

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA  
I DE LA LITERATURA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**LA CORRECCIÓ DELS ERRORS AL BATXILLERAT.  
UNA INTERACCIÓ ESCRITA**

Joan Busquets Gasulla

Barcelona, 2005



DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA  
I DE LA LITERATURA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa de Doctorat:  
Ensenyament de Llengües i Literatura  
Bienni 1996-1998

**LA CORRECCIÓ DELS ERRORS AL BATXILLERAT.  
UNA INTERACCIÓ ESCRITA**

Tesi doctoral presentada per  
Joan Busquets Gasulla  
per optar al títol de doctor  
en Filosofia i Ciències de l'Educació  
(Ciències de l'Educació)

Director:  
Dr. Joan Perera i Parramon  
Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura  
Universitat de Barcelona

Barcelona, 2005

L'elaboració d'aquesta tesi doctoral ha comptat amb l'ajut d'una llicència d'estudis retribuïda, en la modalitat A, concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [Resolució ENS/2203/2002, de 19 de juny de 2002 (DOGC núm. 3689, de 31 de juliol de 2002)]

*El meu agraïment a Roser Listosella, Mercè Miralles i Joan Marc Ramos, professors d'institut d'ensenyament secundari, i als seus alumnes, per haver col·laborat tan generosament en aquesta recerca.*

*La meva gratitud al doctor Joan Perera i Parramon, que l'ha dirigida.*



## ÍNDIX

---

INTRODUCCIÓ .....	15
L'objecte de la recerca .....	15
Els objectius de la recerca .....	17
El pla de recerca .....	18
CAPÍTOL 1. REFERENTS TEÒRICS .....	23
1.1. La interacció entre professor i alumne i l'aprenentatge .....	23
1.2. La correcció i la reescriptura escolars de textos escrits .....	27
CAPÍTOL 2. REFERENTS TEÒRICS RELACIONATS AMB LA METODOLOGIA DE LA RECERCA .....	31
2.1. Principis metodològics generals.....	31
2.2. Principis teòrics i metodològics relacionats amb l'obtenció dels patrons lingüístics i culturals dels alumnes.....	33
2.3. Principis teòrics i metodològics relacionats amb l'obtenció dels patrons dels alumnes de representació de la norma .....	34
2.4. Principis teòrics i metodològics relacionats amb l'obtenció dels patrons de les creences dels professors sobre la correcció, reparació i reescriptura de textos.....	36
2.5. Principis teòrics i metodològics relacionats amb l'obtenció dels patrons del procés d'escriptura, correcció i reescriptura .....	37
2.6. Principis teòrics i metodològics relacionats amb l'obtenció dels patrons de la justificació de les reparacions i els de la comprensió de les anotacions per part dels alumnes.....	39
CAPÍTOL 3. DESCRIPCIÓ DELS PROCESSOS D'OBTENCIÓ I TRACTAMENT DE DADES I DE DETERMINACIÓ DELS PATRONS .....	41
3.1. Obtenció de dades als instituts A i B .....	42
3.2. Obtenció de dades a l'institut C .....	44
3.3. Descripció del procés d'obtenció dels patrons lingüístics i culturals i els relacionats amb l'escriptura de textos dels alumnes .....	46
3.4. Descripció del procés d'obtenció dels patrons dels alumnes de representació de la norma .....	50
3.5. Descripció del procés d'obtenció dels patrons de les creences dels professors sobre correcció, reparació i reescriptura de textos.....	56
3.6. Descripció del procés d'obtenció dels patrons relacionats amb l'escriptura, la correcció i la reescriptura dels textos .....	65
3.7. Descripció del procés d'obtenció dels patrons sobre la justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions per part dels alumnes.....	85
CAPÍTOL 4. ELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS I ELS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES.....	92
4.1. Patrons lingüístics i culturals dels alumnes de l'institut A.....	92
4.2. Patrons lingüístics i culturals dels alumnes de l'institut B.....	93
4.3. Patrons lingüístics i culturals dels alumnes de l'institut C.....	94
4.4. Patrons relacionats amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut A .....	95

4.5. Patrons relacionats amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut B .....	96
4.6. Patrons relacionats amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut C .....	97
CAPÍTOL 5. ELS PATRONS DELS ALUMNES DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA .....	100
5.1. Patrons dels alumnes de l'institut A de representació de la norma .....	100
5.2. Patrons dels alumnes de l'institut B de representació de la norma .....	101
5.3. Patrons dels alumnes de l'institut C de representació de la norma .....	101
CAPÍTOL 6. ELS PATRONS DE LES CREENCES DELS PROFESSORS SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS .....	104
6.1. Patró de les creences de la professora de l'institut A sobre correcció, reparació i reescriptura de textos .....	104
6.2. Patró de les creences de la professora de l'institut B sobre correcció, reparació i reescriptura de textos .....	105
6.3. Patró de les creences del professor de l'institut C sobre correcció, reparació i reescriptura de textos .....	105
CAPÍTOL 7. ELS PATRONS DELS ALUMNES DE REESCRITURA DE TEXTOS.....	108
7.1. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 1 de l'institut A .....	108
7.2. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 2 de l'institut A .....	109
7.3. Els patrons de correcció de la professora i els de reescriptura dels alumnes de l'institut A.....	110
7.4. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 1 de l'institut B .....	111
7.5. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 2 de l'institut B .....	112
7.6. Els patrons de correcció de la professora i els de reescriptura dels alumnes de l'institut B.....	112
7.7. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 1 (1a reescriptura) de l'institut C.....	114
7.8. Operacions de reescriptura en els textos 1 (2a reescriptura) de l'institut C .....	114
7.9. Operacions de correcció i reescriptura en els textos 1 (3a reescriptura) de l'institut C.....	115
7.10. Els patrons de correcció del professor i els de reescriptura dels alumnes de l'institut C.....	115
CAPÍTOL 8. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ.....	118
8.1. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 1 de l'institut A.....	118
8.2. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 2 de l'institut A.....	121
8.3. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories d' anotació dels alumnes de l'institut A .....	123
8.4. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 1 de l'institut B.....	126
8.5. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 2 de l'institut B.....	129
8.6. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories d' anotació dels alumnes de l'institut B .....	132
8.7. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 1 (1a reescriptura) de l'institut C .....	134



8.8. Relació entre categories de reparació i categories d' anotació en els textos 1 (3a reescriptura) de l' institut C .....	137
8.9. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories d' anotació dels alumnes de l' institut C .....	140
CAPÍTOL 9. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I COMENTARIS .....	144
9.1. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 1 de l' institut A .....	144
9.2. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 1 de l' institut A .....	146
9.3. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 2 de l' institut A .....	147
9.4. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 2 de l' institut A .....	149
9.5. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris dels alumnes de l' institut A .....	150
9.6. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 1 de l' institut B .....	153
9.7. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 1 de l' institut B .....	154
9.8. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 2 de l' institut B .....	156
9.9. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 2 de l' institut B .....	158
9.10. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris dels alumnes de l' institut B .....	159
9.11. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 1 (1a reescriptura) de l' institut C .....	162
9.12. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 1 (3a reescriptura) de l' institut C .....	164
9.13. Tipologia de les formes de les marques en la correcció dels textos 1 (3a reescriptura) de l' institut C .....	166
9.14. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris en els textos 1 (3a reescriptura) de l' institut C .....	167
9.15. Els patrons de relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris dels alumnes de l' institut C .....	169
CAPÍTOL 10. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS .....	174
10.1. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 1 de l' institut A .....	174
10.2. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 2 de l' institut A .....	174
10.3. Els patrons de justificació de les reparacions dels alumnes de l' institut A .....	175
10.4. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 1 de l' institut B .....	175
10.5. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 2 de l' institut B .....	176

10.6. Els patrons de justificació de les reparacions dels alumnes de l'institut B .....	176
10.7. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 1 (1a reescriptura) de l'institut C .....	177
10.8. Els patrons de justificació dels alumnes de les reparacions dels textos 1 (3a reescriptura) de l'institut C .....	177
10.9. Els patrons de justificació de les reparacions dels alumnes de l'institut C .....	177
10.10. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 1 de l'institut A.....	178
10.11. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 2 de l'institut A.....	178
10.12. Els patrons de comprensió de les anotacions dels alumnes de l'institut A .....	179
10.13. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 1 de l'institut B.....	179
10.14. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 2 de l'institut B.....	180
10.15. Els patrons de comprensió de les anotacions dels alumnes de l'institut B .....	180
10.16. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 1( 1a reescriptura) de l'institut C .....	181
10.17. Els patrons de comprensió dels alumnes de les anotacions dels textos 1( 3a reescriptura) de l'institut C .....	181
10.18. Els patrons de comprensió de les anotacions dels alumnes de l'institut C .....	182
CAPÍTOL 11. UNA CONCLUSIÓ.....	184
11.1. Sobre els resultats .....	184
11.2. Sobre la didàctica de la reescriptura i la recerca .....	202
BIBLIOGRAFIA .....	208
ANNEXOS .....	218





## RELACIÓ DE CODIS DE LES CATEGORIES

---

c: categoria

ST: significat textual

MS: morfosintaxi

AM: aspectes materials

M: mot

F: frase

RF: relació entre frases

CE: conjunt de l'escrit

RP: reemplaçament

AF: afegiment

SP: supressió

DP: desplaçament

A: reparació correcta de l'errada

B: reparació incorrecta de l'errada

C: no- reparació de l'errada

V: variació lliure

ENC: encercla

SUBR: subratlla

RATLL: ratlla

REL: relaciona

ALTR: altres

REP: reparació del professor

M1: delimita de forma precisa un fragment de l'escrit.

M2: delimita de forma precisa un espai de blanc de l'escrit.

M3: delimita de forma precisa dos o més fragments de l'escrit.

M4: relaciona de forma precisa un comentari i un fragment de l'escrit o un comentari i un espai de blanc de l'escrit.

M5: delimita de forma imprecisa un fragment de l'escrit.

CMOT: comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, amb metallenguatge tècnic.

CMONT: comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, sense metallenguatge tècnic.

CMTT: comentari marginal relacionat amb els coneixements textuels, amb metallenguatge tècnic.

CMTNT: comentari marginal relacionat amb els coneixements textuels, sense metallenguatge tècnic.

CME: comentari marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.

CNMOT: comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, amb metallenguatge tècnic.

CNMONT: comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, sense metallenguatge tècnic.

CNMTT: comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuels, amb metallenguatge tècnic.

CNMTNT: comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuels, sense metallenguatge tècnic.

CNME: comentari no marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.

RNR: reparacions sense reflexió.

RRMT: reparació motivada per l' anotació del professor, amb reflexió expressada en metallenguatge tècnic.

RRNMT: reparació motivada per l' anotació del professor, amb reflexió no expressada en metallenguatge tècnic.

AC: l'alumne comprèn l' anotació pel seu compte.

AP: l'alumne comprèn l' anotació amb l'ajut del professor.

AA: l'alumne comprèn l' anotació amb l'ajut d'un altre alumne.

ANC: l'alumne no comprèn l' anotació i no demana ajut.

m: comentari marginal.

nm: comentari no marginal



# INTRODUCCIÓ

## L'OBJECTE DE LA RECERCA

Hi ha un acord bastant general a considerar una necessitat lingüística bàsica el desenvolupament com a escriptors dels alumnes. El fet que l'escriptura tingui incidència en diversos àmbits socials, com són ara l'escolar, el professional, el familiar, etc., hi juga a favor. L'acord social de dotar els alumnes d'unes bases sòlides d'escriptura coincideix amb l'interès d'una part del professorat pel llenguatge, en considerar-lo una eina bàsica en la construcció del coneixement. A més, en els últims anys, hem pogut veure com augmentava entre alguns professors la reflexió teòrica i les aportacions pràctiques sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua. És probable que el currículum prescriptiu de l'àrea de llengua, que situa en un lloc important els sabers procedimentals, hi hagi influït. La reflexió al voltant dels sabers procedimentals ha desvetllat l'interès per les accions concretes mitjançant les quals aquests sabers es realitzen. Una acció concreta amb relació al desenvolupament de la competència d'escriptura és el procés de correcció, reparació i reescriptura de textos.

Per als alumnes, la recuperació de coneixements i l'elaboració d'estratègies que serveixin de referent per a la revisió sol ser una operació especialment costosa: o bé els és difícil distanciar-se del text i avaluar-lo, o bé no són capaços d'actualitzar els coneixements necessaris per reparar-lo (Camps, 1994). La dificultat augmenta perquè la gestió de la correcció i la reescriptura posen en relació diferents sabers. Amb la intenció d'ajudar els alumnes a vèncer aquesta dificultat, el procés de producció de textos escrits, en una situació natural d'aula, sol culminar en la lectura i avaluació del textos dels alumnes per part del professor, que els els torna amb anotacions (marques i comentaris). És una pràctica bastant generalitzada a les classes de llengua dels nostres instituts que la profusió d'estudis sobre la composició escrita, al llarg dels últims anys, i l'ampli ventall d'experiències de transposició didàctica a l'ensenyament per mitjà de propostes basades en els models d'escriptura no ha abolit.

El procés d'escriptura i de correcció genera una interacció entre dos textos aparentment muts: les anotacions del professor i la reconstrucció mental que fa l'alumne de determinats segments del text a partir de la lectura de les anotacions (Sicurel, 1996). Aquesta interacció, però, no ha de ser necessàriament muda. Les anotacions també són un conjunt de judicis que l'alumne pot interpretar; és a dir, estimacions del professor i instruccions que remeten als sabers conceptuals i procedimentals. Per mitjà de les anotacions, l'alumne pot representar-se la lògica avaluadora del professor i mesurar la

distància entre el text que ha elaborat i el que, estilísticament o normativament, el professor concep com a acceptable. Si la correcció se situés en l'òptica de l'aprenentatge, l'escrit corregit pel professor podria esdevenir una lectura cooperativa: les anotacions del professor facilitarien la relectura reflexiva de l'alumne, necessària per dur a terme la reparació i reescriptura del text (Halté, 1984).

Tanmateix, la pràctica de l'escriptura en situació escolar es redueix sovint a l'explicitació per part del professor del model teòric clàssic sobre el procés de composició d'un text escrit (planificació-textualització-revisió), la producció d'una redacció per part de l'alumne i la posterior correcció i qualificació d'aquesta redacció per part del professor, amb la recomanació, no sempre atesa, que l'alumne consulti el diccionari i el llibre de text a fi de reparar les errades que assenyalen les anotacions. El fet és que, després d'un llarg període d'escolarització, revisar i reparar els textos propis és, per a molts alumnes de batxillerat, una tasca difícil. Pel que fa a la reescriptura, és una activitat que, sovint, ni tan sols es presa en consideració; o bé perquè el professor no sol considerar-la un component bàsic del procés de formació de l'alumne com a escriptor escolar, o bé perquè el desenvolupament del currículum és l'objectiu prioritari.

Un canvi profund en la reescriptura en situació escolar requereix un canvi profund en la manera com l'alumne interpreta les anotacions de correcció del professor: cal una situació didàctica nova en què l'alumne pugui abandonar la representació punitiva de la correcció i pugui adoptar-ne una de cooperativa. Aparentment, el projecte d'escriptura necessari per dur a terme aquest canvi de representació sembla un projecte factible, sense altre requisit que la voluntat del professor per impulsar-lo.

De fet, però, és un ideal difícil d'assolir. La qualificació és un component essencial del sistema educatiu i el sistema no deixarà de dur-la a terme. La pràctica de l'escriptura, en el nivell d'estudis del batxillerat, sol tenir un component punitiu força marcat. En les activitats més relacionades amb la disciplina, l'alumne escriu un text perquè el professor hi assenyalï les errades i el qualifiqui. I en el cas que, en determinades situacions escolars, no s'escriu amb aquest objectiu, el sistema escolar, més d'hora que tard (en els exàmens, els treballs de lectura o les proves de selectivitat, per exemple), acabarà posant les coses al seu lloc.

La confrontació entre necessitat pedagògica de la reescriptura i realitat escolar porta a un atzucac: des de la perspectiva de la institució escolar, el temps que cal per desenvolupar el currículum fa inviable un projecte de reescriptura en situació escolar, tot i considerar necessari aquest projecte. El constructe didàctic que faria possible una sortida de l'atzucac és, ara per ara, un constructe ideal: l'escriptura reparadora i la reescriptura haurien de desenvolupar-se al marge de l'avaluació qualificadora. Però una reescriptura al marge de l'avaluació qualificadora exigeix una doble responsabilitat: d'una banda, la del dissenyador del currículum i la del professor que gestionen el temps escolar en els



estudis de batxillerat; i de l'altra, la de l'alumne que du a terme un acte de voluntat individual perquè té la necessitat afectiva i intel·lectual de reflexionar sobre les propostes del professor, per tal de fer-ne un text més millor, per dir-ho amb un terme ben arrelat en la cultura escolar.

Quina perspectiva real per a la reescriptura de textos en situació escolar en el nivell del batxillerat? És difícil respondre. És evident que, en una situació escolar real, la correcció del professor és una avaluació, fins i tot en els casos en què es prescindeix de la nota numèrica o del comentari qualificador. I si les anotacions del professor posen de manifest les dificultats, l'absència d'anotacions amb relació a algunes parts del text evidencia els obstacles superats. Una superació que, en lloc de limitar-se a constatar que l'alumne ha assolit determinats objectius d'escriptura, i en contra del que és la realitat escolar més habitual, hauria d'estimular l'alumne, encara un cop més, a provar de modificar el text.

Fabre (1991) es demana què és escriure: si traduir a mots un projecte preexistent o bé modificar sense parar, de manera que es crea i es descobreix a mesura que s'escriu. Pel fet que concebem el text com el resultat d'un treball dinàmic, que evoluciona al llarg de l'escriptura, concebem la correcció i la reescriptura com una part d'aquesta evolució. Per aquesta raó, centrem la recerca en la descripció i anàlisi de les anotacions del professor i les accions que activen en els alumnes. L'estudi d'aquestes anotacions i accions és, des del nostre punt de vista, una informació valuosa per poder accedir al conjunt d'operacions que tenen lloc en el procés de correcció, reparació i reescriptura de textos.

El que ens demanem és si aquesta correcció, a més d'avaluar, opera en la reparació i la reescriptura i esdevé una mediació que fa possible que un text sigui millorat. Amb el benentès que la millora d'un text és una possibilitat, no pas una certesa inherent a la reescriptura (Garcia-Debanc, 1984). Conscients d'aquesta dificultat, hem intentat descriure una part de la complexa relació que mantenen professor i l'alumne en el procés de correcció, reparació i reescriptura de textos escrits en situació escolar, recorrent a diverses fonts teòriques i a l'observació i descripció d'algunes pràctiques d'escriptura escolar en tres grups d'alumnes de primer de batxillerat.

## ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

Els objectius de la recerca són aquests:

- a) Determinar tipologies prototípiques d'anotacions del professor i de reparació i reescriptura dels alumnes.**

- b) Determinar quines anotacions són una representació de coneixement només per al professor i quines ho són, alhora, per al professor i per a l'alumne.**
- c) Determinar com els alumnes es representen, a partir de l'anotació, la incorrecció ortogràfica, sintàctica o lèxica i els procediments que activen per reparar-la.**
- d) Determinar quin tipus de reescriptura afavoreixen les anotacions del professor.**
- e) Determinar la relació de les activitats de correcció i reescriptura de textos escrits amb els valors socials i culturals i les actituds lingüístiques del professor i dels alumnes.**
- f) Determinar quines estratègies afavoreixen els processos de desenvolupament de la reescriptura, en què l'alumne, com un element actiu en la construcció del seu coneixement i de la seva comprensió del món, sigui capaç de tractar, amb l'ajut del professor, les noves informacions a partir dels sabers anteriors.**

Amb relació a la intervenció didàctica, els resultats de la recerca han de generar coneixement per gestionar la interacció entre professor i alumne en una situació escolar d'escriptura de textos. Per aquesta raó, amb els resultats de la recerca s'ha procurat:

- a) Contribuir a l'adquisició de les estratègies bàsiques de reparació i reescriptura de textos escrits per part dels alumnes de batxillerat.**
- b) Respondre a les condicions de validesa per a l'aplicabilitat didàctica i generar sabers conceptuals i procedimentals per als professors amb relació a l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquestes estratègies bàsiques.**
- c) Aportar un referent teòric per als professors, obert i no tancat, amb relació a la correcció, reparació i reescriptura de textos.**

## EL PLA DE RECERCA

El pla de recerca és el següent:

1. L'explicitació dels referents teòrics que han orientat la configuració de la recerca, determinant-ne els dos elements bàsics: d'una banda, la interacció i l'aprenentatge com a components essencials de l'educació; i de l'altra, la correcció i reescriptura de textos considerades com a procés (capítol 1).

2. L'explicitació dels principis metodològics generals de la recerca, que pren com a element organitzador les hipòtesis generades a partir de les situacions reals d'ensenyament i d'aprenentatge, problematitzades per l'investigador, situant l'aula com el lloc propici per a l'estudi de la interacció entre professor i alumnes. El paràmetre escolit és el nivell d'escolarització. La recerca que hem dut a terme té una orientació qualitativa. Atenent a l'objecte d'estudi, s'inscriu en un paradigma interaccionista. Pel que fa al mètode apliquem indistintament tècniques qualitatives i quantitatives (capítol 2).

3. L'explicitació dels principis teòrics que han determinat el procés d'obtenció dels patrons: a) els corresponents als alumnes: els lingüístics i culturals, els relacionats amb l'escriptura de textos i els de representació de la norma; i b) els corresponents als professors: les creences amb relació a la correcció, revisió i reescriptura de textos (capítol 2).

4. L'explicitació dels principis teòrics que han determinat el procés d'obtenció dels patrons relacionades amb la correcció, reparació i reescriptura de textos. Les anotacions del professor són considerades com un text procedimental orientat cap a l'acció, i l'acció de l'alumne com un procés d'interpretació i reflexió de l'anotació que culmina tant en la reparació més mecànica com en la reescriptura parcial o global de segments del text (capítol 2).

5. La descripció del mètode d'obtenció de dades en els tres grups d'alumnes de primer de batxillerat. L'obtenció s'ha fet mitjançant produccions escrites, qüestionaris, protocols i entrevistes; i el tractament d'aquestes dades, per mitjà de taules descriptives, mitjanes estadístiques i percentatges (capítol 3).

6. La descripció i l'anàlisi dels resultats obtinguts i l'establiment dels patrons: a) els corresponents als alumnes: els lingüístics i culturals, els relacionats amb l'escriptura de textos i els de representació de la norma; i b) els corresponents als professors: les creences amb relació a la correcció, reparació i reescriptura de textos. Els patrons són models de conducta regulats tant per la trajectòria escolar com per la sociocultural i, alhora, per les normes de comportament del grup actual (capítol 4-6).

7. La descripció i l'anàlisi dels resultats obtinguts amb relació a la correcció, reparació i reescriptura de textos. Hem problematitzat les anotacions del professor, estudiant-ne el valor cooperatiu, amb la intenció de generar algunes hipòtesis: en primer lloc, sobre la capacitat de motivar en l'alumne activitats reparadores (reemplaçar, afegir, suprimir i desplaçar); en segon lloc, sobre la capacitat d'orientar-lo a fer la tria apropiada; en tercer lloc, sobre la capacitat d'actualitzar en l'alumne els sabers conceptuals i procedimentals necessaris per solucionar els problemes; i, finalment, sobre la capacitat de motivar en l'alumne la reescriptura del text inicial i fer emergir, per mitjà de variacions no lligades a

la correcció lingüística, la seva creativitat i la generació de nou pensament (capítols 7-10).

