con esto quiero decir que la principal meta del aprendizaje no debe ser convertirse en una memoria de datos, sino que debe hacernos autónomos y reflexivo, ofreciéndonos un conocimiento flexible a nuestras necesidades.

muestre los procedimientos a seguir para la correcta realización de una tarea. En la mayoría de las ocasiones suele ser una persona experta que actúa de modelo. (...)

En contra de lo que mucha gente pueda opinar, en cuanto a que un profesor se limita a hacernos memorizar información, un profesor es una figura experta en un campo específico que puede ayudarnos tanto a memorizar cierta información útil, como a comprender la utilidad o la repercusión de dicho conocimiento en el mundo real. Con esto quiero decir que la principal meta del aprendizaje no debe ser convertirse en una memoria de datos, sino que debe hacernos autónomos y reflexivos, ofreciéndonos un conocimiento flexible a nuestras necesidades.

Como hemos podido ver en las líneas anteriores para conseguir un aprendizaje eficiente tendremos que adaptar el contexto y el contenido al aprendiz teniendo en cuenta numerosas variables. Aun siendo una tarea complicada, cuando se emplean las estrategias adecuadas todo se hace más sencillo. Y como el constructivismo dicta, no solo hay un resultado válido, lo importante es comprender de la mejor manera lo que se aprende con cada experiencia, e ir mejorando a servicio de las circunstancias.

El tercer perfil inclou aquells estudiants que conceben l'escriptura com un procés *d'addició i precisió*, de tal manera que el procés de composició esdevé un procés completament lineal. És a dir, el text avança a mesura que els estudiants van adquirint i incorporant coneixements nous. En aquest sentit, l'acte d'escriure implica ampliar el text amb contingut nou i precisar la informació que ja s'havia escrit en un estadi inicial. A més, també és un perfil que es mostra reticent a l'hora d'eliminar informació en excés.

Des d'aquest perfil, el procés de revisió implica analitzar el text previ per tal d'identificar quins són els apartats que convé ampliar amb informació nova, i en quin d'ells convé realitzar modificacions per ajustar el text inicial a la situació present de coneixements que disposa l'alumne.

El grup està format per onze estudiants dels quals 3 formen part del grup amb una puntuació alta, 3 del grup amb una puntuació mitja i 1 del grup amb una puntuació baixa (GPB). Tal i com s'observa en la taula 5.11, el GPA i el GPM mostren uns percentatges al voltant del 50-55% en la correcta resolució dels suggeriments de canvi, mentre que el GPB obté un 0% en aquest apartat. En relació als suggeriments no realitzats i de caràcter necessari, cal destacar els percentatges obtinguts tant en el GPM (44.28%) com en el GPB (58.87%).

Pel que fa als canvis relacionats amb la posició i justificació de l'autor, és un grup que ha evidenciat dificultats per manifestar la seva posició en el text de forma correcta ja que en cap cas es supera el 30% (27.29%GPA, 14,28% GPM i 0% GPB). Per acabar, el seguiment que han tingut els suggeriments de canvi dels companys i de la tutora ha estat molt desigual. Per una banda, si analitzem el GPA i el GPM, en termes generals, la tutora ha tingut un seguiment al voltant del 60-65%, mentre que els companys han tingut un seguiment per sota del 30%. Per altra banda, si analitzem el GPB observem que aquest no ha fet cas de cap suggeriment de canvi provinent del company i, en canvi, quan els suggeriments han vingut de la tutora només n'ha fet cas en un 28,75% de les vegades.

Exemple 3. Perfil d'escriptor d'addició i precisió

VERSÍO 1

Factors que intervenen en el procés d'aprenentatge

Hi han múltiples factors que intervenen en el procés d'aprenentatge i considero que és molt important tenir-los en compte alhora de fer un aprenentatge. César Coll, entre d'altres, parla de la complexitat d'aquest procés i dels múltiples factors i variables que hi intervenen, destacant sobretot al triangle interactiu, és a dir, l'aprenent, l'ensenyant i els continguts, i sense oblidar l'entorn sociocultural i el context. Estic molt d'acord amb aquesta idea ja que considero lògic que per fer un bon aprenentatge, sobretot escolar, s'ha d'implicar tant l'alumne com el professor, i els continguts i situacions han de ser adequades per tal d'obtenir bons resultats.

Primerament em centraré amb aquells factors que intervenen per part de l'aprenent, **en aquest cas l'alumne**. Perquè es produeixi un bon aprenentatge, l'individu ha de tenir principalment la capacitat d'entendre els significats d'allò que se li explica (capacitat a nivell intel·lectual) i la capacitat de retenir (memòria) per tal de no oblidar l'aprenentatge fet. **També** ha de tenir una certa motivació i capacitat d'interès i curiositat del tema, a més d'una actitud activa per tal de portar a terme l'aprenentatge, ja que sense la voluntat d'aprendre, **no s'aprèn**.

VERSÍO 2

Factors que intervenen en el procés d'aprenentatge

Hi han múltiples factors que intervenen en el procés d'aprenentatge i considero que és molt important tenir-los en compte alhora de fer un aprenentatge. **En els treballs de César Coll (1990)**, es parla de la complexitat d'aquest procés **i dels múltiples factors i variables** que hi intervenen, destacant sobretot al triangle interactiu, és a dir, l'aprenent, l'ensenyant i els continguts, i sense oblidar l'entorn sociocultural i el context. Estic molt d'acord amb aquesta idea ja que considero lògic que per fer un bon aprenentatge, sobretot escolar, s'ha d'implicar tant l'alumne com el professor, i els continguts i situacions han de ser adequades per tal d'obtenir bons resultats

Primerament em centraré amb aquells factors que intervenen per part de l'aprenent, **que són bàsicament quatre**. Primerament, perquè es produeixi un bon aprenentatge, l'individu ha de tenir la capacitat d'entendre els significats d'allò que se li explica (capacitat a nivell intel·lectual **i coneixements previs**), i la capacitat de retenir (memòria) per tal de no oblidar l'aprenentatge fet (Alonso Tàpia, 1999). **També consta l'experiència, que té a veure amb el saber aprendre, ja que els aprenentatges anteriors s'aconsegueixen utilitzant determinades tècniques bàsiques tals com: tècniques de comprensió, conceptuals, repetitives, exploratòries...i finalment** ha de tenir una certa motivació i capacitat d'interès i curiositat del tema, a

TEXT DEFINITIU

Factors que intervenen en el procés d'aprenentatge

Hi han múltiples factors que intervenen en el procés d'aprenentatge i considero que és molt important tenir-los en compte alhora de fer un aprenentatge. En els treballs de César Coll (1990), es parla de la complexitat d'aquest procés i de les variables que hi intervenen, destacant sobretot al triangle interactiu, és a dir, l'aprenent, l'ensenyant i els continguts, i sense oblidar l'entorn sociocultural i el context. Estic molt d'acord amb aquesta idea ja que considero lògic que per fer un bon aprenentatge, sobretot escolar, s'ha d'implicar tant l'alumne com el professor, i els continguts i situacions han de ser adequades per tal d'obtenir bons resultats.

Tenint en compte tot això, faré un anàlisi dels diferents factors que intervenen per part de l'aprenent, que són bàsicament **tres**. Primerament, perquè es produeixi un bon aprenentatge, l'individu ha de tenir la capacitat d'entendre els significats d'allò que se li explica (capacitat a nivell intel·lectual i coneixements previs) i la capacitat de retenir (memòria) per tal de no oblidar l'aprenentatge fet (Alonso Tàpia, 1999). **En segon lloc, consta l'experiència i l'ús d'estratègies, que té a veure amb el saber aprendre, i és important perquè l'aprenent pugui fer un aprenentatge significatiu i sàpiga aplicar-lo en altres situacions quotidianes (Monereo, 2001).** I finalment, relacionat amb el voler, ha de tenir una certa motivació i capacitat d'interès i

Un altre factor clau, més dirigit a l'ensenyant, és la instrucció: qui ensenya i de quina manera ho fa. És evident que perquè es produeixi un bon aprenentatge cal que la instrucció, per part de l'expert, sigui bona i adequada a les capacitats de l'aprenent, i que li ofereixi tècniques i motivacions a aquest perquè pugui assolir l'aprenentatge. A nivell escolar, considero imprescindible que l'ensenyant pugui atendre a la diversitat dels seus alumnes, ja que així tots poden assolir un bon aprenentatge i adquirir certs valors. Aquesta idea se l'han plantejat i han parlat varis autors, entre d'altres P.Pujolàs.

L'experiència i l'observació són dos factors claus que intervindran també alhora d'aprendre, tant per part de l'alumne com de l'ensenyant. A través de les experiències passades es poden o obtenir nous aprenentatges o modificar aprenentatges no desitjables. Per tant, les experiències que hagin estat viscudes com agradables tendiran a repetir-se, mentre que les desagradables tendiran a desaparèixer. *Per exemple, un infant que posa els dits a un endoll, aprendrà a no tornar-ho a fer. Degut a l'experiència desagradable haurà fet un aprenentatge per si sol de no repetir la conducta. Per altre banda també tenim l'observació, observant els altres podem adquirir nous aprenentatges. La majoria d'aprenentatges que fa l'infant, és observant primer l'adult com els fa. Per exemple, un infant pot aprendre com es para la taula després d'observar com para la taula un adult. A nivell escolar, veiem que l'alumne pot aprendre molt*

més d'una actitud activa per tal de portar a terme l'aprenentatge, ja que sense la voluntat d'aprendre, *es dificulta molt el procés.*

Un altre factor clau, més dirigit a l'ensenyant, és la instrucció: qui ensenya i de quina manera ho fa. És evident que perquè es produeixi un bon aprenentatge cal que la instrucció per part de l'expert sigui bona i adequada a les capacitats de l'aprenent, i que li ofereixi tècniques i motivacions a aquest perquè pugui assolir l'aprenentatge. A nivell escolar, considero imprescindible que l'ensenyant pugui atendre a la diversitat dels seus alumnes, ja que així tots poden assolir un bon aprenentatge i adquirir certs valors. Aquesta idea se l'han plantejat i han parlat varis autors, *P.Pujolàs (2007), entre d'altres.*

L'experiència i l'observació són dos factors claus que intervindran també alhora d'aprendre, tant per part de l'alumne com de l'ensenyant. *Hi ha però diferents punts de vista sobre aquests dos factors, i em centraré amb tres teories: la primera, el conductivisme considera que* a través de les experiències passades es poden o obtenir nous aprenentatges o modificar aprenentatges no desitjables. Per tant, les experiències que hagin estat viscudes com agradables tendiran a repetir-se, mentre que les desagradables tendiran a desaparèixer (Skinner). *La segona, la teoria observacional de Bandura afirma que* observant els altres podem adquirir nous aprenentatges. La majoria d'aprenentatges que fa el infant, és observant primer l'adult com els fa. *Finalment, la teoria constructivista considera que* aquests, són dos factors importants però no suficients, cal tenir present la interacció, i per tant, el triangle educatiu (l'alumne, el mestre i el

curiositat del tema, a més d'una actitud activa per tal de portar a terme l'aprenentatge, ja que sense la voluntat d'aprendre, es dificulta molt el procés.

Un altre factor clau, més dirigit a l'ensenyant, és la instrucció: qui ensenya i de quina manera ho fa. És evident que perquè es produeixi un bon aprenentatge cal que la instrucció per part de l'expert sigui bona i adequada a les capacitats de l'aprenent, i que li ofereixi tècniques i motivacions a aquest perquè pugui assolir l'aprenentatge. A nivell escolar, considero imprescindible que l'ensenyant pugui atendre a la diversitat dels seus alumnes, ja que així tots poden assolir un bon aprenentatge i adquirir certs valors. Aquesta idea se l'han plantejat i han parlat varis autors, *entre d'altres (P.Pujolàs, 2007).*

L'experiència i l'observació són dos factors claus que intervindran també alhora d'aprendre, tant per part de l'alumne com de l'ensenyant. *Hi ha però diferents punts de vista sobre aquests dos factors, i em centraré amb tres teories: la primera, el conductivisme considera que* a través de les experiències passades es poden o obtenir nous aprenentatges o modificar aprenentatges no desitjables. Per tant, les experiències que hagin estat viscudes com agradables tendiran a repetir-se, mentre que les desagradables tendiran a desaparèixer (Skinner, 1945). *La segona, la teoria observacional de Bandura afirma que* observant els altres podem adquirir nous aprenentatges. La majoria d'aprenentatges que fa el infant, és observant primer l'adult com els fa. *Finalment, la teoria constructivista considera que* aquests, són dos factors importants però no suficients, cal tenir present la interacció, i per tant, el triangle educatiu (l'alumne, el mestre i el

observant del seu professor, però també al contrari, el professor pot aprendre molt observant a l'alumne, pot observar quins temes els interessen més, quina és la manera que estan més atents...

Per últim, destacar també a nivell de context, l'entorn. Quan parlo d'entorn em refereixo sobretot a la família però també altres àmbits com l'escola, la societat, la cultura...tots aquests influiran molt, ja sigui de manera positiva o negativa, en les nostres maneres d'aprendre i actuar. És lògic que tot això influeixi ja que hem de tenir present que l'individu forma part d'un grup i a la vegada d'una societat.

En resum, dir que com hem pogut observar, intervenen múltiples factors en el procés d'aprenentatge i que és un procés complex, en el qual tots els factors són importants i els hem de tenir en compte.

contingut). Estic molt d'acord amb aquesta última teoria, ja que si que és veritat que l'experiència i l'observació són factors que influeixen en l'aprenentatge i en moments donats són molt útils, però els factors referents a l'alumne, al professor i els continguts, ja comentats anteriorment, són vitals en el bon l'aprenentatge, i per tant, considero que com diu el constructivisme hem d'anar més enllà.

Per últim, destacar també la importància del context i de l'entorn. Quan parlo d'entorn em refereixo sobretot a la família però també a altres àmbits com l'escola (pública o privada), la societat (occidental o oriental), la cultura...tots aquests influiran molt, ja sigui de manera positiva o negativa, en les nostres maneres d'aprendre i actuar. És lògic que tot això influeixi ja que hem de tenir present que l'individu forma part d'un grup i a la vegada d'una societat (K.Lewin). Si l'escola, la societat, la família...no estan coordinats difícilment s'arribarà a l'èxit, i per tant es podrà considerar un aprenentatge negatiu o un aprenentatge molt superficial, no significatiu.

En resum, dir que com hem pogut observar, intervenen múltiples factors en el procés d'aprenentatge i que és un procés complex, en el qual tots els factors són importants i els hem de tenir en compte. I destacar la importància de que es treballin de manera coordinada entre l'escola i casa, ja que si es treballa sense coordinació, hi ha gran possibilitat de fracàs.

contingut). Estic molt d'acord amb aquesta última teoria, ja que si que és veritat que l'experiència i l'observació són factors que influeixen en l'aprenentatge i en moments donats són molt útils, però els factors referents a l'alumne, al professor i els continguts, ja comentats anteriorment, són vitals en el bon l'aprenentatge, i per tant, considero que com diu el constructivisme hem d'anar més enllà.

Per últim, destacar també la importància del context i de l'entorn. Quan parlo d'entorn em refereixo sobretot a la família però també a altres àmbits com l'escola (pública o privada), la societat (occidental o oriental), la cultura...tots aquests influiran molt, ja sigui de manera positiva o negativa, en les nostres maneres d'aprendre i actuar. És lògic que tot això influeixi ja que hem de tenir present que l'individu forma part d'un grup i a la vegada d'una societat (K.Lewin, 1944). Si l'escola, la societat, la família...no estan coordinats difícilment s'arribarà a l'èxit, i per tant es podrà considerar un aprenentatge negatiu o un aprenentatge molt superficial, no significatiu.

En resum, dir que com hem pogut observar, intervenen múltiples factors en el procés d'aprenentatge i que és un procés complex, en el qual tots els factors són importants i els hem de tenir en compte. I destacar la importància de que es treballin de manera coordinada entre l'escola i casa, ja que si es treballa sense coordinació, hi ha gran possibilitat de fracàs.

Per acabar, el quart perfil inclou aquells estudiants que entenen l'escriptura com un procés d'eliminació i reelaboració, de tal manera que el procés de composició comença cada vegada que es reprèn el text. Per als estudiants que formen part d'aquest perfil, l'acte d'escriure suposa eliminar la totalitat del text o eliminar grans fragments del text inicial. Els autors consideren que l'escrit no disposa de la qualitat necessària per assolir amb èxit els requeriments de la demanda realitzada i tornen a començar, gairebé des del principi, el procés de redacció.

Conseqüentment, el procés de revisió és un procés que és pràcticament inexistent. Cada vegada que els estudiants reben suggeriments de canvi en les diferents versions del text, aquests no poden tenir una continuïtat en la versió nova. Aquest fet comporta que els estudiants autors del text no es poden beneficiar ni de la revisió col·laborativa efectuada pels companys, ni de la realitzada per la tutora d'escriptura.

Aquest perfil està format per un total de 4 estudiants que formen part del subgrup amb una puntuació mitja. Tal i com s'observa en la taula 5.11, el percentatge de suggeriments de canvi realitzats amb correcció es situa al 50%, mentre que el percentatge de suggeriments de canvi no realitzats de caràcter necessari només arriba fins al 46 %.

Pel que fa a l'apartat de posicionament i justificació, convé destacar que els estudiants no han realitzat cap canvi correctament, fet que posa en evidència que, juntament amb els estudiants del perfil *intensiu i definitiu*, i de l'estudiant del GPB del perfil *d'addició i precisió*, són el grup amb majors dificultats per manifestar la seva posició en el text.

Per acabar, convé destacar que el seguiment que han tingut els suggeriments de canvi realitzats per part dels companys ha estat gairebé inexistent (6.25%), obtenint uns valors similars als del grup d'estudiants del perfil *intensiu i definitiu*. En canvi, el seguiment dels suggeriments de canvi proposats per la tutora d'escriptura supera el 55%.

Exemple 4. Perfil d'escriptor d'eliminació i reelaboració

VERSIÓ 1

PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

El que conec de Psicologia de l'Educació avarca un procés continu i dinàmic, on hi ha destacats autors de paradigmes en l'àmbit de l'educació que en parlen (Bruner, Vigostky, Freire, Decroli, Piaget, Aswel, Montessori ...). Els processos relacionals i motivacionals implícits en *l'Educació*, **concepte que de per sí ,és prou complex.**

Per tant entenc que la psicologia de l'Educació és la integració d'ambdós fenòmens, amb l'objectiu de donar una visió més integral del procés d'aprenentatge i de les persones.

Crec que es tracta d'una assignatura prou important per ser integrada en el quotidià, especialment algunes professions més que en d'altres.

VERSIÓ 2

PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

La Psicologia de l'Educació avarca un procés psico-socio-educatiu contínu i dinàmic, on hi ha destacats autors de paradigmes en l'àmbit de l'educació que **proposen models d'intervenció educativa** (Bruner, Vigostky, Freire, Decroli, Piaget, Aswel, Montessori ...).

Els processos relacionals i motivacionals implícits en *l'Educació*, **són abordats des de la Psicologia de l'educació** amb l'objectiu de proporcionar una intervenció integral en els processos d'aprenentatge de les persones.

Constantment en la nostre vida es donen processos d'aprenentatge, on l'individu i el seu entorn (altres individus, entorn, cultura, ...) interactuen,

TEXT DEFINITIU

PROCESSOS IMPLÍCITS EN L'APRENTATGE, UNA APOSTA PER LA PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ.

En aquest breu assaig pretenc argumentar des d'una perspectiva constructivista (uns dels paradigmes d'intervenció educativa), i a grans trets, els factors més rellevants en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

Cal posar el focus en la relació ensenyant i aprenent, així com en el context de la psicologia educativa, l'objecte de la qual, és Estudiar. *“Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que vincula directamente el rendimiento de los alumnos a los rasgos de personalidad u otras características del profesor, a sus comportamientos y a su estilo de enseñanza” (Coll, 1999 p. 23)*

Penso que aquesta relació és important en el procés d'aprenentatge, ja que l'ensenyant s'ha d'apropar a l'alumne, com per exemple, gràcies al vocabulari

Constantment en la nostre vida es donen processos d'aprenentatge, on l'individu i el seu entorn (altres individus, entorn, cultura, ...) interactuen, interrelacionen i es retroalimenten, vet aquí on entra en joc aquesta entre d'altres disciplines.

Per tant aprendre a aprendre i aprendre a educar, són tasques que om ha de tenir present en el seu cursus vital.

Actualment treballo a Serveis Socials com Educadora Social, una branca de d'intervenció social prou àmplia que en permet, i de fet m'obliga, a tenir present aquest aspecte (psicologia de l'Educació), especialment pel fet de poder acompanyar a les persones en el seu procés de creixement (educatiu, social, emocional, laboral,...) una tasca gens senzilla i difícilment

interrelacionen i es retroalimenten, vet aquí on entra en joc aquesta entre d'altres disciplines.

Podríem destacar un glossari de termes educatius (especialment en l'àmbit formal, tot i considerar que l'educació es dona en tots els contextos –formals i informals), més rellevants, que permeten oferir una visió panoràmica on la triada educativa/triangle educatiu (ensenyant/educant, aprenent/educa i els continguts-teòrics/conceptuals, pocedimentals i actitudinals-), que permeten per obtenir i potenciar les competències (sumatori de continguts + habilitats + pràctica) tant de l'aprenent com de l'ensenyant.

Aprendre a aprendre: principi d'intervenció educativa, implica entendre una sèrie de mesures orientades a que l'aprenent desenvolupi habilitats i estratègies que facilitin els futurs aprenentatges d'una manera autònoma, orientant l'educació al desenvolupament d'unes capacitats relacionades amb l'interés/motivació (intrínseca i extrínseca) per buscar informació i tractar-la de forma personal. Comporta destacar els continguts procedimentals (recerca d'informació, anàlisi i síntesi de la mateixa, etc).

Aprenentatges:

- Mecànic
- Per descobriment
- Significatiu

Ajuda pedagògica

Capacitat

Coavaluació

significatiu i a les eines d'aprenentatge com el treball cooperatiu. Pensem que es podria utilitzar la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski, com element imprescindible en el procés d'acompanyament de l'ensenyant a l'aprenent.

Explicar i comprendre els processos de canvi que es produeixen en les persones com a conseqüència de la seva participació en activitats educatives, a més de prevenir i atendre les dificultats que puguin aparèixer en els contextos educatius.

Om en el decurs del seu procés vital, ha d'adquirir la competència d'aprendre a aprendre, la qual cosa implica una competència d'autonomia i iniciativa personal, pel seu òptim desenvolupament. L'aprenent està vinculat a tres aspectes dins el desenvolupament del seu procés d'aprenentatge; voler, saber i poder aprendre.

En primer lloc, hi trobem la motivació (voler aprendre) ja que allò que s'aprèn ha de tenir una funcionalitat per tal de valorar-ho com quelcom útil per a un futur. Les expectatives son claus per a generar experiències positives que generi en la persona noves motivacions. Tal com ens diu Tapia, quan els alumnes experimenten que progressen i donen sentit allò que aprenen,

avaluable, si més no, a curt i mig termini.

Professionalment, considero que s'ha d'estar en formació permanent, i que a voltes cal resignificar els nostres coneixements, en ocasions "ofuscats" pel pas del temps, les emocions, la motivació, l'organització. És per aquest motiu, que en aquest article m'agradaria aprofundir en un aspecte que em toca d'apropr, bé suposo que a tots/es, però com a professional de l'Educació Social, considero que estic més obligada a tenir presents les dificultats i mancances del sistema socioeducatiu, , hem de reflexionar sobre qüestions actuals en relació el malestar a les aules poder comprendre i proposar estratègies d'intervenció .

Aquesta assignatura m'ha permès tornar a obrir el debat del "suspens en educació", tot sumant-me a preguntes que d'altres professionals en l'Àmbit de l'Educació, s'han preguntat i es pregunten:

Què passa als instituts? Com ensenyem als adolescents? Si la majoria d'informes avaluadors revelen que un de cada quatre alumnes de secundària no sap llegir i entendre un text, ni té els coneixements de la cultura matemàtica, i que només un 1% dels alumnes assoleixen el nivell d'excel·lència. (...)

Currícul

Diversificació curricular

Estratègies didàctiques expositives

Estratègies didàctiques d'indagació

Avaluació (diagnòstica/inicial, Formativa/contínua/ Processal, Sumativa/Final)

Aquest conceptes serien desenvolupats breument,

assumeixen la tasca com quelcom propi, que els enriqueix i els obria noves possibilitats. Per tant tenir certes metes clares a perseguir fa que puguin actuar amb certa autonomia, cercant nous recursos propis per aconseguir allò desitjat.

En segon lloc, hem de tenir en compte el poder aprendre, és a dir, el procés d'aprenentatge que depèn de les capacitats i habilitats cognitives que té el individu. I per últim el saber aprendre que requereix de l'adquisició d'estratègies i recursos per poder integrar el coneixement i convertir-lo en aprenentatge significatiu.

Cal contextualitzar els dos elements principals del procés d'aprenentatge (l'ensenyant i l'aprenent) en un entorn i context concrets. És important que aquest sigui un espai generador i que potenciï un bon procés d'aprenentatge.

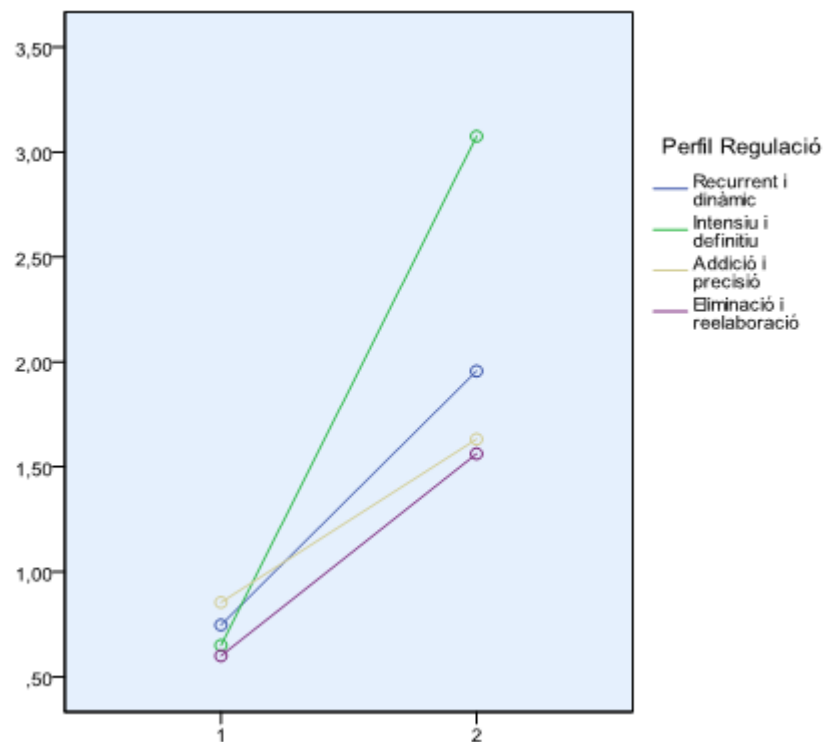
Per últim dir que, tot això esmentat anteriorment ens ha d'ajudar a formar-nos com a professionals qualificats per dur a terme la tasca tan complexa i diversa com és l'educació.

Taula 5.11. Perfils de revisió. Diferències observades durant el procés de revisió

| | Procés recurrent i dinàmic | | Procés intensiu i definitiu | Procés d'addició i precisió | | | Procés d'eliminació i reelaboració |
|--|----------------------------|--------|-----------------------------|-----------------------------|--------|--------|------------------------------------|
| | G.Alt | G.Mig | G.Alt | G.Alt | G.Mig | G.Baix | G.Mig |
| Subjectes | 13 | 19 | 2 | 3 | 7 | 1 | 4 |
| Canvis realitzats amb correcció | 76.61% | 60.88% | 61.53% | 48.89% | 58.33% | 0.00% | 50.00% |
| Canvis no realitzats de caràcter necessari | 21.83% | 28.73% | 60.00% | 32.95% | 44.28% | 58.87% | 46.67% |
| Posicionament/Justificació | | | | | | | |
| Canvis realitzats amb correcció | 66.67% | 22.23% | 0.00% | 27.29% | 14.28% | 0.00% | 0.00% |
| Canvis realitzats suggerits pel company | 41.77% | 21.28% | 6.66% | 29.41% | 22.23% | 0.00% | 6.25% |
| Canvis realitzats suggerits per la tutora | 73.39% | 67.44% | 30.00% | 64.81% | 60.00% | 28.75% | 57.14% |

A partir d'aquesta anàlisi qualitativa, que ens va permetre diferenciar entre els quatre perfils de revisió del procés de composició, vam analitzar si hi havia diferències significatives, mitjançant l'ANOVA d'un sol factor, entre els quatre perfils i els següents indicadors: nota final del text, canvis realitzats amb correcció, suggeriments de canvi no realitzats de caràcter necessari, continuïtat dels suggeriments proposats pels companys i la tutora d'escriptura, impacte dels canvis realitzats en la qualitat final del text i impacte de la inclusió dels recursos discursius en la qualitat final del text. A continuació detallem els resultats obtinguts.

En primer lloc, vam comparar la nota final del text i els diferents perfils de revisió. Els resultats evidencien que hi va haver un efecte significatiu entre la nota final de $p < .05$ i els quatre perfils de revisió ($F(3,45) = 4.10, p = .012$). La Figura 5.6. mostra l'evolució dels textos segons el perfil de revisió a partir de les puntuacions obtingudes en el text inicial i el text final. El perfil que va presentar una evolució més destacada va ser el perfil *intensiu i definitiu*. Tal i com assenyalàvem en les línies anteriors, aquest perfil d'estudiants concentrava el procés de redacció en la fase inicial de composició. De manera que en la versió inicial, quan encara no havien començat amb el contingut de l'assignatura, era el tercer grup amb una puntuació més baixa i, en canvi, al final del procés ocupaven la primera posició.

Figura 5.6. Evolució de la qualificació del treball segons els perfils d'escriptors

El segon perfil amb una evolució més destacable va ser el que vam anomenar *recurrent i dinàmic*. Abans de començar la intervenció, ocupaven la segona posició i, al finalitzar la intervenció, continuaven en la mateixa posició. Tot i així, hem de destacar la inclinació de la pendent ascendent d'aquest grup. El tercer perfil va ser el que concebia l'escriptura com un *procés d'addició i precisió*. Va ser el grup que va obtenir una puntuació més alta en el text inicial i en canvi va finalitzar el procés ocupant la tercera posició. Per acabar, el quart perfil va ser el *d'eliminació i reelaboració*. Les seves puntuacions van ser les més baixes tant en el text inicial com en el text final.

En segon lloc, vam analitzar la relació entre els canvis realitzats amb correcció i els diferents perfils de revisió. Els resultats van evidenciar que hi va haver un efecte significatiu entre els canvis realitzats amb correcció de $p < .01$ i els quatre perfils de revisió ($F(3,45) = 8.05, p = .000$). Els contrastos Post hoc, utilitzant la prova de Bonferroni, van indicar que la mitjana del perfil de revisió *recurrent i dinàmic* ($M = 11.81, DT = 4.72$) va ser significativament superior a la del perfil de revisió *d'addició i precisió* ($M = 7.09, DT = 3.67$) i del perfil *d'eliminació i reelaboració* ($M = 3.25, DT = 1.50$).

En canvi no hi va haver diferències estadísticament significatives amb el perfil *intensiu i definitiu* ($M= 4.00$, $DT= 1.14$).

En tercer lloc, vam analitzar les relacions entre els suggeriments de canvi no realitzats, però de caràcter necessari, i els diferents perfils de revisió. Els resultats també van evidenciar que hi va haver un efecte significatiu $p<.05$ entre els quatre perfils ($F(3,45)= 3.83$, $p=.016$).

En quart lloc, vam analitzar la continuïtat que van tenir els suggeriments de canvi, tan els proposats pels companys com per la tutora d'escriptura, arribant a la conclusió que en la continuïtat dels suggeriments de canvis proposats pels companys no hi va haver un efecte significatiu. En canvi, sí es va observar aquest efecte significatiu $p<.05$ en la continuïtat dels suggeriments de canvi quan aquests eren proposats per la tutora d'escriptura ($F(3,45)= 5.82$, $p=.002$).

En cinquè lloc, vam analitzar les diferències entre els perfils de revisió i l'impacte dels canvis en el text (impacte alt, impacte mig, impacte baix i sense impacte) mitjançant la prova de Kurskal-Wallis. Els resultats de l'anàlisi van indicar que hi havia una diferència significativa entre els diferents perfils ($\chi^2(3, N = 49) = 10.05$, $p = .018$). Per acabar, vam analitzar les diferències entre els perfils de revisió i la inclusió de recursos discursius en el text (inclusió alta, inclusió mitja, inclusió baixa, sense inclusió). Els resultats de l'anàlisi van indicar que hi havia una diferència significativa entre els diferents perfils ($\chi^2(3, N = 49) = 17.80$, $p = .000$). Mitjançant la prova *U* Mann-Whitney vam observar que el perfil d'escriptura *recurrent i dinàmic* presentava un efecte significativament superior en relació amb el perfil *intensiu i dinàmic* ($U = 1.00$, $p = .010$) i amb el perfil *d'addició i precisió* ($U = 56.00$, $p = .000$).

Així doncs, i a mode de síntesi del que acabem d'exposar en aquest apartat, recapitularem els principals aspectes presentats. En primer lloc, hem observat diferències en els processos de revisió dels estudiants en funció del grau d'acceptació o descarti que feien dels suggeriments de canvi i en funció de la seva correcta o incorrecta execució. També hem comprovat que aquestes diferències han tingut un

impacte diferencial en la qualitat final del text. Aquest fet ens ha permès identificar tot un seguit d'indicadors predicadors d'una bona qualitat final del text i establir uns perfils d'escriptors que es defineixen per la seva particularitat en l'ús de les estratègies de revisió. A més, mitjançant l'ANOVA d'un sol factor hem obtingut diferències estadísticament significatives entre els quatre perfils de revisió i la regulació del seu procés de composició.

5.2.1.2. El procés de revisió realitzat per l'estudiant en el seu rol de revisor i per la tutora d'escriptura.

Després de descriure les diferències que s'observaven entre els EA a l'hora de regular el procés de composició, analitzarem el procés de revisió realitzat pels ER i per la tutora d'escriptura.

El primer que vam fer va ser analitzar els suggeriments de canvis efectuats pels estudiants en el seu rol com a revisors (ER) i per la tutora d'escriptura. Per una banda, vam comptabilitzar el nombre total de suggeriments de canvi realitzats. Per altra banda, vam establir cinc dimensions en funció dels aspectes a què feien referència: *els aspectes formals, l'ús de les citacions, l'ús de recursos lingüístics i gramaticals, els recursos discursius centrats en el contingut del text i per acabar els recursos discursius que permeten posicionar-se i implicar el lector en el text.*

Les dades indiquen que, en la primera revisió, els ER van realitzar 290 suggeriments, mentre que en la segona revisió només en van fer 226. Per contra, la tutora d'escriptura va realitzar 411 suggeriments en la primera revisió i 498 en la segona revisió. Quant a la distribució d'aquests suggeriments en les diferents dimensions, és interessant observar com, en relació a la tipologia dels suggeriments de canvi, els estudiants van centrar l'anàlisi de la seva revisió en els aspectes formals i en el lèxic. Mentre que en la segona revisió, també es van centrar en l'apartat d'afegir cites (vegeu Taula 5.12). Per la seva banda, la tutora d'escriptura es va centrar en l'apartat de posicionament i justificació i d'eliminació del contingut. A més, durant la primera revisió va posar el focus d'atenció en l'apartat d'afegir cites i, en la segona revisió, en l'apartat de cohesió.

Taula 5.12. Percentatge total tipologia suggeriment realitzats. Estudiants i Tutora.

| Tipus de suggeriments | Estudiant | | Tutora d'escriptura | |
|-------------------------------------|-----------|--------|---------------------|--------|
| | R1 | R2 | R1 | R2 |
| ASPECTES FORMALS | 32.42% | 30.56% | 6.33% | 8.03% |
| CITES | | | | |
| Afegir Cites | 5.52% | 10.62% | 15.33% | 1.61% |
| Revisar Cites | 4.83% | 4.42% | 8.51% | 10.04% |
| RECURSOS: LINGÜÍSTICS I GRAMATICALS | | | | |
| Cohesió | 4.48% | 2.21% | 5.35% | 13.45% |
| Lèxic | 12.07% | 11.50% | 2.43% | 3.21% |
| RECURSOS: CONTINGUT DEL TEXT | | | | |
| Jerarquitzar idees | 0.69% | 0.44% | 5.35% | 7.03% |
| Afegir contingut | 6.55% | 7.96% | 9.49% | 10.84% |
| Eliminar contingut | 2.41% | 1.77% | 14.35% | 12.65% |
| Aclarir idea | 8.96% | 9.73% | 7.05% | 7.03% |
| Desenvolupar idea | 8.96% | 8.85% | 5.60% | 4.82% |
| RECURSOS: POSICIONAMENT/IMPLICACIÓ | | | | |
| Implicar al lector | 3.10% | 0.88% | 0.49% | 0.40% |
| Posicionament | 7.24% | 5.75% | 4.87% | 2.01% |
| Posicionament/ Justificació | 2.77% | 5.31% | 14.85% | 18.88% |

En segon lloc vam analitzar la funció dels suggeriments de canvi. La principal diferència que s'observa entre els estudiants i la tutora d'escriptura és que, mentre la tutora va realitzar exclusivament *suggeriments indirectes que proposaven la direcció del canvi*, els estudiants van combinar aquesta tipologia amb *la realització d'un suggeriment de canvi directe* d'un error o aspecte específic del text. El nombre de suggeriments que tenien com a finalitat *elogiar* la feina feta, va obtenir uns valors similars entre els estudiants i la tutora d'escriptura. En canvi, si ens fixem en els suggeriments que implicaven *resumir tot un conjunt d'aspectes a millorar el text*, de manera general, podem apreciar un lleuger increment d'aquest tipus de comentari per part de la tutora (vegeu Taula 5.13).

Taula 5.13. Percentatge total funció suggeriment realitzats. Estudiants i Tutora.

| Funció dels suggeriments | Estudiant | | Tutora d'escriptura | |
|------------------------------|-----------|--------|---------------------|--------|
| | R1 | R2 | R1 | R2 |
| Suggeriment de canvi directe | 10.11% | 4.23% | 0% | 0% |
| Suggeriment indirecte | 74.28% | 81.92% | 86.11% | 84.54% |
| Suggeriment d'elogi | 4.62% | 6.15% | 4.00% | 4.11% |
| Suggeriment de resum | 7.22% | 6.15% | 9.68% | 10.53% |
| Suggeriment fora de la tasca | 3.77% | 1.55% | 0.21% | 0.82% |

A continuació presentem un text que exemplifica cadascuna de les funcions destacades en la Taula 5.13.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Para realizar un buen aprendizaje tienen que intervenir de manera adecuada en el proceso educativo los tres factores del triángulo interactivo propuestos por Coll (1999): el alumno, el profesor y el contenido.

Suggestiment de canvi directe

En primer lugar quiero remarcar la figura del alumno como el principal factor en dicho proceso, dado que el objetivo del mismo es que éste adquiera e integre diferentes competencias (cuáles?). Debemos considerar que todo alumno parte de unas capacidades comunes, pero unas habilidades, motivaciones y estrategias de aprendizaje distintas y únicas, que condicionaran e influirán en su aprendizaje. Consecuentemente, podemos valorar que el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos es particular y personal. Comprendemos, por ello, que uno de los retos actuales del profesorado sea atender adecuadamente la diversidad del aula. El profesional que facilita las herramientas al profesorado para que éste tenga más recursos a la hora de atender dicha diversidad, es el psicólogo, quien tiene la función de asesorar – al docente, alumno e incluso la familia- cuando existen dificultades en el proceso educativo. Por ello, podemos afirmar que el psicólogo tiene un papel importante en este ámbito, dado las mejoras que puede ofrecer para optimizar el proceso de aprendizaje. Aquí podrías hablar de los centros de atención

Suggestiment de canvi indirecte

En segundo lugar no podemos olvidar el papel del profesorado, quien interacciona directamente con el alumno en el aula, haciendo un seguimiento de su evolución y tomando conciencia de sus dificultades y puntos fuertes. Parafraseando a distintos autores, me atrevo (qué atrevida!) a definir el rol del docente como el de mediador que guía, orienta y asesora al alumno en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste construya e integre los diversos conocimientos de manera significativa llegando a afrontar los diversos retos de manera autónoma (Feuerstein, Ausubel, Vygotsky y Coll) (toma!). Es cierto que las personas somos capaces de aprender de manera autónoma, de nuestras experiencias, nuestros errores, sin una figura que nos enseñe. (buena anticipación!) Aun así,

Suggestiment fora de la tasca

i

Suggestiment d'elogi

cuando hay un docente que nos guía en nuestro proceso de aprendizaje, podemos llegar a potenciar nuestra ZDR (Vygotsky) (olé!). Por otro lado, también debemos contemplar que la personalidad de cada uno de los docentes, las estrategias que emplean para enseñar(aquí podrías introducir estrategias), sus conocimientos (competencias) tanto sobre el temario como sobre el acto en sí de explicarlo, etc., influyen -facilitando o dificultando- en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

(...)

Echo en falta:

-una conclusión o algo que finalice

-que argumentes más tu opinión

-que cites más

Suggestiment de

resum

Els resultats descriptius que acabem de presentar, ens van portar a preguntar-nos per l'existència de diferències entre els estudiants, en els processos de revisió, que ens permetessin parlar de perfils de revisors. A partir de l'anàlisi qualitativa de les regularitats observades en els suggeriments de canvi, vam establir tres grans perfils d'estudiants revisors -ER-.

Un primer perfil va ser el que vam anomenar *revisor superficial*, format per 24 estudiants. Aquest perfil es caracteritzava per realitzar, majoritàriament, suggeriments de canvi centrats en els aspectes formals tals com, comentaris relacionats amb la puntuació, amb l'ortografia o bé amb aspectes de format del text (grandària de la lletra, marges o títols). És a dir, els estudiants podien realitzar fins a un total de 12 suggeriments de canvi. Tanmateix, aquests se centraven exclusivament en aspectes poc rellevants que habitualment no generaven una reflexió en els EA del text. Fins i tot, molts ER resolien per ells mateixos l'error identificat en el text, fet que impedia als EA revisar per els mateixos el seu escrit.

A continuació presentem dos textos que exemplifiquen el perfil descrit. El primer és un revisor que centra els comentaris en la puntuació i el lèxic. El segon és un revisor que realitza el canvi directament en el text de l'EA.

Exemple 1. Perfil de *revisor superficial* centrat en la puntuació i el lèxic.**FACTORS MÉS IMPORTANTS QUE INTERVENEN EN EL PROCÉS D'APRENTATGE.**

Per poder analitzar quins són els factors que intervenen en el procés d'aprenentatge, primer, hauríem de definir què és l'aprenentatge per després poder parlar del procés. Una definició d'aprenentatge seria que és aquell procés psicològic destinat a facilitar l'adaptació dels organismes. Els canvis conductuals que es produeixen gràcies a l'aprenentatge es poden localitzar físicament al cervell. Així doncs, seria un canvi relativament permanent en els mecanismes de conducta, resultat de l'experiència.

De tipus d'aprenentatges podem diferenciar entre aprenentatge no associatiu (s'aprèn quelcom a partir de la presentació continuada d'un sol estímul) i aprenentatge associatiu.

(...)

Dintre de cada factor hi haurien un conjunt d'elements que farien que el procés d'aprenentatge fos més o menys òptim. Aquests elements serien, **per exemple**, la intel·ligència, la capacitat de memòria del individu, les aptituds i actituds de la persona, la motivació que té enfront aquest aprenentatge, l'edat, l'estat físic i psicològic, **entre d'altres**. Però aquests, des del meu punt de vista (**,**) serien els més importants. Anem a analitzar-los diferenciant-los per els tres factors.

En el primer factor, **és a dir**, l'aprenent, hi influïrien tres processos cognitius en l'aprenentatge que serien en primer lloc el "poder", és a dir, si les capacitats individuals de la persona permeten l'aprenentatge.

No procede.(el punt final)¹

Frase suelta con punto y aparte.

Propuesta, sustituir por "entre otros".

Propuesta, omitir "entre d'altres"

Propuesta añadir: ",",

Omitir, ya que se repite en la misma frase.

¹Les paraules destacades en vermell són nostres amb la finalitat d'evidenciar el fragment objecte de revisió.

Exemple 2. Perfil de *revisor superficial*. Funció dels comentaris: realitzar canvi directe.**Destaca los factores más importantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Considero que son muchos los factores que intervienen en estos procesos, donde cada uno de ellos ayuda de una manera u otra para que el aprendizaje y la enseñanza sean más eficaces de cara al alumno.

(...)

La motivación requiere un cuidado y una atención continuada, no solo **hemos** se ha de atribuirle en el alumno sino que también en la interacción entre éste y el entorno escolar. Los alumnos están motivados para aprender a partir de las metas que pretenden conseguir.

(...)