8. La consideració de la reescriptura com un saber a aprendre és l'eix sobre el qual s'articula la conclusió, que orienta un projecte de correcció, reparació i reescriptura per a primer curs de batxillerat que permeti detectar les necessitats d'aprenentatge de l'alumne i tingui en compte les seves dificultats (capítol 11).

Al final, hem inclòs un annex, amb els quadres de dades relacionats amb la descripció de les categories d'anàlisi de cada un dels tres grups. A l'annex, incloem també els protocols dels alumnes sobre la representació de la norma, la transcripció de les entrevistes amb els tres professors, els protocols de justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions i el corpus de marques i comentaris dels professors, amb relació als punts de vista i als nivells d'anàlisi.





# CAPÍTOL 1. REFERENTS TEÒRICS

## 1.1. LA INTERACCIÓ ENTRE PROFESSOR I ALUMNE I L'APRENTATGE

La consideració de la llengua com un codi idealitzat no té en compte que les competències i els coneixements lingüístics reals de cada un dels alumnes que accedeix al batxillerat són diferents, tant amb relació als dels altres alumnes com amb relació al codi lingüístic unitari que adopta com a propi la disciplina de llengua. Quan la llengua es considera al marge de l'ús, s'ignoren els components de la situació, que són essencials en la comunicació (Kerbrat-Orecchioni, 1986). En el nostre sistema educatiu, un dels components de la situació en què té lloc la producció de textos escrits és la consideració freqüent de la llengua, per part del professor de la disciplina, com un codi ideal usat per un parlant ideal. Sovint, ho és també per als dissenyadors del currículum i de les proves de control extern: en són un exemple, els criteris de correcció de les proves de selectivitat.

El didacta no s'ha de limitar a l'estudi de la relació problema-solució, ha de tenir en compte el conjunt de la situació: per a la resolució de problemes no n'hi ha prou de tenir en compte els procediments, cal tenir en compte les condicions i limitacions en què s'insereix o s'origina el problema. En aquest sentit, el didacta ha de concebre i construir situacions controlades d'ensenyament. Per aprendre, l'alumne no en té prou amb emmagatzemar la informació que transmet el professor, ni amb seguir els passos procedimentals que el saber del professor li assenyala; per aprendre, l'alumne ha de construir la informació a partir de la pròpia experiència interna. Donat que cada experiència interna és única, cada situació és nova i ha de ser apropiada (Brun, 1994). Des d'aquest punt de vista, l'ensenyament i l'aprenentatge s'han de plantejar con un conjunt d'accions destinades a afavorir el procés constructiu de la informació; i en conseqüència, les estratègies que s'adoptin han de tenir com a objectiu que el nou coneixement es mantingui a la ment i es relacioni amb els que ja posseeix l'alumne.

Acceptar que hi ha diferències és, sobretot, tenir en compte que la llengua d'un alumne és més o menys pròxima a la llengua que exigeix el sistema educatiu (González Nieto, 2001). Considerar com a diferent la llengua dels diferents grups d'alumnes remet a l'acceptació de diferències d'estils, ni millors ni pitjors els uns que els altres (Halliday, 1978). Per aquesta raó, el trasllat a la didàctica de l'escriptura d'un objecte de recerca com és ara el de la competència lingüística ideal té com a conseqüència la planificació de situacions didàctiques ideals, amb estratègies clarament uniformitzadores, que, paradoxalment, fan encara més grans les diferències inicials. La idealització de la

didàctica de l'escriptura, sigui quina sigui aquesta idealització, nega una realitat: entre els alumnes, hi ha diferències amb relació a les competències i estratègies relacionades amb el procés d'escriptura de textos.

Els alumnes, si no s'han de sotmetre a la normativització escolar, saben escriure (Leclerc, 2003). En l'escriptura no escolar no sol haver-hi modelització textual. En canvi, l'escriptura escolar és diferent de l'escriptura en el medi social no escolar pel fet que la institució escolar exigeix, com a mínim, una normativa; i per a l'alumne és difícil acostar-se al nivell de referència del sistema educatiu (INCE, 1998). Quan l'alumne redacta, amb més o menys facilitat, un primer esborrany, pot arribar a creure, erròniament, que escriure és una activitat automàtica, de la qual és exclosa la reflexió que cal per dur a terme les activitats lingüístiques més sistemàtiques. Ho creu perquè, generalment, la seva activitat com a escriptor fora de l'escola és una activitat automàtica. L'acceptació d'aquesta pràctica com a model d'escriptura escolar promou una situació contradictòria: més sovint del que sembla i s'està disposat a acceptar, el discurs teòric sobre el procés (esdevingut canònic) de composició escrita s'incorpora als llibres de text i esdevé objecte d'ensenyament, sense cap incidència operativa en la producció dels textos escrits dels alumnes, que solen identificar esborrany inicial amb versió definitiva.

A l'altra banda de l'arc didàctic, la pedagogia per objectius, pel fet de no tenir en compte que la producció textual dels alumnes és una multiplicitat de possibilitats (Leclerc, 2003), ha segmentat la relació de l'alumne amb el text, no ha fomentat la reflexió de l'alumne sobre el que ha escrit i, en definitiva, no ha reduït la dificultat de la tasca. El model d'escriptura per objectius deixa de banda l'activitat de l'escriptor, el seu aprenentatge i el seu desenvolupament com a escriptor escolar, pel fet de fonamentar-se en el principi que les regles regeixen els processos d'escriptura i que aquestes regles poden ser formulades, ensenyades i apreses. Això, evidentment, no sempre és cert; però la institució escolar s'imposa exercir amb eficàcia aquesta regulació del procés.

I és que sovint s'oblida que la cultura escolar té les seves pròpies lleis i el seu propi funcionament: un conjunt d'espais heterogenis que, com succeeix en altres cultures, acaba per articular-se a partir de determinats eixos d'homogeneïtat (Hernández Sacristàn, 1999). La correcció del professor de textos escrits per l'alumne per mitjà de marques i comentaris és un d'aquests espais heterogenis que la institució escolar ha configurat sociohistòricament i que, en força casos, ha uniformitzat.

És un fet que el sistema educatiu escolaritza el text (Foucault, 1976). La institució escolar té una història i l'alumne de batxillerat coneix aquesta història i les exigències del sistema educatiu: el text escolar té com a especificitat ser escolar (Leclerc, 2003), i la funció de l'escola és construir un escriptor capaç de produir textos escolars; un escriptor diferent del que es construeix en el medi social. La producció d'un text escrit escolar és un procés específic i complex que els models d'escriptura han volgut simplificar sense aconseguir-



ho del tot. És un procés complex, sobretot perquè no tots els alumnes tenen el mateix grau d'accés a la cultura normativa de l'escrit escolar.

En una situació escolar, el professor és el destinatari de l'escrit, i aquest fet, i no cap altre, és l'origen de la interacció entre professor i alumne. En aquesta interacció no es tracta únicament de xifrar i desxifrar les anotacions de correcció, perquè els sistemes psíquics i verbals de tots dos no són els mateixos. N'hi ha que pensa que hi ha èxit comunicatiu en el procés de correcció, reparació i reescriptura de textos si la intenció del professor és reconeguda per l'alumne (González Nieto, 2001). En un fenomen intersubjectiu d'aquesta mena, l'èxit comunicatiu es relaciona amb el fet que l'alumne ha dotat de sentit l'anotació del professor. Però és més difícil que la interpreti sempre en el mateix sentit que el professor: hi ha situacions comunicatives en què l'implícit manejat per l'emissor no és percebut pel receptor i situacions en què el receptor deriva un implícit que no ha estat proposat pel receptor (Hernández Sacristán, 1999). Les anotacions del professor generen un camp simbòlic i, alhora, instruccional, que només existeix en la pràctica de la correcció en context escolar. És una pràctica interactiva que inclou, d'una banda, les creences dels professors i alumnes amb relació al procés de composició escrita, i de l'altra, la llengua de cada un dels alumnes que integren el grup.

Pot ser que hi hagi un marc de coneixements generals compartits per professor i alumne; però, probablement no és del tot cert que professor i alumne comparteixin un marc de referència idèntic, raó per la qual la interacció que genera el procés d'escriptura i reescriptura comporta per part de l'alumne un procés interpretatiu (Sperber & Wilson, 1994). El contingut cap a on apunta el professor amb la seva anotació no és necessàriament el contingut a què recorre l'alumne després de la interpretació de la marca o del comentari. No ha d'estranyar, per tant, que la interacció en una activitat de correcció i reparació de textos escrits sigui, a vegades, un intent de comunicació més o menys frustrat (Hernández Sacristán, 1999). Algunes anotacions de correcció, per exemple, poden ser mal interpretades per l'alumne; i d'altres fins i tot poden no ser interpretades pel fet que determinades anotacions de correcció precisen de més càrrega informativa, i aleshores el professor ha d'orientar la reparació de l'alumne per mitjà d'una interacció oral.

Considerar un intent frustrat de comunicació com un fracàs o bé com una possibilitat més de l'aprenentatge, té a veure amb dues estratègies diferents d'acostar-se al procés d'escriptura de textos: en un cas, una estratègia idealitzada; i en un altre, una estratègia que té en compte la llengua i la competència textual amb què l'alumne accedeix al batxillerat, fruit dels anys d'escolarització anterior, de les influències socials que ha rebut i de la percepció de la llengua i l'escriptura en una situació escolar (Bautier-Castaing, 1980). Per dir-ho amb termes de Kerbrat-Orecchioni (1986), en les anotacions hi ha un implícit preliterar (s'ha de reparar o s'ha de reorganitzar el text) i un implícit postliterar

(s'han de recuperar i actualitzar la informació i els coneixements necessaris per poder reparar el text).

En el moment de la correcció, el professor esdevé subjecte creador i construeix el text conjuntament amb l'alumne, en orientar-lo cap a altres possibilitats d'escriptura (Leclerc, 2003). Quan l'escriptura escolar pren aquest sentit, és una escriptura cooperativa i un procés formatiu que ens indica quin és el desenvolupament de l'alumne com a escriptor escolar.

És un fet que hi ha correccions menys objectivables que altres, i per tant, més difícils de transmetre a l'alumne (Ferrerres Pavía, 1984). Les correccions relacionades amb els aspectes textuais, per exemple, formen part, en la tradició escolar, d'aquests grup de correccions d'objectivació difícil. Si ja és prou difícil convertir en teoria textual pedagògica una teoria textual, perquè el text opera amb força elements lingüístics complexos i impossibles de predir, encara és més difícil fer operativa una correcció basada en aquesta teoria textual pedagògica (Charolles, 1978; Reichler & Biguelin et al., 1988; Combettes & Tomassone, 1988; Bernárdez, 1995). La decisió que prenen molts professors és abandonar els formalitzats models textuais, incapaços de convertir-los en artefacte pedagògic.

És difícil per al professor orientar els alumnes cap a una estructuració del text diferent de la que han construït; i en canvi, pel fet que existeix un marc sistemàtic de referència, és molt més fàcil la correcció normativa. Alguns professors, quan afronten el repte de la correcció textual, localitzen les dificultats d'una manera intuïtiva, recolzant-se en uns principis teòrics no explicitats. Per això en la correcció textual sol haver-hi moltes anotacions imprecises que exigeixen de l'alumne una sobreinterpretació (Zayas, 1994).

Amb tot, aquestes avaluacions intuïtives del professor també formen part de la sociohistòria del sistema educatiu i no s'haurien de menystenir com a imprecises i poc fonamentades teòricament. La intuïció del professor és a la base de moltes estratègies educatives, donat que les pràctiques dels professors estan inserides dins d'una sociohistòria escolar i, sota principis teòrics implícits, s'organitzen a partir de l'experiència personal. En determinades pràctiques escolars, els professors deixen de banda els models hegemònics i fan una elecció pedagògica i didàctica que convindria considerar positivament (*Pratiques*, 2002).

N'hi ha que pensa que una didàctica de l'escriptura hauria de parar atenció a les sociohistòries educatives del professor i de l'alumne (*Pratiques*, 2002). La correcció normativa, per exemple, és un component més de l'escriptura escolar i la construcció d'una didàctica de l'escriptura hauria de prendre-la en consideració. El marc de referència normatiu forma part de la sociohistòria escolar, com també en forma part la posició dels alumnes amb relació a la norma. A més, potser no sigui del tot cert que els

professors corregeixen tan sols els aspectes formals, com tampoc no ho sigui que els alumnes únicament donen importància a allò que el professor ha corregit; tot i que, en general, els alumnes reparen influïts per les anotacions del professor (Cassany, 1993). Les diferències entre les diverses estratègies de correcció tenen a veure sobretot amb la manera de procedir: a) considerar el text inicial com a text definitiu *versus* potenciar l'espesseïment del text; o b) qualificar *versus* afavorir el procés de reparació i reescriptura.

## 1.2. LA CORRECCIÓ I LA REESCRIPTURA ESCOLARS DE TEXTOS ESCRITS

Ara fa uns trenta anys, els professors van descobrir un nou continent: la lingüística. En pocs anys, els canvis en els currículums de llengua foren, formalment i conceptualment, considerables. Amb tot, i a pesar dels successius nous paradigmes (estructural o generativista, primer; i textual o discursiu uns anys després), el pensament pedagògic i didàctic que els orientava no s'allunyava gaire del que orientava els currículums que anaven substituint (Authier & Meunier, 1972). La transmissió mecànica dels continguts més formals de la disciplina com a principi metodològic bàsic ha estat, i és, una pràctica escolar tan estesa, que ara encara hi ha qui no gosa posar en dubte ni la necessitat d'aquesta transmissió ni la selecció de continguts que s'han d'ensenyar i d'aprendre en la matèria de llengua. El fet de situar la transmissió mecànica dels continguts en un lloc preeminent del procés educatiu s'aparella amb el fet de situar el professor al centre del procés: el professor s'ha format per saber una disciplina; i si la sap, la sabrà ensenyar. L'alumne, en situacions d'aquesta mena, és un receptor passiu del discurs savi del professor (Cassany, 1993).

És prou conegut l'esforç d'alguns lingüistes i didactes per problematitzar i reorientar en el camp de l'ensenyança aquesta desmesura (Usó Ballester, 1994; Cuenca, 1994; Cassany, Luna & Sanz, 1996; Camps & Colomer, 1998). Una conseqüència d'aquesta reorientació ha estat el desplaçament de la figura del professor com a únic centre del procés educatiu, amb conseqüències força importants per a l'ensenyança: d'una banda, l'assignació d'un lloc preeminent a les estratègies d'aprenentatge; i de l'altra, una nova manera de preocupar-se per l'alumne, a qui es procura conduir cap a la reflexió sobre la llengua a partir de la pròpia pràctica (Cots & Nussbaum, 2002). Convé redondar, però, que el desplaçament del professor com a únic centre del procés educatiu, ha propiciat la reacció contrària: situar-hi únicament l'alumne. Una altra desmesura, perquè, en el procés educatiu, tots dos, professor i alumne, hi han de ser tinguts en compte, tot atenent a les especificitats i als rols de cada un.

En un sentit contrari a l'adopció, l'aplicació mecànica i la transmissió d'un model, l'interaccionisme accepta que els intercanvis realitzats entre professor i alumne són l'eix

sobre el qual s'articula el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Amb relació a la didàctica de l'escriptura, aquest punt de vista pressuposa considerar que el lloc de l'ensenyament és ocupat pel descobriment d'un saber, proposat pel professor i ensenyat a l'alumne de manera guiada i cooperativa (Bédard, 1998). Però, al mateix temps, aquest punt de vista també pressuposa situar-se en la perspectiva de l'aprenentatge: la correcció del professor és, potencialment, un punt inicial, ja que la correcció es projecta cap al futur, manifestant o suggerint tot el que es pot aconseguir (Halté, 1984). Des d'un punt de vista interaccionista, el discurs és concebut com un procés dinàmic, i és, precisament, la reescriptura l'activitat que dota amb aquest caràcter l'escriptura (David, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 1998).

En les tesis no innatistes del llenguatge, la llengua s'adquireix reformulant-la i modificant-la, i la correcció de l'adult, per mitjà de correccions explícites, juga un paper important (Clark & Chouinard, 1989). Tot i que l'aptitud de modificar pot ser innata, probablement no és la mateixa per cadascú i canvia amb l'edat (Martinot, 2000). La competència en l'escriptura i reescriptura de textos és un conjunt complex d'habilitats i coneixements diversos, adquirits en el transcurs de la socialització i l'escolarització complexa i diversa de l'alumne (Maldonado, 2003). Encara que la correcció escolar sigui un constructe sociohistòric que tendeix a la uniformització, la reescriptura participa, i per les mateixes raons que l'escriptura, de la diversitat.

En els models d'escriptura més directament influenciats per Bereiter i Scardamalia i Hayes i Flower (vegeu-ne una exposició a Gombert, 1990; Camps, 1994; Fayol, 1997; Cassany, 1999; Garcia Nieto, 2001; García Sánchez & Marban, 2002; Maldonado Alemán, 2003), s'hi troba la planificació inicial i la revisió que regula el text realitzat per comparació amb el text planificat. Fabre (1991) no s'està de dir que es respira un cert aire del temps: s'accepta un resultat i no es té en compte en quin context s'ha desenvolupat ni quines estratègies s'haurien de desenvolupar perquè pogués funcionar en un altre context, amb una tradició cultural i escolar diferent. Els models d'escriptura, a més, no solen explicar les tasques específiques d'escriptura, sinó que tendeixen a fer modelitzacions universals, i la construcció de la reparació i la reescriptura és, abans de res, una tasca específica (Garcia-Debanç, 1996).

La revisió que propugnen els models està basada en l'estabilitat; per contra, la reescriptura construeix un nou sistema, més dens, que fins i tot pot arribar a reorganitzar totalment el text inicial. La correcció del professor ja és un instrument d'escriptura, que influeix un segon instrument d'escriptura: la reparació i la reescriptura i la reflexió que duen implícites. El text que escriu l'alumne és, per definició, un text incomplet. La correcció potser no en farà un text extraordinari (Leclerc, 2003); però pot ajudar l'alumne a afrontar la distància entre el text efectivament realitzat i el text ideal. Afrontar-la, no pas reduir-la: en això consisteix, precisament, l'espesseïment del text inicial. La correcció, probablement, exporta desordre a un text que l'alumne donava per ordenat i acabat.

Però, com passa en qualsevol sistema obert i dinàmic, amb aquest procés d'exportació de desordre, el sistema es renova, canvia, crea ordre i segueix funcionant (Halliday, 1989).

Encara que no sigui conscient, hi ha activitat metalingüística quan hi ha activitat sobre la llengua. L'ús de la llengua sembla impossible sense algun tipus d'activitat metalingüística (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1994; Camps, 2000). La reparació i la reescriptura exigeixen de l'alumne la capacitat de reflexió metalingüística amb relació a la resolució dels problemes que la correcció del professor posa de manifest. Els sabers gramatical i textual conscients amb què l'alumne accedeix al batxillerat són uns sabers que s'han fet emergir al llarg de l'escolarització anterior i que el professor de batxillerat continuarà fent emergir per mitjà d'un treball sistemàtic. Amb tot, per dur a terme una reflexió metalingüística sobre el propi text, no n'hi ha prou amb conèixer els sabers; sinó que cal tenir la capacitat de seleccionar-los i actualitzar-los i saber com incorporar-los a les tasques de reparació i reescriptura.

La correcció, la reparació i la reescriptura se situen, per tant, en una pràctica escolar que dóna la màxima importància a l'ensenyament sistemàtic dels conceptes de la disciplina, pel fet que és un coneixement necessari per poder dur-les a terme, amb la finalitat d'establir lligams estrets entre l'ensenyament sistemàtic dels sabers lingüístics i l'apropiació d'aquests sabers per part de l'alumne, d'una banda; i l'adquisició d'estratègies i habilitats d'actualització i transferència dels sabers lingüístics a la seva construcció com a escriptor escolar, de l'altra.

En el marc en què situem la recerca, creiem, tal com diu Garcia-Debanç (1984, 1986), que és preferible demanar-se quina intervenció exterior als alumnes fa possible que un escrit sigui modificat i quin pes té en els alumnes la reparació i la reescriptura en la construcció de la seva competència com a escriptors, que no pas donar per suposat que un escrit ha de ser millorat.



## **CAPÍTOL 2. REFERENTS TEÒRICS RELACIONATS AMB LA METODOLOGIA DE LA RECERCA**

### **2.1. PRINCIPIS METODOLÒGICS GENERALS**

Bona part del que es coneix com a didàctica de la llengua es fonamenta en l'aplicació d'una prescripció: un conjunt d'intuïcions ideològiques, avalades per un suposat acord general, amb què es justifica la transposició dels sabers científics de la disciplina a les estratègies i activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. La conseqüència és l'elaboració d'un discurs didàctic ideal, amb pocs lligams amb la realitat escolar, que no sol tenir en compte les pràctiques dels professors a l'aula pel fet que aquestes pràctiques es consideren poc fonamentades teòricament.

Algunes investigacions (Lebrun & Paret, 1993; Halté, 1999; Camps, 2001; Cots & Nussbaum, 2002) assenyalen el sentit que hauria de prendre la recerca didàctica: una recerca que prengués com a element organitzador les hipòtesis generades a partir de les situacions reals d'ensenyament i d'aprenentatge, problematitzades per l'investigador. Un punt de vista que situa l'aula com el lloc propici per a l'estudi de la interacció entre professor i alumnes. Dit d'una altra manera: la pràctica de l'ensenyament és el lloc d'on sorgeixen les preguntes de recerca i, a la vegada, el lloc on les respostes incideixen en les intervencions didàctiques que han de fer que els alumnes aprenguin els sabers relacionats amb l'escriptura.

En aquesta recerca es concep la investigació en didàctica de l'escriptura com una investigació de processos. Es té en compte la manifestació del producte de composició escrita, és a dir, el resultat de la textualització; però es prioritza el que fa l'alumne com a resultat de la interacció, escrita, però també oral, amb el professor (Schneuwly, 1988; Cassany, 1993; Camps, 1994; Sánchez Miguel, 2000). La correcció del professor per mitjà de marques i comentaris és un ús sociohistòric del sistema educatiu que, en la recerca, adquireix una nova dimensió i defineix una nova relació entre professor i alumne: és aquesta relació la que s'ha volgut investigar.

Les observacions i anàlisis que nosaltres fem de la realitat depenen de l'organització i l'estructura del nostre propi sistema cognitiu. L'objectivitat pura és un impossible epistemològic de la recerca en el camp de ciències humanes (Maldonado, 2003). La recerca en didàctica té elements subjectius, ja que qualsevol observació està condicionada pels pressupostos amb què s'elabora el pla d'investigació (Leclerc, 2003).