“Jesús Alonso Tapia (2003) indica que la motivación se apoya en tres factores: las metas que persigue, las expectativas de conseguirlas y el costo que puede suponer intentarlo.” **es una cita indirecta integrada con lo cual las comillas no hacen falta**

(...)

La atención es otro de los factores que intervienen, la capacidad del alumno en aprender es un proceso básico para avanzar en el aprendizaje; es preciso saber orientar la atención hacia lo más importante por esto es **(importante)** **básico** que el alumno sepa organizar la información y agruparla en unidades compactas y significativas.

(...)

Un segon perfil va ser el que vam anomenar *revisor actiu*, format per 21 estudiants. Aquest perfil es va caracteritzar per realitzar suggeriments de canvi amb la finalitat d’aportar una contribució rellevant per a la millora del text. Hi havia una implicació activa durant el procés de revisió i dedicaven una major inversió de temps al procés de revisió que els estudiants del perfil *superficial*.

En relació a la tipologia de comentaris convé assenyalar que combinaven la realització de suggeriments encaminats a corregir els aspectes formals del text, amb d’altres centrats en la diferenciació de la veu i la posició de l’autor en el text. A més, una novetat respecte al perfil anterior és que també hi havia comentaris centrats en millorar el contingut que apareixia en el text. Per acabar, la funció dels comentaris que realitzaven els ER, majoritàriament, tenien la finalitat de suggerir la direcció del canvi.

A continuació presentem dos textos que exemplifiquen el perfil descrit. El primer és un exemple d’un revisor que realitza suggeriments amb la finalitat de dirigir el canvi. El segon és un revisor que realitza comentaris amb la finalitat de diferenciar la veu de l’autor en el text.

Exemple 3. Perfil de *revisor actiu*. Comentaris amb la finalitat de suggerir la direcció del canvi.

**FACTORS MÉS IMPORTANTS QUE INTERVENEN EN EL PROCÉS
D'APRENTATGE.**

L'aprenentatge es un procés de canvi en el qual adquirim noves conductes per mitjà de l'experiència. En aquest procés d'aprenentatge intervenen molts factors que fa que arribem a adquirir els coneixements.

Comencem dient que es molt important el triangle interactiu que estaria format per l'aprenent, l'ensenyant i els continguts. Aquest triangle mostra la importància que hi ha en l'aprenentatge la interacció entre els tres aspectes de continguts, ensenyant i aprenent. El coneixement seria el resultat de la unió d'aquestes tres coses, sense l'ensenyant, l'aprenent no podria aprendre i sense els continguts l'ensenyant no podria ensenyar.

En primer lloc, l'aprenent a part de tenir l'ensenyant i els continguts per aprendre, també ha de poder, voler i saber aprendre. És a dir el poder aprendre depèn del nivell maduratiu, la intel·ligència, etc. El voler aprendre es la motivació que ha de tenir l'alumne per aprendre, es el motiu per el qual la persona s'esforça per aconseguir el seu objectiu.

En segon lloc, l'ensenyant juga un paper molt important per aprendre. L'ensenyant ha de tenir estratègies d'ensenyament i ha de saber transmetre els seus coneixements i també ha de poder emetre estratègies d'aprenentatge als aprenents com he dit abans.

(...)

A part de tots aquest aspectes del triangle interactiu que es, sens dubte, el més important per poder aprendre no podem oblidar que també intervé en l'aprenentatge l'entorn sociocultural i el context.

(...)

Per acabar cal nombrar l'ambient familiar, social i cultural que envolta l'aprenent. Ha de ser un lloc on es pugui desenvolupar l'aprenent lliurement i amb els recursos necessaris i suficients perquè pugui adquirir coneixements. Es important que aquest entorn transmeti ganes per saber i aprendre tant de l'entorn, de l'escola com d'un mateix

Me parece demasiada extensión para unos conceptos tan obvios.

En este punto y el anterior faltan citas para reforzar la argumentación.

No hay anticipación de argumentos o puntos de vista diferentes, con la consiguiente discusión.

Pienso que no es una conclusión de todo el escrito, sino sólo un punto más.

Exemple 4. Perfil de *revisor actiu*. Comentaris amb la finalitat de diferenciar la veu de l'autor en el text.

DESTACA ELS FACTORS MÉS IMPORTANTS QUE INTERVENEN EN EL PROCÉS D'APRENTATGE

Aquest text tracta sobre els factors que jo crec que son més importants en el procés d'aprenentatge.

Introducció al text, amb definició del procés aprenentatge

(...)

En primer lloc m'agradaria destacar la diferència, per mi força fonamental, entre aprenentatge i aprenentatge significatiu. És molt fàcil aprendre, però no ho és tant en el sentit literal de la paraula, aprendre avui en dia es considera aprovar l'examen, memoritzar aquells conceptes que es demanaran a la prova final per simplement treure "el cinc" a l'assignatura.

Definició d'algun autor d'aprenentatge significatiu

(...)

La motivació: penso que és un dels factors més importants. Una bona motivació per part de l'alumne fa que es desperti l'interès per l'assignatura i per la matèria. Evidentment, no només em refereixo a la motivació del alumne, és de vital importància que el professor sigui capaç de motivar als seus alumnes, fent activitats dinàmiques i divertides sobre el contingut de la matèria.

Falta definició d'algun autor

(...)

Tenir unes bones tècniques i estratègies per aprendre; s'ha de proporcionar als alumnes una bona ajuda acadèmica, unes bones tècniques d'estudi, que els alumnes puguin fer resums, esquemes, saber definir les paraules clau de la matèria, etc. Ajudar-los a estudiar en grup, a fer-se preguntes sobre el temari, que siguin capaços de raonar i no de simplement memoritzar.

Afegir algun autor que defensi això

(...)

Cal destacar que moltes vegades es generalitza, es parteix de la base que tots els alumnes tenen la mateixa manera de processar la informació, i això és un greu error. S'han d'aprofitar les hores de tutoria per atendre individualment les diferents necessitats de cada persona.

Falta Referència. Hi ha algun tipus de professors que ho defensen? Com?

(...)

I finalment, penso que s'hauria d'apostar per un aprenentatge completament diferent al què s'està proporcionant a les escoles avui en dia. S'han d'integrar els coneixements, relacionar assignatures, dedicar més temps a realitzar treballs en grup, a aprendre a aprendre, a interaccionar amb els companys, deixar que els alumnes descobreixin per sí mateixos.

Tens alguna idea? Es semblant a algun autor? Si és que sí, a la de quin?

Un tercer perfil va ser el que vam anomenar *revisor profund*, format per 4 estudiants. Aquest perfil es va caracteritzar per realitzar suggeriments de canvi que tenien present la globalitat del text. A diferència dels dos perfils anteriors, que analitzaven paràgraf per paràgraf les mancances que anaven identificant en el treball, els estudiants revisors d'aquest perfil feien una revisió global, de manera que combinaven l'anàlisi de les diferents parts del text amb un resum final, que sintetitzava els aspectes que calia millorar. En aquest tipus de revisió es combinaven els comentaris que suggerien la direcció del canvi, amb elogis i resums al final del text. Hi havia una major implicació durant el procés de revisió i es necessitava dedicar una major quantitat de temps que en els perfils anteriors. A continuació presentem un text que exemplifica el perfil descrit.

Exemple 5. Perfil de revisor profund.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Tal i com el model paradigmàtic constructivista defineix, en tot procés d'aprenentatge es crea un triangle interactiu compost per tres elements: l'ensenyant, l'aprenent i el contingut.

Aquests elements vindran influïts per un context que definirà els continguts, i un entorn que modelarà als agents actius participants: l'ensenyant i l'aprenent.

En aquest text veurem quins són els factors que intervenen en la interacció entre els dos agents actius en l'objectiu comú d'aprendre.

Si redactas en catalán pon el título en catalán!

Estaría bien citar de donde los has extraído.

Estás implicando al lector, ¡molt bé!!

Podrías juntar los tres párrafos anteriores en uno. Sé que es tu estilo narrativo, pero el texto se verá mucho más estructurado si formaras los párrafos por temáticas y no por frases.

L'aprenent, la persona a la que va dirigida la tasca, estarà influenciada per altres factors que definiran la seva activitat: poder, voler i saber aprendre.

Estaría bien citar de donde los has extraído.

Poder aprendre fa referència a la seva capacitat (com la seva intel·ligència) per a **ser competent** a l'hora de realitzar i assimilar una tasca, tot fent servir les seves **habilitats**.

Podrías nombrar las principales competencias que se deben adquirir en la enseñanza obligatoria.

Podrías introducir el tema de CEE: que se puede hacer cuando no tienen dicha capacidad.

Voler aprendre referirà a la seva motivació intrínseca, és a dir, les seves ganes i la seva curiositat per aprendre.

Podrías enfatizar más el tema de la motivación: que puede motivar al alumnado? Qué pasa si no está motivado?

Saber aprendre fa referència a la qualitat de les estratègies d'aprenentatge que utilitzarà en el procés.

Juntaría los párrafos anteriores en uno, dado que todos ellos hacen referencia al mismo factor: el aprendiz.

Per altra banda està l'ensenyant, la persona que dirigirà la tasca. Aquest agafarà un rol vers l'aprenent com a part de l'estratègia d'ensenyament, que servirà sempre que s'emmotlli a les necessitats de l'aprenent. Aquestes necessitats són les d'atendre a la diversitat i usar un llenguatge adequat, com també aconseguir una bona interacció ensenyant-aprenent o aprenent-aprenent.

Aprovechando que aquí utilizas este conector, podrías usar: "D'una banda", para introducir el párrafo del aprendiz. También podrías comentar que el "profesor" debe partir de los conocimientos previos.

Aspectos que faltan:

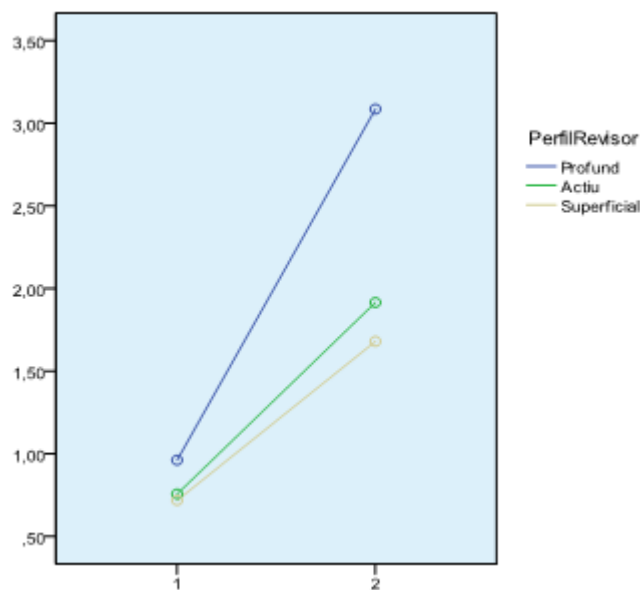
Estructura: 1) Anticipar posibles argumentos que contradigan o pongan en duda los tuyos, 2) Hacer contrargumentos y 3) la conclusión.

Contenido: 1) hablar del contenido como factor dado que lo nombras al inicio, y 2) profundizar mucho más en el temario con el fin de justificar por qué esos (enseñante, aprendiz y contenido) son los factores que tu destacas del proceso de aprendizaje.

Formas: 1) citar, 2) hacer presente tu voz y implicar más al lector y 3) En general, tu texto es muy descriptivo (es como la explicación de un gran esquema), tendrías que intentar que fuera más argumentativo; no solo decir cuáles son los factores, explicar por qué crees que son importantes.

Per acabar, i després d'establir els diferents perfils de revisió, vam decidir analitzar en quina mesura el perfil de l'estudiant en el seu rol de revisor -ER- tenia relació amb la qualificació final obtinguda pel text que aquest mateix estudiant havia realitzat en el seu rol d'autor -EA-. Els resultats de l'ANOVA d'un sol factor van evidenciar que hi va haver un efecte significatiu entre la nota final de $p < .05$ i els tres perfils de revisió ($F(2,46) = 12.66, p = .000$). Els contrastos Post hoc, utilitzant la prova de Bonferroni, van indicar que la qualificació dels textos escrits pels estudiants que van demostrar un perfil de *revisió profund* ($M = 3.08, DT = 0.51$) va ser significativament superior de la que van obtenir els caracteritzats sota el perfil de *revisors actius* ($M = 1.91, DT = 0.63$) i sota el perfil de *revisors superficials* ($M = 1.68, DT = 0.39$). La Figura 5.7. mostra l'evolució dels textos segons el perfil de revisió a partir de les puntuacions obtingudes en el text inicial i el text final.

Figura 5.7. Evolució de la qualificació del treball segons els perfils de revisors.



Tal i com acabem d'observar, el perfil de *revisor profund* és el que mostra una evolució amb una pendent més pronunciada. Malgrat que al inici de l'assignatura, el seu text ja presentava una nota superior a la resta de perfils, l'evolució experimentada al llarg de la intervenció és més rellevant. La pendent del perfil de *revisió actiu* i de *revisió superficial* segueix un camí gairebé en paral·lel en el text inicial, però a mesura que avança la intervenció, la línia es va distanciant.

Per tal d'esclarir algunes de les raons que ens permetessin explicar aquesta correlació entre el perfil de revisor i la nota en la qualitat final del text vam analitzar si alguns dels indicadors identificats en les anàlisis, com a predictors d'una bona qualitat del text i de l'aprenentatge, permetien aclarir aquesta relació. Mitjançant l'ANOVA d'un sol factor vam comprovar que, la correcta execució dels suggeriments de canvi, en especial els relacionats amb el posicionament de l'autor en el text, evidenciaven que hi va haver un efecte significatiu entre els canvis introduïts i els tres perfils de revisió ($F(2,46) = 9.46$, $p = .000$). De fet, els contrastos Post hoc, utilitzant la prova de Bonferroni, van indicar que la mitjana en aquest tipus de canvis que van fer els estudiants inclosos dins del perfil de *revisió profund* ($M = 3.25$, $DT = 3.20$) va ser significativament superior dels que van realitzar els estudiants pertanyents al perfil de *revisors actius* ($M = 0.57$, $DT = 0.81$) i *superficials* ($M = 0.58$, $DT = 0.92$).

Per tant, i a mode de síntesi, el procés de revisió dels ER i de la tutora d'escriptura presenta lleugeres diferències tant pel que fa a la tipologia de canvis suggerits, com a la funció que persegueixen aquests canvis. Dins del grup d'ER també s'observen perfils de revisió diferenciats que es defineixen per la seva particularitat en l'ús de les estratègies de revisió. Per acabar, hem vist que el perfil de l'estudiant en el seu rol de revisor, també té una incidència en la qualitat final del text que aquest mateix estudiant ha realitzat en el seu rol d'autor.

5.2.2. Grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

En els paràgrafs anteriors hem analitzat l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa i hem establert relacions entre els perfils d'escriptors i revisors i la qualitat final del text. A continuació, ens centrarem en el tercer objectiu de l'estudi 2, relacionat amb l'anàlisi del grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

Després d'analitzar les 10 respostes tancades del qüestionari de satisfacció, vam observar que hi havia tres perfils d'estudiants amb graus de satisfacció diferenciats. En primer lloc, hi havia el perfil de *satisfacció alt*, format per 15 estudiants, amb

puntuacions al voltant del 4 i el 5 (en una escala likert del 1 al 5). En segon lloc, hi havia el perfil de *satisfacció mitjà*, format per 14 estudiants, amb puntuacions al voltant del 3. Per acabar, hi havia el perfil de *satisfacció baix*, format per 8 estudiants, amb puntuacions al voltant de l'1 i el 2.

Amb la finalitat d'esclarir si hi havia diferències entre els tres grups, vam utilitzar l'ANOVA d'un sol factor. El primer que vam observar és que hi havia diferències significatives entre els tres grups, en les deu respostes del qüestionari. Per tal de precisar amb més detall a on es produïen aquestes diferències, vam utilitzar la comparació Post hoc, mitjançant la prova de Bonferroni, i vam observar que en cinc de les respostes hi va haver diferències significatives entre els tres perfils. Les diferències observades estan relacionades, per una banda, amb el coneixement adquirit: tant pel que es refereix al contingut disciplinar de l'assignatura, com pel que fa a les característiques de la tipologia textual treballada; i per altra banda, amb la seguretat adquirida al voltant de la redacció de textos de posicionament (vegeu Taula 5.14).

Taula 5.14. Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre els tres grups

| | Alt | Mig | Baix |
|---|----------------|----------------|----------------|
| Estic satisfet amb els aprenentatges realitzats | 4.26 (0.45) | 3.50 (0.65) | 1.50 (0.53) |
| Amb les sessions he après millor el contingut de l'assignatura | 4.13 (0.63) | 3.14 (0.66) | 1.50 (0.53) |
| Considero que escriuré textos de major qualitat. | 4.33 (0.48) | 3.42 (0.93) | 1.62 (0.74) |
| A partir de les sessions considero que els meus textos estan organitzats correctament | 4.20 (0.56) | 3.28 (0.82) | 1.50 (0.75) |
| Tinc més confiança a l'hora d'escriure un text acadèmic perquè entenc què s'espera del meu escrit | 3.93 (0.45) | 3.35 (0.49) | 1.50 (0.75) |

Hi va haver dues respostes on hi va haver diferències significatives entre el perfil de *satisfacció alt i baix* i entre el perfil de *satisfacció mig i baix*. Ambdues respostes estan relacionades amb la utilització de recursos discursius que permeten deixar clara la posició de l'autor i implicar el lector en el text (vegeu Taula 5.15).

Taula 5.15. Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre S.Alt i S.Mig amb S.Baix.

| | Alt | Mig | Baix |
|--|----------------|----------------|----------------|
| He après a deixar clara la meua postura en el text | 3.80 (0.56) | 3.28 (0.72) | 1.62 (0.74) |
| Sé com utilitzar recursos per implicar al lector | 4.06 (0.70) | 3.64 (0.84) | 2.50 (0.75) |

Per acabar, hi va haver tres respostes on les diferències van ser significatives entre el perfil de *satisfacció alt i baix*. Les respostes fan referència a aspectes de caire emocionals relacionats amb la gestió de la producció d'un text de posicionament i amb la utilització dels recursos discursius que permeten diferenciar la veu de l'autor mitjançant l'ús de les cites (vegeu Taula 5.16).

Taula 5.16. Nivells de satisfacció. Diferències significatives entre S.Alt i S.Baix.

| | Alt | Baix |
|--|----------------|----------------|
| Tinc més seguretat en escriure textos acadèmics | 3.86 (0.74) | 2.25 (1.16) |
| Em sento preparat/da per escriure textos acadèmics | 3.73 (0.59) | 2.37 (1.40) |
| Sé citar correctament | 3.60 (0.98) | 2.37 (1.40) |

L'anàlisi qualitativa de les respostes obertes sobre la satisfacció revela que els estudiants van valorar positivament els següents aspectes:

- a) *Rebre una retroalimentació del seu treball, tant d'un company com de la tutora d'escriptura.* La possibilitat d'aclarir els dubtes durant les sessions presencials i de comentar els suggeriments de canvi rebuts va ser un dels elements que més es van destacar. A continuació hi ha alguns exemples representatius dels comentaris inclosos en aquesta categoria: *"No m'esperava que funcionés el feed-back de correcció, però m'ha sorprès que ha funcionat i he après"* o *"M'ha agradat la correcció tant de la professora com del company"*.
- b) *Rebre pautes i orientacions per escriure un text de posicionament i poder així diferenciar la seva posició de la d'altres autors.* Aprendre a dialogar amb la veu d'altres autors i a utilitzar recursos discursius que permeten fer visible la posició de l'autor en el text va ser un dels comentaris més repetits per la majoria d'estudiants. A continuació hi ha diferents fragments il·lustratius de comentaris en els que es destaquen aquests aspectes: *"Saber citar*

correctament i raonar sobre les idees d'altres autors”, *“Millorar la justificació dels conceptes que explico a l'hora de redactar sobre la temàtica del text”*, *“Millorar la forma d'escriure a l'hora d'opinar”* o *“Com fer personal el text”*.

- c) *Ser conscients de la naturalesa d'un text de posicionament.* Familiaritzar-se amb les característiques d'un text de posicionament, tenir la possibilitat de realitzar un text, amb el guiatge i la col·laboració del company i la tutora i tenir l'oportunitat de familiaritzar-se amb l'estructura d'aquesta tipologia textual, van ser els aspectes més destacats. Els següents fragments exemplifiquen aquesta tipologia de comentaris: *“He après que és un text acadèmic, no n'havia fet mai cap”* o *“La guia de l'estructura que havíem de seguir per fer el text”*.
- d) *Interioritzar els continguts de l'assignatura.* Per acabar, un gran nombre d'alumnes van destacar la possibilitat d'integrar amb més facilitat els continguts treballats al llarg del semestre, tot reflexionat al seu voltant, i els següents exemples així ho il·lustren *“Prendre consciència dels continguts de l'assignatura”*, *“Entendre tots els conceptes de la temàtica a explicar”* o *“Permet organitzar les idees i tenir clar els conceptes de l'assignatura”*.

Tanmateix, també hi va haver alguns aspectes que els estudiants van valorar negativament i que fan referència al procés de revisió. Alguns estudiants consideraven que revisar dues vegades el text del company implicava dedicar massa temps per realitzar la tasca (*“S'han hagut de revisar els textos masses vegades”*), que el procés de revisió representava massa feina i era de caràcter obligatori (*“A vegades sembla que s'hagi de corregir perquè ha estat marcat així”* i *“Potser repetir la correcció tants cops pot incitar a fer correccions sense fonament”*) o bé que la revisió del company no sempre assolía les expectatives de l'autor del text (*“La tècnica de correcció del company”*).

Per acabar, els estudiants també van realitzar alguns suggeriments de millora de cara a futures intervencions.

- *Millorar el procés de revisió.* Realitzar avaluacions de les diferents versions del text per veure si s'està progressant adequadament i ser conscient del grau de

millora que es va obtenint. Tenir un major nombre de sessions per realitzar les revisions.

- *Millorar el procés de formació.* Oferir més temps i activitats per aplicar els aprenentatges realitzats abans d'iniciar el procés d'escriptura.
- *Extrapolar l'activitat a d'altres contextos.* Tenir la possibilitat de realitzar altres textos en d'altres assignatures per adquirir una major familiarització amb la tipologia textual o bé realitzar un taller específic d'escriptura (*"Si fuera posible, es mucho mejor hacer un taller específico, es demasiado importante como para haberlo tratado de forma tan rápida"*).