Aquesta recerca no és una excepció, i per aquesta raó el model de recerca és un model intersubjectiu. L'investigador és un professor d'institut que investiga uns altres professors d'institut en un procés d'escriptura escolar, semblant en molts aspectes als processos d'escriptura que du a terme en la seva pràctica escolar. Un procés que duen a terme uns alumnes, amb codis lingüístics molt o poc diferents, però sotmesos a un procés de socialització, inclosa l'educativa, amb algunes característiques més o menys coincidents amb les dels seus alumnes. En un cas així, l'objectivitat és un impossible, i per tant, hem procurat alterar el mínim el medi escolar en què hem dut a terme les observacions i deixar que les dades d'aquesta observació incidental vagin apareguint a l'atzar. Els tres únics paràmetres que hem escollit són el nivell d'escolarització, la redacció de les consignes d'escriptura i, pactant-ho prèviament amb el professor del darrer institut investigat, la doble reescriptura d'un mateix text, en lloc de la reescriptura de dos textos diferents, que és la pràctica habitual en el grup.

Pel que fa al nivell paradigmàtic, la recerca que hem dut a terme té una orientació qualitativa. Atenent a l'objecte d'estudi, s'inscriu en un paradigma interaccionista. Pel que fa al mètode apliquem indistintament tècniques qualitatives i quantitatives. Creiem que la combinació de paradigmes i mètodes permet contrastar dades i aproximar-se millor a la realitat que es vol interpretar. No ens ha importat el nombre d'ocurrències, sinó les estratègies que es posen en joc: la recerca, sense deixar de banda allò que és estadísticament significatiu, se centra, sobretot, en les actuacions de professors i alumnes en una situació concreta (Cohen & Manion, 1990; Mas, 1993; Pérez Serrano, 1994; Colás Bravo & Buendía Eisman, 1994; Rodríguez Gómez & Gil Flores & García Jiménez, 1996).

Encara que l'aula és l'espai on es desenvolupen la majoria de les activitats, n'hi ha algunes que s'inicien, es continuen o s'acaben fora d'aquest espai escolar. La realitat és que, en el nivell de batxillerat, amb grups nombrosos i amb programacions extenses i poc flexibles, orientades sovint cap a la prova de selectivitat, el procés d'escriptura en context educatiu no se sol desenvolupar íntegrament dins el temps escolar. L'excepcionalitat d'aquesta recerca, amb relació a la pràctica habitual dels alumnes objecte d'investigació, és que totes les activitats s'han realitzat en una situació natural d'aula.

D'acord amb aquest plantejament, la metodologia de recerca que hem adoptat vol reflectir:

- a) La situació didàctica: objectes d'ensenyament i d'aprenentatge, alumnes, professor.
- b) Les representacions socials que influencien les activitats.
- c) Les transposicions de les disciplines de recerca i les pràctiques lingüístiques reals.



És una metodologia ascendent (Dabène, 1993), sorgida de les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge, que genera possibles intervencions didàctiques a partir de la descripció empírica i l'anàlisi dels següents patrons:

- a) Els patrons dels alumnes relatius a les representacions socials: els lingüístics i culturals i els relacionats amb l'escriptura de textos i amb la norma.
- b) Els patrons dels professors relatius a la transposició de la disciplina: les creences dels professors amb relació a la correcció, reparació i reescriptura de textos.
- c) Els patrons de les pràctiques lingüístiques reals: les anotacions de correcció dels professors; l'escriptura, la reparació i la reescriptura dels alumnes; la consciència metalingüística dels alumnes amb relació al procés; i els ajuts del professor i dels altres companys a l'alumne en les activitats de reparació i reescriptura.

## 2.2. PRINCIPIS TEÒRICS I METODOLÒGICS RELACIONATS AMB L'OBTENCIÓ DELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS DELS ALUMNES

El contracte didàctic no és únicament un contracte entre professor i alumne, sinó entre professor, alumne, medi escolar i medi social. La producció de textos escrits i la correcció d'aquests textos per part del professor són rutines acadèmiques gairebé universals que, per edat, els alumnes coneixen i han interioritzat prou bé, sigui quin sigui el seu nivell d'instrucció. Les actuacions concretes relacionades amb aquestes rutines, no són universals, sinó que es diferencien segons la diversitat pedagògica de les institucions escolars.

La socialització escolar produeix en cada alumne la regulació de determinats models de conducta, de la qual no es pot abstraure la seva trajectòria social i cultural (Mayoral & Molina, 2002). En aquest sentit, els patrons lingüístics i culturals i els relacionats amb l'escriptura de textos dels alumnes són models de conducta regulats per la trajectòria escolar, per la trajectòria sociocultural i per les normes de comportament del grup actual.

Una recerca com aquesta té en compte el caràcter de llengua minoritzada del català. Aquest caràcter sol generar una situació específica:

- a) Presència d'interferències lingüístiques en les produccions escrites (Payrató, 1985; Báez de Aguilar, 1997; Blas Arroyo, 1999)).
- b) Tria lingüística dels alumnes, que pot condicionar la motivació per reelaborar un text.
- c) Subordinació lingüística, que influeix l'ús social del català.

- d) Ús del català com a llengua preeminent a l'escola, però no fora.
- e) Ús del català com a llengua habitual de comunicació entre catalanoparlants, però no entre catalanoparlants i castellanoparlants (Aracil, 1983; Pueyo, 1991; Vila, 1998; Vila i Mendiburu, 1998).

En els àmbits en què la situació és altament favorable al castellà, alguns alumnes poden sentir com a estranyes algunes solucions del català. És probable que, fins i tot en àmbits en què el desavantatge no és tan manifest, alguns alumnes també sentin com a estranyes determinades incorreccions i les reparacions corresponents. Per dir-ho com Bastardas i Boada (1996), el fenomen lingüístic humà és un fet individual que no es pot abstraure del marc de l'ecosistema sociocultural i històric de cada comunitat humana ni de les interrelacions entre l'un i l'altre.

### 2.3. PRINCIPIS TEÒRICS I METODOLÒGICS RELACIONATS AMB L'OBTENCIÓ DELS PATRONS DELS ALUMNES DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

Quan algú avalua la proximitat o distància del que es diu o s'escriu en relació amb la norma, adopta una actitud normativa (Perrenoud, 1988). En determinats àmbits, el coneixement i el maneig correcte de la norma incideixen sobre les relacions socials, atorgant al parlant un prestigi que es fonamenta en el prestigi en què es fonamenta la norma; de vegades, l'escola, fent seva aquesta actitud, posa en marxa un ensenyament en què sol dominar una estratègia de l'homogeneïtat i la lògica normativa tendeix a privilegiar aquesta estratègia (Berrendonner, 1988).

Tot i que l'adquisició d'aquesta homogeneïtat és difícil per a l'alumne, no sol ser-ho la representació de l'obligatorietat normativa: en l'àmbit escolar, la norma és un producte lingüísticament acabat cada cop que l'alumne i el professor el fan servir. El procés d'incorporació d'una novetat normativa és un procés extern a l'alumne: quan aquesta novetat s'incorpori a la norma, l'alumne la incorporarà a les seves produccions verbals, sobretot les escrites, i la normativa seguirà sent per a ell un producte lingüísticament acabat (Núñez Ledezveze, 1993).

L'avaluació social de la incorrecció normativa no és homogènia, perquè, probablement, tampoc no ho és la concepció de la norma: la deformació de la normativitat d'una llengua tan sols comporta un lleuger dèficit comunicatiu i, per tant, la prescripció normativa com a nucli central de l'ensenyament és una hipòtesi de treball discutible i falsable (Bourgain, 1990; Chiss & David, 1992). Per això, els normativitzadors han de considerar la viabilitat social de les normes que proposen: la societat és l'origen i la destinatària de la normativa lingüística (Saragossà, 1997). Com assenyalen Bronckart & Plazaola (1998), alguns dels problemes i dubtes de la didàctica de la llengua haurien de ser retornats a les disciplines

científiques de referència com a problemes de recerca, en un doble camí d'anada i tornada: el que va de la disciplina de referència a la transposició didàctica i el que va de la transposició didàctica problematitzada a la disciplina de referència.

Sobre la representació escolar de la construcció d'un alumne com a escriptor hi actua, conscientment o no, l'avaluació social de la incorrecció normativa (Fabre, 1991). En algunes pràctiques escolars, l'aspecte essencial de la correcció, reparació i reescriptura de textos és el refús de la incorrecció normativa. Aquest refús es posa de manifest en l'adopció per part del professor d'un esquema normatiu com a referent d'ús lingüístic, que, inevitablement, condiona la relació de l'alumne amb la norma (Marquillo, 1994).

Donat que la norma té un paper important en els judicis de gramaticalitat, la interiorització normativa per part del professor i els seus alumnes genera processos interactius de correcció i reparació tancats, on l'ortografia, el lèxic i la sintaxi ocupen un lloc predominant, per davant dels aspectes organitzatius i d'adequació comunicativa del text (Bernárdez, 1995). L'explicació d'aquest predomini potser cal buscar-la en el fet que l'ortografia i el lèxic, i en menor grau la sintaxi, tenen un referent fàcilment manejable: les normes fixades pel diccionari i la gramàtica normatius.

Convé tenir en compte, però, que les reflexions de Berrendonner i Marquillo, amb relació al francès, corresponen a una situació lingüísticosocial amb una vocació clara d'unilingüisme; una situació de normalitat lingüística en què una part de l'ortografia s'aprèn inconscientment, que no és precisament la situació del català. És un fet que la normalització lingüística d'una llengua en conflicte lingüístic és impensable sense una ortografia (Saragossà, 1997) i, hi afegim nosaltres, sense una normativa lingüística.

La situació específica del català, una llengua en conflicte lingüístic, explica, probablement, el pes important de la normativa, sobretot l'ortogràfica, en l'àmbit escolar i en determinats àmbits socials. El trasllat, sense matisos, d'estratègies elaborades en situacions unilingüistes a la didàctica del català ha portat, en alguns casos, a l'extrem contrari: predomini exclusiu dels aspectes organitzatius i d'adequació comunicativa del text, reduint considerablement la importància de l'ortografia i la normativa. L'aplicació mecànica d'un model és una certesa que, per a molts professors, fa explícita i coherent la pràctica educativa; però també és una reducció que infravalora la complexitat de la realitat lingüísticosocial i, per tant, la complexitat de les produccions escrites.

Per si mateixes, la transmissió i l'aplicació dels principis normatius no asseguren la competència de l'alumne com a escriptor, ni tan sols li asseguren el maneig de l'artefacte teòric que es coneix com a llengua estàndard, perquè la llengua és un sistema heterogeni i inestable: hi ha molts aspectes que han de ser negociats cada cop que la llengua s'actualitza en un text (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Per a alguns professors i per a alguns investigadors, la interacció i la reescriptura és el lloc on fixar els aspectes negociables de la llengua que han emergit en l'escriptura. Aquests aspectes negociables no tenen a veure amb la gramaticalitat i la no-gramaticalitat d'un text, avaluacions que fan referència al sistema de regles de la normativa; sinó que tenen a veure amb una reacció subjectiva dels usuaris relacionada amb sentiments de satisfacció o insatisfacció davant del text, que varien d'un individu a un altre, i que, sovint, situa la correcció en una frontera difusa entre la intuïció de difícil verbalització i la norma (Authier & Meunier, 1972). Pel que sabem, la pràctica educativa escolar d'aquests últims anys ha estat orientada segons alguns dels principis que hem esmentat, amb major o menor predomini de l'un o de l'altre. Com els alumnes han percebut i han interioritzat aquests models és una zona oculta que, tot i les limitacions, hem volgut esbrinar.

#### 2.4. PRINCIPIS TEÒRICS I METODOLÒGICS RELACIONATS AMB L'OBTENCIÓ DELS PATRONS DE LES CREENCES DELS PROFESSORS SOBRE LA CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRIPTURA DE TEXTOS

Hem organitzat conceptualment les creences dels professors per mitjà d'una classificació en categories. Per establir les categories, hem elaborat constructes mentals fonamentats en els constructes mentals inclosos en les mateixes entrevistes.

En les creences dels professors, s'hi observen tres eixos conceptuals bàsics: la transposició i l'aplicacionisme didàctics, la construcció de l'excel·lència escolar i la interacció cooperativa entre professor i alumnes. Atenent a aquests tres eixos, hem construït un marc analític i hem formulat cada una de les categories utilitzant les formes pròpies de dir de tres referents teòrics que s'hi relacionen: Chevallard (1992), Perrenoud (1984) i Perret-Clermont (1979). Les unitats en què hem segmentat les entrevistes s'han integrat en les corresponents categories.

Chevallard centra el problema de la didàctica en el saber didactitzat; és a dir, la relació entre els sabers savis (produïts per les institucions científiques) i els sabers transposats (sabers a ensenyar i sabers realment ensenyats). Les propostes de Chevallard són parcialment aplicacionistes (Bronckart & Plazaola, 1998). Per a Perrenoud, la construcció de l'excel·lència escolar no és estranya als efectes que sobre el sistema d'ensenyament exerceixen les formacions socials, culturals i polítiques. Perret-Clermont considera que, a més de la relació entre el subjecte coneixedor (el professor) i l'objecte a conèixer (l'objecte d'ensenyament), hi ha una relació entre el subjecte coneixedor i d'altres subjectes coneixedors (els alumnes) amb relació a l'objecte a conèixer (l'aprenentatge).

## 2.5. PRINCIPIS TEÒRICS I METODOLÒGICS RELACIONATS AMB L'OBTENCIÓ DELS PATRONS DEL PROCÉS D'ESCRITURA, CORRECCIÓ I REESCRITURA

En les situacions naturals d'aula, les primeres versions del textos escrits dels alumnes solen ser textos amb nivells d'organització textual molt diferent, des de textos molt elaborats fins a textos, aparentment, de baix nivell que s'han escrit traduint mecànicament el llenguatge interior, gairebé oral. Ímplicitament, per mitjà de les anotacions, el professor emet un judici de valor sobre aquests escrits: correcte/incorrecte, bo/dolent, etc. Aquest judici és semblant al que hi farà l'alumne en el moment de llegir el text corregit. Com diu Harris (1999), es marca perquè es llegeixi i s'interpreti. Aquest judici de valor és un element important d'una conducta que forma part de la sociohistòria escolar del professor i de l'alumne i fonamenta la correcció i l'avaluació qualificadora del professor. La correcció genera les anotacions, i aquestes anotacions s'integren en un context i en una activitat. Fora d'aquest context i d'aquesta activitat específics, les anotacions, o bé no existeixen, o bé s'interpreten de manera diferent.

El professors i els alumnes no són entitats abstractes: són individus que es comuniquen entre si en una situació específica, l'escriptura d'un text escolar; en un context ben determinat, la institució escolar; i que pensen i es manifesten des de circumstàncies ideològiques i culturals diferents. El factor determinant de la comunicació és el receptor: com aquest receptor rep el missatge i de quina forma afecta la seva conducta (Maldonado, 2003). En la recerca, els dos receptors, el professor i l'alumne, són considerats factors determinants: l'un llegeix i corregeix el text, i l'altre, llegeix la correcció i repara i reescriu el text. Si es té en compte el caràcter multidimensional de la correcció (Hinckel, 1991), la mateixa conducta també pot fer possible un altre tipus d'interacció: les anotacions, esdevingudes instruccions que inciten directament a l'acció, remetent a aspectes de la construcció del text i l'alumne intenta posar en funcionament mecanismes de pensament analògic per reparar-lo i reescriure'l (Cellier & Terrier, 2001). La condició d'acceptabilitat bàsica per poder parlar de reescriptura és que el text resultant sigui un text possible de la llengua i que mantingui un nucli temàtic que permeti pensar que es tracta d'un mateix text (Bucheton, 2000; Martinot, 2000).

Quan l'alumne, en un procés de reparació i reescriptura conscients, llegeix un text corregit es guia per intuïcions i pels sabers conceptuals i gramaticals que és capaç d'actualitzar; però, a vegades, amb la memorització dels sabers conceptuals no sol haver-n'hi prou perquè els alumnes puguin ser capaços d'integrar-los i gestionar-los en el moment de la reparació i reescriptura d'un text (Halté, 1984). Això no obstant, cal considerar l'alumne com a capaç de construir mitjançant el llenguatge organitzacions

textuals cada cop més precises i per fer més complex, per mitjà de la reescriptura, el seu pensament (Camps & Milian, 2000; Tolchinsky & Simó, 2001).

En els casos que les relacions de l'anotació amb determinats sabers conceptuals i procedimentals són evidents per als membres d'una mateixa cultura escolar, l'alumne, pel fet que interpreta fàcilment l'anotació del professor, es representa la distància entre els sabers relacionats amb l'escriptura que posa de manifest el seu escrit i els que li proposa el professor, i intenta salvar aquesta distància per mitjà d'una activitat reparadora, que es regeix per una certa invariabilitat: reemplaçar, afegir, suprimir i desplaçar. En les situacions més favorables, l'alumne pot sentir la necessitat de reescriure el text, introduint-hi variacions lliures, és a dir, modificacions no lligades a l'anotació, generar pensament a través de l'escriptura i construir-se com a subjecte creador.

De vegades, però, la falta de densitat informativa de l'anotació no col·labora a reduir la complexitat de la tasca i les anotacions són percebudes per l'alumne com un codi difícil, impossible fins i tot, de ser interpretat: l'anotació no motiva la reparació i reescriptura de l'escrit i la resposta de l'alumne sol ser l'escriptura d'un text gairebé idèntic a l'inicial en què ha reparat algunes de les incorreccions normatives, sovint les més formals i de caràcter local, preferentment les ortogràfiques (Marquillo, 1994; Fabre & Cappeau, 1996). La dificultat augmenta encara més quan una mateixa anotació remet a conceptes o procediments diferents.

Les anotacions, llevat de les que resolen el problema, són textos procedimentals, en el sentit de ser textos directament orientats cap a l'acció. Tots els textos procedimentals representen la transformació d'un estat inicial realitzada pel lector sobre un objecte del món (Adam, 2001). En un text procedimental, l'autor utilitza el llenguatge amb la finalitat que un receptor executi i adquireixi un determinat procediment: funciona, per tant, com un procés bipolar en què la informació pot ser presentada sota la forma verbal, icònica o iconoverbal. La representació d'inferències depèn del nivell de coneixements i d'experiència del receptor. Quan la representació d'inferències és elaborada correctament, el receptor disposa d'una representació del procediment. No obstant, aquesta representació no es pot executar directament. Per donar lloc a la producció d'accions, la representació necessita una altra informació (Heurley, 2001).

En un text procedimental, el receptor ha de convertir la representació de l'autor en sabers procedimentals i recuperar, alhora, els sabers conceptuals necessaris per poder executar el procediment donat pel text. A més, l'absència de coincidència espaciotemporal limita considerablement l'execució de l'acció proposada per un text procedimental: el context no és sinònim de situació, sinó que correspon a un context mental. Per això, en un text procedimental és essencial el terreny comú, el conjunt de coneixements de base, suposicions i creences que tenen els participants (Cots, 1989).

Com passa en la comprensió d'un text procedimental, l'alumne es pot representar el problema que planteja l'anotació i executar aquesta representació automàticament; però, a vegades, la representació del problema pot necessitar la producció de nombroses inferències. Algunes d'aquestes inferències no són a l'abast de l'alumne. Si no hi ha representació del problema, no és possible la construcció de la representació conceptual, i sense la representació dels sabers és impossible dur a terme la reparació: l'alumne no se'n surt i ha de demanar ajut al professor o als altres companys (Heurley, 2001; Ganier, 2001). D'altra banda, el professor que corregeix el text d'un alumne es pot trobar amb la dificultat de justificar allò que ha jutjat com un error (malformació, insuficiència, defecte, etc.). Escurçar la distància entre l'apreciació intuïtiva de l'error i l'explicació objectiva que el justifiqui és un problema que tot professor coneix prou bé (Masseron, 2001).

Pel fet de considerar les anotacions com un text procedimental, la revisió no és concebuda com un procés d'adequació de l'escrit a una planificació prèvia, sinó com una operació de reparació i transformació d'un escrit acabat en un altre escrit, adequat o no a les intencions inicials. És a dir, que la relació entre l'alumne i el text està orientada, i en certa manera condicionada, per la relació entre professor i alumne. El referent en el procés d'escriptura que hem investigat no és la planificació inicial (que remet el text a les idees prèvies), sinó les anotacions del professor. Sigui quin sigui el procés que ha seguit l'alumne per elaborar-lo, interessa l'escrit que l'alumne dóna per acabat i sobre el qual actua el professor, anotant-lo i promovent el retorn de l'alumne al text per reparar-lo i reescriure'l.

## 2.6. PRINCIPIS TEÒRICS I METODOLÒGICS RELACIONATS AMB L'OBTENCIÓ DELS PATRONS DE LA JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I ELS DE LA COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS PER PART DELS ALUMNES

L'alumne que veu la correcció que el professor ha fet en el seu text original veu el text i la correcció i, probablement, el pensa d'una manera diferent. Les anotacions amb què el professor posa de manifest la correcció són escriptura sobre l'escriptura de l'alumne: una escriptura sobre l'escriptura d'un altre (Olson, 1998). La correcció del professor ja és, de fet, una reescriptura, un esborrany d'una possible escriptura que facilita a l'alumne l'ús de coneixements que ja posseeïa i l'aparició de conceptes i de formes d'expressió nous.

És un fet que els processos de control que desenvolupa l'alumne a l'hora de revisar un text són poc coneguts (Piolat & Roussey, 1992). No es coneix massa bé la densitat de la reflexió metalingüística dels alumnes. Una forma de vèncer parcialment aquesta dificultat consisteix a demanar a l'alumne que verbalitzi retrospectivament la tasca, immediatament

després d'acabada, donat que la majoria d'informacions encara estan en la memòria a curt termini.

El mètode dels protocols està força limitat, perquè moltes operacions són ràpides i inconscients, i per tant, difícils de controlar i verbalitzar. És un fet que l'alumne només pot tenir consciència d'algunes operacions i d'alguns resultats (Gufoni, 1996). D'altra banda, alguns alumnes poden verbalitzar els sabers conceptuals que han posat en joc amb un grau de dificultat major o menor, però no dir res dels sabers procedimentals. Això no vol dir, necessàriament, que no hi hagi consciència en la reescriptura promoguda per les anotacions; sinó més aviat que l'alumne no disposa d'un metallenguatge apropiat per manifestar-la.

Amb tot, els protocols de reflexió de l'alumne sobre l'activitat que ha dut a terme poden informar-nos sobre alguns dels mecanismes i estratègies que ha seguit en el procés de reparació i reescriptura; encara que no ens permetin conèixer detalladament l'esforç que ha realitzat per trobar una resposta al problema que ha plantejat el professor (David, 1996).

Com observa M.L. Pratt (1989), els alumnes, en general, sempre queden fora de la recerca, i com a conseqüència, el problema d'algunes descripcions no és que siguin errònies, sinó que en alguns aspectes estan limitades. Quina posició adopta l'alumne davant la correcció del professor? Com s'apropia d'aquesta correcció? De quina manera la correcció del professor orienta la reescriptura de l'alumne?