CAPÍTOL 6: DISCUSSIÓ

6.1. Discussió de l'Estudi 1.

6.2. Discussió de l'Estudi 2

CAPÍTOL 6

DISCUSSIÓ

Després que en el capítol anterior haguem exposat els principals resultats obtinguts relacionats amb l'estudi 1 i amb l'estudi 2, en aquest capítol discutirem aquests resultats en base als objectius inicials plantejats. De manera que, en el primer apartat comentarem les diferències observades entre els dos grups d'estudiants en relació a: les exigències del text de posicionament, la qualitat organitzativa del text i la qualitat final de l'aprenentatge. I en el segon apartat comentarem els resultats obtinguts en relació a: l'impacte diferencial que han tingut els processos de revisió col·laborativa en la regulació del procés de composició i la seva incidència en la qualitat final del text, l'establiment de relacions entre els perfils d'escriptors i revisors i la qualitat final del text i, el grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció.

6.1. Discussió de l'Estudi 1.

El primer objectiu de l'estudi 1 era *analitzar el coneixement dels estudiants en relació a les exigències dels textos de posicionament*.

Els resultats obtinguts en l'anàlisi de les respostes del qüestionari posen de manifest que, els estudiants que van participar en la intervenció disposaven d'un coneixement més acurat i precís sobre les característiques d'aquesta tipologia textual i del gènere associat, que els alumnes que formaven part del grup control. És a dir, van interioritzar els motius pels quals és important evidenciar la veu de l'autor i la posició que aquest adopta en el text i es van apropiar dels recursos discursius vinculats a la producció de textos de posicionament (Hyland, 2008; Swales, 2004). A la llum de les dades, sembla plausible atribuir aquesta millora a la participació en la proposta de formació.

Pel que fa a l'anàlisi realitzada en cadascuna de les dimensions del qüestionari, els resultats relacionats amb la dimensió de *posicionament de l'autor en el text* indiquen que els estudiants participants en la intervenció disposaven dels recursos discursius que els permetien fer visible la seva posició en el text. Ara bé, sembla possible afirmar que la utilització d'aquests recursos no sempre produïa els fruits esperats. Per una banda, quan la plasmació de la posició de l'autor es realitzava mitjançant l'ús de marcadors d'actitud, com ara, "*afortunadament*" o "*malaauradament*", els estudiants mostraven una certa facilitat per incorporar-los en el conjunt del text. De fet, només era necessari la introducció d'algunes paraules en diferents parts de l'argumentació textual, ja que la seva inclusió no suposava una modificació profunda del sentit global que es volia transmetre.

En canvi, quan la presència textual es manifestava a través de la persona verbal, o mitjançant el posicionament teòric, els estudiants evidenciaven més dificultats. Altres estudis ja han intentat donar una resposta a aquestes diferències, i han centrat l'explicació en la dificultat revelada pels estudiants al fet d'encarar-se amb la possibilitat d'explicar, de manera personal, els resultats d'una recerca o d'una argumentació teòrica i, a la vegada, que es garanteixi el rigor i l'objectivitat necessària per a la seva replicabilitat (Castelló, Pardo i Fuentealba, 2011). A banda d'adherir-nos a aquesta argumentació, podem afegir una explicació complementària que té a veure amb el fet que els estudiants, pel fet de trobar-se en un procés de formació, encara estan desenvolupant la seva identitat com a autors. Malgrat que la proposta desenvolupada tenia present aquest aprenentatge, probablement no estava degudament consolidat i, per aquesta raó, els estudiants continuaven tenint dificultats per construir una posició argumental ben definida.

Per altra banda, els resultats obtinguts en la dimensió *intertextualitat i ús de les cites* indiquen que els estudiants tenien una clara consciència sobre la importància d'incorporar veus d'altres autors, dialogar amb ells i aprofitar aquestes veus per argumentar la pròpia posició en el text (Pittam, Elander, Lusher, Fox i Payné, 2009). Tanmateix, els resultats també mostren una certa confusió al voltant de l'aplicació pràctica, dels aspectes formals, relacionats amb les diferents tipologies de citació. En

aquest sentit, és evident que la intervenció va augmentar la consciència i el coneixement dels estudiants en relació amb els recursos discursius vinculats a la dimensió. Però també queda palès que els estudiants continuaven mostrant dificultats en la utilització pràctica dels recursos com a escriptors, una vegada finalitzada la intervenció. Aquest fet convidaria a revisar el procés de formació per tal de clarificar l'apartat.

Per acabar, en la dimensió relativa a la *implicació del lector*, també s'observa un augment de la consciència al voltant de la necessitat d'incloure al lector en el text. Una prova la vam trobar en el gran ús d'expressions directives o en la utilització de pronoms del lector, per part dels estudiants (Hyland, 2009). No obstant, també vam observar dificultats per portar a la pràctica determinats recursos discursius, especialment quan es tractava de la utilització de recursos com els que feien referència a compartir coneixement amb el lector. Tal i com afirmen Castelló, Pardo i Fuentealba (2011), tenir present el lector i fer-lo partícip de la línia argumental del text resulta força complex, ja que el coneixement teòric dels estudiants encara és escàs. Per aquest motiu, discernir els apartats del text on calia desenvolupar la posició argumental, realitzant comentaris i aclariments, d'aquells on calia ser breu i concís, va ser una de les majors dificultats experimentades dins d'aquesta dimensió.

El segon objectiu de l'estudi 1 va consistir en *analitzar la qualitat final del text*. I, de manera més concreta, analitzar, per una banda, *la incidència de les pràctiques discursives dels estudiants en la qualitat organitzativa del text*, entre ambdós grups.

Tal i com hem presentat en els capítols anteriors, la intervenció desenvolupada per ensenyar a escriure un text de posicionament es basa en el supòsit que, la producció d'un text acadèmic, i la familiarització del gènere discursiu vinculat al text, es fa en el si d'una comunitat (Russell, 1997). Conseqüentment, el procés d'aprenentatge implica involucrar-se en diferents activitats que suposin la utilització del gènere discursiu dins d'aquesta comunitat (Lave i Wenger, 1991; Russell i Yañez, 2002-2003). De manera que, aprendre a escriure implica passar per un procés d'aculturació en el qual els

estudiants adquireixen les estratègies necessàries i les identitats associades a la comunitat disciplinar de referència (Engeström, 2001).

En aquest sentit, són nombrosos els estudis que s'han realitzat amb la finalitat de mesurar l'impacte de les propostes de formació en escriptura que tenen com a finalitat facilitar el procés d'aculturació (Caffarella i Barnett, 2000; Carlino, 2002; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012). Els resultats obtinguts en aquests estudis tenen relació amb els resultats presentats en el capítol anterior i avalen l'impacte de la intervenció en el si de les activitats curriculars pròpies de l'aprenentatge disciplinar, tant pel que es refereix al coneixement de les característiques i exigències del que suposa escriure un text de posicionament, com pel que fa a la utilització dels recursos discursius que els són propis.

Per tant, i a diferència dels estudis realitzats per Helms-Park i Stapleton (2003), on posaven en dubte la relació que s'establí entre coneixement de les característiques del gènere discursiu i la qualitat del text, les nostres dades permetrien afirmar que els estudiants produeixen textos de major qualitat quan aquests estan familiaritzats amb les normes i convencions d'un gènere en particular. Aquest fet implica concebre l'aprenentatge dels aspectes estructurals i d'organització de la informació que defineixen un determinat gènere, com un procés que està condicionat als contextos socials en què aquest gènere s'utilitza. Defugint de les propostes on l'aprenentatge dels gèneres es produeix de manera descontextualitzada, amb èmfasi en els aspectes estructurals i poca importància al contingut disciplinar i als valors de la comunitat que els vehiculitza (Bazerman, 2013).

Considerem que és la comunitat de pràctica dins de la qual s'insereix el text la que influeix i defineix l'activitat social que suposa l'acte d'escriure (Bazerman, 2004). És a dir, a través de la comunitat disciplinar, mediatitzada per diferents instruments, entre els quals hi ha l'escriptura, els gèneres dirigeixen les accions dels membres de la comunitat (Russell i Yañez, 2002-2003). Conseqüentment, l'aprenentatge d'aquests gèneres està vinculat a la participació dels estudiants en els sistemes d'activitats. Concretament a la participació en activitats específiques d'escriptura associades al

gènere, en les quals es negocien els usos socials de l'escriptura, i en les quals es possibilita que els estudiants es familiaritzin amb les normes i convencions de la comunitat disciplinar en la qual acabaran esdevenint un membre de ple dret (Russell, 1995).

La nostra proposta de formació en escriptura pretén emmarcar-se en el que acabem de descriure, plantejant activitats d'escriptura que possibilitin la familiarització amb el text de posicionament. I, tal i com evidencien els resultats relacionats amb la qualitat organitzativa del text, es demostra que amb ajuda i formació, els estudiants són capaços d'organitzar les seves idees en un estil més acadèmic i complex, en una major concordança amb les convencions específiques del gènere, i amb una major consonància amb l'organització i l'estructura de la informació que dicten els cànons establerts (Hyland, 2005; Swales, 2004).

Ara bé, també és veritat que, tot i que els estudiants participants en la intervenció puntuen per sobre en les quatre dimensions de la qualitat organitzativa del text (introducció, cohesió, conclusió i aspectes formals) sembla difícil que en un període de formació de quatre mesos, s'arribi a una consolidació plena de l'ús dels recursos associats a l'organització textual. De fet, si observem les puntuacions obtingudes en l'apartat de cohesió i conclusió, on les mitjanes obtingudes estan per sota de la puntuació mitjana (2) de la pauta d'avaluació establerta, per mesurar la qualitat organitzativa del text, ens adonem que els estudiants participants en la intervenció encara necessiten interioritzar amb major precisió les convencions específiques del text de posicionament. Tanmateix, els resultats són molt esperançadors i pot ser una via molt prometedora de cara a reduir les dificultats experimentades pels estudiants a l'hora de produir un text acadèmic com el de posicionament (Castelló *et al.*, 2011).

Per altra banda, la qualitat final del text també es va avaluar en base a l'anàlisi de *l'aprenentatge realitzat*. Concretament a partir del grau d'elaboració del contingut que els estudiants externalitzaven en els seus treballs.

Tal i com hem presentat en els capítols anteriors, la utilització de l'escriptura contribueix al desenvolupament del pensament i el raonament; tanmateix, han estat nombrosos els estudis que han emfasitzat que l'escriptura, per si sola, no genera una millora automàtica de l'aprenentatge (Boscolo i Mason, 2001; Carlino, 2002; Castelló 2008; Hartley i Tynjälä, 2001; Slotte i Lonka, 2001). Per aquest motiu, és necessari que els estudiants es familiaritzin amb la utilització d'un instrument semiòtic complex, com l'escriptura, a través de diferents propostes d'aculturació, que els permetin practicar les diferents formes discursives que adopta un determinat contingut disciplinar (Prior i Bilbro, 2012). En aquest sentit, nosaltres ens adherim a aquesta línia de pensament plantejant una activitat d'escriptura que permeti reflexionar sobre el contingut disciplinar.

Els resultats obtinguts en el nostre estudi ens permeten afirmar que els estudiants participants en la intervenció van dur a terme un millor aprenentatge dels continguts disciplinars en comparació amb els estudiants del grup control, obtenint uns resultats similars als d'estudis anteriors (Boscolo i Mason, 2001; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001). De manera més concreta, els textos dels estudiants que van participar en la intervenció van mostrar, en major mesura que els textos del grup control, la presència d'un eix vertebrador que conduïa l'exposició argumental i que, a més, anava acompanyada de justificacions i citacions que ajudaven a l'autor a posicionar-se dins del text.

De fet, els estudiants participants en la intervenció van puntuar per sobre en totes les dimensions que avaluaven el contingut del text (ús del triangle com a eix vertebrador, apartat alumne, apartat professor i apartat cites). Només hi va haver un apartat, el del professor, on la mitjana obtinguda va estar per sota de la puntuació mitjana (2) de la pauta d'avaluació. Una possible explicació pot trobar-se en el fet que aquest apartat es trobava al final de la programació del curs i, encara que els estudiants es familiaritzessin amb els aspectes nuclears d'aquest, no van disposar del mateix temps per escriure i realitzar el procés de revisió que amb l'apartat relatiu a l'alumne, que es treballava al inici del semestre. En futures edicions, aquesta situació es podria resoldre si la finalització del contingut de l'assignatura no coincidís amb l'acabament del procés

de revisió de l'escrit; d'aquesta manera els estudiants podrien tenir una última revisió de l'escrit, quan ja s'hagués treballat tot el contingut de l'assignatura.

Malgrat la baixa puntuació d'aquest apartat, els resultats, en el seu conjunt, permeten afirmar que gràcies a la intervenció, l'escriptura va contribuir a l'aprenentatge disciplinar facilitant un procés de construcció i creació de contingut que obligava a l'elaboració o redefinició dels significats i, consegüentment, a la transformació de les pròpies idees inicialment presents en els textos (Bazerman i Russell, 2003; Cameron, Nairn i Higgins, 2009; Nelson, 2001). Entenem també que aquests resultats reforcen l'argument de què en el nostre context universitari, en situacions habituals d'ensenyament-aprenentatge, l'escriptura és una eina òptima per promoure l'aprenentatge que el professorat pot incorporar de manera senzilla en el decurs de les activitats de les assignatures.

6.2. Discussió de l'Estudi 2.

El primer i segon objectiu de l'estudi 2 va consistir en *analitzar l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa en la qualitat final del text i en establir relacions entre els perfils d'escriptors i de revisors i la qualitat final del text.*

Els resultats mostren que la revisió col·laborativa va tenir una incidència positiva en la qualitat final del text, reafirmant així els resultats presentats en estudis previs (Castelló, González i Iñesta, 2010; Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013; Venables i Summit, 2003). Tanmateix els resultats també van evidenciar diferències a l'hora de regular el procés de composició. Per una banda, es van observar diferències entre els estudiants, en el seu rol d'autors (EA), a l'hora de revisar el propi text, fet que va repercutir en la major o menor qualitat final del text. Per altra banda, es van observar diferències entre els suggeriments de canvi realitzats pels estudiants en el seu rol de revisors (ER) i el que va dur a terme la tutora d'escriptura. Per tal d'esclarir aquest impacte diferencial discutirem aquests resultats per separat: primer, analitzarem els resultats relacionats amb la regulació del procés de composició dels EA i, després,

analitzarem els resultats més destacables dels suggeriments de canvi duts a terme pels ER i per la tutora d'escriptura.

En relació als resultats relacionats amb el procés de revisió realitzat per l'estudiant autor del text (EA) discutirem, en primer lloc, els principals resultats relatius al grau d'acceptació o descarti dels suggeriments de canvi, en segon lloc, els indicadors que els EA han de tenir present per produir un text de qualitat i, per acabar, les diferències observades entre els diferents perfils de revisió del procés de composició, fent especial èmfasi al perfil *recurrent i dinàmic*.

Pel que fa al grau d'acceptació o descarti dels suggeriments de canvi convé assenyalar que els resultats del nostre estudi estan en la línia dels obtinguts per Yang, Badger i Yu (2006), autors que van concloure que l'impacte dels suggeriments de canvi era major quan provenien d'una persona amb una experiència i un bagatge professional contrastat i validat, que quan provenien dels companys. En el nostre estudi, els EA també van tenir més en compte els suggeriments de canvi de la tutora d'escriptura que els dels ER. Tanmateix, també és cert que van evidenciar més dificultats per incorporar amb correcció els suggeriments de canvi de la tutora que els suggeriments dels companys.

És molt probable que les dades anteriors estiguin condicionades a què, com ja hem comentat, la tutora realitzava comentaris d'una tipologia més complexa, que suggerien la direcció del canvi i per tant, els estudiants havien de reflexionar i trobar per ells mateixos la resolució més adequada; en canvi, els suggeriments dels companys eren o bé d'una tipologia més senzilla, i per tant de més fàcil resolució, o bé ja anaven acompanyats d'una solució que el propi ER proporcionava. Els resultats de Nelson i Schunn (2009) corroboren aquesta explicació atès que posen de manifest que la implementació d'un suggeriment de canvi està estretament relacionat amb el fet que es doni una solució concreta. Tanmateix, també destaquen que donar una solució no implica que els estudiants entenguin l'origen del problema, la qual cosa pot donar peu a una execució incorrecta del suggeriment rebut. S'obre d'aquesta manera una porta interessant a futures investigacions que haurien d'explorar en quina mesura l'execució

incorrecta dels suggeriments de canvi pot estar relacionada amb la comprensió dels problemes subjacents a que al·ludeixen els suggeriments.

En relació als indicadors que els EA han de tenir present per produir un text de qualitat i, tal i com hem presentat en l'apartat de resultats, la correcta realització dels suggeriments de canvi, especialment els relacionats amb la posició justificada de l'autor en el text i la implicació del lector, han demostrat estar estretament vinculats a una major qualitat final del text. També s'ha corroborat la relació entre el fet de no obviar canvis de caràcter necessari i una major qualitat del text.

No obstant, els resultats obtinguts evidencien que gairebé un terç dels suggeriments de canvi realitzats per la tutora d'escriptura i pels ER no es van incorporar en el text. Diverses serien les raons que podrien explicar aquesta qüestió: a) els estudiants no entenen la demanda realitzada i, com acabem de mencionar, entendre el problema és un factor de gran influència en la implementació dels canvis (Nelson i Schunn, 2009); b) els ER i la tutora d'escriptura detectaven un problema però els EA no el percebien degut a la seva inexperiència i, per tant, no introduïen cap modificació; c) els estudiants detectaven i entenen el problema, però degut a l'escàs domini dels recursos discursius i les característiques particulars de la disciplina, no sabien com resoldre'l i per tant, l'obviaven (Castelló, González i Iñesta, 2012); d) la resolució exigia una transformació massa profunda del text i els estudiants no estaven disposats a realitzar un canvi d'aquestes característiques. En futures recerques, pot ser interessant preguntar als estudiants les seves justificacions respecte als canvis introduïts, i no introduïts, en els textos, per tal d'avançar en el nostre coneixement respecte les representacions subjacents a la seva regulació del procés de composició.

Per acabar, un tercer indicador que ha demostrat contribuir de manera significativa a una major qualitat del text ha estat la incorporació dels suggeriments de canvi provinents dels ER. Aquest fet convidaria a què, en futures intervencions, centrades en la utilització de la revisió col·laborativa com a mitjà per utilitzar l'escriptura en la seva funció epistèmica, es revisés la formació dels estudiants en el seu rol d'escriptors reguladors del procés de composició. De manera que els estudiants prenguessin

consciència dels beneficis que aporta la revisió col·laborativa, tant d'un tutor com d'un company, en la qualitat final del text.

Aquesta formació també hauria de tenir present que, en el moment de fer front a una activitat complexa, com és escriure un text de posicionament, els estudiants s'encaren al procés de composició de maneres molts diverses. Una mostra d'aquesta diversitat la trobem en els diferents perfils de revisió del propi text en funció de com els estudiants concebien el procés d'escriptura. Dels nostres resultats es desprenen quatre perfils diferents que hem caracteritzat i denominat de la següent manera: *recurrent i dinàmic*, *intensiu i definitiu*, *addicció i precisió* i *eliminació i reelaboració*. Conèixer els diferents perfils de revisió permetrà adaptar la formació inicial i el procés de revisió col·laboratiu per tal que aquest s'ajusti a les característiques particulars de cada estudiant.

No obstant, no tots els perfils són igual d'efectius i un d'ells destaca per damunt de la resta. A la llum de les dades obtingudes, el perfil més interessant, i per tant, el que hauríem d'ensenyar als estudiants és el que hem anomenat *recurrent i dinàmic*. Abans però, analitzarem els motius pels quals els dos estudiants del perfil *intensiu i definitiu* van obtenir una puntuació superior a la resta de perfils de revisió en la qualitat final del text.

Ja hem mencionat que els estudiants inclosos en el perfil *intensiu i definitiu* concentraven el procés de redacció en la fase inicial de composició, mentre que en les posteriors no realitzaven gaires modificacions. Doncs bé, el fet que puntuessin per sobre de la resta de grups, malgrat no tenir en compte els principals recursos discursius presentats en la formació, ni els suggeriments dels ER i la tutora d'escriptura, indicaria que, tant la formació prèvia com la revisió col·laborativa no van tenir un impacte en la qualitat final del text. Una possible explicació d'aquesta situació seria que la intervenció resulta d'utilitat quan aquesta es situa en la zona de desenvolupament proper dels estudiants. En aquest sentit, és probable que per al grup de dos estudiants la tasca no va resultar prou exigent i, per aquest motiu, sense utilitzar la revisió col·laborativa com a instrument per regular el procés de composició, van obtenir una puntuació alta.

En canvi, la intervenció sí va resultar útil per al grup d'estudiants que van requerir ajuda i recolzament per aconseguir amb èxit la tasca. Aquest va ser el cas del grup d'estudiants que van configurar el perfil *recurrent i dinàmic*. Gràcies a la formació prèvia i l'acompanyament durant el procés de composició, els estudiants van participar en un procés d'aculturació en el qual es van poder familiaritzar tant amb la manera com es produeix l'aprenentatge, com amb la manera en què es genera aquest aprenentatge (Prior i Bilbro, 2012). Sembla que en aquest cas, es va obrir una nova via per tal que els estudiants consideressin els textos com un artefacte que, en un espai determinat i amb unes intencions comunicatives específiques, a través de l'ús d'un seguit d'instruments semiòtics, es generés un producte específic, que havia estat configurat culturalment i que es dirigia a un públic determinat (Castelló i Lñesta, 2012).

Aquests resultats representen només un primer pas en la categorització de diferents perfils de revisió de l'escriptura. Ni el nombre d'estudiants ni el disseny adoptat permeten ser contundents en el seu manteniment. Tanmateix, l'anàlisi permet disposar d'una proposta conceptual i metodològica útil i la categorització inicial suposa una primera hipòtesi que caldrà confirmar, precisar o rebutjar en estudis posteriors.

Per acabar, i a mode de conclusió, la contribució d'aquest estudi en relació als perfils de revisió ha de permetre que en futures intervencions es tinguin present els diferents perfils d'estudiants, per tal d'ajustar la intervenció als diferents processos de revisió i aconseguir d'aquesta manera que la revisió col·laborativa sigui més efectiva. I, sobretot, caldria indagar sobre el tipus de suport que haurien de rebre els estudiants d'un perfil com els *d'addició i precisió* i *d'eliminació i reelaboració*, per tal d'acostar-se cap al perfil *recurrent i dinàmic* que, com els resultats han mostrat, és el perfil que més s'associa a una bona qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge.

Pel que fa als suggeriments de canvi duts a terme pels ER i per la tutora d'escriptura convé assenyalar que l'anàlisi d'aquests suggeriments ens va permetre descobrir diferències relacionades amb la quantitat, la tipologia i la funció dels suggeriments. Fet que ens va permetre establir diferents perfils de revisors, uns més eficaços que altres, en un entorn d'aprenentatge col·laboratiu com el dissenyat.