## CAPÍTOL 3. DESCRIPCIÓ DELS PROCESSOS D'OBTENCIÓ I TRACTAMENT DE DADES I DE DETERMINACIÓ DELS PATRONS

L'obtenció de dades s'ha dut a terme en dos instituts d'ensenyament secundari de Barcelona durant el curs escolar 1998-99 (instituts A i B) i un institut de les rodalies de Barcelona durant el curs escolar 2002-2003 (institut C). Les dades s'obtenen de tres grups de primer curs de batxillerat: un de mixte científic i tecnològic, amb 15 alumnes (8 noies i 7 nois) i una professora (d'aquí endavant, institut **A**); un altre també mixte d'humanitats, ciències socials, tecnològic i ciències de la salut, amb 24 alumnes (9 noies i 15 nois) i una professora (d'aquí endavant, institut **B**); i un tercer d'humanitats i ciències socials, amb 24 alumnes (23 noies i 1 noi) i un professor (d'aquí endavant, institut **C**). Les edats de la majoria d'alumnes són d'entre 16 i 17 anys. Gairebé tots els alumnes de cada grup comparteixen l'escolaritat des del primer curs d'ESO. Per tal de mantenir l'anonimat, cada alumne escull un número amb què s'identifica al llarg de les sessions, i que és el mateix amb què l'he identificat al llarg de la recerca: alumne **1H**, alumna **5D**, en què **H** i **D** informen del sexe.

Els tres grups s'han seleccionat atenent a tres condicions:

- a) La correcció i el retorn al text inicial són activitats habituals, o bastant habituals, de la pràctica educativa que s'hi du a terme.
- b) L'heterogeneïtat lingüística dels alumnes, amb presència d'alumnes catalanoparlants i castellanoparlants.
- b) La facilitat d'accés a l'aula.

L'obtenció de dades es fa mitjançant produccions escrites, qüestionaris, protocols i entrevistes. L'observació és no participant. Així que els alumnes comprenen la consigna d'escriptura, l'investigador adopta un rol perifèric, i el professor i els alumnes desenvolupen l'activitat. Les dades s'extreuen a partir de textos escrits i reescrits en una situació natural d'aula; raó per la qual no hi ha control intern. Tampoc n'hi ha hagut en la redacció dels protocols per mitjà dels quals els alumnes han explicat els processos de reparació i reescriptura que han seguit i la seva comprensió de les anotacions del professor. Pel que fa als professors, les dades s'han obtingut d'una entrevista semiestructurada, enregistrada amb casset.

### 3.1. OBTENCIÓ DE DADES ALS INSTITUTS A I B

L'obtenció de dades es va fer al llarg de vuit sessions per grup, d'una hora cada una, amb la presència a l'aula dels alumnes, la professora i l'investigador. A l'institut A, les sessions 1, 2, 3, 4 i 5 es van dur a terme a començament de curs i les sessions 6, 7 i 8 a mitjan curs. A l'institut B, les sessions 1, 2, 3, 4 i 5 es van dur a terme a mitjan curs i les sessions 6, 7 i 8 a final de curs. Les sessions 3 i 8 es van fer consecutivament a les sessions 2 i 7. Les activitats de les sessions 1, 2, 6 i 7 es van integrar a les activitats regulars de la classe. A continuació, indiquem les activitats que es van dur a terme en cada una de les sessions.

#### **Sessió 1**

- a) Situació natural d'aula.
- b) Producció d'un text expositiu per part dels alumnes. Instrucció impresa en el full de treball: **Fes una redacció d'unes 200 paraules exposant com has realitzat l'últim treball de lectura (TEXT 1).**
- c) Correcció dels textos per part de l'ensenyant, d'acord amb les condicions habituals de correcció en el grup.

#### **Sessió 2**

- a) Situació natural d'aula. Material de suport: diccionaris, apunts i llibre de text. L'ensenyant intervé quan l'alumne li demana ajut.
- b) Revisió i reescriptura dels textos 1 per part dels alumnes, a partir de les anotacions de l'ensenyant. Instrucció impresa en el full de treball: **Es tracta que escriguis de nou la redacció, amb la intenció de millorar-la. Para atenció a les anotacions que la teva professora ha fet a la primera versió, però sàpigues que pots canviar tot allò que creguis convenient (REESCRIPURA DEL TEXT 1).**

#### **Sessió 3**

- a) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització de l'activitat de la sessió 2. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis els canvis que has fet. De cada canvi hauries de dir si ha estat motivat o no per l'anotació de la teva professora i explicar la raó per la qual l'has fet.**
- b) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització del grau de comprensió de les anotacions. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis les anotacions que la teva professora ha fet en la primera versió. De cada anotació has de dir si l'has comprès pel teu compte o si l'has comprès després de demanar ajut, quin significat té per a tu i quin ajut t'ha proporcionat a l'hora de revisar i escriure de nou la redacció. Si no has comprès una anotació i has decidit de no demanar ajut, fes-ho constar.**

#### Sessió 4

- a) Situació natural d'aula.
- b) Els alumnes han d'ordenar, primer, quatre textos breus, de major a menor nivell de correcció, i després, han de justificar l'ordenació. Instrucció impresa en el full de treball: **Els textos d'aquí dalt són quatre versions diferents d'un mateix anunci publicitari. Ordena'ls de major a menor grau de correcció. Exposa les raons de la teva ordenació.**

#### Sessió 5

- a) Situació natural d'aula.
- b) Resposta dels alumnes a un qüestionari sobre patrons lingüístics i culturals i patrons relacionats amb l'escriptura de textos.

#### Sessió 6

- a) Situació natural d'aula.
- b) Producció d'un text expositiu per part dels alumnes. Instrucció impresa en el full de treball: **Fes una redacció d'unes 200 paraules exposant com has treballat l'última unitat de literatura (institut A) / com has realitzat l'última pràctica de laboratori (institut B). (TEXT 2).**
- c) Correcció dels textos per part de l'ensenyant, d'acord amb les condicions habituals de correcció en el grup.

#### Sessió 7

- a) Situació natural d'aula. Material de suport: diccionaris, apunts i llibres de text. L'ensenyant intervé quan l'alumne li demana ajut.
- b) Revisió i reescriptura dels textos 2 per part dels alumnes, a partir de les anotacions de l'ensenyant. Instrucció impresa en el full de treball: **Es tracta que escriguis de nou la redacció, amb la intenció de millorar-la. Para atenció a les anotacions que la teva professora ha fet a la primera versió, però sàpigues que pots canviar tot allò que creguis convenient (REESCRIPCIÓ DEL TEXT 2).**

#### Sessió 8

- a) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització de l'activitat de la sessió 7. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis els canvis que has fet. De cada canvi hauries de dir si ha estat motivat o no per l'anotació de la teva professora i explicar la raó per la qual l'has fet.**
- b) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització del grau de comprensió de les anotacions. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis les anotacions que la teva professora ha fet en la primera versió. De cada anotació has de dir si l'has comprès pel teu compte o si l'has comprès després de demanar ajut, quin significat té per a tu i quin ajut t'ha proporcionat a l'hora de revisar i escriure de nou la redacció. Si no has comprès una anotació i has decidit de no demanar ajut, fes-ho constar.**

## 3.2. OBTENCIÓ DE DADES A L'INSTITUT C

El procés d'obtenció de dades a l'institut C varia amb relació al procés que s'ha dut a terme en els instituts A i B. Els alumnes de l'institut C, en lloc d'escriure i reescriure dos textos diferents, reescriuen tres vegades el mateix text.

L'obtenció de dades es va fer al llarg de vuit sessions per grup, d'una hora cada una, amb la presència a l'aula dels alumnes, el professor i l'investigador. Les sessions 1, 2 i 3 es van dur a terme a començament de curs; les sessions 4, 5 i 6 a mitjan curs, i les sessions 7 i 8 a final de curs. Les sessions 3 i 8 es van fer consecutivament a les sessions 2 i 7. Les activitats de les sessions 1, 2, 6 i 7 es van integrar a les activitats regulars de la classe. Indiquem tot seguit les activitats corresponents a cada una de les sessions.

### Sessió 1

- Situació natural d'aula.
- Producció d'un text expositiu per part dels alumnes. Instrucció impresa en el full de treball: **Fes una redacció d'unes 200 paraules exposant com has realitzat l'últim treball de lectura (TEXT 1).**
- Correcció dels textos per part de l'ensenyant, d'acord amb les condicions habituals de correcció en el grup.

### Sessió 2

- Situació natural d'aula. Material de suport: diccionaris, apunts i llibres de text. L'ensenyant intervé quan l'alumne li demana ajut.
- Revisió i reescriptura dels textos 1 per part dels alumnes, a partir de les anotacions de l'ensenyant. Instrucció impresa en el full de treball: **Es tracta que escriguis de nou la redacció, amb la intenció de millorar-la. Para atenció a les anotacions que la teva professora ha fet a la primera versió, però sàpigues que pots canviar tot allò que creguis convenient (TEXT 1. 1a REESCRITURA).**

### Sessió 3

- Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització de l'activitat de la sessió 2. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis els canvis que has fet. De cada canvi hauries de dir si ha estat motivat o no per l'anotació de la teva professora i explicar la raó per la qual l'has fet.**
- Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització del grau de comprensió de les anotacions. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis les anotacions que la teva professora ha fet en la primera versió. De cada anotació has de dir si l'has comprès pel teu compte o si l'has comprès després de demanar ajut, quin significat té per a tu i quin ajut t'ha proporcionat a l'hora de revisar i escriure de nou la redacció. Si no has comprès una anotació i has decidit de no demanar ajut, fes-ho constar.**

#### Sessió 4

- a) Situació natural d'aula.
- b) Els alumnes han d'ordenar, primer, quatre textos breus, de major a menor nivell de correcció, i després, han de justificar l'ordenació. Instrucció impresa en el full de treball: **Els textos d'aquí dalt són quatre versions diferents d'un mateix anunci publicitari. Ordena'ls de major a menor grau de correcció. Exposa les raons de la teva ordenació.**

#### Sessió 5

- a) Situació natural d'aula.
- b) Resposta dels alumnes a un qüestionari sobre patrons lingüístics i culturals i patrons relacionats amb l'escriptura de textos.

#### Sessió 6

- a) Situació natural d'aula. Material de suport: diccionaris, apunts i llibres de text. L'ensenyant intervé quan l'alumne li demana ajut.
- b) Revisió i reescriptura per part dels alumnes dels textos 1.1a reescriptura. Instrucció impresa en el full de treball: **Fa temps vas escriure una redacció explicant com havies fet l'últim treball de lectura. El teu professor la va corregir i tu la vas tornar a escriure, tenint a la vista les anotacions que t'hi havia fet. Si pel teu gust ja està bé com està, copia-la de nou en aquest full i, al començament, escriu en majúscules: NO HE FET CAP CANVI. Si no t'acaba de fer el pes, torna-la a escriure, canviant i refent tot allò que creguis convenient (TEXT 1. 2a REESCRITURA).**
- c) Correcció dels textos per part de l'ensenyant, d'acord amb les condicions habituals de correcció en el grup.

#### Sessió 7

- a) Situació natural d'aula. Material de suport: diccionaris, apunts i llibres de text. L'ensenyant intervé quan l'alumne li demana ajut.
- b) Revisió i reescriptura dels textos 1.2a reescriptura per part dels alumnes, a partir de les anotacions de l'ensenyant. Instrucció impresa en el full de treball: **Es tracta que escriguis de nou la redacció, amb la intenció de millorar-la. Para atenció a les anotacions que la teva professora ha fet a la primera versió, però sàpigues que pots canviar tot allò que creguis convenient (TEXT 1. 3a REESCRITURA).**

#### Sessió 8

- a) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització de l'activitat de la sessió 7. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis els canvis que has fet. De cada canvi hauries de dir si ha estat motivat o no per l'anotació de la teva professora i explicar la raó per la qual l'has fet.**
- b) Producció per part dels alumnes d'un text explicatiu de verbalització del grau de comprensió de les anotacions. Instrucció impresa en el full de treball: **Ara es tracta que comentis les anotacions que la teva professora ha fet en la primera versió. De cada anotació has de dir si l'has comprès pel teu compte o si l'has comprès després de demanar ajut, quin significat té per a tu i quin ajut t'ha proporcionat**

a l'hora de revisar i escriure de nou la redacció. Si no has comprès una anotació i has decidit de no demanar ajut, fes-ho constar.

### 3.3. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'OBTENCIÓ DELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS I ELS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES

Per obtenir les dades, hem utilitzat la tècnica del qüestionari (Taylor & Bogdanr, 1986; Marquillo-Larruy, 1994; Calvet & Dumont, 1999). El qüestionari que hem elaborat, i que reproduïm més avall, consta de 25 ítems, i està organitzat en dos grans blocs: a) patrons lingüístics i culturals (ítems 1-16); i b) patrons relacionats amb l'escriptura de textos (ítems 17-25).

El bloc a, se centra a esbrinar l'origen lingüístic dels alumnes; el seu coneixement d'altres llengües diferents del català i el castellà; la llengua que usen prioritàriament en el seu medi social i i en l'escolar; i les preferències de cada un d'ells amb relació als espais d'oci més directament relacionats amb el llenguatge (cinema, teatre, ràdio, televisió i lectura i escriptura fora de les obligacions escolars). El bloc b, se centra a esbrinar quina representació es fan els alumnes de la tasca d'escriptura d'un text. Un tipus de tasca que correspon a la fase primera del procés que investiguem: el professor encarrega un text, l'alumne l'escriu i el revisa (o l'escriu mecànicament i no el revisa), i, donant-lo per bo, el lliura al professor.

Vegeu, tot seguit, el qüestionari per a l'obtenció dels patrons lingüístics i culturals, i dels relacionats amb l'escriptura de textos.

#### PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS

##### 1. Amb quina finalitat curses els estudis de batxillerat?

- A) Accedir a la universitat   
 B) Accedir a un cicle formatiu de grau superior   
 C) Per a una altra cosa  Especifica-la: \_\_\_\_\_

##### 2. En quina llengua vas començar a parlar?

- A) Català  B) Castellà  C) Una altra  Especifica-la: \_\_\_\_\_

##### 3. A quina edat vas començar a escriure en català?

- A) Entre els sis i nou anys   
 B) Entre els nou i dotze anys   
 C) Entre els dotze i setze anys

D) Dels setze anys endavant

**4. Coneixes altres llengües a més del català i el castellà?**

No

Sí  Quines?: \_\_\_\_\_

**A quin nivell les coneixes?**

A) Només les comprenc oralment

B) Només les comprenc per escrit

C) Les comprenc oralment i per escrit

D) Només les comprenc per escrit i, a més, hi puc escriure

E) Les comprenc oralment i per escrit i, a més, hi puc escriure

**5. En quina llengua et comuniqués habitualment amb la teva família?**

A) Català  B) Castellà  C) Una altra  Especifica-la: \_\_\_\_\_

**6. En quina llengua et comuniqués habitualment amb els teus amics?**

A) Català  B) Castellà  C) Una altra  Especifica-la: \_\_\_\_\_

**7. En quina llengua et comuniqués habitualment amb els teus professors?**

A) Català  B) Castellà  C) Una altra  Especifica-la: \_\_\_\_\_

**8. En quina llengua et sols dirigir a una persona desconeguda?**

A) Català  B) Castellà  C) Una altra  Especifica-la: \_\_\_\_\_

**9. Vas al cinema?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**10. Vas al teatre?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**11. Escoltes música?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**12. A més de les lectures escolars obligatòries, llegeixes pel teu compte?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**13. Mires la televisió?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**14. Escoltes la ràdio?**

A) Molt  B) Bastant  C) Poc  D) Molt poc  E) Mai

**15. Llegeixes el diari?**

No

Sí  Quin? \_\_\_\_\_

Sí el llegeixes, amb quina freqüència?

- A) Cada dia       B) Bastant sovint       C) De tant en tant

**16. Fora de les obligacions escolars, tens el costum d'escriure pel teu compte (postals, cartes, e-mails, un diari personal, etc.)?**

No

Sí  Què escrius?: \_\_\_\_\_

**Si tens el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, amb quina freqüència ho fas?**

- A) Cada dia       B) Bastant sovint       C) De tant en tant

#### **PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS**

**17. Quin esforç et demana escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules?**

- A) Molt       B) Bastant       C) Poc       D) Molt poc       E) Cap

**18. Quant temps dediques, aproximadament, a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules?**

- A) Dues hores       B) Una hora       C) Mitja hora       D) Menys de mitja hora

**19. Temps el costum de fer un esborrany abans d'escriure una redacció escolar? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) No   
 B) Faig una llista d'idees i escric el text definitiu   
 C) Faig un esquema o un guió i escric el text definitiu   
 D) Faig un esborrany i el copio igual, millorant-ne la presentació formal

**20. En el moment d'escriure, t'ajudes amb altres materials? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) No   
 B) M'ajudo amb un diccionari monolingüe català   
 C) M'ajudo amb un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà   
 D) M'ajudo amb una gramàtica   
 E) M'ajudo amb el llibre de text   
 F) M'ajudo amb altres materials  Especifica'ls: \_\_\_\_\_

**21. En el moment d'escriure, et pares a pensar? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) No, escric tot el text d'una tirada   
 B) Sí, per decidir una paraula   
 C) Sí, per decidir una preposició   
 D) Sí, per decidir l'ortografia d'una paraula   
 E) Sí, per decidir l'ordre de les paraules d'una frase   
 F) Sí, per decidir un temps verbal



- G) Sí, per decidir un pronom
- H) Sí, per decidir un signe de puntuació
- I) Sí, per decidir l'ordre de presentació de les idees
- J) Sí, per decidir el canvi de paràgraf

**22. Per rellegir-te una redacció, esperes a acabar d'escriure-la tota? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) Sí
- B) No
- C) Escric una frase i rellegeixo només la frase que he escrit
- D) Escric una frase i rellegeixo tot el que he escrit
- E) Escric un paràgraf i rellegeixo només el paràgraf que he escrit
- F) Escric un paràgraf i rellegeixo tot el que he escrit
- G) Abans de començar un paràgraf, rellegeixo el paràgraf anterior
- H) Abans de començar un paràgraf, rellegeixo tot el que he escrit

**23. Per corregir-te una redacció, esperes a acabar d'escriure-la tota? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) Sí
- B) No
- C) Escric una frase i corregeixo només la frase que he escrit
- D) Escric una frase i corregeixo tot el que he escrit
- E) Escric un paràgraf i corregeixo només el paràgraf que he escrit
- F) Escric un paràgraf i corregeixo tot el que he escrit
- G) Abans de començar un paràgraf, corregeixo el paràgraf anterior
- H) Abans de començar un paràgraf, corregeixo tot el que he escrit

**24. Per corregir-te una redacció, què revises i canvies, si és necessari, abans de donar-la per bona? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) L'ortografia
- B) Les paraules
- C) Els signes de puntuació
- D) La presentació de la redacció (marges, tipus de lletra)
- E) L'ordre de les paraules en una frase
- F) L'ordre de les frases en un paràgraf
- G) L'ordre dels paràgrafs

**25. Per corregir-te una redacció, què afegeixes o suprimeixes, si és necessari, abans de donar-la per bona? [Pots marcar més d'una resposta]**

- A) No afegeixo ni suprimeixo res
- B) Afegeixo paraules
- C) Afegeixo frases
- D) Afegeixo paràgrafs
- E) Suprimeixo paraules
- F) Suprimeixo frases
- G) Suprimeixo paràgrafs

## **DETERMINACIÓ DELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS DELS ALUMNES**

Determinem els patrons lingüístics i culturals dels alumnes, seleccionant de cada ítem l'ocurrència que obté el percentatge més alt. Seleccionem dues ocurrències, en el cas que els percentatges respectius coincideixin. D'acord amb els patrons, establim els perfils de cada grup atenent a l'origen lingüístic, l'edat d'inici de l'escriptura en català, la llengua predominant com a tercera llengua, la llengua d'ús habitual en les activitats acadèmiques, la llengua d'ús predominant en la vida diària, la relació amb la cultura mediàtica i la relació amb la lectura i l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.<sup>1</sup>

Pel que fa als patrons relacionats amb l'escriptura de textos, seleccionem una ocurrència dels ítems 17 i 18. En canvi, dels ítems 19 i 20, en seleccionem dues; i dels ítems 21 al 25, tres, perquè la diferència entre els percentatges obtinguts és baixa. Finalment, un cop obtinguts els patrons de cada grup, els comparem i determinem les coincidències i divergències entre els tres instituts.

### **3.4. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'OBTENCIÓ DELS PATRONS DELS ALUMNES DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA**

Per orientar-nos sobre els patrons dels alumnes sobre representació de la norma, hem aplicat una prova de selecció. La prova consta de quatre variants d'un mateix text que els alumnes, en una primera part de la prova, han d'ordenar de més a menys correcte i, en una segona, justificar l'ordenació que han dut a terme. El text és un anunci publicitari, un gènere de discurs força present a la vida diària dels alumnes. Determinem les variants del text seleccionant dues variables, l'estructura i l'ortografia.

#### **CRITERIS D'ELABORACIÓ DELS TEXTOS DE LA PROVA DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA**

Determinem el grau d'organització estructural de cada text atenent a:

- a) L'adequació del text a la situació de recepció.

---

<sup>1</sup> Vegeu pàg. 91 i ss.

- b) La presència de certs elements de contingut que poden ser importants per definir la relació entre emissor i destinatari.
- c) La progressió temàtica del text: informació donada i informació nova.
- d) La coherència i cohesió textuals.

I determinem el de correcció normativa atenent a:

- a) El vocabulari.
- b) L'estructura de les frases.
- c) L'ortografia i la puntuació.
- d) L'ortotipografia.

D'acord amb aquests criteris, hem establert quatre variants d'un mateix text:

**Text A:** estructuralment desorganitzat i ortogràficament incorrecte.

**Text B:** estructuralment ben organitzat i ortogràficament correcte.

**Text C:** estructuralment desorganitzat i ortogràficament correcte.

**Text D:** estructuralment ben organitzat i ortogràficament incorrecte.

Vegeu tot seguit el model de la prova de representació de la norma.

<b>TEXT A</b>
<b>No es preocupi...</b> <b>PROPIETARI!</b> <b>INQUILI!</b> Disposem pensant en vosté davant cualsevol contra temps de la pòlisa Multirisc de la Llar per protegir i garantir el seu benestar. <b>Comprovi lo poc que li costa la seva felicitat.</b> <i>El incendi, l'explosió, la caiguda del llamp. Els danys per malevolença. Els vidres, marmols i sanitaris... La Responsabilitat Civil enfront de tercers. El robatori, l'expoliació i el furt.</i> <b>CONSULTINS PREUS!</b>
<b>TEXT B</b>
<b>PROPIETARI!</b> <b>INQUILÍ!</b> <b>No es preocupi...</b> Pensant en vostè disposem de la pòlissa Multirisc de la Llar per protegir i garantir el seu benestar davant qualsevol contratemps:

*L'incendi, l'explosió, la caiguda del llamp. La responsabilitat civil respecte a tercers. El robatori, l'espoliació i el furt. Els danys per malvolença. Els vidres, marbres i sanitaris...*

**Comprovi que poc que li costa la seva felicitat.**

**CONSULTI'NS ELS PREUS!**

**TEXT C**

**No es preocupi...**

**PROPIETARI!**

**INQUILÍ!**

Disposem pensant en vostè davant qualsevol contratemps de la pòlissa Multirisc de la Llar per protegir i garantir el seu benestar.

**Comprovi que poc que li costa la seva felicitat.**

*L'incendi, l'explosió, la caiguda del llamp. Els danys per malvolença. Els vidres, marbres i sanitaris... La responsabilitat civil respecte a tercers. El robatori, l'espoliació i el furt.*

**CONSULTI'NS ELS PREUS!**

**TEXT D**

**PROPIETARI!**

**INQUILÍ!**

**No es preocupi...**

Pensan en vostè disposem de la polisa Multirisc de la Llar per protegir i garantir el seu benestar davant qualsevol contra temps:

*El incendi, l'explosió, la caiguda del llamp. La Responsabilitat Civil enfront de tercers. El robatori, l'espoliació i el furt. Els danys per malevolença. Els vidres, marmols i sanitaris...*

**Comprovi lo poc que li costa la seva felicitat.**

**CONSULTINS PREUS!**

Els textos d'aquí dalt són quatre versions diferents d'un mateix anunci publicitari. Ordena'ls de major a menor grau de correcció:

Exposa les raons de la teva ordenació.

**CRITERIS DE CATEGORITZACIÓ DE LA JUSTIFICACIÓ DE L'ORDENACIÓ DELS TEXTOS DE LA PROVA DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA**

Categoritzem la justificació de l'ordenació que han dut a terme els alumnes segons aquests criteris:

- a) No importa el nombre d'ocurrències, sinó la naturalesa de les ocurrències.
- b) No és rellevant si l'alumne posseeix o no el coneixement especialitzat i tècnic per produir descripcions i anàlisis metalingüístiques: s'avaluen com a positives encara que es designin per mitjà d'idiolectes.
- c) No importa si l'alumne diu fets textuals per referir-se a conceptes metalingüístics.
- d) Importa que l'alumne reconegui la presència o absència d'un tret característic, encara que no el localitzi.

### **CATEGORITZACIÓ DE L'ORDENACIÓ I DE LA JUSTIFICACIÓ DE LA PROVA DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA**

Establim tres categories per a l'ordenació dels quatre textos:

**Ordenació adequada:** B, C, D, A.

**Ordenació poc adequada:** ordenació incorrecta que reconeix B com a text més correcte.

**Ordenació inadequada:** ordenació incorrecta que no reconeix B com a text més correcte.

I n'establim sis per a la justificació de l'ordenació:

**A (o-e):** reflexió metalingüística alta, que fa atenció a l'ortografia i l'estructura del text.

**A (o):** reflexió metalingüística alta, que fa atenció a l'ortografia del text.

**A (e):** reflexió metalingüística alta, que fa atenció a l'estructura del text.

**B (o-e):** reflexió metalingüística baixa, que fa atenció a l'ortografia i l'estructura del text.

**B (o):** reflexió metalingüística baixa, que fa atenció a l'ortografia del text.

**B (e):** reflexió metalingüística baixa, que fa atenció a l'estructura del text.

### **DETERMINACIÓ DELS PATRONS DELS ALUMNES DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA**

Determinem els patrons de representació de la norma seleccionant l'ocurrència que obté el percentatge més alt.<sup>2</sup> Un cop establerts els perfils de cada grup, els comparem i determinem les coincidències i divergències entre els tres instituts.

---

<sup>2</sup> Vegeu pàg. 99 i ss.

Vegeu, a tall d'exemple, la categorització de les respostes de cinc alumnes a la prova de representació de la norma.

1)

**Institut A Alumna 7D**

**Ordenació dels textos: B, C, D, A**

**Ordenació adequada**

**Grau de justificació: A(o-e)**

Primer els he llegit cuidadosament i m'he adonat que als textos A i D la paraula "qualsevol" estava mal escrita i posava "cualsevol" mentre que als textos B i C estava ben escrita. Aquesta ha estat, per mi, la primera pista.

Així que els he separat en dos grups:

–B i C possibles textos correctes números 1 i 2.

–A i D possibles textos incorrectes números 3 i 4.

He llegit un altre cop els textos B i C fixant-me en la coherència i cohesió de les paraules.

M'he fixat en què és una espècie d'anunci, així que he cregut que hauria de començar per una crida per reclamar l'atenció que no pas per una frase "suau" (No es preocupi...) i després la crida. En aquests textos el primer és reclamar l'atenció dels receptors en aquest cas eren o són els propietaris i l'inquilí, per tant el primer text correcte és el B i després el C. Un altre detall és la correcta col·locació dels punts suspensius al final del paràgraf.

Els textos D i A els he posat per la reclamació del receptor.

El D comença bé: "PROPIETARI!"

"INQUILÍ!"

i l'A no: "No es preocupi"

"Propietari!"

"Inquilí!"

Segons el meu criteri

2)

**Institut B Alumna 15D**

**Ordenació dels textos: B, C, D, A**

**Ordenació adequada**

**Grau de justificació: B (o)**

El B i el C no tenen cap falta, tots dos tenen una ortografia correcta. Però entre els dos el B s'entén millor, està més ben escrit. I després el D i el A tenen moltes faltes, però crec que el D s'expressa millor, les idees estan més ben ordenades.

3)

**Institut B Alumna 14D**  
**Ordenació dels textos: B, D, C, A**  
**Ordenació poc adequada**  
**Grau de justificació: B (o-e)**

El text A em sembla el pitjor perquè té faltes d'ortografia i les paraules no estan ordenades correctament (disposem pensant en vostè → faltarien comes). A més a més els punts suspensius haurien d'estar al final de les frases, no entremig o al principi del "títol". Per altre banda el text B és el millor perquè no té faltes i contradiu tots els errors esmentats en el text A, està escrit de forma que atrau més l'atenció del client i això és clau en un anunci publicitari.

Per decidir el grau de correcció entre el text D i C, m'he decidit per posar el D en segon lloc perquè aquest està ordenat d'una manera que té impetu però a més a més crec que el començament (pensan en vostè disposem...) és millor que el començament del text C.

4)

**Institut B Alumne 2H**  
**Ordenació dels textos: B, D, C, A**  
**Ordenació poc adequada**  
**Grau de justificació: B (o)**

Tots els anuncis publicitaris tenen faltes d'ortografia, alguns tenen errors en l'expressió. El fragment "B" és l'anunci que menys errors té dels citats amb anterioritat. Els anuncis B i D tenen una semblança en l'estructura però D té més errors. Els anuncis C i A tenen una semblança en l'estructura però C té menys errors que A.

5)

**Institut B Alumne 18H**  
**Ordenació dels textos: C, B, A, D**  
**Ordenació inadequada**

**Grau de justificació: B (o)**

El "C" és el més correcte, perquè està més ben escrit que els altres, a més les lletres en negreta estan disposades de forma estratègica; començament, al mig i al final, cosa que fa que l'interès del lector o l'oïent no es perdi en cap moment.

El "B" em sembla menys correcte per la disposició de les lletres en negreta, a mig anunci el lector pot perdre el seu interès.

El text "A" em sembla poc correcte, per les faltes d'ortografia, l'ordre de les frases...

I el "D" és pitjor encara perquè a sobre que té les errades del "A", també té una mala col·locació de les lletres en negreta.

### 3.5. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'OBTENCIÓ DELS PATRONS DE LES CREENCES DELS PROFESSORS SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

Tot i l'elaboració prèvia d'un repertori, les entrevistes amb les professores dels instituts A i B són entrevistes semiestructurades, donat que l'interès d'algunes respostes ha fet aconsellable seguir-ne el fil argumental. En canvi, l'entrevista amb el professor de l'institut C és una entrevista estructurada i directiva.

Segmentem cada una de les entrevistes en unitats de registre i referim cada unitat a una sola categoria, d'acord amb la característica predominant de la unitat (Goetz & LeCompte, 1988; Rodríguez Gómez & Gil Flores & García Jiménez, 1996). En els casos en què, en un mateix segment, una ocurrència es reformula dues o més vegades, seleccionem el fragment més significatiu. Vegeu aquí sota mateix el repertori de l'entrevista, la categorització de les creences dels tres professors i, finalment, la segmentació en unitats de registre de l'entrevista amb la professora de l'institut B.

#### REPERTORI DE L'ENTREVISTA

1. Et consideres una autodidacta de la correcció?
2. Què és més còmode, descriure una llengua o corregir un escrit?
3. La correcció de textos ha de ser una penalització a l'alumne?
4. Les anotacions que l'ensenyant fa als textos dels alumnes han de suggerir o bé prescriure?
5. Correcció i avaluació són el mateix?
6. Les correccions han de ser secretes o bé s'han d'explicitar els criteris als alumnes?
7. Quines manies tens a l'hora de corregir?
8. Adoptes sempre les mateixes estratègies de correcció?
9. Quin profit en treuen els alumnes de les teves correccions?



10. Quant temps hi dediques a la correcció de textos?
11. El progrés dels alumnes està en proporció directa amb el temps dedicat a corregir?
12. N'hi ha prou amb corregir bé perquè l'alumne aprengui a revisar bé?
13. A què dones més importància en la correcció?
14. Tens dubtes a l'hora de corregir?
15. Consideres que hi ha un text ideal?
16. Quan consideres que un text ha millorat?
17. Quan consideres que un text és acabat i que no s'ha de corregir més?
18. Quan consideres que un text és excel·lent?
19. Elabores activitats específiques de revisió i reescriptura de textos escrits per a cada grup d'alumnes?
20. L'actitud dels alumnes davant la revisió i la reescriptura té a veure amb el fet que el tema sigui imposat per l'ensenyant?
21. El tipus de text té influència sobre la revisió i la reescriptura?
22. Hi ha oblidats conscients per part teva a l'hora de corregir?
23. Com corregeixes les errades que són fruit de fenòmens de contacte entre llengües?
24. Quines operacions de correcció privilegies?
25. Quines operacions de revisió fomentes en els teus alumnes?

### **CATEGORITZACIÓ DE LES CREENCES DELS PROFESSORS DELS TRES INSTITUTS AMB RELACIÓ A LA CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRIPTURA DE TEXTOS**

**Categoria 1.** Optimització del procés d'aprenentatge.

**Categoria 2.** No penalització, cooperació i ajuda.

**Categoria 3.** Aproximació, en l'acte d'escriptura, del saber del professor i el de l'alumne. El professor modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències, però la manera com el professor posa de manifest la seva correcció és lluny de ser evident per a tots els alumnes.

**Categoria 4.** L'activitat del professor s'exerceix, fonamentalment, sobre el treball i les activitats dels alumnes.

**Categoria 5.** Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. Arbitrarietat del professor en la construcció de la correcció.

**Categoria 6.** El professor és qui en sap més i, per tant, qui condueix el temps del saber. L'escola és un lloc de treball per als alumnes, i aquest lloc és organitzat pel professor, que imposa subtilment a l'alumne el seu ordre lògic.

**Categoria 7.** El judici d'excel·lència escapa a la mesura científica.

**Categoria 8.** El professor té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, el professor modera les seves exigències.

**Categoria 9.** Donat que l'excel·lència no és un valor absolut, el que s'introdueix és la utopia pedagògica de l'escriptura a l'abast de tots els alumnes, que té el seu valor perquè optimitza el procés d'aprenentatge i la progressió de l'alumne.

**Categoria 10.** Judicis d'excel·lència concrets formulats a alumnes concrets.

**Categoria 11.** Importància de la transposició didàctica.

**Categoria 12.** Importància de l'aspecte comunicatiu del text.

**Categoria 13.** Actitud ambivalent del professor amb relació a la normativa ortogràfica.

**Categoria 14.** La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre.

**Categoria 15.** L'alumne ha de construir activament les seves representacions de correcció i superar les dificultats. La curiositat, l'esforç i la concentració no estan a l'abast de tots els alumnes. El professor opta pel guiatge, però l'alumne no sempre li respon.

**Categoria 16.** La possibilitat d'un projecte autònom per a l'alumne és limitada, per aquesta raó l'ensenyant guia l'aprenentatge de l'alumne. Amb tot, no estan definides les competències que es volen desenvolupar.

**Categoria 17.** El saber construït amagat: el professor desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès.

**Categoria 18.** Influència del caràcter social de la norma.

**Categoria 19.** Establiment d'una jerarquia informal. Hi ha sabers que són apresos sense ser necessàriament ensenyats per l'escola. El mapa dels sabers de l'alumne no para de modificar-se, tant per l'acció del sistema d'ensenyança com pel de la societat.

**Categoria 20.** La correcció és capaç d'engendrar coneixements que poden ser transferits a d'altres situacions, tot i la dificultat dels alumnes per dur a terme transferències de coneixements.

**Categoria 21.** El currículum formal, interioritzat pel professor i controlat pels altres professors, l'autoritat acadèmica i la societat no escolar, condiciona el currículum real de la pràctica escolar.

**Categoria 22.** Importància del tema de la redacció com a element motivador.

**Categoria 23.** Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos.

**Categoria 24.** Importància de la motivació no escolar.

### SEGMENTACIÓ EN UNITATS DE REGISTRE DE L'ENTREVISTA AMB LA PROFESSORA DE L'INSTITUT B<sup>3</sup>

**Categoria 1. Optimització del procés d'aprenentatge.**

– El que sobra és la nota, la nota de la correcció és gairebé anecdòtica.

**Categoria 2. No penalització, cooperació i ajuda.**

– I, a més a més, és una reflexió que faig als alumnes, i els la faig enfadada, evidentment: corregir això costa molt de temps i molt d'esforç, molta concentració, i la finalitat és que vosaltres ho rebeu, no que mireu la nota, que ho rebeu, i que sigueu capaços d'adonar-vos-en.

– Com a lectora dels seus textos faig tot el possible per demostrar-los-hi [*als alumnes*] que ho sóc. Jo intento donar-los la sensació que me l'he llegit i me l'he llegit molt a fons.

– Jo crec que en tot cas els alumnes sí que veuen que tinc cura de tornar-los les coses corregides en un període de temps no massa llarg, però que veuen que hi ha una feina feta al darrere i que aquella feina no es pot fer si no t'has llegit molt bé el text, no?

– Per a mi, la correcció té valor per a la rectificació del que ha fet l'alumne, però no és fàcil aconseguir que l'alumne ho vegi així.

– Crec que hauria de ser així [*la correcció plantejada des d'un punt de vista dinàmic i interactiu*]. De totes maneres, jo crec que el professor ho considera més així que el propi alumne.

---

<sup>3</sup> Vegeu pàg. 292 i ss.

– Sí, sí, jo penso que aquesta reflexió la faig molt sovint [*que valorin el treball de l'ensenyant en la correcció*], massa potser, perquè se'n cansen de seguida.

**Categoria 3. Aproximació, en l'acte d'escriptura, del saber del professor i el de l'alumne. El professor modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències, però la manera com el professor posa de manifest la seva correcció és lluny de ser evident per a tots els alumnes.**

– Jo, em sembla que, donades les relacions que generalment s'estableixen amb els alumnes, que, en general, són bones, quan l'alumne té curiositat per saber, quan té interès per aprendre, demana al professor. És més, demana i, a vegades, exigeix i tot, però jo penso que són casos força particulars, sobretot en la nostra assignatura. En l'àmbit de les lletres, la gent que li agrada escriure, que està predisposada, que agafa l'assignatura com una cosa agradable i bona i amb ganes d'aprendre i millorar, acostuma a preguntar. A la majoria dels alumnes, que ni tan sols els agrada el tema, que és una assignatura comuna, que, per tant, han de fer obligatòriament, etc., etc., miren la nota, veuen una maqueta i pensen: aquesta què vol dir, dissimulen, guarden, i, en tot cas, pregunten coses que ells creuen que estan bé i que t'has equivocat tu.

– No n'hi ha prou tan sols que vegi que li has marcat les coses, ha d'entendre què li has marcat i hauria de tenir l'oportunitat de tornar-s'hi a pensar.

**Categoria 5. Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. Arbitrarietat del professor en la construcció de la correcció.**

– Perquè, de vegades, creus que el text no funciona, fas una marca, però a l'alumne li hauries d'explicar sobre el sentit tot. De vegades, hi ha marques clares, evidents, i n'hi han d'altres que no, que són d'estructura de text, de funcionament, de lògica, de mil aspectes, de semàntica, de contingut, del que sigui. A vegades, dius: això no funciona. I també per una altra cosa que crec que passa, tenim vicis per corregir, hi ha coses que un no accepta perquè no li agraden, i no tant perquè siguin absolutament incorrectes.

– Sí, sí... [*que hi ha errades difícils de reconèixer*] A veure, reconèixer-les, no tant, però tipificar-les, sí. És a dir, posar-se d'acord amb un altre company, amb una del grup, perquè no es fa mai, quin tipus d'errada és la que s'està fent, que allò són errades de cohesió, de coherència o de puntuacions dubtoses, de qüestions d'aquesta mena. El professor és probable que vegi que allò no funciona, però no sàpiga dir ben bé per què allò no funciona, ni tipificar-ho, si és que es pot tipificar. De vegades, són coses inclassificables.

– Sí, sempre te n'adones [*dels aspectes més organitzatius del text*]. Està ordenat? Sí? I això quasi bé és inavaluable, perquè és allò que dèiem abans també de coneixements enciclopèdics. Si vols tu, és difícil. Hi ha, a vegades, textos formalment perfectes, ben puntuats, però tampoc són bons textos, són millorables, però des de quin punt de vista, com? Al professor, segurament n'hi crea [*de tensió, la incertesa*]. No saber com, al no saber com avaluar, per força n'hi ha de crear.

– D'entrada, penso que el professor va enormement desorientat sobre el que ha de corregir i el que no ha de corregir, a quin nivell, quina etapa, etc. Què s'ha de corregir, quan s'ha de corregir i com s'ha de corregir.

– I després, pel fet de no haver-hi tradició, el professorat de les diverses matèries no es posa o no s'ha posat d'acord en totes aquestes coses [*de la correcció*]. Què s'ha de corregir, quan s'ha de corregir i com s'ha de corregir.

– Però jo penso que sí, que la correcció hauria de ser objecte d'un treball concret.

– Els professors de secundària no tenim, en general, accés a les qüestions teòriques sobre aquestes coses, no sé, una publicació del Cassany. Sistemàticament, el professor vaga infinitat, infinitat, i va amb el llibre de text, i poca cosa més, i no té temps de reflexionar profundament sobre aquestes coses. I pensem que ja està bé. Però treball sobre la part teòrica de la correcció, de la didàctica, se'n fa poc com a cosa sistemàtica.

#### **Categoria 7. El judici d'excel·lència escapa a la mesura científica.**

– Jo no acostumo a posar notes numèriques en les correccions dels escrits, perquè em veig incapaç, no sé puntuar un escrit.

– És més valuosa la concepció global si es pogués fer, i és més difícil perquè no hi ha manera de ser precisa amb l'avaluació.

#### **Categoria 8. El professor té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, el professor modera les seves exigències.**

– Per a mi, és molt proper que les idees siguin clares i, per tant, si un text és massa atapeït o massa... , o té pocs signes de puntuació, que separin paraules o separin idees, que es fa inintel·ligible i que l'alumne mateix es perd. Aquests tipus de manies les tinc, tinc més manies d'aquest tipus que les purament ortogràfiques, que sí que em fan molt de mal als ulls i que les corregeixo, evidentment. Després penso que els alumnes d'un cert nivell educatiu, per exemple els de batxillerat, encara que diguin mil vegades tinc que venir, han de saber que han d'escriure-ho bé. Igual que els

pronoms, els han d'escriure bé. Penso que sí, que crec que tinc manies, penso que tots els professors les devem tenir, i són això, manies bàsicament de puntuació, de claredat d'idees. Jo prefereixo poques idees i clares que no un garbuix.

– Més que tenir molta desorientació, ha d'agafar el professor un punt de referència. Més que pensar si és bo, penso que el professor ho necessita i l'alumne també. Ja no et diria tant si és bo o és dolent. Que això, la veritat, és que és molt difícil no poder explicar o no poder donar raó d'algunes d'aquestes grans badades, d'alguna d'aquestes grans llacunes que sembla que hi ha a la normativa, no? Igual que en matemàtiques s'exigeix que les fórmules funcionin, siguin correctes en el plantejament, siguin correctes per arribar a la solució que es vol, en llengua penso que l'alumne diu: la norma què diu, i aquesta excepció, i això és un préstec o un barbarisme? I jo penso que el professor ha de poder donar respostes, encara que no hi estigui del tot d'acord.

– Però jo veig que un nivell d'ensenyament postobligatori ha de donar a l'alumne un criteri. Sí que em pot crear tensions, sí, però intento que no em porti al límit, si convé l'obvio. Però per això que et deia abans, que procurava no valorar els textos amb qüestions numèriques, perquè em sembla que això és difícilíssim. En una situació delicada, no em crea cap conflicte, opto per la norma claríssimament.

– Jo prefereixo poques idees i clares que no un garbuix. I després penso que l'alumne que col·loquialment utilitza malament la llengua, que és el que fa tothom... Però que un cert nivell d'ensenyament vol dir també un cert nivell de coneixement teòric de la llengua. Però encara que sigui criticable, l'alumne ha de tenir un referent, ha de saber, quan acaba el batxillerat, què està ben dit i què està mal dit.

– L'alumne pot parlar com vulgui, pot escriure com vulgui, però ha d'escriure bé, bé segons el que jo entenc per bé, no? Penso que un alumne que ha estudiat fins a segon de batxillerat i que pretén anar a la universitat, el que sigui, biologia, química, és un alumne que ha de saber el que escriu, si ho vol escriure formalment.

**Categoria 9. Donat que l'excel·lència no és un valor absolut, el que s'introdueix és la utopia pedagògica de l'escriptura a l'abast de tots els alumnes, que té el seu valor perquè optimitza el procés d'aprenentatge i la progressió de l'alumne.**

– Seria molt més rendible que l'alumne sortís sabent expressar el que vol expressar. S'imposa un plantejament molt més simplista. És més un objectiu de la secundària obligatòria. En el batxillerat, això es fa molt dur. A més, et trobes limitadíssim, poc temps, increïble, etc. El que no vegin aquí, no ho veuran mai més enlloc. Tot el que no vegin aquests nanos, quan surtin d'aquí, a menys que se'n vagin a una carrera de lletres, ja no ho veuran mai més.

**Categoria 11. Importància de la transposició didàctica.**

– De fet, clar, qualsevol correcció d'un text és un intent d'ensenyar gramàtica a partir d'un text. Qualsevol correcció d'un text, l'intent és aquest, no?, fer-li veure a l'alumne tot, sobretot una cosa que no n'hem parlat, les idees.

– Quan jo treballava a la FP, treballant a l'extraradi de Barcelona, em semblava més necessari dedicar-me a altres coses que no a aquesta precisió normativa, o a aquesta referència de manual. Ni el tipus d'alumnat que tenia, ni els nivells que es donaven a l'institut, ni el context social, pensava que aquestes precisions eren inútils. Però, en canvi, em sembla que a nivell de batxillerat, a Barcelona, en un institut, amb una secundària normal i amb uns alumnes que déu n'hi do el que tiren, sí.

**Categoria 14. La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre.**

– El que passa és que no saps si tindràs oportunitat d'explicar a l'alumne per què no funciona. I si no li expliques, és veritat que l'alumne pot no saber què li has marcat ni per què li has marcat, potser per manca de coneixements previs.

–I després que jo penso que per a alguns professors, potser m'hi podria incloure en alguns moments determinats, corregir o que l'alumne reflexioni sobre el que ha de corregir és una pèrdua de temps real, en el sentit que els programes d'ensenyament no estan previstos perquè tu puguis dedicar hores a la correcció, i com que no hi ha correcció, tampoc se sap ben bé el profit que se'n podria treure. Un intueix que si es tingués temps per corregir els textos que escriuen, en escriure més, escriurien millor els alumnes.