En relació a la quantitat de suggeriments realitzats per ambdós col·lectius de revisors - companys (ER) i tutora-, les dades obtingudes estan en consonància amb els resultats obtinguts en altres estudis en els que els professors o tutors acostumen a realitzar més comentaris i oferir més suggeriments de canvi que els estudiants (Cho, Schunn i Charney, 2006). Tanmateix, en treballs previs del nostre grup de recerca, van ser els estudiants els que realitzaven un major nombre de suggeriments (Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013). Una possible explicació d'aquesta contradicció pot estar relacionada amb el fet que, en el nostre estudi, la tutora d'escriptura, de manera similar al que succeeix en entorns anglosaxons, era una persona diferent de la professora que impartia l'assignatura; consegüentment, dedicava tota la seva atenció al procés d'escriptura i revisió dels textos. Previsiblement, quan aquesta activitat l'ha de dur a terme el propi docent de la matèria, la necessitat d'atendre a altres activitats de manera simultània pot afectar, tant a la dedicació, com al nombre de suggeriments de canvi que finalment proposi. Una explicació alternativa és la que té a veure amb el tipus de suggeriment de canvi diferent que fa el professor, més enllà de la quantitat total d'aquests suggeriments, aspecte que també és present en l'estudi anteriorment esmentat (Corcelles, Cano, Bañales i Vega, 2013) i que analitzem a continuació.

En aquest sentit, els resultats relatius a la tipologia dels suggeriments de canvi evidencien que els ER i la tutora d'escriptura van realitzar suggeriments qualitativament diferents, confirmant els resultats obtinguts en estudis similars (Cho, Schunn i Charney, 2006; Cho, Schunn i Kwon, 2010; Cho i MacArthur, 2010) i posant de manifest representacions diferents del text a escriure.

Així doncs, la tutora d'escriptura realitzava suggeriments de canvi que tenien a veure amb aspectes complexos que són claus a l'hora de definir la qualitat d'un text de posicionament com ara justificar la pròpia posició, fer evident la presència de l'autor o bé cohesionar millor els arguments; mentre que els suggeriments de canvi que majoritàriament feien els estudiants estaven relacionats amb aspectes de menor rellevància com ara la modificació d'aspectes formals o la precisió del lèxic. Això pot ser degut a què els estudiants, pel fet d'enfrontar-se per primera vegada a una activitat d'escriptura complexa, com va ser escriure un text de posicionament, i

participar en un procés de revisió col·laborativa, encara no s'havien apropiat dels recursos discursius ni estaven familiaritzats amb la comunitat de pràctica on s'havia d'inserir el text, la qual cosa podia dificultar la seva posició com a revisors. Ara bé, també és veritat que això no va passar amb tots els estudiants. Així, si analitzem la tipologia de suggeriments de canvi en funció dels perfils de revisió (superficial, actiu i profund), observem que aquells estudiants que responien al perfil de revisió profund sí van ser capaços de proporcionar suggeriments de revisió del text similars als efectuats per la tutora d'escriptura. Aquest fet suggeriria que amb una formació específica es pot modificar la tipologia de suggeriments de canvi realitzats pels estudiants revisors.

Pel que fa a la funció dels suggeriments, els resultats obtinguts no estan en concordança amb les dades presentades en investigacions similars. Mentre que en l'estudi realitzat per Cho, Schunn i Charney (2006), els experts eren els que realitzaven més suggeriments directes i els estudiants més suggeriments indirectes, en el nostre estudi les dades indiquen el contrari. La tutora d'escriptura va realitzar majoritàriament suggeriments indirectes i els estudiants van combinar ambdues funcions a l'hora d'oferir els seus suggeriments. Probablement els comentaris anteriors respecte l'especificitat i especialització del rol de la tutora d'escriptura, expliquin també les diferències relatives a un major nombre de suggeriments de tipus indirectes, atès que aquests es consideren més útils a l'hora de promoure la reflexió dels estudiants sobre el sentit dels canvis i la finalitat del procés de revisió (Castelló i Lñesta, 2012).

En qualsevol cas, encara que els ER i la tutora d'escriptura realitzaven suggeriments de canvi diferents, aquest fet no va repercutir de manera directa en la qualitat final del text dels EA. Tot i que hi ha les dades provinents de recerques prèvies que remarquen un impacte diferenciat dels suggeriments en la qualitat final del text, aquestes dades no són concloents en aquest aspecte (Yang, Badger i Yu, 2006). De fet els nostres resultats confirmen les tesis dels que afirmen la manca de diferències significatives entre la revisió realitzada per un company i per un professor (Cho i Schunn, 2007; Gielen, Tops, Dochy, Onghena i Smeets, 2010).

El fet que no s'observi un impacte diferencial pot tenir relació amb els propis coneixements i concepcions dels estudiants. Atès que desenvolupen els dos rols, revisors i autors dels textos, sembla possible afirmar que ambdues activitats no es poden analitzar de manera desvinculada. En aquest sentit, la formació dels estudiants en relació a les funcions de la revisió i com dur a terme suggeriments efectius, ha estat reivindicada per diferents estudis com un element clau per tal d'augmentar l'impacte positiu dels suggeriments realitzats pels estudiants en el seu rol de revisors i la interrelació entre ambdós rols, el de revisor i autor (Min, 2006; Topping, 2010).

Hem de tenir present que, la proposta d'intervenció que vam desenvolupar contemplava un primer estadi de formació inicial; tanmateix, després d'analitzar les diferències en els ER i observar la presència de tres perfils prou diferents de revisió (superficial, actiu i profund), considerem que convindria modificar la proposta i millorar la formació inicial per tal d'aconseguir que els suggeriments de canvi fossin més efectius. És a dir, s'adrecessin a la reflexió metalingüística dels aspectes centrals del gènere i del procés de composició, en contraposició al predomini dels aspectes formals i, consegüentment, contribuïssin significativament a millorar la qualitat final del text (Corcelles *et al.*, 2013).

És a dir, en futures investigacions seria interessant realitzar una formació que incorporés els components identificats en l'anàlisi de les dades que configuren una revisió eficaç i on es promogués el perfil que hem anomenat de *revisió profund*. A la llum de les dades, aquest ha estat el model més efectiu i, per tant, el que hauríem d'ensenyar als estudiants. Un perfil que té en compte l'entitat del text com a unitat d'anàlisi i que combina comentaris de caire més genèric (a l'estil de resums i comentaris globals) amb d'altres més específics (suggeriments de canvis directes o canvis indirectes situats en determinats apartats del conjunt del text). És important remarcar que aquest perfil de revisió també incorpora comentaris relatius als aspectes emocionals (preferentment en forma d'elogis, reconeixement o ànims) i promou la reflexió al voltant dels recursos discursius i del contingut que apareixen en el text.

En el nostre estudi, aquest perfil de revisió està vinculat a una major qualitat organitzativa del text i a un millor aprenentatge disciplinar. És a dir, aquells estudiants que van evidenciar un perfil de revisió profund, quan analitzaven els textos dels seus companys, també van escriure textos finals de major qualitat, malgrat no es van registrar diferències significatives que situessin aquests estudiants per sobre de la resta, abans d'iniciar la intervenció. Aquests resultats estarien en la línia dels presentats en altres estudis que afirmen que els revisors que reben una formació específica per analitzar el text d'altres companys milloren el seu propi procés de redacció. Fins i tot alguns autors sostenen que els revisors aprenen més dels suggeriments que ofereixen que dels que reben (Lundstrom i Baker, 2009; Rollinson, 2005). En últim terme, aquest fet també evidenciarà que els estudiants que van adoptar un perfil profund com a revisors, van ser capaços d'apropiar-se dels recursos discursius que permeten dialogar amb altres autors i mostrar la posició de l'autor en el text, tenint presents les característiques de la comunitat de referència (Castelló i Lñesta, 2012).

El tercer objectiu de l'estudi 2 va consistir en *analitzar del grau de satisfacció dels estudiants en relació amb la intervenció*.

Els resultats obtinguts en el qüestionari de satisfacció mostren que hi va haver tres grups clarament diferenciats en relació amb la satisfacció manifestada: satisfacció alta, mitja i baixa. Aquesta diferència s'observa especialment en la satisfacció relacionada amb l'aprenentatge disciplinar adquirit i amb la seguretat desenvolupada a l'hora d'escriure textos de posicionament i, en canvi, s'observa en menor mesura, en la satisfacció relacionada amb l'acompliment amb èxit de la tasca a través de la utilització dels recursos discursius treballats. De cara a futures investigacions seria interessant analitzar quin perfil de satisfacció s'associa als diferents perfils de revisió, per veure si la satisfacció baixa està vinculada als perfils que han experimentat majors dificultats durant el procés de revisió.

Dels comentaris realitzats pels estudiants al final de la intervenció també s'observa que aquests van valorar positivament els següents aspectes: a) rebre una

retroalimentació tant d'un company com de la tutora d'escriptura, considerant ambdues estratègies de gran utilitat (Castelló *et al.*, 2011); b) ser conscients del que implica escriure un text de posicionament, tot rebent pautes i orientacions; c) interioritzar el contingut de l'assignatura.

Tanmateix, també hi va haver alguns aspectes en els quals els estudiants es van dividir, sobretot pel que fa al procés de revisió. Mentre hi havia un grup que mostrava cert entusiasme pel fet de participar en aquest procés i rebre suggeriments de canvi dels companys, hi havia altres estudiants que consideraven que el procés de revisió representava massa feina i que la revisió del company no sempre assolía les expectatives de l'autor del text. Evidentment, algunes d'aquestes qüestions van més enllà de la proposta presentada i probablement tinguin a veure amb les expectatives dels estudiants respecte al seu aprenentatge, al rol de l'escriptura i al seu propi rol en aquest procés d'aprenentatge (Mateos i Solé, 2012).

En base a alguns dels suggeriments de millora realitzats pels estudiants, en futures intervencions seria interessant, per una banda, incloure en el procés d'avaluació de la matèria als revisors que realitzen suggeriments de canvi per tal de garantir que fan una aportació rellevant als EA. I, per altra banda, dedicar una major atenció durant el procés de formació a les activitats que els han de permetre regular el procés de composició com a estudiants en el rol de revisors.

CAPÍTOL 7: CONCLUSIONS

7.1. Contribucions teòriques i metodològiques.

7.2. Implicacions per a la pràctica educativa.

7.3. Limitacions i perspectives de la investigació.

CAPÍTOL 7

CONCLUSIONS

En aquest capítol presentarem, en primer lloc, el que entenem que són les principals contribucions teòriques i metodològiques del treball. En segon lloc, exposarem les implicacions educatives derivades del nostre estudi. Per acabar, presentarem les limitacions i aspectes a tenir en compte de cara a futures investigacions.

7.1. Contribucions teòriques i metodològiques.

A nivell teòric, si recordem els objectius de l'estudi 1, preteníem analitzar i comparar les diferències entre el grup control i el grup participant en la intervenció pel que fa al coneixement dels estudiants en relació a les exigències del text de posicionament, i la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge. La conclusió que es deriva d'aquest primer estudi és que la intervenció educativa ha evidenciat repercussions positives tant pel que es refereix al coneixement sobre el que implica escriure un text de posicionament i els recursos discursius vinculats a aquesta tipologia textual, com pel que fa a la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge disciplinar. Aquest fet ressalta el potencial epistèmic de l'escriptura i destaca la revisió col·laborativa com un mitjà útil per aprendre millor a escriure i com un instrument eficaç per aprendre el contingut d'una disciplina.

En relació als objectius de l'estudi 2, un dels principals objectius es va centrar en explicar teòricament l'impacte diferencial dels processos de revisió col·laborativa en la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge i en establir relacions entre els perfils d'escriptors i de revisors i la qualitat final del text ja que, malgrat ha estat una qüestió tractada en diversos estudis, els resultats de recerques prèvies no són concloents i fins

i tot, en alguns casos, són contradictoris (Cho, Schunn i Charney 2006; Lindblom-Ylänne i Pihlajamäki, 2003; Min, 2006; Rollinson, 2005; Topping, 2010; Yang *et al.*, 2006).

Davant d'aquesta situació, hem intentat establir aquells indicadors que permeten realitzar un text de posicionament de qualitat i que a més contribueixen significativament a un major aprenentatge de l'assignatura. També ens hem esforçat per definir els perfils de revisors del text d'un company i els perfils de revisió del procés de composició que podien estar vinculats a un millor rendiment, amb la finalitat de disposar, de cara a futures investigacions, d'una classificació que facilités la posterior identificació i tractament dels estudiants. Tanmateix, som conscients que aquest aspecte encara necessitarà de l'impuls de noves recerques si volem avançar en la comprensió del rol que juguen els diferents perfils en els processos de revisió dels estudiants universitaris.

És cert que s'han realitzat nombroses investigacions centrades en la revisió col·laborativa quan aquesta està vinculada a la revisió del procés d'escriptura dels estudiants en el seu rol d'escriptors. Ara bé, també és cert que s'ha prestat menys atenció quan els estudiants actuen com a revisors. I, les vegades en què s'han realitzat investigacions d'aquesta mena, en general, s'han analitzat la tipologia de comentaris que es presenten com a més eficaços i profitosos per als estudiants autors del text. En canvi, no s'ha prestat tanta atenció als rols desenvolupats pels estudiants revisors. En aquest sentit, seria interessant profunditzar en l'anàlisi dels diferents perfils de revisors i desenvolupar propostes de formació per tal d'aconseguir que els estudiants es convertissin en revisors eficaços.

Per acabar, en relació a la satisfacció experimentada al llarg del procés, vam observar que hi va haver diferències en relació a l'aprenentatge adquirit i a la seguretat desenvolupada a l'hora d'escriure textos de posicionament. Entre els aspectes que més van destacar els participants està el fet d'adonar-se que exercir el rol de revisor i tenir un company que revisa el propi text resulta de gran utilitat, la possibilitat de prendre consciència del que implica escriure un text de posicionament i la interiorització dels continguts de l'assignatura.

Tanmateix, també hi ha algunes valoracions que caldrà tenir present per tal de millorar la intervenció en futures investigacions. Un primer aspecte està relacionat amb el propi procés de revisió, concretament amb la necessitat de disposar de temps suficient i de formar adequadament els estudiants per exercir el seu rol de revisors. I, un segon aspecte té a veure amb la possibilitat de monitoritzar de manera més detallada el procés de revisió dels escriptors quan escriuen i revisen el seu propi text i, a la vegada, el tipus de suggeriments de canvis que fan aquests mateixos estudiants quan revisen els textos dels companys. La finalitat és garantir la interacció entre els dos rols i ser capaç de realitzar els ajustaments pertinents quan sigui necessari.

A nivell metodològic considerem que les aportacions més rellevants del nostre estudi han estat: a) la graella d'anàlisi que permet categoritzar la tipologia de suggeriments de canvi realitzats, la funció dels suggeriments i el grau d'acceptació o descarti dels suggeriments; b) l'adaptació del dossier que recollia els continguts relatius a què és i com s'escriu un text de posicionament; c) la pauta d'avaluació de la qualitat organitzativa del text i de l'aprenentatge d) i, la categorització dels perfils de revisió dels estudiants en el rol d'escriptors i en el rol de revisors. Aquests instruments poden ser utilitzats en futures investigacions centrades en comprendre millor els processos de regulació dels estudiants universitaris.

7.2. Implicacions per a la pràctica educativa.

El nostre estudi també té algunes implicacions per a la pràctica educativa. La primera es deriva de la necessitat de facilitar processos d'ensenyament i aprenentatge que permetin als estudiants familiaritzar-se amb les activitats d'escriptura acadèmica presents en la seva formació universitària, així com amb les activitats que formaran part del seu àmbit professional (Caffarella i Barnett, 2000; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa i Martínez-Fernández, 2012; Tynjälä, Mason i Lonka, 2001).

La segona implicació està relacionada amb la necessitat de conèixer els diferents perfils de revisió dels estudiants i plantejar propostes de formació que els ajudin a concebre el procés d'escriptura com una activitat dialògica, social i històricament

situada. A més també serà necessari plantejar propostes que permetin als estudiants familiaritzar-se amb els recursos discursius que els permetran deixar clara la seva posició en el text i implicar al lector, tot afavorint la reflexió sobre els seus usos en una disciplina determinada (Castelló, González i Lñesta, 2012). Disposar d'aquest coneixement els permetrà elaborar textos de major qualitat i a la vegada també contribuirà a regular de forma més eficaç el procés de composició.

La tercera implicació està vinculada a la necessitat de formar els estudiants en el seu rol de revisors. Ja hem comentat que són nombrosos els estudis que avalen la necessitat de formar els estudiants revisors d'un text per aconseguir que la revisió sigui efectiva. Els resultats obtinguts en aquest estudi aporten alguns indicadors de com s'ha de realitzar una revisió eficient. Tenir present aquests indicadors ajudarà, tant a professors com a estudiants, a conèixer les actuacions més pertinents i les ajudes que cal oferir en cas que els estudiants presentin dificultats per executar la tasca.

Per acabar, la intervenció ha evidenciat que la revisió col·laborativa possibilita alternar entre els rols d'escriptors i revisors. Aquest fet permet observar altres maneres d'afrontar la tasca i, a la vegada, facilita la detecció de problemes no només en el text del company sinó també en el propi (Rollinson, 2005).

7.3. Limitacions i perspectives de la investigació.

Malgrat que l'estudi presenta tot un seguit de contribucions teòriques i metodològiques rellevants dins del nostre àmbit de recerca, també és cert que hi ha diverses limitacions que cal tenir en compte.

En primer lloc, cal parlar de la mostra. Els estudiants formen part de la mateixa universitat i de la mateixa assignatura, fet que limita la capacitat de transferència a d'altres contextos, degut a les característiques particulars de la comunitat disciplinar a la que es circumscriuen els textos de psicologia. No obstant, des del grup de recerca ja s'han iniciat altres línies d'investigació que ens permetran avançar en la contextualització cap a d'altres comunitats i disciplines.

En segon lloc, cal esmentar la presència i funció de la tutora d'escriptura. En el nostre estudi, aquesta ha estat una persona diferent a la professora que va impartir la matèria, amb una formació específica en la revisió de textos de posicionament. En aquest sentit, el grup de recerca també ha iniciat diferents intervencions en les que els propis tutors de les assignatures condueixen el procés de revisió i estan disposats a formar part d'una proposta d'intervenció que ajudi als estudiants a escriure una determinada tipologia textual (Corcelles *et al.*, 2013).

En tercer lloc, caldria contemplar la possibilitat que, tant les característiques com la quantitat de la mostra, així com les condicions establertes en l'activitat, podrien haver influenciat a l'hora de definir els perfils de revisió i regulació del procés de composició. Per aquest motiu, seria interessant que en futures investigacions s'examinessin aquests perfils amb una mostra més àmplia, amb estudiants provinents de diferents disciplines o amb estudiants que tinguessin diferents graus d'expertesa.

En quart lloc, és important reconèixer que aquest treball ha analitzat el procés de revisió de l'escriptura a partir de l'anàlisi dels canvis que han estat introduïts en el text i dels canvis que han estat obviats. Tanmateix, de cara a futures investigacions seria interessant poder realitzar entrevistes amb els estudiants al llarg del procés de revisió, per tal de conèixer els motius que els porten a acceptar o descartar els suggeriments i quines estratègies utilitzen davant de situacions conflictives en el text.

Arribats a aquest punt, només ens queda fer una darrera reflexió, que no està directament relacionada amb l'estudi realitzat, però que té a veure amb la globalitat del treball exposat. Per una banda, hem de tenir present que la tesi que acabem de presentar pretén ser una eina per a la comunitat universitària pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura acadèmica. Però, per altra banda, la tesi també ha estat una eina que m'ha permès mediatitzar els aprenentatges realitzats com a autora de la tesi. Aprenentatge que s'ha produït en una comunitat de pràctica en la qual he tingut la possibilitat d'entrar a formar part com a membre investigador, a partir de la realització de la tesi. Aquesta experiència ha estat una font d'enriquiment personal molt important i espero seguir ampliant aquesta experiència en el futur.

REFERÈNCIES

- Akkerman, S. F., i Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Alamargot, D., i Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing* (Vol. 9). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Atwater, L. E., Waldman, D. A., Atwater, D., i Cartier, P. (2000). An upward feedback field experiment: supervisors' cynicism, reactions, and commitment to subordinates. *Personnel Psychology*, 53(2), 275–297.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. A A. Freedman, i P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp.79–101). Londres: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. A C. Bazerman, i P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309–339). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. A C. Bazerman, A. Bonini, i D. Figueredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on Writing* (pp. 279-294). Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action. Literate Action, Volume 1*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., i Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

- Bazerman, C., Little, J., i Chavkin, T. (2003). The Production of Information for Genred Activity Spaces Informational Motives and Consequences of the Environmental Impact Statement. *Written Communication*, 20(4), 455–477.
- Bazerman, C., i Russell, D. R. (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum* (Vol. 6). Davis, CA: Hermagoras.
- Bazerman, C., i Russell, D. R. (2003). *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C., i Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. A D. R. Olson, i N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485–513). Malden: Blackwell Publishing.
- Boscolo, P., i Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. A G. Rijlaarsdam (Series Ed.), i P. Tynjälä, L. Mason, i K. Lonka (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (pp. 83–104). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., i Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan Education.
- Caffarella, R. S., i Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39–52.
- Cameron, J., Nairn, K., i Higgins, J. (2009). Demystifying academic writing: Reflections on emotions, know-how and academic identity. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 269–284.
- Camps, A., i Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36.
- Camps, A., i Milian, M. (1999). Metalinguistic activity in learning to write: An introduction. A G. Rijlaarsdam, i E. Esperer (Series Eds.), i A. Camps, i M. Milian (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 6, Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 1–28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57–67.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143–168.

- Carter, M., Ferzli, M., i Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278–302.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. A C. Monereo (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-184). Madrid: Visor.
- Castelló, M. (2005, Setembre). *La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado*. Comunicació presentada a IV Jornadas de Desarrollo Humano Y Comunicación, Alcalá de Henares, Madrid.
- Castelló, M. (2008, Juliol). *From self-regulation to socially shared regulation of writing: different voices in graduate students' writing*. Comunicació presentada a XXIX International Congress of Psychology, Berlin.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?. A J.L. Pozo, i M.P. Pérez (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120–133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2011). *Projecte Investigador i Docent* (Càtedra no publicada). Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Barcelona.
- Castelló, M., Bañales, G., i Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253–1282.
- Castelló, M., Corcelles, M., Bañales, G., Iñesta, A., i Vega, N. (2008, Juny). *Voces en la escritura*. Comunicació presentada al Seminari Intern de Recerca Castell-Ona, Barcelona.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., i Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., i Donahue, C. (Eds.). (2012). *Studies in Writing, Volume 24, University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M., González, D., i Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521–537.

- Castelló, M., i Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. A M. Castelló, i C. Donahue (Eds.), *Studies in Writing, Volume 24, University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 179–200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M., Iñesta, A., i Corcelles, M. (2013). Learning to Write a Research Article: Ph. D. Students' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation. *Research in the Teaching of English, 47*(4), 442-477.
- Castelló, M., Iñesta, A., i Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1107–1130.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., i Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education, 63*(1), 97–115.
- Castelló, M., Pardo, M., i Fuentealba, M. O. (2011). Ensenyar a escriure textos acadèmics a la Universitat: el guiatge i la revisió col·laborativa del projecte de recerca als estudis de psicologia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 29*(1), 131–152.
- Chapman, A., i Pyvis, D. (2006). Dilemmas in the formation of student identity in offshore higher education: a case study in Hong Kong. *Educational Review, 58*(3), 291–302.
- Chen, C. W. (2010). Graduate students' self-reported perspectives regarding peer feedback and feedback from writing consultants. *Asia Pacific Education Review, 11*(2), 151–158.
- Chitez, M., i Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education. A M. Castelló, i C. Donahue (Eds.), *Studies in Writing, Volume 24, University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 151–175). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Cho, K., i McArthur, C. A. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328–338.
- Cho, K., i Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers and Education, 48*(3), 409-426.

- Cho, K., Schunn, C. D., i Charney, D. (2006). Commenting on writing. *Written Communication*, 23(3), 260–294.
- Cho, K., Schunn, C. D., i Kwon, K. (2010). Learning writing by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 73-82.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., i Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU.Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79–104.
- Delcambre, I., i Donahue, C. (2012). Academic writing activity: Student writing in transition. A M. Castelló, i C. Donahue (Eds.), *Studies in Writing, Volume 24, University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 129–149). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339–352.
- Dysthe, O., Samara, A., i Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 299–318.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Farmer, F. (2001). *Saying and silence: Listening to composition with Bakhtin*. Logan: Utah State University Press.
- Flower, L., i Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C., i Hayes, J. R. (1992). Planning in writing: The cognition of a constructive process. A S.P.Witte, N. Nakadate, i R.D. Cherry (Eds.), *A rhetoric of Doing: Essays on Written Discourse in Honor of James L.Kinneavy* (pp.181–243). Carbondale, IL: Southern illinois University Press.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gergen, K. J. (1992). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic books.

- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., i Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction, 20*(4), 304–315.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., i Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal, 36*(1), 143-162.
- Graham, S., Harris, K. R., i Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. A D. H. Schunk, i B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20–41). New York: Guilford Press.
- Hadwin, A., i Järvelä, S. (2011). Introduction to a Special Issue on Social Aspects of Self-Regulated Learning: Where Social and Self Meet in the Strategic Regulation of Learning. *Teachers College Record, 113*(2), 235–239.
- Hadwin, A., i Oshige, M. (2007, Agost). *Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Examining the many faces of social in models of SRL*. Comunicació presentada a Proceedings of the 12 th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Budapest.
- Hadwin, A., i Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240–264.
- Hadwin, A., Oshige, M., Gress, C. L. Z., i Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 794–805.
- Hansen, J. G., i Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal, 59*(1), 31–38.
- Harris, K. R., Graham, S., i Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295–340.
- Hartley, J., i Tynjälä, P. (2001). New technology, writing and learning. A G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P. Tynjälä, L. Mason, i K. Lonka (Volume Eds.), *Studies in Writing*,

- Volume 7, Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 161–182). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., i Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. A S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Volume 2, Reading, writing, and language learning* (pp. 176–240). Cambridge: University Press.
- Helms-Park, R., i 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(3), 245–265.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture i Psychology*, 7(3), 243–281.
- Holley, K. (2009). Animal research practices and doctoral student identity development in a scientific community. *Studies in Higher Education*, 34(5), 577–591.
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 56(4), 351–358.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London & New York: Continuum Intl Pub Group.
- Hyland, K. (2008). 'Small bits of textual material': A discourse analysis of Swales' writing. *English for Specific Purposes*, 27, 143–160.
- Hyland, K. (2009). Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 5–22.
- Hyland, K. (2010). Community and individuality: Performing identity in applied linguistics. *Written Communication*, 27(2), 159–188.
- Iskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., i Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379–393.
- Iñesta, A. (2009). *La regulació en l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies d'escriptura en castellà com a primera llengua i en anglès com a llengua internacional* (Tesi doctoral). Extret de Tesis Doctorals en Xarxa.

- Ivanic, R. (2001, Juliol). *Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context*. Comunicació presentada a la Higher Education Close Up Conference, Lancaster University.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Ivanic, R. (2005, Setembre). *Language, learning and identification*. Comunicació presentada a BAAL Annual Conference, Bristol.
- Ivanic, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C., i Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. New York: Routledge
- Ivanic, R., i Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1), 3–33.
- 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* (pp. 275–300). San Diego: Academic Press.
- Järvelä, S., Hurme, T. R., i Järvenoja, H. (2010). Self-regulation and motivation in computer supported collaborative learning environments. A S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, i R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices* (pp. 330–345). New York: Taylor & Francis.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., i Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 122–135.
- Järvelä, S., Näykki, P., Laru, J., i Luokkanen, T. (2007). Structuring and regulating collaborative learning in higher education with wireless networks and mobile tools. *Journal of Educational Technology and Society*, 10(4), 71–79.
- Jehangir, R. R. (2009). Cultivating voice: First-generation students seek full academic citizenship in multicultural learning communities. *Innovative Higher Education*, 34(1), 33–49.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., i Margulis, M. (2011). The situated dynamics of purposes of engagement and self-regulation strategies: A mixed-methods case study of writing. *Teachers College Record*, 113(2), 284–324.

- Keys, C. W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science. *Science Education*, 83(2), 115–130.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756.
- Lea, M. R., i Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lea, M. R., i Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Lillis, T. (2003). Student writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192–207.
- Lindblom-Ylänne, S., i Pihlajamäki, H. (2003). Can a collaborative network environment enhance essay-writing processes? *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 17–30.
- Lundstrom, K., i Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer’s own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.
- Mateos, M., i Solé, I. (2012). Undergraduate students’ conceptions and beliefs about academic writing. A M. Castelló, i C. Donahue (Eds.), *Studies in Writing, Volume 24, University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 53-67). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., i Hopwood, N. (2007, Desembre). *Doctoral student experience: events that contribute to feeling like an academic/belonging to an academic community*. Comunicació presentada a SRHE Conference Proceedings, Brighton, Sussex.
- McCarthy, L. P. (1987). A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum. *Research in the Teaching of English*, 21, 233-265.
- McCaslin, M., i Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. A B. J. Zimmerman, i D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice, 2nd ed, Volume 2* (pp. 227–252). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Milian, M. (2005). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 335–351.
- Milian, M., i Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning: An introduction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 241–249.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 118–141.
- Monereo, C., Weise, C., i Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Nelson, M. M., i Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375–401.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. A G.Rijlaarsdam (Series Ed.), P. Tynjälä, L. Mason, i K. Lonka (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (pp. 23–36). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. A C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435–450). New York: Erlbaum.
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43–54.
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., i Ferguson, G. R. (2011). “You don't say what you know, only what you can”: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18–30.
- 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* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., i Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153–170.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55–81.

- Prior, P. (2004). Tracing Process: How Texts Come Into Being. A C. Bazerman, i P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 167–200). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. A C. A. McArthur, S. Graham, i J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54–66). New York: The Guilford Press.
- Prior, P. (2007, Agost). *From Bakhtin to mediated multimodal genre systems*. Conferència presentada a 4th international symposium on genre studies, Brasil.
- Prior, P. (2009). From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. A. C. Bazerman, A. Bonini, i D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on Writing* (pp.17–34). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Prior, P., i Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. A M. Castelló, i C. Donahue (Eds.), *Studies in Writing, Volume 24, University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-31). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Read, B., Francis, B., i Robson, J. (2001). "Playing Safe": undergraduate essay writing and the presentation of the student's voice'. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 387–399.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23–30.
- Russell, D. R. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. A J. Petraglia (Eds.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society. *Written Communication*, 14(4), 504–554.
- Russell, D. R. (2010). Writing in multiple contexts: Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. A C. Bazerman, R. Kurt, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, i A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp.353–364). New York: Routledge

- Russell, D. R. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU.Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161–181.
- Russell, D. R., Lea, M. R., Parker, J., Street, B., i 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, i D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on Writing* (pp. 459–491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Russell, D. R., i Yáñez, A. (2002-2003). Teoría de la actividad histórico-cultural vigotskiana y la teoría del sistema de géneros: una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre Lenguas: Revista del centro de investigaciones en lenguas extranjeras*, 8, 67–82.
- Schütz, A., i Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Vol. 1). Evanston: Northwestern University Press.
- Sexton, M., Harris, K. R., i Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295–311.
- Slotte, V., i Lonka, K. (2001). Note taking and essay writing. A G.Rijlaarsdam (Series Ed.), P. Tynjälä, L. Mason, i K. Lonka (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (pp. 131–141). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Solé, I., i Miras, M. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. A M. Castelló (coord.), A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky, i M. Zanotto. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.83-112). Barcelona: Graó
- Spinuzzi, C. (2002, Octubre). *Modeling genre ecologies*. Comunicació presentada a 20th annual international conference on Computer documentation, Toronto.
- Spinuzzi, C. (2004, Octubre). *Four ways to investigate assemblages of texts: Genre sets, systems, repertoires, and ecologies*. Comunicació presentada a 22nd annual international conference on Design of communication: The engineering of quality documentation, Memphis.

- Street, B. (1997). The Implications of the “New Literacy Studies” for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45–59.
- Street, B. (2009, Agost). “Academic Literacies approaches to Genre”. Comunicació presentada a Fifth International Symposium on Textual GenreStudies (V SIGET), Brasil.
- Srijbos, J. W., Narciss, S., i Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender’s competence level in academic writing revision tasks: are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, G. M., i Tithecott, J. (1999). Peer response in ESL writing. *TESL Canada Journal*, 16(2), 20–38.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. A M. Castelló (Coord.), A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky, i M. Zanotto, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 17–46). Barcelona: Graó.
- Thompson, P., i Tribble, C. (2001). Looking at citations: using corporain english for academic purposes. *Language Learning & Technology*, 5(3), 91–105.
- Topping, K. J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), 339–343.
- Torrance, M., i Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. A C. A. McArthur, S. Graham, i J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 67–80). New York: Guilford Publications.
- Tsui, A., i Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments?. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170.
- Tynjälä, P., Mason, L., i Lonka, K. (2001). *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a learning tool: integrating theory and practice*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., i Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279.

- Venables, A., i Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3), 281–290.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Yang, Y. F. (2010). Cognitive Conflicts and Resolutions in Online Text Revisions: Three Profiles. *Journal of Education Technology i Society*, 13(4), 202–214.
- Yang, M., Badger, R., i Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200.
- Yáñez, A. (2000). El enunciado y el contexto enunciativo: hacia la pragmática. *Comunicación*, 11(2), 1–18.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J., i Kitsantas, A. (2007). A Writer's Discipline: The Development of Self-Regulatory Skill. A. S. Hidi, i P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 51–69). Oxford: Elsevier.

ANNEXOS

ANNEX A:

GUIÓ D'ESCRITURA: EL TEXT DE POSICIONAMENT

1. ESTRUCTURA

| APARTATS | EXEMPLES |
|---|---|
| Tema | - Per venir a la facultat és millor el transport públic o el privat? |
| Exposar el propi punt de vista | - Visc a la ciutat de Barcelona i tinc una parada de metro al costat de casa, així que la millor opció és el transport públic. |
| Exposar les raons que justifiquen el punt de vista | - La combinació amb metro és molt bona. - És l'opció que em resulta més econòmica. - És l'opció amb la que vaig més ràpid. |
| Argumentar les raons exposades | - Al final de mes no tindrè tanta despesa en transport i podrè destinar els diners cap a d'altres aspectes. - Amb metro no hi ha embussos de trànsit. - Puc controlar millor l'hora d'arribada. |
| Anticipar possibles arguments dels punts de vista diferents o alternatius | - Algú podria pensar que és incòmode. - És un transport que està massificat. - Sovint hi ha incidències que alteren els horaris habituals. |
| Fer concessions | - És cert que el metro, en algunes hores en concret, està molt massificat. |
| Discutir els punts de vista diferents amb contrarguments | - Però també és cert que el trànsit dins de la ciutat està massificat i certament és més incòmode fer cues en cotxe. |
| Arribar a una conclusió | - La millor opció és el transport públic |

2. POSICIONAMENT

2.1. Posicionament: Recursos per fer evident la veu de l'autor en els textos

| RECURSOS DISCURSIUS | FUNCIÓ | EXEMPLES |
|---------------------|--|---|
| Matisadors | Les afirmacions es basen en un raonament plausible més que en la certesa del coneixement | En comptes d'afirmar: "aquests resultats s'expliquen per ...", és millor escriure: "aquests resultats es podrien explicar per..." |
| Potenciadors | Ajuden a l'autor a expressar | <u>Exemple 1</u> |

| | | |
|---------------------|---|--|
| /emfasitzadors | seguretat en les seves afirmacions | En comptes d'afirmar " <i>l'estudi seria una de les activitats ...</i> " és millor escriure: " <i>l'estudi és, sens dubte, una de les activitats ...</i> ". <u>Exemple 2</u> <i>"els estudis revisats presenten, al nostre entendre, una clara insuficiència..."</i> |
| Marcadors d'actitud | Denoten una relació afectiva de l'autor amb les seves afirmacions | En comptes d'exposar: " <i>sabem que l'èxit del tractament no depèn ...</i> ", podríem dir: " <i>l'èxit del tractament malauradament no depèn ...</i> ". |
| Autoreferència | Fer visible la veu de l'autor (jo /nosaltres) | En comptes d'afirmar: " <i>Aquest estudi és un intent de ...</i> ", podem dir: " <i>El nostre estudi és un intent de ...</i> ". |

2.2 Posicionament: Recursos per implicar al lector

| RECURSOS DISCURSIUS | FUNCIÓ | EXEMPLES |
|---|---|--|
| Ús de pronoms del lector | Incloure el lector en el raonament que es presenta en el text (nosaltres) | Escriure: " <i>Si analitzem aquesta pregunta veiem com...</i> ", en comptes de: " <i>Si s'analitza aquesta pregunta es veu com</i> " |
| Comentaris i aclariments | Afegir comentaris (entre parèntesis, comes o guions) després d'algunes afirmacions per assegurar la comprensió del lector | Escriure: " <i>Wong y LeMare (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia (entesa com a rendiment en el treball) i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat...</i> " en comptes de: " <i>Wong y LeMare (1982) indiquen que l'ansietat modifica la percepció d'eficàcia i per aquest motiu mesurarem el nivell d'ansietat...</i> " |
| Fer referència al coneixement compartit | Facilitar que el lector reconegui una afirmació com a familiar o acceptada | En comptes d'escriure: " <i>la patologia és considerada...</i> ", és preferible: " <i>Existeix un comú acord en considerar que la patologia...</i> " |
| Expressions directives | Convidar al lector a fer una acció o a considerar una qüestió des d'un prisma determinat | Es tracta d'escriure: " <i>Vegem més concretament com incideix aquesta situació...</i> " o bé " <i>En primer lloc, crec que cal esmentar el significat d'aprenentatge.</i> " |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | | |
| Preguntes directes al lector | Fer una pregunta per convidar el lector a compartir el punt de vista | “¿ Cóm podem identificar els efectes “negatius”...”, en comptes de: “Els efectes negatius es poden identificar...” |

3. INTERTEXTUALITAT: COM ES DIALOGA AMB ALTRES VEUS EN ELS TEXTOS ACADÈMICS?

| TIPUS DE CITA | | DEFINICIÓ | EXEMPLE |
|----------------|--------------|--|--|
| Cita directa | | Copiar literalment el comentari realitzat per un altre autor | <i>“El abstracto es una versión precisa y abreviada de los contenidos más importantes del artículo” (Duque, 2000, p.85).</i> |
| Cita indirecta | Integrada | Utilitzar el treball d’altri en el propi text incorporant el nom de l’autor dins de la frase | Els treballs de Beal (1989) senyalen la dificultat dels nens d’edat preescolar per interpretar missatges ambigus. |
| | No integrada | Utilitzar el treball d’altri fora del propi discurs, incorporant el nom de l’autor entre parèntesi de tal manera que quedi clar que les afirmacions anteriors es basen en la/es cita/es | Per produir i interpretar diferents sistemes de notació com l’escriptura, els nens passen per un lent procés constructiu que s’inicia als tres anys (Adi-Japha i Freeman, 2001). |

ANNEX B

QÜESTIONARI DE CONEIXEMENTS DEL TEXT DE POSICIONAMENT

A continuació es presenten un seguit d'afirmacions relacionades amb el text de posicionament. Senyala el valor que millor reflexa el teu nivell de coneixements en relació a aquest tipus de text. El número 1 fa referència a totalment en desacord i el número 5 a totalment d'acord.

| | | |
|----|--|-----------|
| 1 | És important que en un text justifiquem les nostres idees. | 1 2 3 4 5 |
| 2 | En un text sempre s'ha de mostrar el nostre punt de vista. | 1 2 3 4 5 |
| 3 | No s'han de fer preguntes o referències al lector. | 1 2 3 4 5 |
| 4 | Sempre que s'agafen idees d'altres autors s'han de citar. | 1 2 3 4 5 |
| 5 | No són necessaris comentaris i aclariments sobre els conceptes perquè les persones que llegeixen el treball ja tenen un cert domini de la temàtica. | 1 2 3 4 5 |
| 6 | És important utilitzar expressions per matisar el que diem. | 1 2 3 4 5 |
| 7 | Només s'han de fer servir les cites quan incorporem alguna definició. | 1 2 3 4 5 |
| 8 | No s'han d'utilitzar expressions que evidenciïn quin és el nostre punt de vista (afortunadament, preferentment,...). | 1 2 3 4 5 |
| 9 | No és necessari utilitzar expressions que guiïn la lectura (en primer lloc, analitzarem,...) perquè no són pertinents per les persones que llegiran el text. | 1 2 3 4 5 |
| 10 | S'ha de citar sempre l'autor i l'any entre parèntesis. | 1 2 3 4 5 |
| 11 | S'ha de citar sempre l'autor en el text i l'any entre parèntesis. | 1 2 3 4 5 |
| 12 | Es pot escollir la manera com es vol citar l'autor (dins del text o fora entre parèntesis). | 1 2 3 4 5 |
| 13 | Un bon recurs per escriure és parlar en plural perquè així el lector té una major implicació en el text. | 1 2 3 4 5 |
| 14 | Quan cito només poso el nom de l'autor. | 1 2 3 4 5 |
| 15 | Considero que un text de posicionament mai ha d'estar en primera persona. | 1 2 3 4 5 |
| 16 | No cal utilitzar paraules per situar els lectors perquè probablement ja coneixen el tema del que es tracta. | 1 2 3 4 5 |
| 17 | No s'ha d'opinar sobre els autors que es citen. | 1 2 3 4 5 |
| 18 | És bo discutir el treball d'altres autors. | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|----|--|-----------|
| 19 | Ens hem de limitar a presentar els treballs i estudis anteriors sense jutjar-los o valorar-los. | 1 2 3 4 5 |
| 20 | S'ha de parlar sempre en primera persona del plural. | 1 2 3 4 5 |
| 21 | S'ha de parlar sempre en tercera persona del singular. | 1 2 3 4 5 |
| 22 | S'ha de parlar sempre en primera persona del singular. | 1 2 3 4 5 |
| 23 | S'ha de parlar utilitzant formes impersonals. | 1 2 3 4 5 |
| 24 | No cal argumentar les pròpies idees si estan explicades d'una manera clara. | 1 2 3 4 5 |
| 25 | És important que en un text hi hagi una conclusió o una síntesi final quan s'acaba l'escrit. | 1 2 3 4 5 |
| 26 | És important que en un text no presentem arguments contraris a la idea que estem exposant | 1 2 3 4 5 |
| 27 | No s'ha de buscar una cohesió entre els diferents paràgrafs del text sempre que la informació de cada paràgraf sigui clara. | 1 2 3 4 5 |
| 28 | No es pot exposar un fet si després no hi ha una justificació de la idea. | 1 2 3 4 5 |
| 29 | És important citar molts autors. | 1 2 3 4 5 |
| 30 | És important seleccionar bé els autors que citem. | 1 2 3 4 5 |
| 31 | No s'ha d'emfasitzar el que s'afirma amb expressions com ara: " <i>clarament</i> ", " <i>molt</i> ", " <i>rellevant</i> ". | 1 2 3 4 5 |
| 32 | És important utilitzar expressions com ara "és prou conegut" o "existeix un comú acord en considerar" perquè permeten fer referència al coneixement compartit amb el lector. | 1 2 3 4 5 |
| 33 | No es pot suposar que els lectors comparteixen el nostre coneixement; és millor ser clars i explícits i no donar res per conegut. | 1 2 3 4 5 |
| 34 | No s'han d'incloure comentaris i aclariments perquè no es tracta d'un text divulgatiu. | 1 2 3 4 5 |
| 35 | No s'han de fer servir condicionals com ara " <i>podria</i> ", " <i>s'esperaria</i> ", " <i>indicaria</i> ", perquè denoten poca seguretat de l'escriptor. | 1 2 3 4 5 |
| 36 | No s'han de valorar les afirmacions amb expressions del tipus " <i>afortunadament</i> " o " <i>malauradament</i> " perquè cal garantir el màxim d'objectivitat. | 1 2 3 4 5 |
| 37 | És bo utilitzar expressions contundents que emfasitzin el propi punt de vista, com per exemple: " <i>l'estudi és, sense cap mena de dubte</i> ". | 1 2 3 4 5 |
| 38 | No s'ha d'utilitzar la primera persona del plural perquè resulta excessivament pedant. | 1 2 3 4 5 |

ANNEX C

QÜESTIONARI DE SATISFACCIÓ

A continuació es presenten un seguit d'afirmacions relacionades amb el grau de satisfacció assolit en relació a la teva participació en la formació en escriptura acadèmica. Senyala el valor que millor reflexa el teu estat de satisfacció. El número 1 fa referència a totalment en desacord i el número 5 a totalment d'acord.