– És que, de fet, no tenim assignatura, no tenim programa per estar treballant. Et veus abocat a ensenyar trossos teòrics, i a pràctiques d'exercicis, i trossets de dictats, i literatura. Però no hi ha un temps per reflexionar sobre el text, sobre l'estructura del text, sobre l'ortografia del text, sobre la coherència del text, sobre la cohesió.

**Categoria 15. L'alumne ha de construir activament les seves representacions de correcció i superar les dificultats. La curiositat, l'esforç i la concentració no estan a l'abast de tots els alumnes. El professor opta pel guiatge, però l'alumne no sempre li respon.**

– El que passa és que l'alumne tampoc disposa de temps, tampoc li és una feina... Teoritzar massa sobre la correcció... I, a més a més, per a qui no ha après a utilitzar bé realment un diccionari és una eina jo diria que, a vegades, nefasta. I no la saben usar, desconeixen el significat d'una paraula i apliquen la primera secció que troben,

caigui com caigui i digui el que digui. [Fabra] El saber enciclopèdic i algunes tècniques que s'han d'ensenyar molt des de baix, des de petits. L'ús correcte del diccionari, el fet de saber buscar sinònims, de buscar antònims, de buscar el que sigui, que l'alumne manegui una mica totes les eines que pot tenir a la seva disposició.

– Em sembla que, per exemple, els ordinadors ens han donat amb això un avantatge terrible, perquè un pot començar un text, pot fins i tot estar-ne convençut, i a mesura que van passant els moments, els dies o les hores, pots anar veient pegues, pots millorar, pots canviar, pots... I això, a l'alumne, al davant d'un ordinador li és més fàcil de fer-ho que no pas davant d'un full.

**Categoria 17. El saber construït amagat: el professor desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès.**

– No ho sé, no n'estic segura, no ho sé... [si el procés de correcció beneficia l'aprenentatge de la gramàtica]

**Categoria 23. Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos.**

– Si es poguessin fer les correccions amb cura, calma i tranquil·litat, i tingués voluntat, sí. Penso que sí. Per a mi és fonamental, absolutament fonamental. Estem parlant de la correcció d'un escrit, més que no pas la correcció d'un examen teòric.

– Si el professor no té temps, dona la correcció, no es preocupa de com l'alumne l'ha rebuda, i que pugui rectificar tot allò que està malament.

– Però, vaja, de totes maneres, penso això, que hi dediquem poc temps a la redacció, poc temps. No tant el temps del professor a la correcció, però poc temps a que l'alumne pugui reescriure un text, corregir-lo. Si això fos fet cada vegada, reescriure un text escrit, seria... Però això seria no fer res més. Quan parlem de tot això, la pràctica condiona, els problemes són absolutament demencials.

**DETERMINACIÓ DELS PATRONS DE LES CREENCES DELS PROFESSORS DELS TRES INSTITUTS AMB RELACIÓ A LA CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS**

Per obtenir els patrons de les creences dels professors amb relació a la correcció, reparació i reescriptura de textos, hem delimitat com a categories predominants les



categories amb tres o més ocurrences, que és, aproximadament, la mitjana d'ocurrences en cada institut.<sup>4</sup>

### 3.6. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'OBTENCIÓ DELS PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA, LA CORRECCIÓ I LA REESCRITURA DELS TEXTOS

#### ELS TEXTOS ESCRITS PELS ALUMNES

Les consignes d'escriptura s'han formulat de manera que promoguin en els alumnes la producció d'un text que presenti i faci comprendre una informació neutral i veraç, amb molta densitat informativa i poca densitat explicativa i argumentativa. La intenció és que els alumnes produeixin textos en què, tot i predominar-hi les seqüències expositives, puguin incloure seqüències narratives. La presència simultània de les dues seqüències organitza un tipus de text que els alumnes, en aquest nivell d'estudis, construeixen sovint, oralment i per escrit, tant en el medi escolar com el no escolar (sobre el text expositiu vegeu Combettes & Tomassone, 1991; Roulet, 1991; Adam, 1992; Casalmiglia, 1994; Sánchez Miguel, 1993; Petitjean, 1994; Milian, 1995; Álvarez Angulo, 1996; Bassols & Torrent, 1996; Battaner, 1997; Adam & Lorda, 1999; Van Dijk, 2000; Tolchinsk, Perera, Argerich & Aparici, em premsa; Perera & Aparici, em premsa).

Els paràgrafs següents corresponen al començament de la versió inicial del text 1 d'una alumna del institut A. És un fragment amb molta densitat informativa, on predominen les seqüències narrativa i explicativa al paràgraf 1 i una seqüència argumentativa de baixa densitat al paràgraf 2.

#### Institut A Alumne 9D

Aquest estiu el professor de llengüa catalana ens va fer llegir#  
 un llibre per poder recuperar l'assignatura al setembre.#  
 Primer vam decidir quin llibre és el que havíem de llegir#  
 per fer el treball, i finalment vam optar per La Maquina#  
del Temps de H.J. Wells.¶  
 Com que l'estiu no és una època per passar-se tot el dia#

<sup>4</sup> Vegeu pàg. 103 i ss.

tancat a casa llegint-ne un llibre; vaig decidir deixar la lectura#

per als últims dies. A més, en treuria partit i tot; perquè així#

també m'en recordaria millor a l'hora de fer l'examen.#

[...]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf;]

## TIPUS D'ANOTACIONS

Els professors fan servir dos tipus d'anotacions: els comentaris(**C**) i les marques (**M**). Els comentaris són enunciats verbals: abreviacions, símbols, frases nominals, frases incompletes, frases de sentit complet o textos d'extensió variable. Les marques són signes no verbals.

En el casos que el professor opera sobre el text i ell mateix hi reescriu un signe de puntuació o un accent gràfic, classifiquem l'anotació com a marca, atenent a l'aspecte no verball de l'anotació; però si el que reescriu és un segment de text, el fragment reescrit el considerem un comentari, encara que es tracti d'una sola grafia.

Vegeu, aquí sota mateix, tres fragments de la tercera versió (text 1, 2a reescriptura) del text d'una alumna de l'Institut C, amb les anotacions del professor. La correcció del professor es posa de manifest per mitjà de marques (subratlla, encercla, relaciona i opera sobre el text reescrivint-hi una coma) i de comentaris marginals (una frase completa, una frase nominal, una altra frase completa, una frase incompleta i símbols).

**Institut C Alumne 5D**

[...] Ja havia acabat#

quart d'ESO i anava de camí a batxillerat, un gran#

*AMPLIA LA IDEA*

canvi... [...]

Mentre llegia escoltava música clàssica, sempre ho faig,#

ja que el silenci em posa molt nerviosa i no puc#

*ordre*

concentrar-me, i escoltar música moderna tampoc puc#

perquè començo a cantar.¶

[...]

Però, de fet, això no ve al cas.©

*Mi llavor: C → amplia idees, sobretot la mecànica del treball.*

*○ → llegir el llibre CD definit llegir-lo*

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

## CATEGORIES DE REESCRITURA

Com a reescriptura considerem tant una reparació de l'errada que assenyalava l'anotació com una variació lliure. De vegades, el professor, per mitjà d'una marca o d'un comentari, opera sobre el text de l'alumne i repara l'errada pel seu compte. Si l'alumne accepta la reescriptura del professor i la incorpora a la segona versió del text, es compta com a reparació correcta de l'errada.

La variació lliure és tot allò que l'alumne modifica al text sense intervenció directa d'una anotació del professor. Pel fet de considerar prioritària la relació directa entre anotació i reparació, analitzem com a variació lliure una reescriptura que també es podria interpretar que ha estat motivada per una anotació anterior relacionada amb una construcció analògica a la construcció que l'alumne reescriu.

L'alumne, a vegades, repara l'errada en un sentit diferent del que, amb claredat, indica l'anotació. Tot i que, en aquests casos, la frontera entre reparació i variació lliure és difusa, si l'alumne soluciona el problema que planteja l'anotació, analitzem la reescriptura com a reparació correcta de l'errada, i si no el soluciona, com a reparació incorrecta.

Hem classificat la reescriptura en quatre categories:

- A:** reparació correcta de l'errada.  
**B:** reparació incorrecta de l'errada.  
**C:** no-reparació de l'errada.  
**V:** variació lliure.

Vegeu, tot seguit, l'anàlisi de cada una de les categories de reescriptura presents en un paràgraf de la versió final del text 1 d'una alumna de l'institut B.

**TEXT INICIAL**

**Institut B Alumna 1D**

[...]  
 El primer pas va ser comprar l llibre, un mes i mig abans de la data#  
 d'entrega, i a partir d'aquí vaig començar a llegir-lo. Quan el vaig#  
 acabar, 3 setmanes abans de l'entrega, seguint les pautes, les quals es#  
 basaven en: comentari de uns capítuls determinats, una situació#  
 fantastica (la que nosaltres volguessim), situa en un mapa tots els llocs#  
 on s'esdevé una acció, un vocabulari en el qual tenien que sortir paraules#  
 antigues tradides al català modern, i com no, la nostra opinió personal¶  
 [...]

*no acabes la frase*

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf;]

**TEXT FINAL**

**Institut B Alumna 1D**

[...]  
 El primer pas va ser comprar l llibre, un mes i mig abans de la data#  
 de lliurament, i a partir d'aquí començar a llegir-lo. Quan el vaig acabar,#  
 3 setmanes abans del lliurament, seguint les pautes, les quals es basaven#  
 en: comentari d'uns capítols determinats, anàlisi d'una situació fantàstica#  
 (la que nosaltres volguessim), situació en un mapa de tots els llocs on#

s'esdevé una acció, un vocabulari en el qual havien de sortir paraules#  
antigues traduïdes al català actual, i per últim, la nostra opinió personal...¶  
[...]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf;]

## ANÀLISI DE LES CATEGORIES DE REESCRITURA

Reparacions correctes (categoria **A**):

- *data de lliurament* en lloc de *data d'entrega*
- *abans del lliurament* en lloc de *abans de l'entrega*
- *d'uns capítols determinats* en lloc de *de uns capítols determinats*
- *comentari* en lloc de *Comentari*, *anàlisi d'una situació* en lloc de *una situació* i *situació en un mapa de tots els llocs* en lloc de *situar en un mapa tots els llocs*. Són tres reparacions correctes perquè l'alumna ha acceptat la reparació proposada per la professora.
- *havien de sortir* en lloc de *tenien que sortir*
- *traduïdes* en lloc de *traduides*
- *i per últim* en lloc de *i com no*

Reparacions incorrectes (categoria **B**):

- *capítols* en lloc de *capítuls*, on l'alumna interpreta bé el sentit de la marca, substitució de la *u* per una *o*; però, potser per falta d'interès en la tasca o bé per interpretar la marca com a referida al mot sencer, suprimeix l'accent gràfic.
- Afegiment inadequat de punts suspensius al final d'un paràgraf que, prèviament, ha tancat amb un marcador d'ordre, *i per últim*. El comentari marginal de la professora, *No acabes la frase...*, es refereix a la frase incompleta *Quan el vaig acabar*. La professora assenjala la relació entre la frase inacabada i l'anotació per mitjà d'una fletxa a la part de dalt de *quan*. L'alumna, però, relaciona els punts suspensius del final del comentari amb la marca que delimita tot el paràgraf; interpreta, per tant, que el que ha de fer és tancar-lo amb punts suspensius, donat que en la versió inicial no havia tancat el paràgraf amb cap signe de puntuació. Per aquesta raó, analitzem la reparació com a reparació incorrecta, i no com a variació lliure. Una incorrecció, val a dir-ho, motivada per una marca amb un excés d'informació i un grau de complexitat alt.

No-reparació de l'errada (**C**):

— *volguessim* en lloc de *volguessim*. És interessant observar que en el protocol de justificació de les reparacions<sup>5</sup>, l'alumna dóna per feta la correcció de *volguessim*: “6 → En aquesta línia he fet alguns canvis ortogràfics com “volguéssim”, però també he afegit algunes paraules que la professora m’havia aconsellat.” Oblit inconscient?

Variacions lliures (V):

— *començar a llegir-lo* en lloc de *vaig començar a llegir-lo*. Poc interès de l'alumna en la tasca? Oblit? Una reescriptura centrada a reparar les errades que ha assenyalat la professora, tot reproduint mecànicament la part del text que la professora dóna per bo?

— *català actual* en lloc de *català modern*

## OPERACIONS DE REESCRITURA

Hem establert aquestes operacions de reescriptura:

**RP:** reemplaçament.  
**AF:** afegiment.  
**SP:** supressió.  
**DP:** desplaçament.

En un reemplaçament, es treu un element del text i en el seu lloc se'n posa un altre. Amb un afegiment, s'introdueix un element que no substitueix cap element existent en el text. La supressió consisteix a treure un element del text i no posar-ne cap en el seu lloc. En un desplaçament, un element del text se situa en un lloc diferent del que ocupava. La permutació d'elements es considera un desplaçament (Sommers, 1980; Lebrave, 1983; Fuchs, 1982; Fabre, 2002).

Vegeu l'anàlisi de les operacions de reescriptura del text 2 que ha dut a terme un alumne de l'institut A, a partir d'una correcció de la professora de molt baixa densitat.

## TEXT INICIAL

**Institut A Alumne 14H**

---

<sup>5</sup> Vegeu pàg. 321.

[...]

normalment feient la poesia en llengua provençal perquè aquesta#

llengua era un dialecte que únicament servia per a fer poesia#

trobadoresca [...]#

[...]

[...] Uns dels principals autors de la poesia#

trobadoresca són Guillem de Berguedà i Cerverí de Girona.¶

[...]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf;]

### TEXT FINAL

#### Institut A Alumne 14H

[...]

Normalment és feien amb la llengua provençal perquè#

aquesta llengua era un dialecte que únicament servia per a#

fer poesia trobadoresca [...]#

[...]

[...] i els#

trobadors principals són Guillem de Berguedà i Cerverí de Girona.¶

[...]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf;]

### ANÀLISI DE LES CATEGORIES DE REESCRITURA

- Un reemplaçament: *Normalment* en lloc de *normalment*.
- Un reemplaçament: *poesia* en lloc de *poesía*.
- Una supressió *únicament* en lloc de *únicament*.
- Una operació amb dos reemplaçaments (*és feien* en lloc de *feient* i *amb la* en lloc de *en*) i una supressió (*poesía*). Pel que fa a la supressió, l'alumne, probablement, pensava

en una construcció com ara *les poesies es feien*, que donaria a la frase l'acceptabilitat semàntica que ara no té.

— Un reemplaçament *i els* en lloc de *uns dels*.

— Una operació amb un reemplaçament (*trobadors* en lloc de *autors*) i un desplaçament, perquè hi ha permutació d'elements en la construcció *trobadors principals* amb què reescriu *principals autors*.

— Una supressió: *de la poesia trobadoresca*.

## CLASSIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE LES ANOTACIONS

Per a la classificació de les anotacions, adoptem un punt de vista lingüístic i descriptiu. El quadre teòric se situa en la perspectiva de la lingüística textual (Charolles, 1978, 1988; Bernárdez, 1982; Adam, 1992, 2001; Beaugrande & Ulrich, 1997; Van Dijk, 1998, 2000; Artigas, 2001). Per dur a terme la classificació, relacionem els punts de vista (significat textual, morfosintaxi i aspectes materials) i els nivells d'anàlisi (conjunt de l'escrit, relacions entre frases, frase i mot). L'instrument de classificació és una graella ideada per Turco (1987) i Mas (1993) perquè els alumnes avaluin i reparin els seus textos, que hem adaptat i modificat.

Hem inclòs el punt de vista pragmàtic en el significat textual, pel fet que les relacions pragmàtiques en la producció de textos en situació escolar s'estableixen en la relació entre el professor i l'alumne. Els textos produïts a l'escola són textos per mitjà dels quals l'alumne desenvolupa un procés i aprèn a escriure. En l'àmbit escolar, el context és el context escolar i, en aquest context, l'alumne escriu per al professor, o bé per a altres alumnes en el cas d'una activitat d'escriptura col·lectiva. Escriure per al professor és un component essencial del procés d'escriptura escolar, el qual serà, en la realitat escolar, el destinatari i, probablement, l'únic usuari. Quant als nivells d'anàlisi, hem afegit el del mot (Sommers, 1980), donat que força anotacions del professor delimiten un mot, un segment de mot o una grafia; l'alumne, en aquests casos, probablement influenciat per l'anotació, sol limitar la representació de la reparació o la reescriptura a aquest nivell d'anàlisi.

La graella és, fonamentalment, un instrument de classificació. Les fronteres entre les caselles, tot i l'adaptació, són difuses, com ho són en la graella original de Mas i Turco (Milian, 1997), i alguns elements, de fet, formen part de més d'una casella. Per fer operativa la classificació, hem relacionat cada anotació del professor amb una sola casella, segons el que hem interpretat, d'acord amb el sentit, com a punt de vista predominant en l'anotació.



## GRAELLA PER A LA CLASSIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE LES ANOTACIONS

	Conjunt de l'escrit	Relacions entre frases	Frase	Mot
<b>Significat textual</b>	Registre de llengua  Pertinència i coherència de la informació	Progressió de la informació: temes, subtemes, etc.  Contradiccions  Coherència de les substitucions nominals  Elecció dels connectors que articulen les frases	Construcció de les frases amb relació al tipus d'escrit  Acceptabilitat de les frases  Marques d'enunciació	Lèxic
<b>Morfosintaxi</b>	Organització relacionada amb el tipus de text  Homogeneïtat del sistema temporal  Valors dels temps verbals	Coherència sintàctica: pronoms, articles, etc.  Coherència temporal  Concordances	Acceptabilitat gramatical de la sintaxi de la frase	Morfologia  Conjugació verbal  Ortografia
<b>Aspectes materials</b>	Ortotipografia  Organització de la pàgina  Títols i subtítols	Ortotipografia  Organització dels paràgrafs  Títols i subtítols  Puntuació	Ortotipografia  Puntuació	Ortotipografia  Majúscules conforme a l'ús  Abreviacions conforme a l'ús

A partir de l'aplicació d'aquests criteris de classificació de les anotacions, hem confeccionat els quadres de correcció i reescriptura corresponents a cada un dels alumnes, per mitjà del procés que exemplifiquem tot seguit:

- Versió inicial del text 1 d'un alumne de l'institut A, amb les anotacions codificades del professor.
- Versió final d'aquest mateix text 1, amb les reparacions i variacions lliures codificades de l'alumne.
- Quadre de variacions lliures que ha realitzat l'alumne durant la reescriptura del text, classificades segons la "Graella per a la clasificació lingüística de les anotacions".

- d) Quadre d'anotacions del professor i reescriptura de l'alumne motivada directament per l'anotació, amb relació al punt de vista i al nivell d'anàlisi lingüístics, classificades segons la "Graella per a la classificació lingüística de les anotacions". Si l'anotació no remet d'una manera precisa a un segment del text, no s'hi fa constar cap fragment del text inicial.
- e) Formalització del quadre anterior en un quadre de reescriptura de l'alumne que relaciona les operacions i les categories de reescriptura amb el punt de vista i el nivell d'anàlisi lingüístics de les anotacions del professor.
- f) Quadre de dades de l'alumne.

### TEXT INICIAL

#### Institut A Alumne 1H

Un dia d'octubre la professora, X X (1RE)#  
 va demanar comprar (2CNM) un llibre, Josefat (1) de#  
BERTRANA Prudenci, (1) la finalitat (1CNM) d'aquest llibre era#  
 enriquir el nostre lèxic. XX [*nom i cognom de la professora*] va fer un examen,#  
 per assegurar-se'n que nosaltres havien (1) llegit el#  
llibre, (3) d'aquesta manera ella sabia el nostre#  
 coneixement, a nivell ortogràfic i a nivell (2) de#  
 la capacitat que tenim per fer comentaris de text.¶  
 Vaig comprar el llibre, als inicis de novembre,#  
 ja que X [*nom de la professora*] havia possat (1) l'examen el disset de#  
 novembre. Vaig fer una ullada al llibre, i vaig#  
 veure la disposició dels capítols (contenia nou#  
 capítols) i vaig pensar que hauria de fer un resum#  
 de cada capítol i un resum de la novel·la#  
 sensera. Vaig iniciar la lectura de la novel·la#  
 amb un diccionari al costat meu per apuntar defi-#  
nicions (1CNM) que abans desconeixia.¶

Una vegada hem (1) vaig llegir l'obra literària (1)#  
 vaig intentar descifrar (1) les metàfores i els#  
 símbols que el llibre contenia. També m'intere-#  
sava (1) molt l'opinió dels meus companys, respecte#  
 d'algunes de les escenes de la novel·la que no#  
 m'havien quedat prou aclarides.¶  
 El dia setze de novembre vaig llegir el#  
 resum sencer del llibre i també hem (1) vaig#  
 llegir les definicions i els resums individuals de#  
 cada capítol.¶  
 Finalment vaig plasmar tot el que jo havia#  
 entès de la novel·la en l'examen realitzat el#  
 disset de novembre, des de les cinc fins a les sis#  
 de la tarda.©  
L'estructura del text: bé!#  
Llenguatge i sintaxi: clar, però en alguns#  
momentspoca fluïdesa i#  
massa retòrica. © (CM)

[1: una marca; 2: dues marques; 3: tres marques; CNM: comentari no marginal; CM: comentari marginal; RE: reparació de l'ensenyant; #: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

## TEXT FINAL

**Institut A Alumne 1H**

Un dia d'octubre la professora, X X [*nom i cognom de la professora*], (R) va#  
 demanar comprar, a tota la classe d'alumnes de primer de#  
 batxillerat, un llibre, Jossefat (R) de Prudenci#

BERTRANA (R). (V) La finalitat de comprar (R) aquest llibre era#  
llegir-lo i enriquir el nostre lèxic (V). X [*nom de la professora*] va fer un#  
examen per estar segura (V) de que nosaltres haviem(R)#  
llegit el llibre, (R) d'aquesta manera ella sabia el#  
nostre coneixement a nivell ortogràfic i de la capa-#  
citat (R) que tenim per fer comentaris de text.¶  
Vaig comprar el llibre als inicis de novembre, ja#  
que X [*nom de la professora*] havia posat (R) l'examen el#  
disset de novembre. Vaig fer una ullada al llibre, i#  
vaig veure la disposició dels capítols (contenia nou#  
capítols). Vaig pensar que hauria de fer un#  
resum de cada capítol i un resum de la novel·la#  
sensera. Vaig iniciar la lectura de la novel·la amb#  
un diccionari al costat meu per apuntar definicions#  
de paraules (R) que abans desconeixia.¶  
Una vegada (R) vaig llegir el llibre, (R) vaig intentar#  
desxifrar (R) les metàfores i els símbols que el llibre#  
contenia. També m'interesava (NR) molt l'opinió dels#  
meus companys, respecte d'algunes de les escenes#  
de la novel·la que no m'havien quedat prou#  
aclarides.¶  
El dia setze de novembre vaig llegir el#  
resum senser del llibre i també vaig repassar (R) (V)#

les definicions i els resums individuals de cada#  
 capítol.#  
 Finalment vaig plasmar tot el que jo havia#  
 entès de la novel·la en l'examen realitzat#  
 el disset de novembre, des de les cinc fins a les#  
 sis de la tarda.©

[R: reparació; NR: no-reparació; V: variació lliure; #: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

### QUADRE DE VARIACIONS LLIURES DE L'ALUMNE

Institut A Alumne 1H

	Text inicial	Nivell d'anàlisi	Text final
<b>Significat textual</b>	era enriquir el nostre lèxic assegurar-se'n vaig llegir les definicions	relacions entre frases mot mot	era llegir-lo i enriquir el nostre lèxic estar segura vaig repassar les definicions
<b>Morfosintaxi</b>			
<b>Aspectes materials</b>	BERTRANA Prudenci, la finalitat	relacions entre frases	Prudenci BERTRANA. La finalitat

La reescriptura *vaig repassar les definicions*, en lloc de *vaig llegir les definicions*, és analitzada com a variació lliure<sup>6</sup>. També es podria haver considerat una reparació correcta de l'alumne, motivat per una anotació anterior relacionada amb una repetició innecessària de mots, que repara correctament (*a nivell de l'ortografia i a nivell de la capacitat*), i a la qual es refereix en el protocol de justificació de reparacions: "A nivell ortogràfic i a nivell de la capacitat ⇒ a nivell ortogràfic i de la capacitat. M'ha motivat l'anotació. Repetició innecessària de paraules."<sup>7</sup>

### QUADRE D'ANOTACIONS DEL PROFESSOR I REESCRITURA DE L'ALUMNE

Institut A Alumne 1H

<sup>6</sup> Vegeu pàg. 67.