| | | |
|----|---|-----------|
| 1 | En general, estic satisfet amb els aprenentatges realitzats. | 1 2 3 4 5 |
| 2 | Després de realitzar les sessions d'escriptura, considero que he après millor el contingut de l'assignatura. | 1 2 3 4 5 |
| 3 | He après com deixar clara la meva postura. | 1 2 3 4 5 |
| 4 | Sé com utilitzar recursos per implicar al lector. | 1 2 3 4 5 |
| 5 | Tinc més seguretat a l'hora d'escriure textos de posicionament. | 1 2 3 4 5 |
| 6 | Considero que amb els coneixements adquirits escriuré textos de major qualitat | 1 2 3 4 5 |
| 7 | Després de realitzar les sessions d'escriptura, crec que els meus textos estan organitzats d'acord a les exigències dels textos de posicionament. | 1 2 3 4 5 |
| 8 | Tinc més confiança a l'hora d'escriure un text de posicionament perquè entenc què s'espera del meu escrit . | 1 2 3 4 5 |
| 9 | Em sento preparat/da per escriure textos de posicionament. | 1 2 3 4 5 |
| 10 | Sé citar correctament. | 1 2 3 4 5 |
| 11 | Indica els punts forts de les sessions d'escriptura (tres com a màxim). | |
| 12 | Indica els punts a millorar de les sessions d'escriptura (tres com a màxim). | |

ANNEX D

PAUTA D'AVUACIÓ DE LA QUALITAT ORGANITZATIVA DEL TEXT I DE L'APRENETATGE DEL CONTINGUT DISCIPLINAR

| Dimensions | | 5 El text... | 4 El text... | 3 El text... | 2 El text... | 1 El text... |
|--|----|--|--|--|--|---|
| 1.ELABORACIÓ DEL CONTINGUT 1A Triangle interactiu 1B Alumne 1C Professor 1D Referents teòrics | 1A | Utilitza el triangle interactiu com a eix vertebrador de la seva argumentació i presenta tots els elements de forma clara i entenedora | Utilitza el triangle interactiu com a eix vertebrador de la seva argumentació però obvia alguns dels elements que el configuren, o presenta tots els elements però ho fa de manera imprecisa | No utilitza el triangle interactiu com a eix vertebrador, però el presenta en algun moment del text de forma clara i entenedora | No utilitza el triangle interactiu com a eix vertebrador, però el presenta en algun moment del text de manera imprecisa | No fa esment al triangle interactiu en el seu conjunt |
| | 1B | Fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat i els justifica de manera personal i selectiva | Fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat i els justifica de manera pobre | Fa esment d'1 o més conceptes de l'apartat i el justifica malament o fa esment de 3 conceptes de l'apartat, els explica, però no els justifica | Fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat i no els explica o fa esment d'1 o 2 conceptes de l'apartat, els explica, però no el justifica | No fa esment a cap concepte de l'apartat |
| | 1C | Fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat i els justifica de manera personal i selectiva | Fa esment d'1 concepte de l'apartat i el justifica de manera personal i selectiva o fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat i els justifica de manera pobre | Fa esment d'1 o més concepte de l'apartat i el justifica malament o fa esment de 2 o més conceptes de l'apartat, els explica, però no els justifica de manera personal i selectiva | Fa esment d'1 concepte de l'apartat, l'explica, però no el justifica | No fa esment a cap concepte de l'apartat |
| | 1D | Utilitza 4 referents teòrics o més, per argumentar la pròpia idea | Utilitza 3 referents teòrics per argumentar la pròpia idea | Utilitza 2 referents teòrics per argumentar la pròpia idea | Utilitza 1 referent teòric per argumentar la pròpia idea | No utilitza referents teòrics |

| | | | | | | |
|---|----|--|---|---|--|--|
| 2. ESTRUCTURA ORGANITZATIVA 2A Introducció 2B Coherència i cohesió 2C Conclusió | 2A | Consta d'un o dos paràgrafs introductoris que assenyalen el context del tema i que presenten el triangle interactiu de forma clara i entenedora. | Consta d'un o dos paràgrafs introductoris que, o bé assenyalen el context del tema, o bé presenta el triangle interactiu de forma clara i entenedora. | Consta d'un o dos paràgrafs introductoris que presenten el context del tema i el triangle interactiu de manera imprecisa. | Consta d'un o dos paràgrafs introductoris que, o bé presenten el context del tema, o bé presenta el triangle interactiu de manera imprecisa. | No té un paràgraf introductoris que presenti el context del tema o el triangle interactiu |
| | 2B | Desenvolupa les idees de manera organitzada i progressiva al llarg del text sense salts de coherència | Desenvolupa les idees de manera organitzada i progressiva al llarg del text però té 1 salt de coherència | Desenvolupa les idees de manera organitzada i progressiva al llarg del text però té 2 salts de coherència | Desenvolupa les idees de manera organitzada i progressiva al llarg del text però té 3 salts de coherència | Desenvolupa les idees de manera organitzada i progressiva al llarg del text però té més de 3 salts de coherència |
| | 2C | Té un paràgraf de conclusió que resumeix les idees principals de l'escrit de forma clara i entenedora | Té un paràgraf de conclusió que no resumeix les idees principals de l'escrit però que finalitza el text de forma clara i entenedora | Té un paràgraf de conclusió que finalitza l'escrit de manera imprecisa | Té un paràgraf que simula una conclusió i finalitza l'escrit de manera imprecisa | No té un paràgraf de conclusió |
| 3. ASPECTES FORMALS | 3A | Segueix les directrius establertes (límit de pàgines, mida de la lletra, interlineat, justificat, marges) | Segueix les directrius establertes menys 1 | Segueix les directrius establertes menys 2 | Segueix les directrius establertes menys 3 | Segueix les directrius establertes menys 4 o més |

ANNEX E

PROGRAMA DE L'ASSIGNATURA: PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

ASSIGNATURA: PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

ESTUDIS: LLICENCIATURA DE PSICOLOGIA, 2n Cicle

TIPUS: T

CURS: 3r **SEMESTRE:** 2n

CRÈDITS (hores/setmana): 9 crèdits URL

CRÈDITS ECTS: 7

PROFESSOR: Mariona Corcelles, Maribel Cano i Eva Liesa

DESPATX: A4 **HORARI D'ATENCIÓ:** Dimecres 20:30-22h

(concertar cita prèvia per correu electrònic Marionacs@blanquerna.url.edu)

IDIOMA: Català

CONEXEMENTS PREVIS:

S'aconsella haver cursat:

- Processos Psicològics Bàsics
- Desenvolupament i aprenentatge. Teories i Models
- Psicologia del Desenvolupament I i II

DESCRIPCIÓ ASSIGNATURA:

L'assignatura Psicologia de l'Educació aporta els coneixements necessaris per poder comprendre i explicar els processos de canvi que les persones realitzen quan es troben immerses en situacions educatives. D'altra banda, l'assignatura analitza quins són els factors individuals i contextuals que faciliten o dificulten aquests processos de canvi.

OBJECTIUS ASSIGNATURA:

- **Competències transversals**

- 1- Pensament crític i creatiu, amb capacitat d'indagar i d'adoptar un enfocament científic.
- 2- Realització de judicis i valoracions crítiques argumentades en el procés de presa de decisions durant l'exercici de la seva responsabilitat.
- 3- Lectura crítica de la bibliografia científica, valorar-ne la procedència, situar-la dins un marc epistemològic i identificar i contrastar les seves aportacions en relació amb el coneixement disciplinari disponible.
- 4- Consideració de diferents perspectives sobre els temes o problemes de la disciplina, avaluar-los de manera crítica, fonamentar les conclusions i prendre decisions.
- 5- Flexibilitat, respecte i discreció en l'ús de les dades que afecten les persones, grups o organitzacions.
- 6- Integrar els coneixements i avenços de la psicologia de l'educació en la seva actuació professional.
- 7- Adquirir independència i autonomia com a aprenent, i responsabilitzar-se del propi aprenentatge i el desenvolupament de les seves habilitats.
- 8- Ser sensible a les necessitats i expectatives dels altres, als contextos i a la influència que s'hi exerceix.
- 9- Treballar en equip i de manera compromesa amb el grup de treball.
- 10- Utilitzar les diferents tecnologies de la informació i la comunicació per a finalitats diverses.

11- Comunicar-se adequadament tant de manera oral com escrita.

- **Competències específiques**

- 1- Saber analitzar les demandes i les necessitats de persones, grups o organitzacions en diferents contextos.
- 2- Obtenir i organitzar informació rellevant per a resoldre o optimitzar situacions educatives.
- 3- Aplicar tècniques per recollir informació sobre l'estudi del funcionament dels individus, grups o organitzacions.
- 4- Mostrar flexibilitat, respecte i discreció en la comunicació i l'ús dels resultats obtinguts de les avaluacions psicològiques a les persones o grups.
- 5- Assessorar i acompanyar persones que han d'atendre altres persones o grups en les habilitats de comunicació, empatia, estratègies d'afrontament i de suport, etc.
- 6- Fer servir les diferents fonts documentals en psicologia, mostrar un domini de les estratègies necessàries per accedir a la informació i valorar la necessitat d'actualització documental.
- 7- Analitzar i interpretar les dades en el marc del coneixement disciplinari establert.

- **Objectius d'aprenentatge**

- 1- Introduir-se en l'estudi de la Psicologia de l'Educació, discernir-ne l'objecte d'estudi i la seva utilitat en els diferents àmbits professionals de la psicologia.
- 2- Estudiar i analitzar les variables que són presents en qualsevol activitat d'ensenyament-aprenentatge en diferents contextos socioculturals.
- 3- Conèixer i adquirir eines per analitzar els principals factors intrapersonals i interpersonals que influeixen en l'aprenentatge.
- 4- Reflexionar sobre els criteris d'actuació psicopedagògica útils en situacions d'ensenyament -aprenentatge a l'hora d'optimitzar aquestes situacions.

CONTINGUTS:

0. La Psicologia de l'Educació

- 0.1. La psicologia i les situacions educatives: breu referència històrica.
- 0.2. La psicologia de l'educació com a disciplina específica: conceptes bàsics i epistemologia.
- 0.3. El psicòleg i les situacions educatives: d'on venim i on som?

1. Constructivisme i educació

- 1.1. Referents teòrics
- 1.2. Elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge: aprenent; ensenyant; contingut.

2. L'aprenent: poder, voler i saber

- 2.1. L'aprenent i els processos cognitius responsables de l'aprenentatge: **poder aprendre**
 - 2.1.1. Perspectives estàtica i dinàmica de la intel·ligència. Concepte, instruments de mesura.
 - 2.1.2. Conseqüències per a l'ensenyament de les dues perspectives en l'estudi de la intel·ligència.
 - 2.1.3. Capacitats *versus* habilitats. Concepte, tipus i relacions amb conceptes afins.
 - 2.1.4. Les diferències individuals des de la perspectiva dinàmica de la intel·ligència. Del concepte de dèficit al concepte de diversitat; diferents fonts de diversitat.
 - 2.1.5. Respostes educatives a la diversitat dels alumnes.
- 2.2. L'aprenent i els processos afectius responsables de l'aprenentatge: **voler aprendre**
 - 3.2.1. La motivació en el procés d'ensenyament -aprenentatge
 - 3.2.2. L'autoconcepte i l'autoestima en els processos d'ensenyament -aprenentatge. El paper del feed-back en l'autoimatge.
- 3.3. L'aprenent i els processos estratègics que faciliten l'aprenentatge: **saber aprendre**
 - 3.3.1. Les estratègies d'aprenentatge: Concepte actual i evolució històrica del terme.

3. L'ensenyant

- 3.1. Concepcions de diferents agents educatius sobre el desenvolupament i l'aprenentatge
- 3.2. La importància de l'ús del llenguatge en la construcció de coneixement.

- 3.2. La interacció educativa. Interacció adult - aprenent.
- 3.3. La interacció educativa. Interacció entre iguals.

METODOLOGIA:

Hi haurà unes sessions d'exposició del contingut per part de la professora, unes altres de reflexió i anàlisi d'aquest contingut a partir de lectures o d'algun exemple pràctic que connecti amb l'experiència dels estudiants en la seva qualitat d'aprenents i finalment unes sessions de seguiment de les activitats d'avaluació continuada. Les sessions de classe es consideren l'espai d'elaboració dels continguts i el tipus de treball que s'hi desenvoluparà respon als objectius i a les característiques de l'avaluació de l'assignatura. En aquest sentit, és del tot recomanable l'assistència i la participació a classe per tal de construir un coneixement adequat dels continguts objecte d'estudi. Tant en les activitats realitzades a classe com en la resta de treballs s'afavorirà el treball en petits grups.

AVALUACIÓ:

L'avaluació es considera l'eina per recollir tant el procés com el resultat de l'aprenentatge i consta de dos eixos bàsics:

- a) La valoració del dossier d'apunts i el treball final.
- b) La qualificació obtinguda en una prova final que en cap cas suposarà la repetició memorística dels apunts i/o les lectures. Ben al contrari, en el moment de l'avaluació es podrà consultar el material elaborat a classe per tal de reflexionar sobre alguna de les qüestions polèmiques estudiades, comparar diferents enfocaments analitzats o resoldre algun problema i/o supòsit aplicats a diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge. Les qüestions plantejades giraran al voltant dels exemples analitzats a classe i exigiran resoldre petits problemes (similars als que cal encarar en la pràctica professional) tot utilitzant els coneixements adquirits al llarg de l'assignatura.

Tal i com es recull en el full annex hi ha la possibilitat d'optar per dues modalitats d'avaluació. Enguany s'ofereix la possibilitat d'acollir-se a una avaluació continuada o una avaluació final. Cada alumne té la possibilitat a principi del quadrimestre d'acollir-se a una de les modalitats d'avaluació ofertes.

PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

Professora: Mariona Corcelles Seuba**Estudis de PSICOLOGIA****Lectures específiques i obligatòries per temes****1. La teoria constructivista**

- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. A C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: ICE/UB Horsori.
- Rodrigo, M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, 7-16.

2. L'aprenent**2.1.1. L'aprenent i els processos cognitius responsables de l'aprenentatge: poder**

- Monereo, C. (Coord.). *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat educativa* (pp. 7-24). Barcelona: Edicions 62.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. [Capítol 3. Alumnos con dificultades en el aprendizaje (pp. 63-98)]. Madrid: Alianza.
- Pujolàs, P. (2007) Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Capítol 1 (pp. 21 – 36) Vic. Eumo Editorial.
- Duran, D. (2009) *Capítulo 6. El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión* (pp.95-109) a Giné, C. (coord.) La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Cuadernos de Educación 56. ICE/UB Horsori Editorial.

2.1.2. L'aprenent i els processos afectius responsables de l'aprenentatge: voler

- Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria. A C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: ICE/UB Horsori.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. [Capítol 4. Alumnos desmotivados (pp. 99-123)]. Madrid: Alianza.

2.1.3. L'aprenent i els processos estratègics que faciliten l'aprenentatge: saber

- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. A C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2001). La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. A C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 29-41). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Pozo, J.I. i Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Ed. Alianza.

3. L'ensenyant

- Pozo, J.I. i Sheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. A J.I. Pozo i C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje (pp. 339-348).
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Madrid: Ed. Alianza.

PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

Prof: Mariona Corcelles

MODALITATS D'AVALUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

1. AVALUACIÓ FINAL

- Suposa assistir a les classes amb regularitat i superar dos exàmens diferents:
 - Un test de comprensió dels conceptes bàsics de l'assignatura
 - Una prova en la que es resoldran situacions similars a les treballades a classe i en les evidències. Es podran consultar els apunts de la carpeta i els resums de les lectures obligatòries.
- El test és una prova eliminatòria que cal superar per accedir a la segona prova. La nota final de l'assignatura és la que s'obté en la segona prova.
- Data test: **13-05-2010** (últim dia de classe)

2. AVALUACIÓ CONTINUADA. Avaluació per dossier d'apunts de grup.

- Permetrà un seguiment del treball que es va fent al llarg del quadrimestre.
- Suposa presentar un dossier d'apunts de grup que posi de manifest que s'estan assolint els objectius de l'assignatura en cada bloc temàtic.
- El treball es podrà fer en grups de màxim 6 persones i s'anirà lliurant en les dates indicades mitjançant la plataforma virtual del blink.
- Suposa fer un treball final per escrit que sintetitzi els principals continguts disciplinars tractats al llarg de l'assignatura.
- L'examen final consistirà en una prova en la que es resoldran situacions similars a les treballades a classe. Es podran consultar els apunts de la carpeta i els resums de les lectures obligatòries.
- La nota final és farà a partir de les valoracions dels treballs lliurats i la nota de l'examen final (la nota dels treballs d'avaluació continuada fa mitja amb l'examen final). Cal aprovar ambdues parts per fer la mitja.
- Durant el desenvolupament de l'assignatura s'aniran concretant les dates de lliurament de les activitats. L'incompliment en alguna d'aquestes dates exclou de la possibilitat de beneficiar-se de l'avaluació continuada.

Cal escollir una opció d'avaluació abans del 10 de febrer del 2010. Si es tria l'avaluació continuada cal assignar un responsable del grup, que serà la persona amb la que em comunicaré.

No es possible modificar l'opció d'avaluació en tot el curs acadèmic (convocatòries de juny i setembre incloses)

ENSENYAMENT DE L'ESCRITURA ACADÈMICA

"Aprenem la psicologia educativa a través de l'escriptura"

Tutora d'Espectura: Prof. Marta Pardo

FINALITAT DE LA PROPOSTA D'ESCRITURA:

Realitzar un text de posicionament que us serveixi com a punt de partida per comprovar els coneixements que teniu en relació a l'assignatura i, a partir d'aquest text inicial, anar modificant l'escrit en funció dels continguts treballats durant el quadrimestre. És important que tingueu present tan el contingut que poseu en el text (el què dieu) com la manera en què ho escriviu (el com ho dieu).

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT D'ESCRITURA:

Escriure un text de posicionament, al principi i al final de l'assignatura, d'un màxim de dues pàgines, amb lletra 12, Times New Roman i espai 1,5, que respongui a la següent demanda:

Destaca els factors més importants que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Justifica la teva resposta

PROCÉS:

Es realitzaran parelles per ajudar-se de forma recíproca a corregir les diferents versions del text. A continuació detallem un calendari amb totes les dates previstes:

| Data | Activitat |
|--------------------|--|
| 11.02.10 | Espectura text inicial (2 pàg. màx.) |
| 7.04.10 9.04.10 | Sessió teòrica "L'espectura acadèmica: el text de posicionament" Prof. Marta Pardo |
| 14.04.10 | Penjar al blink la revisió 1 |
| 19.04.10 | Penjar al blink la correcció 1 |
| 22.04.10 | Sessió de corevisió a l'aula. Prof. Marta Pardo |
| 28.04.10 | Penjar al blink la revisió 2 |
| 03.05.10 | Penjar al blink la correcció 2 |
| 06.05.10 | Sessió de corevisió a l'aula. Prof. Marta Pardo |
| 13.05.10 | Lliurament final del text. Penjar al blink. |

OBJECTIUS

De manera més concreta aquesta activitat persegueix els següents objectius:

- Activar els coneixements previs que disposeu en relació als continguts de l'assignatura
- Fer ús de l'espectura com una eina per l'aprenentatge significatiu de l'assignatura
- Aprendre a escriure textos de posicionament amb l'ajuda dels companys i d'una tutora d'espectura
- Comprovar els coneixements adquirits al final de la realització de l'assignatura a partir de l'evolució que ha sofert el text final

CRITERIS D'AVUACIÓ

Els criteris que es tindran en compte per avaluar el text seran:

- Presència dels continguts més rellevants de l'assignatura.
- Organització i estructura del text, coherència i cohesió en el discurs.
- Justificació del propi punt de vista fent referència a d'altres autors.
- Diferenciació entre el vostre punt de vista i les aportacions dels autors treballats.

| | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|------------------------|---|---|---|--|--|
| | | | | | | | | | |
| En aquest text veurem quins són els factors que intervenen en la interacció entre els dos agents actius en l'objectiu comú d'aprendre. | Estás implicando al lector, molt bé!! | C | | | E | | | | |
| | Podrías juntar los tres párrafos anteriores en uno. Sé que es tu estilo narrativo, pero el texto se verá mucho más estructurado si formaras los párrafos por temáticas y no por frases. (aquest i els dos anteriors) | C | | Cohesió | S | B | | | |
| L'aprenent, la persona a la que va dirigida la tasca, estarà influenciada per altres factors que definiran la seva activitat: poder, voler i saber aprendre. | Estaría bien citar de donde los has extraído. | C | L'aprenent, la persona a la que va dirigida la tasca, és un compendi de tres factors que defineixen la seva activitat: poder, voler i saber aprendre | Afegir cita | S | | N | | PEC:A-P |
| Poder aprendre fa referència a la seva capacitat (com la seva intel·ligència) per a ser competent a l'hora de realitzar i assimilar una tasca, tot fent servir les seves habilitats . | Podrías nombrar las principales competencias que se deben adquirir en la enseñanza obligatoria. | C | Poder aprendre fa referència a la seva capacitat, habilitat i competència a l'hora de realitzar i assimilar una tasca. Tothom parteix d'unes capacitats més o menys semblants, però haver-les treballat desencadenarà en ésser hàbil o no. Per ser competent seran necessàries certes estratègies d'aprenentatge prèviament assolides de manera flexible i eficient, i d'aquesta manera podrem assolir nous reptes i diferents aprenentatges, alhora que generem nous recursos i ens tornem més competents. Així doncs entenem que és summament important adquirir els primers aprenentatges eficaçment, ja que aquests senten les bases que marcaran el potencial de la persona. En aquest punt el docent hi té molt a dir, ja que és ell qui ha d'assegurar la bona internalització d'aquests , ja que un bon aprenentatge és aquell que ens permet no només aplicar un coneixement, sinó també poder assolir-ne de nous . Elimina fragment de color vermell | Desenvol. idea | S | | P | | PEC:T-G // IRD:A-G // EI:A-P |
| | Podrías introducir el tema de CEE: que se puede hacer cuando no tienen dicha capacidad. | C | | Desenvol. idea | S | | N | | |
| | I això que em dius per què és important? Busca arguments que t'ajudin a remarcar la importància del poder. Ves a les lectures i utilitza el que diuen altres autors, en forma de cita, per donar validesa als teus arguments | T | | Posicio./ Justificació | S | M | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--------------------------------------|---|---|---|--------------------------|--------------------------|
| Voler aprendre referirà a la seva motivació intrínseca, és a dir, les seves ganes i la seva curiositat per aprendre. | Podrías enfatizar más el tema de la motivación: que puede motivar al alumnado? Qué pasa si no está motivado? | C | Voler aprendre referirà a la seva motivació intrínseca, és a dir, les seves ganes i curiositat per aprendre. Tot i així aquesta fluctuarà en dependència a les expectatives que tinguin els demés sobre l'aprenent, no només l'ensenyant, sinó també companys o familiars. Per tant, entenem que la motivació és un factor d'origen compartit, i és per això que una sense l'altre serà sempre insuficient per obtenir la màxima implicació possible per part de l'aprenent. Em de considerar també que la necessitat de motivació externa de l'aprenent disminueix amb el temps, ja que la interna va augmentant paral•lelament. Això es deu al fet d'assolir una consciència de la utilitat de l'aprenentatge, la responsabilitat en vers a tu mateix, i el poder escollir el que volem aprendre. No obstant això el docent mai ha d'abandonar la seva responsabilitat de motivar l'aprenent . | Desenvol. idea | S | B | | | PEC:T-G // IRD:A G |
| | Crec que has de fer el mateix que amb el poder | T | | Posicio./ Justificació// Afegir cita | S | B | | | |
| Saber aprendre fa referència a la qualitat de les estratègies d'aprenentatge que utilitzarà en el procés. | Juntaría los párrafos anteriores en uno, dado que todos ellos hacen referencia al mismo factor: el aprendiz. <i>(des de l'aprenent fins aquest del saber)</i> | C | Saber aprendre fa referència a la qualitat del procés d'aprenentatge, mediatitzat per les estratègies que es puguin emprar en aquest. Així doncs, internalitzar un concepte no només depèn de la intel•ligència de l'aprenent, sinó més aviat de la habilitat i competència per saber utilitzar aquells recursos que adquireixes al llarg de l'experiència . | Cohesió | S | | P | PEC:T-G // IRD:A P | |
| | Et dic el mateix que en el poder. Recorda que en un text augmentatiu s'ha de justificar la teva postura. | T | | Posicio./ Justificació// Afegir cita | S | B | | | |
| Per altra banda està l'ensenyant, la persona que dirigirà la tasca. | Aprovechando que aquí utilizas este conector, podrías usar: "D'una banda", para introducir el párrafo del aprendiz. | C | Per altra banda està l'ensenyant, la persona que dirigirà la tasca. Aquest té la funció d'ensenyar uns continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Elimina el fragment de color vermell | Cohesió | S | B | | EI:A-G // PEC:A-P | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|----------------|---|--|---|--|--------------------------|
| <p>l'ensenyant, la persona que dirigirà la tasca.</p> <p>Aquest agafarà un rol vers l'aprenent com a part de l'estratègia d'ensenyament, que servirà sempre que s'emmotlli a les necessitats de l'aprenent.</p> <p>Aquestes necessitats són les d'atendre a la diversitat i usar un llenguatge adequat, com també aconseguir una bona interacció ensenyant-aprenent o aprenent-aprenent .</p> | También podrias comentar que el "profesor" debe partir de los conocimientos previos. | C | | Desenvol. idea | S | | N | | |
| | Aquesta idea és molt important, per què no la desenvolupes més? | T | | Desenvol. idea | S | | N | | |
| | Jo desenvoluparia més aquesta idea perquè també és clau | T | | Desenvol. idea | S | | N | | |
| | No tinguis por en posar moltes cites en els teus paràgrafs. Serviran per refutar les teves idees. | T | | | R | | | | |
| | | | <p>Els continguts conceptuals fan referència a la matèria que imparteix el docent, i l'adquisició d'aquests per part de l'aprenent demostrarà l'eficàcia del procés impartit per l'ensenyant. Ara bé, per ensenyar els continguts conceptuals no podem ignorar l'aprenent. Necessitem entendre quins són els seus coneixements previs per poder desenvolupar un nou aprenentatge (Vigotski). Serà també necessari aplicar uns continguts actitudinals mitjançant unes tècniques que aconseguixin implicar a l'aprenent, alhora que reclamin l'atenció d'aquest i augmentin la seva motivació. S'ha d'entendre, però, que no és el mateix captar l'atenció i motivació d'una persona que de trenta.</p> <p>Un professor en un aula necessita atendre la diversitat, i s'ha demostrat a certes escoles que una bona manera és utilitzar estratègies d'aprenentatge entre iguals, tals com les tutories compartides, que ajuden a assolir els continguts procedimentals necessàries per a cada cas particular, on el professor no hi pot arribar.</p> | | | | | | |
| | | | | | | | | | PEC:A-G // IRD:A-G |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--------------------------|
| | | | Així doncs, podem concluir que sempre que aquests tres elements es conjuguin (ensenyant-aprenent-continguts) amb les condicions anteriorment analitzades, serà possible arribar a un aprenentatge de qualitat. | | | | | | | PEC:A-G // IRD:A-G |
| <p>Aspectos que faltan:</p> <p>Estructura: 1) Anticipar posibles argumentos que contradigan o pongan en duda los tuyos, 2) Hacer contrargumentos y 3) la conclusión.</p> <p>Contenido: 1) hablar del contenido como factor dado que lo nombras al inicio, y 2) profundizar mucho más en el temario con el fin de justificar por qué esos (enseñante, aprendiz y contenido) son los factores que tú destacas del proceso de aprendizaje.</p> <p>Formas: 1) citar, 2) hacer presente tu voz y implicar más al lector y 3) En general, tu texto es muy descriptivo (es como la explicación de un gran esquema), tendrías que intentar que fuera más argumentativo; no solo decir cuáles son los factores, si no también, explicar porqué crees que son importantes.</p> | | C | | | R | | | | | |

ANNEX G

EXEMPLE DE CODIFICACIÓ DE L'EVOLUCIÓ D'UN TEXT D'UN ESTUDIANT AMB PERFIL D'ADDICIÓ I PRECISIÓ
I AMB UN COMPANYY REVISOR DEL PERFIL ACTIU

| S24 Propostes de millora V1 | | | | | | | | | |
|--|---|------------------|--|------------------------|---|----|-----|-----|----------------|
| Text font | Proposta de canvi | Revisor | Text definitiu | Definició del problema | F | CR | CNR | CSC | AR PC IC |
| Hi han molts factors importants que intervenen en el procés d'aprenentatge de les persones. Alonso Tàpia (1991) afirma que "voler aprendre i saber-ne són les " condicions personals bàsiques que permeten l'adquisició de nous coneixements i | Per què col•loques aquí la cita? En el teu text hauria de quedar més clar l'ús que fas de la cita. Exemple: Una de les persones que ha investigat aquests factors és Tàpia, que diu..... però des del meu punt de vista opino... o bé, Tàpia es deixa de fer esment a.... i dius la teva opinió. I no cal repetir els factors que ell ha dit. | T | Hi han molts factors importants que intervenen en el procés d'aprenentatge de les persones. "Aprendre i saber aprendre són les condicions personals bàsiques que permeten l'adquisició de nous coneixements i l'aplicació d'allò après de forma efectiva quan es necessita"(Tapia, 1991). Segons aquest autor, es necessita la disposició i el' interès de l'alumne per a obtenir l'aprenentatge. Segons el meu punt de vista Tapia s'oblida de parlar de tots els altres demés factors i condicions d'aprenentatge que són totes les variables que podem diferenciar entre els factors intrapersonals com serien la motivació, les capacitats personals de cada un, la memòria i les estratègies d'aprenentatge, i els factors socio-ambientals, com el context (família, situació econòmica, zona residencial...) | Aclarir | S | M | | | PEC:T-P |
| | Un altre aspecte que tindria en compte és el triangle interactiu. No en fas esment i situar-ho al principi del text també et pot ser útil per analitzar els factors més rellevants | T | | Afegir contingut | S | | N | | |
| | Si és una cita directa revisa en la guia com s'ha de fer | T | | Revisar cita | S | M | | | |
| l'aplicació d'allòe l'ho après de forma efectiva quan es necessita". | C | Aspectes formals | | CD | B | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|------------------|----|--|---|--|----------------------|
| <p>Segons Tàpia, es necessita la disposició i el interès de l'alumne per a obtenir l'aprenentatge. Segons el meu punt de vista els factors i les condicions d'aprenentatge són totes les variables que podem diferenciar entre els factors intrapersonals com serien la motivació, les capacitats personals de cada un, la memòria i les estratègies d'aprenentatge, i els factors socio-ambientals, com el context (família, situació econòmica, zona residencial...)</p> | | C | | Aspectes formals | CD | | P | | |
| | <p>Una vegada comencis a explicar amb detall els factors cal que d'alguna manera organitzis la informació. No ha de ser una enumeració de factors. L'ordre és important i has de pensar com relacionar un factor amb l'altre perquè no es perdi el fil argumental. Si parles dels factors relacionats amb els alumnes els agrupes en una part. Després amb l'ensenyant i així successivament.</p> | T | | Jerarquitzar | R | | | | |
| <p>Cada persona té unes capacitats, unes habilitats i uns recursos diferents, i aquests faran que cadascú tingui més dificultat o menys en el procés d'aprenentatge o que li sigui més fàcil treballar en una àrea que en una altre, per exemple algú pot tenir molta capacitat matemàtica i poca capacitat en l'àrea de llengua o humanitats. Jo crec que la motivació és un dels factors més importants, ja que és el que fa que tinguis ganes o no per aprendre i això, vulguis o no, fa que tinguis més</p> | <p>Cada persona té unes capacitats</p> | C | No fa el canvi | Aspectes formals | CD | | N | | |
| | <p>Com quins? ("Cada persona té unes capacitats, unes habilitats i uns recursos diferents, i aquests faran que cadascú tingui més dificultat o menys en el procés")</p> | C | <p>En primer lloc hem de tenir en compte que cada persona té unes capacitats, unes habilitats i uns recursos diferents, i aquests faran que cadascú tingui més dificultat o menys en el procés d'aprenentatge o que li sigui més fàcil treballar en una àrea que en una altre, per exemple algú pot tenir molta capacitat matemàtica i poca capacitat</p> | Desenvol. idea | S | | P | | IRD:A-G // PEC:A/T-G |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|---|---|--|--|
| voluntat per estudiar.; la memòria, és necessària perquè la persona pugui retenir els conceptes que se li ensenyen i així no oblidar l'aprenentatge. | Podria ser un punt i a part | C | en l'àrea de llengua o humanitats. Aquests serien doncs els factors intrapersonals (parlant de l'alumne); el més important, segons la meua experiència personal és la motivació, el voler, ja que és el que fa que tinguis ganes o no per aprendre i això, vulguis o no, fa que tinguis més voluntat per estudiar; jo crec que la motivació és basa en donar uns objectius que per l'alumne siguin assolibles, i així ell podrà atribuir els èxits a causes internes . També la memòria, és altament necessària, ja si una persona no te capacitat de retenció, allò que aprèn i/o que l'hi és ensenyat no servirà de res perquè un bon aprenentatge implica un canvi de llarga durada .Reformula el fragment de color granate. | Aspectes formals | S | | N | | |
| | Desenvoluparia més els temes de motivació i memòria | C | | Desenvol. idea | S | M | | | |
| | I per què és important tenir-ho present? <i>(fa referència a la 1a frase)</i> Exposes una idea però ara cal que justifiquis perquè és un factor important. Aquest és un suggeriment vàlid per tot el text. Cal donar moltes justificacions i també cal recórrer a les cites per donar validesa a les teves paraules | T | | Posicio./ Justificació | S | M | | | |
| Entre els factors personals i els socio-ambientals hi trobaríem la figura del professor, que segons la meua opinió no la podríem incloure en cap dels factors esmentats. Perquè hi hagi un bon aprenentatge cal que la instrucció sigui de qualitat i adequada a les capacitats de l'alumne. | Desenvolupar més el teu punt de vista i donar arguments. | C | En segon lloc entre els factors personals i els socio-ambientals, és a dir l'intermediari entre l'alumne i el contingut, apareix la figura del professor, que segons la meua opinió no la podríem incloure en cap dels factors esmentats. Perquè hi hagi un bon aprenentatge cal que la instrucció sigui de qualitat i adequada a les capacitats de l'alumne. L'ensenyant s'ha de valer d'estratègies d'ensenyament que donin als alumnes les eines necessàries per a assolir les competències bàsiques, matemàtica, aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, social i ciutadana, entre d'altres. Però no creieu que l'ensenyant també hauria de saber atendre a la diversitat de l'aula? Aquest és un objectiu clau, o hauria de ser-ho, per a tot ensenyant en l'actualitat; i això ho aconseguen seguint uns criteris psicopedagògics d'atenció a la diversitat, com per exemple plantejar tasques que puguin tenir diferents nivells de resolució com encertadament diuen Onrubia i companys (1998). Elimina el fragment de color vermell. | Posicio./ Justificació | S | B | | | |
| | Trobo a faltar més reflexió al voltant de la figura de l'ensenyant. Per què és important? Què ens aporta que no tinguem sense ell? En el programa de l'assignatura surten dos punts interessants: el llenguatge en la construcció de coneixement i la interacció. Si vols, ho pots tenir en compte | T | | Afegir contingut/ Posicio./ Justificació | S | M | | | IRD:A-G // PEC:T-G // EI:A-P |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|----------|--|-------------------------|----------|--|----------|--|--|--|
| <p>Per últim dir, com a punt rellevant, que hem de tenir en molt en compte els factors socio-ambientals, com serien, la família, amics, l'escola, entre d'altres...aquests actuaran de manera positiva o negativa en el procés d'aprenentatge, és a dir, que facilitaran el procés o, per falta de recursos, entre d'altres, el dificultaran.</p> | <p>Podries exemplificar-ho. Donar el teu punt de vista</p> | <p>C</p> | <p>Per últim dir, també hem de tenir molt en compte els factors socio-ambientals, com serien, la família, amics, l'escola, entre d'altres...ja que aquests actuaran de manera positiva o negativa en el procés d'aprenentatge, és a dir, que facilitaran el procés o, per falta de recursos, entre d'altres, el dificultaran .</p> | <p>Posicio.</p> | <p>S</p> | | <p>P</p> | | | |
| | <p>Faltarien les conclusions</p> | <p>C</p> | | <p>Afegir contingut</p> | <p>R</p> | | | | | |

ANNEX H

EXEMPLE DE CODIFICACIÓ DE L'EVOLUCIÓ D'UN TEXT D'UN ESTUDIANT AMB PERFIL D'ELIMINACIÓ I REELABORACIÓ
I AMB UN COMPANYY REVISOR DEL PERFIL SUPERFICIAL

| S21 Propostes de millora V1 | | | | | | | | | | |
|--|--|---------|--|------------------------|----|----|-----|-----|-------------------------|-------|
| Text font | Proposta de canvi | Revisor | Text definitiu | Definició del problema | F | CR | CNR | CSC | AR | PC IC |
| PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ | Caldria concretar un títol | C | PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ | Desenvol. idea | S | | N | | | |
| <p>El que conec de Psicologia de l'Educació avarca un procés continu i dinàmic, on hi ha destacats autors de paradigmes en l'àmbit de l'educació que en parlen (Bruner, Vigostky, Freire, Decroli, Piaget, Aswel, Montessori ...). Els processos relacionals i motivacionals implícits en l'Educació, concepte que de per sí, és prou complex.</p> | <p>No entenc aquest aclariment. La pregunta diu que destaquis els factors més importants en un procés d'ensenyament i aprenentatge. Si vols fer una petita introducció pots dir: En funció del marc teòric en què et situes, es destaquen uns o d'altres factors. Jo em situo en aquest marc i tinc com a referència aquests autors. I dit això comences a exposar els factors. Què en penses?</p> | T | <p>La Psicologia de l'Educació avarca un procés psico-socio-educatiu continu i dinàmic, on hi ha destacats autors de paradigmes en l'àmbit de l'educació que proposen models d'intervenció educativa (Bruner, Vigostky, Freire, Decroli, Piaget, Aswel, Montessori ...). Elimina el fragment de color granate.</p> | Aclarir | S | M | | | PEC:A-P // EI:A-P | |
| | Modifica la paraula destacada en vermell "continu" | c | | Aspecte formal | CD | | N | | | |
| Per tant entenc que la psicologia de l'Educació és la integració d'ambdós fenòmens, amb l'objectiu de donar una visió més integral del procés d'aprenentatge i de les persones. | | | Desapareixen els dos fragments i en el seu lloc afegeix aquest. Els processos relacionals i motivacionals implícits en l'Educació, són abordats des de la Psicologia de l'educació amb | | | | | | EI:A-P // PEC:A-P | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|--------|
| Crec que es tracta d'una assignatura prou important per ser integrada en el quotidià, especialment algunes professions més que en d'altres. | Penso que en el text que et demanem no cal fer aquesta reflexió | T | l'objectiu de proporcionar una intervenció integral en els processos d'aprenentatge de les persones. | Eliminar informació | S | B | | | El:T-P |
| Constantment en la nostre vida es donen processos d'aprenentatge, on l'individu i el seu entorn (altres individus, entorn, cultura, ...) interactuen, interrelacionen i es retroalimenten, vet aquí on entra en joc aquesta entre d'altres disciplines. <i>(A continuació d'aquest aspecte podria esmentar el triangle interactiu)</i> | Ja però com ho faries? | C | Constantment en la nostre vida es donen processos d'aprenentatge, on l'individu i el seu entorn (altres individus, entorn, cultura, ...) interactuen, interrelacionen i es retroalimenten, vet aquí on entra en joc aquesta entre d'altres disciplines. | Desenvol. idea | S | | N | | |
| Per tant aprendre a aprendre i aprendre a educar, són tasques que om ha de tenir present en el seu cursus vital. | D'acord però com ho relaciones amb els factors???? No ho acabo de veure | T | El fragment objecte de revisió desapareix | Aclarir | S | | | x | El:T-G |
| Actualment treballa a Serveis Socials com Educadora Social, una branca de d'intervenció social prou àmplia que en permet, i de fet m'obliga, a tenir present aquest aspecte (psicologia de l'Educació), especialment pel fet de poder acompanyar a les persones en el seu procés de creixement (educatiu, social, emocional, laboral,...) una tasca gens senzilla i difícilment avaluable, si més no, a curt i mig termini. | | | El fragment objecte de revisió desapareix | | | | | | |
| Professionalment, considero que s'ha d'estar en formació permanent, i que a voltes cal resignificar els nostres coneixements, en ocasions "ofuscats" pel pas del temps, les emocions, la motivació, l'organització. | jo canviaria aquest castellanisme i n'afegiria "desdibuixats"... o la que creguis que més li escau. | C | El fragment objecte de revisió desapareix | Lèxic | S | | | x | El:T-G |
| És per aquest motiu, que en aquest article? m'agradaria aprofundir en un aspecte que em toca d'aprop, bé suposo que a tots/es, però com a | No sé si és l'objectiu del teu text. | T | El fragment objecte de revisió desapareix | Eliminar informació | S | B | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|-------------|---|--|--|---|--------|
| professional de l'Educació Social, considero que estic més obligada a tenir presents les dificultats i mancances del sistema socioeducatiu, hem de reflexionar sobre qüestions actuals en relació el malestar a les aules poder comprendre i proposar estratègies d'intervenció . | Posa la paraula "article" dins del paràgraf | C | | Afegir cita | S | | | x | |
| Aquesta assignatura m'ha permès tornar a obrir el debat del "suspens en educació", tot sumant-me a preguntes que d'altres professionals en l'Àmbit de l'Educació, s'han preguntat i es pregunten: | | | El fragment objecte de revisió desapareix | | | | | | EI:T-G |
| <p>"Què passa als instituts? Com ensenyem als adolescents? Si la majoria d'informes avaluadors revelen que un de cada quatre alumnes de secundària no sap llegir i entendre un text, ni té els coneixements de la cultura matemàtica, i que només un 1% dels alumnes assoleixen el nivell d'excel·lència. Al mateix temps, hi ha dades que adverteixen d'un increment constant de les conductes incíviques dels adolescents, fins i tot violents, tant en l'àmbit familiar com en l'escolar. Existeix alguna relació entre aquestes dues realitats?" (Pere Pena, Generació L, 2005; Ed Proa)</p> <p>totes aquestes preguntes i més són les que permeten iniciar la recerca i el debat de la situació per la qual passa l'educació i per tant els infants i adolescents</p> | | | El fragment objecte de revisió desapareix | | | | | | EI:T-G |
| Potser estaria bé que també destaquessis, l'educació informal (ja que fas esment a la tasca d'E.S), també parlaria de el pas de la societat del la informació a la del coneixement, un dels reptes en l'educació actual, en tots els contextos (diferents tipus d'organització). | | C | | | R | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--------|---|--|---|---|--|--|--|---------|
| <p>Veig que el teu text està en una etapa força inicial. Et recomanaria que agafessis el programa perquè el llistat de continguts t'ajudarà a identificar factors claus en el procés d'ensenyament aprenentatge. Escull els factors que consideris més rellevants i busca arguments que justifiquin la seva importància. Després ves a les lectures i agafa idees d'altres autors que vagin en la mateixa línia que la teva i realitza citacions. En la segona entrega el text hauria de presentar un canvi molt important. Hi ha d'haver molta més teoria, i si vols aprofitar la teva experiència, cap problema, però sempre per acabar de contrastar els continguts que has après. Coses que hauries d'incloure, l'aprenent i aspectes a tenir en compte perquè aprengui, l'ensenyant i reflexionar sobre el seu rol,...</p> | T | | | R | | | | | |
| <p style="text-align: center;"><u>SEGÜENT VERSIÓ DEL TEXT</u></p> <p>Podríem destacar un glossari de termes educatius (especialment en l'àmbit formal, tot i considerar que l'educació es dona en tots els contextos –formals i informals), més rellevants, que permeten oferir una visió panoràmica on la triada educativa/triangle educatiu (ensenyant/educant, aprenent/educa i els continguts -teòrics/conceptuals, pocedimentals i actitudinals-), que permeten per obtenir i potenciar les competències (sumatori de continguts + habilitats + pràctica) tant de l'aprenent com de l'ensenyant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendre a aprendre: principi d'intervenció educativa, implica entendre una sèrie de mesures orientades a que l'aprenent desenvolupi habilitats i estratègies que facilitin els futurs aprenentatges d'una manera autònoma, orientant l'educació al desenvolupament d'unes capacitats relacionades amb l'interés/motivació (intrínseca i extrínseca) per buscar informació i tractar-la de forma personal. Comporta destacar els continguts procedimentals (recerca d'informació, anàlisi i síntesi de la mateixa, etc). <ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatges: o Mecànic o Per descobriment o Significatiu <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda pedagògica <ul style="list-style-type: none"> • Capacitat • Coavaluació • Currícul • Diversificació curricular • Estratègies didàctiques expositives • Estratègies didàctiques d'indagació • Avaluació (diagnòstica/inicial, Formativa/contínua/ Processal, Sumativa/Final) <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinarietat <ul style="list-style-type: none"> • LOGSE • Personalització • Principi d'intervenció educativa <ul style="list-style-type: none"> • Transversalitat <p style="text-align: center;">Aquest conceptes serien desenvolupats breument</p> | | | | | | | | | PEC:A-G |
| | Ànim!! | C | | | E | | | | |

Vaig començar a caminar esperant arribar algun dia a la meta.
Ara me n'adono que no vull deixar d'explorar aquest camí.
(Marta Pardo Estruch, 2014)



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 200

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a



Universitat Ramon Llull