<sup>7</sup> Vegeu pàg. 309.

	Text inicial	Marca	Comentari	Nivell d'anàlisi	Text final
<b>Significat textual</b>			Llenguatge i sintaxi: clar, però en alguns moments poca fluïdesa i massa retòrica	conjunt de l'escrit	∅
	de què? la finalitat d'aquest llibre	→	de què?	frase	la finalitat de comprar
	de què? definicions que abans l'obra literària	→	de què?	frase	definicions de paraules que abans la novel·la
		—	Llenguatge i sintaxi: clar, però en alguns moments poca fluïdesa i massa retòrica	mot	
<b>Morfosintaxi</b>	Estructura textual inicial		L'estructura del text bé	conjunt de l'escrit	Estructura textual inicial
	a qui? va demanar comprar/	→	a qui?	frase	va demanar, a tota la classe de primer de batxillerat, comprar
	Josefat	○		mot	Jossefat
	de BERTRANA Prudenci	→		frase	de Prudenci BERTRANA
	assegurar-se que nosaltres havien llegit el llibre	○		frase	per estar segura de que nosaltres havíem llegit el llibre
	haviem llegit	○		mot	haviem llegit
	a nivell ... i a nivell...	U		frase	a nivell ortogràfic i de la capacitat
	posat	○		mot	posat
	una vegada hem vaig llegir	○		mot	una vegada vaig llegir
	vaig intentar descifrar també m'interessava	○		mot	vaig intentar descifrar també m'interessava
hem vaig llegir	○		mot	vaig repassar	
<b>Aspectes materials</b>	la professora, XX,	,		frase	la professora, XX,

Convé fer dues remarques:

- El símbol ∅ indica que la incidència del comentari de la professora sobre la reescriptura de l'alumne és gairebé nul·la.
- La reescriptura *la novel·la*, en lloc de *l'obra literària*, podria ser considerada una variació lliure, donat que l'alumne en el protocol de comprensió de les anotacions diu

explícitament que no ha comprès l'anotació.<sup>8</sup> És poc probable, per tant, que l'hagi relacionada amb el comentari marginal final de la professora que, segons interpeto, hi fa referència. Amb tot, l'analizem com a reparació correcta perquè està motivada directament per l'anotació.<sup>9</sup>

### QUADRE DE REESCRITURA DE L'ALUMNE

Institut A Alumne 1H

	Anotació del professor		Nivell d'anàlisi				Operació i categoria de reescriptura				
	M	C	M	F	RF	CE	RP	AF	SP	DP	cr
<b>Significat textual</b>		+				+					C
	+	+		+				+			A
	+	+		+				+			A
	+	+	+						+		A
					+						V
			+					+			V
<b>Morfosintaxi</b>	++	+				+					A
	+	+		+				+			A
	+		+							+	B
	+++			+				+	+		A
	+		+								A
	+			+					+		A
	+		+					+			A
	+		+						+		B
	+		+					+			A
	+		+							+	C
	+		+						+		A
<b>Aspectes materials</b>	+			+			++	+			A
					+						V

[cr: categoria de reescriptura; +: presència de l'ocurrència]

Convé observar que la reescriptura *per estar segura de que nosaltres havíem llegit el llibre* en lloc de *assegurar-se'n que nosaltres havien llegit el llibre*, és una construcció, des del punt de vista de la normativa, sintàcticament incorrecta. És sabut que la caiguda de preposició davant conjunció és una qüestió conflictiva de la normativa, i per tant, hi ha força raons per considerar-la un aspecte negociable de la llengua cada cop que s'actualitza en un text.<sup>10</sup> Però el referent al qual remet l'anotació és l'ús incorrecte del pleonasma, i aquesta és, precisament, l'operació que du a terme l'alumne. Per això, analitzem la reescriptura com a reparació correcta de l'errada.

<sup>8</sup> Vegeu pàg. 309.

<sup>9</sup> Vegeu pàg. 67.

<sup>10</sup> Vegeu pàgs. 34-36.

QUADRE DE DADES DE L'ALUMNE

Institut A Alumne 1H

	Anotació del professor			Nivell d'anàlisi				Operació i categoria de reescriptura				
	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>M+C</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>RP</i>	<i>AF</i>	<i>SP</i>	<i>DP</i>	<i>cr</i>
<b>Significat textual</b>	-	1	3	3	2	1	1	3	3	-	-	3A 1C 3V
<b>Morfosintaxi</b>	10	1	1	7	4	-	1	4	2	4	1	8A 3B 1C
<b>Aspectes materials</b>	1	-	-		1	1	-	2	1	-	-	1A 1V
<b>Totals</b>	11	2	4	10	7	2	2	9	6	4	1	12A 3B 2C 4V

[cr: categoria de reescriptura]

CATEGORITZACIÓ DE LES ANOTACIONS

Atenent als constituents, algunes anotacions, incloses les anotacions que el professor fa pel seu compte, són simples, formades per un sol comentari o bé una sola marca; d'altres, en canvi, són anotacions complexes que combinen marques i comentaris. Donat que les ocurrencies de més de tres marques són escasses, hem establert una categoria, la 9, que correspon a les anotacions de tres o més marques; i encara una altra, la 10, que correspon a ocurrencies de tres o més marques, acompanyades d'un comentari o més d'un. Les categories d'anotació són les següents:

- c1:** M
- c2:** C
- c3:** M + M
- c4:** C + C
- c5:** M + C
- c6:** M +C + C
- c7:** M + M + C
- c8:** M + M + C + C
- c9:** M + M + M + ...
- c10:** M +M+M + ... + C + ...

CATEGORITZACIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ



Establim les categories de marques segons la relació de la marca amb el segment o segments de text que delimita. Pel fet d'adoptar com a criteri la delimitació del text, no distingim entre marques situades dins o fora el cos de l'escrit. Classifiquem les marques dels professors en marques contextuais i marques de substitució.

Les marques contextuais remeten de manera imprecisa a un segment de l'escrit, a més d'un segment o al conjunt de l'escrit. Exigeixen de l'alumne, per poder representar-se l'errada, una sobreinterpretació de l'anotació, ja que, a més d'inferir el sentit de la marca, ha de ser capaç de llegir críticament segments més o menys extensos del seu text, localitzar-hi aspectes millorables i actualitzar coneixements metalingüístics.

Les marques de substitució formen part d'un codi de correcció, ben conegut per l'alumne, predeterminat per la sociohistòria de la institució escolar. La marca de substitució remet amb precisió a un o a dos segments de l'escrit ben determinats, tot i que el referent pot ser força genèric. La intenció de la marca de substitució es limitar l'extensió del fragment sobre el qual ha d'operar l'alumne i, per tant, reduir el nombre de coneixements lingüístics que ha d'actualitzar i el d'inferències que ha de realitzar.

Hem establert sis categories de marques. Les marques de la categoria **altr** són marques contextuais. Les marques de les categories **enc**, **subr**, **ratll**, **rel** i **rep** són marques de substitució. Les marques criden l'atenció, suprimeixen, reparen, expressen sorpresa o estranyesa, o bé orienten gramaticalment, textualment o enciclopèdicament.

<p><b>ENC:</b> encercla <b>SUBR:</b> subratlla <b>RATLL:</b> ratlla <b>REL:</b> relaciona <b>REP:</b> reparació del professor <b>ALTR:</b> altres marques (senyalització imprecisa d'un fragment de l'escrit, orientació gramatical o textual genèriques, segmentació gràfica, incomprensió, estranyesa, etc.)</p>
--

### CATEGORITZACIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ

Distingim entre comentaris marginals (**CM**), anotats fora del cos de l'escrit, als marges o al final, i comentaris no marginals (**CNM**), anotats dins el cos de l'escrit, sobre el mateix text, en l'interlineat o en els espais de blanc. Categoritzem tots els comentaris atenent als aspectes locals, textuals o enciclopèdics amb els quals es relacionen. Hem establert les categories següents de comentaris anotats pel professor:

**CMOT:** comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, amb metallenguatge tècnic.

**CMONT:** comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, sense metallenguatge tècnic.

**CMTT:** comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic.

**CMTNT:** comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic.

**CME:** comentari marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.

**CNMOT:** comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, amb metallenguatge tècnic.

**CNMONT:** comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica o ortotipogràfica, sense metallenguatge tècnic.

**CNMTT:** comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic.

**CNMTNT:** comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic.

**CNME:** comentari no marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.

Vegeu, tot seguit, l'anàlisi de les categories d'anotacions, marques de correcció i comentaris de correcció en dos paràgrafs del text inicial d'una alumna de l'institut C; i, a continuació, l'anàlisi d'aquestes categories en la tercera versió (2a reescriptura) dels mateixos segments.

#### TEXT INICIAL

Institut C Alumne 17

[...]

Aquest treball va consistir en llegir-nos el llibre i fer un exàmen#

Jo en el meu cas hem vaig començar a llegir el llibre un mes abans,#

E però molt lentament. No me'l llegeixo mai tot de tirada però#

sempre com en tot hi solen haber exencions. Perquè si m'he arribat#

a llegir un llibre de unes sis centes pàgines en dos dies però#

E quan tinc unes altres coses a fer...¶

El llibre ~~///~~ "Tormento" és en castellà i una mica llarg, vaig#

trigar en llegir-me'l uns deu dies aproximadament. No me'l#

vaig llegir molt abans del dia de el examen perquè encara que#

no ~~X~~em sol passar, s'hem pot oblidar algun concepte, i no és bo!¶

[...]

## ANÀLISI DE MARQUES I COMENTARIS

a) Categories d'anotacions 1, 2, 3 i 5.

b) Categories de marques: són marques de substitució. Segons la funció gràfica són marques del tipus ENC (○, □), SUBR (—), RATLL (~~///~~, X) i REP (" ", \, ', |).

c) Categories de comentaris: dos comentaris del tipus CM-TT (comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic). La E és un símbol que, en la codificació preestablerta pel professor, té com a referent "expressió".

2a REESCRITURA

Institut C Alumna 17

[...]  
 Aquest treball va consistir en llegir-nos(ell) llibre i fer un examen#  
  
 Jo em vaig començar a llegir el llibre un mes abans, però molt lentament.#  
  
 No me'l llegeixo mai tot de tirada/però sempre/com en tot/mi solen haver #  
 excepcions. Perquè si que m'he un llibre de unes (sis centes) pàgines en dos #  
 dies però quan tinc unes altres coses a fer...¶  
 DUC  
  
 El llibre Tormento és en castellà i una mica llarg, vaig trigar en#  
  
llegir-me'l uns deu dies aproximadament. Encara que comencés a llegir-me'l#  
 E  
 un mes abans com ja he dit, no me'l vaig voler acabar molt abans del#  
  
 dia de l'examen perquè encara que no em sol passar, se'm poden oblidar#  
 concordança  
 algun concepte, i no es bo!¶  
 [...]

L'alumna escriu el títol del llibre en lletra de color diferent al del cos general del text.

ANÀLISI DE MARQUES I COMENTARIS

a) Categories d'anotacions 1, 3, 5 i 8.

b) Categories de les marques: són marques de substitució, llevat d'un constituent de la categoria 3 (¿) i tres marques de la categoria 1 (/).

Segons la funció gràfica, són marques del tipus ENC (O), SUBR (—), REL( V, — ) i ALTR (INCOMPRESIÓ [ ¿ ] i SEGMENTA [ / ]). Les marques de substitució relacionades amb la construcció *llegir-me'l* són, aparentment, marques del tipus SUBR, però, de fet, remet a una repetició innecessària; per aquesta raó les classifiquem en la categoria REL.

c) Categories de comentaris: tres comentaris del tipus CM-TT, comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic (*DUC*, *E*, *concordança*). *DUC*, remet al recurs nemotècnic, desenes-unitats-centenes, àmpliament utilitzat en l'aprenentatge escolar de l'escriptura dels nombres. La *E* és un símbol que, en la codificació preestablerta pel professor, té com a referent "expressió".

## DETERMINACIÓ DELS PATRONS RELACIONATS AMB LA CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DELS TEXTOS

Determinem els patrons de correcció i reescriptura de cada grup d'alumnes per mitjà de la descripció de les relacions entre les diferents categories i els punts de vista i nivells d'anàlisi.<sup>11</sup> Cada descripció remet als quadres de dades del grup. Obtenim aquests patrons d'actuació seleccionant les ocurrències amb els resultats més alts. Finalment, relacionem els patrons d'actuació dels tres instituts per establir les relacions predominants, les coincidents i les divergents, i els graus d'homogeneïtat o heterogeneïtat d'aquestes pràctiques educatives.

### 3.7. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'OBTENCIÓ DELS PATRONS SOBRE LA JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS PER PART DELS ALUMNES

#### CATEGORITZACIÓ DE LA JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

Considerem que hi ha reflexió metalingüística per part de l'alumne encara que sigui designada per mitjà d'un idiolecte o es diguin fets textuals per referir-se a conceptes metalingüístics. Segons l'absència o la presència de diagnòstic i el registre metalingüístic amb què s'expressa la justificació, hem establert aquestes tres categories:

**RNR:** reparacions sense reflexió.

**RRMT:** reparació motivada per l'anotació del professor, amb reflexió expressada en metallenguatge tècnic.

**RRNMT:** reparació motivada per l'anotació del professor, amb reflexió no expressada en metallenguatge tècnic.

En la categoria **RNR**, incloem les reparacions, correctes o incorrectes, clarament motivades per l'anotació del professor, i a les quals l'alumne no fa referència en el seu protocol de justificació de les reparacions. També incloem en aquesta categoria els casos en què l'alumne repara l'errada i manifesta en el protocol que no comprèn l'anotació.

---

<sup>11</sup> Vegeu pàg. 107 i ss.; pàg. 117 i ss.; i pàg. 143 i ss.

La categorització de les justificacions és, sovint, borrosa perquè força alumnes no reflexionen sobre cada una de les reparacions que han dut a terme, sinó que fan comentaris genèrics. En aquests casos, comptem com una ocurrència de la categoria corresponent cada una de les reparacions que ha realitzat l'alumne, clarament relacionada amb el comentari genèric. En el protocol següent,<sup>12</sup> per exemple, hem comptat com a ocurrència de la categoria RRMT cada una de les reparacions relacionades amb la coherència verbal.

**Institut B Alumna 17D**

La meva professora m'ha indicat que en la meva redacció no hi ha correspondència verbal. Ho he comprès pel meu compte, ja que, rellegant la redacció m'he fixat en els temps verbals que he utilitzat, i els vaig canviant molt sovint. Aquest suggeriment de la meva professora m'ha ajudat bastant, ja que, es una falta que faig bastant en les redaccions.

La justificació següent<sup>13</sup> és una justificació de la categoria RNR: l'alumne repara, motivat per l'anotació i amb l'ajut d'un company, però no és capaç de recuperar els coneixements sobre l'escriptura normativa de sigles.

**Institut B Alumne 3H**

BUP → havia posat B.U.P., ha sigut corretgida amb el suport del company però no entenc perquè s'escriu així.

La justificació de l'alumne 10H de l'institut B<sup>14</sup> correspon a la categoria RRMT: l'alumne és conscient de la repetició lèxica. Tot i que alguns tractadistes no hi estan d'acord (Serafini, 1994), molts professors perceben la repetició lèxica com un dèficit d'excel·lència del text i orienten els alumnes a evitar-la. Pel fet d'inscriure's en aquesta sociohistòria, l'alumne s'expressa en un idiolecte propi del medi escolar que, en l'anàlisi, considerem com a metallenguatge tècnic; encara que no es refereixi a les relacions lèxiques de referència, que és pròpiament el metallenguatge que hi correspondria.

**Institut B Alumne 10H**

Línies 16 i 17: hi ha una repetició del verb "vaig fer". Abusar d'una paraula o grup de paraules fa que l'escrit no soni bé. Cal buscar sinònims o recursos alternatius.

<sup>12</sup> Vegeu pàg. 337.

<sup>13</sup> Vegeu pàg. 323.

<sup>14</sup> Vegeu pàg. 330.

Finalment, analitzem la justificació de l'alumna 21D de l'institut C<sup>15</sup> com a ocurrència de la categoria RRNMT, donat que l'idiòlecte amb què s'expressa correspon a un registre col·loquial poc formal; força present, d'altra banda, en el discurs dels professors.

**Institut C Alumna 21D**

–El primer canvi que he fet ha sigut eliminar el “quasi bè” en una frase ja que, a més de dir-m'ho el professor, m'ha semblat donar masses voltes en una mateixa idea.

### CATEGORITZACIÓ DE LA COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

Establim aquestes categories de comprensió de les anotacions:

**AC:** l'alumne comprèn l'anotació pel seu compte.  
**AP:** l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut del professor.  
**AA:** l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut d'un altre alumne.  
**ANC:** l'alumne no comprèn l'anotació i no demana ajut.

En els casos de categorització borrosa, hem analitzat les ocurrències segons aquests criteris:

- a) Si l'alumne manifesta que ha comprès *totes les anotacions*, o *moltes*, o *algunes*, etc., considerem ocurrències de la categoria AC cada una de les anotacions que promouen reparacions correctes.
- b) Considerem ocurrències de la categoria AC les reparacions correctes clarament motivades per les anotacions que no s'expliciten en el protocol de comprensió.
- c) Considerem ocurrències de la categoria ANC les reparacions incorrectes clarament relacionades amb les anotacions i les no-reparacions que no s'expliciten en el protocol de comprensió.
- d) Algunes ocurrències de comprensió de les anotacions es formulen en els protocols de justificació de les reparacions i les tenim en compte.

D'acord amb aquests criteris, hem confeccionat els quadres de verbalització de la reescriptura corresponents a cada un dels alumnes, per mitjà del procés que, tot seguit, exemplifiquem amb un alumne de l'institut A.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Vegeu pàg. 358.

## PROTOCOL DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

**Institut A Alumne 1H**

Gairebé no m'enrecordava del text, al tornar-lo a llegir m'he adonat de que algunes comes estaven fora de lloc i també faltaven alguns punts. La professora no m'ha motivat de fer alguns canvis. He fet aquests canvis perquè a l'hora de llegir de nou la redacció no estava satisfet amb el ritme de la redacció.

Va demanar comprar un llibre ⇒ va demanar, als alumnes, comprar un llibre. M'ha motivat la professora. A la meva oració faltava el CI. El personatge que rep l'acció del verb.

Josefat ⇒ Jossefat. M'ha motivat la professora. Mai m'enrecordo que va amb dues essas.

Nosaltres havien ⇒ nosaltres havíem. M'ha l' anotació. No hi havia concordança.

A nivell ortogràfic i a nivell de la capacitat ⇒ a nivell ortogràfic i de la capacitat. M'ha motivat l' anotació. Repetició innecessària de paraules.

BERTRANA Prudenci ⇒ Prudenci BERTRANA. M'ha motivat l' anotació. L'ordre no era el correcte.

Finalitat ⇒ Finalitat d'alguna cosa. M'ha motivat l' anotació. Era un complement preposicional

Apuntar definicions ⇒ mateix cas que l'anterior.

Una vegada hem vaig llegir ⇒ una vegada vaig llegir. M'ha motivat l' anotació. Crec que el pronom reflexiu no era convenient.

Descifrar ⇒ desxifrar. M'ha motivat l' anotació. Desxifrar prové de xifra.

## SEGMENTACIÓ DEL TEXT EN OCURRÈNCIES DE LES CATEGORIES

**Institut A Alumne 1H**

**RNR: 8**

**RRMT: 7**

**RRNMT: 0**

Gairebé no m'enrecordava del text, al tornar-lo a llegir m'he adonat de que algunes comes estaven fora de lloc i també faltaven alguns punts. La professora no m'ha motivat de fer alguns canvis. He fet aquests canvis perquè a l'hora de llegir de nou la redacció no estava satisfet amb el ritme de la redacció.

*Va demanar comprar un llibre ⇒ va demanar, als alumnes, comprar un llibre. M'ha motivat la professora. A la meva oració faltava el CI. El personatge que rep l'acció del verb.*

Josefat ⇒ Jossefat. M'ha motivat la professora. Mai m'enrecordo que va amb dues essas.

*Nosaltres havien ⇒ nosaltres havíem. M'ha l' anotació. No hi havia concordança.*

<sup>16</sup> Vegeu pàg. 309.



*A nivell ortogràfic i a nivell de la capacitat ⇒ a nivell ortogràfic i de la capacitat. M'ha motivat l'anotació. Repetició innecessària de paraules.*  
*BERTRANA Prudenci ⇒ Prudenci BERTRANA. M'ha motivat l'anotació. L'ordre no era el correcte.*  
*Finalitat ⇒ Finalitat d'alguna cosa. M'ha motivat l'anotació. Era un complement preposicional*  
*Apuntar definicions ⇒ mateix cas que l'anterior.*  
Una vegada hem vaig llegir ⇒ una vegada vaig llegir. M'ha motivat l'anotació. Crec que el pronom reflexiu no era convenient.  
*Descifrar ⇒ desxifrar. M'ha motivat l'anotació. Desxifrar prové de xifra.*

[Lletra negreta: categoria RNR; lletra cursiva: categoria RRMT; subratllat: categoria RRNMT]

L'alumne ha dut a terme sis reparacions correctes, motivades directament per les anotacions<sup>17</sup>, a les quals no fa referència en el protocol, i que comptem com a ocurrències de la categoria RNR.

Les ocurrències següents, *Josefat ⇒ Jossefat. M'ha motivat la professora. Mai m'enrecordo que va amb dues essas.* i *Una vegada hem vaig llegir ⇒ una vegada vaig llegir. M'ha motivat l'anotació. Crec que el pronom reflexiu no era convenient*, podrien ser considerades ocurrències de la categoria RRMT, sobretot la segona; encara que no raona perquè no és correcte l'ús del pronom reflexiu (que és el constituent fort de la reflexió). De fet, però, les dues ocurrències expliquen el com de la reparació (reemplaçar i suprimir) i no el perquè. Per aquest motiu, les analitzem com a ocurrències de la categoria RNR.

## PROTOCOL DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

**Institut A Alumne 1H**

L'obra literària: no ho he comprès, però ni tan sols he demanat ajut.

## SEGMENTACIÓ DEL TEXT EN OCURRÈNCIES DE LES CATEGORIES

**Institut A Alumne 1H**

**AC: 19 AP: 0 AA: 0 ANC: 5**

L'obra literària: no ho he comprès, però ni tan sols he demanat ajut.

<sup>17</sup> Vegeu el "Quadre de reescriptura de l'alumne", pàg. 78.

[Lletra negreta: categoria AC; lletra cursiva: categoria AP; subratllat: categoria AA; doble subratllat: categoria ANC]

Encara que no hi fa cap referència en el protocol, comptem com a ocurrències de la categoria AC les anotacions que motiven les dotze reparacions correctes de l'alumne.<sup>18</sup> La comprensió de l'anotació relacionada amb *l'obra literària* és una ocurrència de la categoria ANC, perquè l'alumne diu explícitament no haver comprès l'anotació; tot i que l'operació que duu a terme és considerada com a reparació correcta.<sup>19</sup> De les tres reparacions incorrectes, només en comptem dues com a ocurrències de la categoria ANC: *Jossefat* en lloc de *Josefat* i *vaig llegir* en lloc de *hem vaig llegir*. La tercera reparació incorrecta, *haviem llegit* en lloc de *havien llegit*, l'analitzem com a anotació compresa per l'alumne, donat que ha inferit el sentit de l'anotació, "manca de concordança"; malgrat resoldre incorrectament l'errada d'accentuació gràfica que assenyala l'anotació. Comptem les dues no-reparacions de l'alumne com a ocurrències de la categoria ANC.

#### **DETERMINACIÓ DELS PATRONS RELACIONATS AMB LA COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS I JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS PER PART DE L'ALUMNE**

Els patrons de justificació de les reparacions i de comprensió de les anotacions s'obtenen seleccionant les ocurrències amb els resultats més alts.<sup>20</sup> Relacionem els patrons de verbalització de la reescriptura dels alumnes del tres instituts per conèixer les relacions predominants, les coincidents i les divergents, i els corresponents graus d'homogeneïtat o heterogeneïtat.

---

<sup>18</sup> Vegeu el "Quadre de reescriptura de l'alumne", pàg. 78.

<sup>19</sup> Vegeu pàg. 67.

<sup>20</sup> Vegeu pàg. 173 i ss.



## **CAPÍTOL 4. ELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS I ELS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES**

### **4.1. PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A**

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>21</sup>

**Cursen els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.**

**Van començar a parlar en castellà.**

**Van començar a escriure en català entre els sis i nou anys.**

**A més del català i el castellà, coneixen altres llengües i les comprenen oralment i per escrit, i a més, hi poden escriure.**

**Amb la seva família es comuniquen habitualment en castellà.**

**Amb els seus amics es comuniquen habitualment en castellà.**

**Amb els seus professors es comuniquen habitualment en català.**

**Se solen dirigir a una persona desconeguda en castellà.**

**Van bastant al cinema.**

**Van molt poc al teatre.**

**Escolten molta música.**

**A més de les lectures obligatòries, llegeixen bastant pel seu compte.**

**Miren molt la televisió.**

**Escolten bastant la ràdio.**

**No llegeixen el diari.**

**Els que llegeixen el diari, ho fan bastant sovint.**

**Fora de les obligacions escolars, no tenen el costum d'escriure pel seu compte.**

**Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fan, o bé bastant sovint, o bé de tant en tant.**

Per als alumnes de l'institut A, el patró lingüístic i cultural que resulta dels valors més alts és el següent:

**Un origen lingüístic predominantment castellanoparlant.**

**L'inici de l'escriptura en català entre els sis i nou anys.**

---

<sup>21</sup> Vegeu l'annex 1, pàg. 221.

- El predomini de l'anglès com a tercera llengua.**
- El predomini del català com a llengua d'ús habitual en les activitats escolars.**
- El predomini del castellà com a llengua d'ús habitual en la vida diària.**
- Molta relació quotidiana amb la cultura mediàtica.**
- Poca relació quotidiana amb la lectura.**
- Poca relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

#### 4.2. PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>22</sup>

- Cursen els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.**
- Van començar a parlar en castellà.**
- Van començar a escriure en català entre els sis i nou anys.**
- A més del català i el castellà, coneixen altres llengües i les comprenen oralment i per escrit, i a més, hi poden escriure.**
- Amb la seva família es comuniquen habitualment en castellà.**
- Amb els seus amics es comuniquen habitualment en castellà.**
- Amb els seus professors es comuniquen habitualment en català.**
- Se solen dirigir a una persona desconeguda en castellà.**
- Van bastant al cinema.**
- Van molt poc o mai al teatre.**
- Escolten molta música.**
- A més de les lectures obligatòries, llegeixen poc pel seu compte.**
- Miren bastant la televisió.**
- Escolten bastant la ràdio.**
- Llegeixen el diari.**
- Els que llegeixen el diari, ho fan de tant en tant.**
- Fora de les obligacions escolars, tenen el costum d'escriure pel seu compte.**
- Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fan de tant en tant.**

El patró lingüístic i cultural dels alumnes de l'institut B que resulta dels valors més alts és el següent:

---

<sup>22</sup> Vegeu l'annex 2, pàg. 222.

**Un origen lingüístic equilibrat entre catalanoparlants i castellanoparlants.**

**L'inici de l'escriptura en català entre els sis i nou anys.**

**El predomini de l'anglès com a tercera llengua.**

**El predomini del català com a llengua d'ús habitual en les activitats escolars.**

**Un predomini mesurat del castellà com a llengua d'ús habitual en la vida diària.**

**Molta relació quotidiana amb la cultura mediàtica.**

**Poca relació quotidiana amb la lectura.**

**Bastant relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

#### 4.3. PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>23</sup>

**Cursen els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.**

**Van començar a parlar en castellà.**

**Van començar a escriure en català entre els sis i nou anys.**

**A més del català i el català, coneixen altres llengües i les comprenen oralment i per escrit, i a més, hi poden escriure.**

**Amb la seva família es comuniquen habitualment en castellà.**

**Amb els seus amics es comuniquen habitualment en castellà.**

**Amb els seus professors es comuniquen habitualment en castellà.**

**Se solen dirigir a una persona desconeguda en castellà.**

**Van bastant al cinema.**

**Van poc al teatre.**

**Escolten molta música.**

**A més de les lectures obligatòries, llegeixen poc pel seu compte.**

**Miren bastant la televisió.**

**Escolten bastant la ràdio.**

**Llegeixen el diari.**

**Els que llegeixen el diari, ho fan de tant en tant.**

**Fora de les obligacions escolars, tenen el costum d'escriure pel seu compte.**

**Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fa bastant sovint.**

---

<sup>23</sup> Vegeu l'annex 3, pàg. 223.

Per als alumnes de l'institut C, el patró lingüístic i cultural que resulta dels valors més alts és el següent:

**Un origen lingüístic predominantment castellanoparlant.**

**L'inici de l'escriptura en català entre els sis i nou anys.**

**El predomini de l'anglès com a tercera llengua i força presència del francès com a quarta.**

**L'ús equilibrat del català i el castellà com a llengües d'ús habitual en les activitats acadèmiques.**

**El predomini del castellà com a llengua d'ús habitual en la vida diària.**

**Molta relació quotidiana amb la cultura mediàtica.**

**Bastant relació quotidiana amb la lectura.**

**Força relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

#### 4.4. PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>24</sup>

**Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules els demana bastant esforç.**

**Aproximadament, dediquen una hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal o bé fan un guió o un esquema i escriuen el text definitiu.**

**En el moment d'escriure, s'ajuden d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà o bé del llibre de text.**

**En el moment d'escriure, es paren a pensar per decidir l'ortografia d'una paraula, una paraula, un signe de puntuació o l'ordre de presentació de les idees.**

**Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però a vegades no esperen a acabar d'escriure-la tota: escriuen un paràgraf i rellegeixen tot el que ha escrit.**

**Per corregir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però a vegades no esperen a acabar d'escriure-la tota: escriuen un paràgraf i corregeixen tot el que ha escrit.**

---

<sup>24</sup> Vegeu l'annex 4, pàg. 224.

**Per corregir-se una redacció, revisen i modifiquen, si és necessari, l'ortografia, els signes de puntuació, la presentació (marges, tipus de lletra, etc.) o les paraules, abans de donar-la per bona.**

**Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeixen paraules, suprimeixen paraules o suprimeixen frases, abans de donar-la per bona.**

El patró relacionat amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut A que resulta dels valors més alts és el següent:

**Escriure una redacció els demana bastant esforç.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal.**

**En el moment d'escriure, s'ajuden d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà.**

**En el moment d'escriure es paren a pensar per decidir elements locals i estructurals del text.**

**Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la rellegeixen mentre escriuen.**

**Per revisar i modificar una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la revisen i modifiquen mentre escriuen.**

**Per revisar una redacció, canvien, si és necessari, elements locals del text.**

#### 4.5. PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>25</sup>

**Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules els demana poc esforç.**

**Aproximadament, dediquen una mitja hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal o bé no fan cap esborrany abans d'escriure.**

**En el moment d'escriure, no s'ajuden amb altres materials; però a vegades s'ajuden d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà o bé d'una gramàtica.**

---

<sup>25</sup> Vegeu l'annex 5, pàg. 225.



**En el moment d'escriure, es paren a pensar per decidir l'ordre de presentació de les idees, una paraula o l'ortografia d'una paraula.**

**Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota. A vegades, però, escriuen un paràgraf i rellegeixen tot el que ha escrit; o escriuen una frase i rellegeixen tot el que ha escrit; o bé abans de començar un paràgraf rellegeixen el paràgraf anterior o tot el que han escrit.**

**Per corregir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però a vegades no esperen a acabar d'escriure-la tota: escriuen una frase i corregeixen tot el que han escrit.**

**Per corregir-se una redacció, revisen i modifiquen, si és necessari, l'ortografia, els signes de puntuació o les paraules, abans de donar-la per bona.**

**Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegixen paraules, afegixen frases o suprimeixen paraules, abans de donar-la per bona.**

El patró relacionat amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut B que resulta dels valors més alts és el següent:

**Escriure una redacció els demana poc esforç.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal.**

**En el moment d'escriure, no s'ajuden amb altres materials.**

**En el moment d'escriure es paren a pensar per decidir elements estructurals i locals del text.**

**Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la rellegeixen mentre escriuen.**

**Per revisar i modificar una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la revisen i modifiquen mentre escriuen.**

**Per revisar una redacció, canvien, si és necessari, elements locals del text.**

#### 4.6. PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

Les característiques més destacades d'aquest grup són les següents:<sup>26</sup>

**Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules els demana poc esforç.**

---

<sup>26</sup> Vegeu l'annex 6, pàg. 226.

**Aproximadament, dediquen una hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un guió o un esquema i escriuen el text definitiu; o bé fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal.**

**En el moment d'escriure, no s'ajuden amb altres materials; però a vegades s'ajuden d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà.**

**En el moment d'escriure, es paren a pensar per decidir una paraula, l'ortografia d'una paraula o l'ordre de presentació de les idees.**

**Per rellegir-se una redacció, escriuen un paràgraf i rellegeixen tot el que han escrit; però a vegades no esperen a acabar d'escriure-la tota: abans de començar un paràgraf, rellegeixen tot el que han escrit.**

**Per corregir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota. A vegades, però, no esperen a acabar d'escriure-la tota: escriuen un paràgraf i corregeixen tot el que han escrit o bé, abans de començar un paràgraf, corregeixen tot el que ha escrit.**

**Per corregir-se una redacció, revisen i modifiquen, si és necessari, l'ortografia, els signes de puntuació o bé l'ordre dels paràgrafs, abans de donar-la per bona.**

**Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeixen paraules, afegeixen frases o bé suprimeixen paraules, abans de donar-la per bona.**

El patró relacionat amb l'escriptura de textos dels alumnes de l'institut C que resulta dels valors més alts és el següent:

**Escriure una redacció els demana bastant esforç.**

**Abans d'escriure una redacció escolar, fan un guió o un esquema i escriuen el text definitiu.**

**En el moment d'escriure, no s'ajuden amb altres materials.**

**En el moment d'escriure es paren a pensar per decidir elements locals i estructurals del text.**

**Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la rellegeixen mentre escriuen.**

**Per revisar i modificar una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la revisen i modifiquen mentre escriuen.**

**Per revisar una redacció, canvien, si és necessari, elements locals del text.**



## CAPÍTOL 5. ELS PATRONS DELS ALUMNES DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

### 5.1. PATRONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

Les característiques més destacades són aquestes:<sup>27</sup>

**En les ordenacions adequades, obtenen un resultat més alt les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.**

**En les ordenacions poc adequades, les reflexions metalingüístiques altes i les baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text obtenen idèntic resultat, i són els resultats més alts.**

**Les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text obtenen un resultat més alt en les ordenacions adequades que en les poc adequades.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques baixes que només fan atenció a l'ortografia és més alt en les ordenacions poc adequades, que no pas en les adequades.**

Els valors de les categories predominants i els de la resta de categories no es diferencien gaire. Amb tot, determinem el patró relacionat amb la representació de la norma dels alumnes de l'institut A, que és aquest:

**Predominen les ordenacions adequades.**

**Absència d'ordenacions inadequades.**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text, predominen les reflexions metalingüístiques altes.**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia del text, predominen les reflexions metalingüístiques baixes.**

---

<sup>27</sup> Vegeu l'annex 7, pàg. 227.

## 5.2. PATRONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

Les característiques més destacades són aquestes.<sup>28</sup>

**En les ordenacions adequades, les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text i les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia del text, obtenen idèntic resultat, i són els resultats més alts.**

**En les ordenacions poc adequades, les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text, les baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text i les baixes que fan atenció a l'ortografia obtenen idèntic resultat, i són els resultats més alts.**

**Les reflexions metalingüístiques altes que fa atenció a l'ortografia i a l'estructura del text obtenen un resultat més alt en les ordenacions adequades que en les poc adequades.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text és més alt en les ordenacions poc adequades que en les adequades.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia és més alt en les ordenacions adequades que en les poc adequades.**

Tot i que hi ha poca diferència entre els valors de les categories predominants i els de la resta de categories, determinem com a patró relacionat amb la representació de la norma dels alumnes de l'institut B el següent:

**Predominen les ordenacions adequades.**

**Poca rellevància de les ordenacions inadequades.**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text, predominen les reflexions metalingüístiques altes.**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia del text, predominen les reflexions metalingüístiques baixes.**

## 5.3. PATRONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

---

<sup>28</sup> Vegeu l'annex 8, pàg. 227.

Les característiques més destacades són aquestes.<sup>29</sup>

**En les ordenacions adequades, obtenen el resultat més alt les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.**

**En les ordenacions poc adequades, obtenen el resultat més alt les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.**

**Les reflexions metalingüístiques altes que fa atenció a l'ortografia i a l'estructura del text obtenen un resultat més alt en les ordenacions adequades que en les poc adequades.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia del text és més alt en les ordenacions poc adequades que en les adequades, tot i que els valors pràcticament s'igualen.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text és més alt en les ordenacions poc adequades que en les adequades.**

**El valor de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia del text és més alt en les ordenacions poc adequades que en les adequades, tot i que els valors pràcticament s'igualen.**

A l'igual que en els instituts A i B, els valors de les categories predominants no es diferencien gaire de la resta. Com en els altres dos instituts, el patró relacionat amb la representació de la norma dels alumnes de l'institut C aporta, sobretot, una informació de caire orientador:

**Predominen les ordenacions adequades.**

**Absència d'ordenacions inadequades**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text, predominen les reflexions metalingüístiques altes i les baixes, amb valors que s'igualen.**

**En la distribució de justificacions que fan atenció a l'ortografia del text, predominen les reflexions metalingüístiques baixes.**

---

<sup>29</sup> Vegeu l'annex 9, pàg. 227.



## **CAPÍTOL 6. ELS PATRONS DE LES CREENCES DELS PROFESSORS SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS**

### **6.1. PATRÓ DE LES CREENCES DE LA PROFESSORA DE L'INSTITUT A SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS**

Les creences més destacades de la professora de l'institut A són les següents.<sup>30</sup>

**Aproximació, en l'acte d'escriptura, del saber de la professora i el de l'alumne. La professora modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències, però la manera com la professora posa de manifest la seva correcció és lluny de ser evident per a tots els alumnes.**

**Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. Arbitrarietat de la professora en la construcció de la correcció.**

**La professora és qui en sap més i, per tant, qui condueix el temps del saber. L'escola és un lloc de treball per als alumnes, i aquest lloc és organitzat per la professora, que imposa subtilment a l'alumne el seu ordre lògic.**

**La profesora té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, la professora modera les seves exigències. Importància de la transposició didàctica.**

**Actitud ambivalent de la professora amb relació a la normativa ortogràfica.**

**La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre.**

**El saber construït amagat: la professora desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès.**

**La correcció és capaç d'engendrar coneixements que poden ser transferits a altres situacions, tot i la dificultat dels alumnes per dur a terme transferències de coneixements.**

---

<sup>30</sup> Vegeu l'annex 10, pàg. 228.



**El currículum formal, interioritzat per la professora i controlat pels altres professors, l'autoritat acadèmica i la societat no escolar, condiciona el currículum real de la pràctica escolar.**

## 6.2. PATRÓ DE LES CREENCES DE LA PROFESSORA DE L'INSTITUT B SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

Les creences més destacades de la professora de l'institut B són les següents:<sup>31</sup>

**No penalització, cooperació i ajuda.**

**Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. Arbitrarietat del professor en la construcció de la correcció.**

**El professor té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, el professor modera les seves exigències.**

**La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre.**

**Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos.**

## 6.3. PATRÓ DE LES CREENCES DEL PROFESSOR DE L'INSTITUT C SOBRE CORRECCIÓ, REPARACIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

Les creences més destacades del professor de l'institut C són les següents:<sup>32</sup>

**Optimització del procés d'aprenentatge.**

**No penalització, cooperació i ajuda.**

**Aproximació, en l'acte d'escriptura, del saber del professor i el de l'alumne. El professor modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències, però la manera com el professor posa de manifest la seva correcció és lluny de ser evident per a tots els alumnes.**

**Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. Arbitrarietat del professor en la construcció de la correcció.**

---

<sup>31</sup> Vegeu l'annex 11, pàg. 228.

<sup>32</sup> Vegeu l'annex 12, pàg. 229.

**El professor és qui en sap més i, per tant, qui condueix el temps del saber. L'escola és un lloc de treball per als alumnes, i aquest lloc és organitzat pel professor, que imposa subtilment a l'alumne el seu ordre lògic.**

**El judici d'excel·lència escapa a la mesura científica.**

**El professor té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, el professor modera les seves exigències.**

**Donat que l'excel·lència no és un valor absolut, el que s'introdueix és la utopia pedagògica de l'escriptura a l'abast de tots els alumnes, que té el seu valor perquè optimitza el procés d'aprenentatge i la progressió de l'alumne.**

**Importància de la transposició didàctica.**

**La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre.**

**L'alumne ha de construir activament les seves representacions de correcció i superar les dificultats. La curiositat, l'esforç i la concentració no estan a l'abast de tots els alumnes. El professor opta pel guiatge, però l'alumne no sempre li respon.**

**El saber construït amagat: el professor desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès.**

**Importància del tema de la redacció com a element motivador.**

**Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos.**



## CAPÍTOL 7. ELS PATRONS DELS ALUMNES DE REESCRITURA DE TEXTOS

En aquest capítol, es determinen, d'una banda, els valors més alts de les categories de reescriptura, referides al punt de vista; i de l'altra, els valors més alts de les operacions de reescriptura, referides al nivell d'anàlisi. Els resultats corresponen, en cada cas, al conjunt de textos produïts, reparats i reescrits pels alumnes en una mateixa sessió.

Els percentatges de les categories de reescriptura s'obtenen amb relació a les freqüències absolutes d'anotacions i de reescriptures del conjunt de textos dels alumnes del grup. Els valors predominants en les operacions de reescriptura es determinen per a cada un dels tres punts de vista. Els percentatges de les operacions de reescriptura s'obtenen amb relació a la freqüència absoluta d'operacions de reescriptura del conjunt de textos dels alumnes del grup, referida al punt de vista corresponent. En els punts de vista en què s'obté, a més del predominant, un altre valor destacat, aquest valor també es té en compte. El patró de reescriptura dels alumnes de cada institut que es desprèn dels resultats s'ha de prendre amb precaució. Com posen de manifest aquests mateixos resultats, el patró assenyala un valor predominant, no necessàriament majoritari. En cada cas, l'anàlisi comparativa es fa amb la intenció de reflectir aquesta tendència predominant.

### 7.1. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A

Majoritàriament, l'alumne respon amb una reparació a l'anotació del professor (93,68%). Predominen les reparacions referides a la morfosintaxi (61,25%) i les no-reparacions referides al significat textual (3,15%) i a la morfosintaxi (2,25%).<sup>33</sup> Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (47,81%) i els de variacions lliures al significat textual (12,04%).<sup>34</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de frase (23,8%); en la morfosintaxi, els

---

<sup>33</sup> Vegeu a l'annex 13 el quadre 1, pàgs. 230.

<sup>34</sup> Vegeu a l'annex 13 el quadre 2, pàg. 230.

reemplaçaments a nivell de mot (32,23%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (44%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (22,08%).<sup>35</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els afegiments a nivell de frase (20,51%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (50%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (47,36%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els afegiments a nivell de frase (23,61%).<sup>36</sup>

## 7.2. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

En la major part dels casos, l'alumne respon amb una reparació a l'anotació del professor (94,87%). Predominen les reparacions referides al significat textual i a la morfosintaxi (49,99% i 48,85%, respectivament), i les no-reparacions referides a la morfosintaxi (3,97%).<sup>37</sup> Els resultats més alts de reparacions i variacions lliures corresponen al significat textual (32,45% i 22,64%, respectivament).<sup>38</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els afegiments a nivell de relació entre frases (18,8%) i els reemplaçaments a nivell de frase (17,09%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (45,34%); en els aspectes materials, les supressions a nivell de frase (66,66%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (25,24%).<sup>39</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els afegiments a nivell de relació entre frases (30%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (30%); en els aspectes materials, els desplaçaments a nivell de relació entre frases (40,9%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els afegiments a nivell de relació entre frases (20,53%).<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Vegeu a l'annex 13 els quadres 3-5, pàg. 230.

<sup>36</sup> Vegeu a l'annex 13 els quadres 6-8, pàg. 231.

<sup>37</sup> Vegeu a l'annex 14 el quadre 9, pàg. 232.

<sup>38</sup> Vegeu a l'annex 14 el quadre 10, pàg. 232.

<sup>39</sup> Vegeu a l'annex 14 els quadres 11-13, pàg. 232.

<sup>40</sup> Vegeu a l'annex 14 els quadres 14-16, pàg. 233.

### 7.3. ELS PATRONS DE CORRECCIÓ DE LA PROFESSORA I ELS DE REESCRITURA DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 5):

- El grau d'homogeneïtat de la correcció de la professora és baix.**
- La correcció de la professora influeix la reparació de l'alumne.**
- Les anotacions de la professora operen en la morfosintaxi i en el significat textual.**
- Les variacions lliures de l'alumne operen més en el significat textual, i fan menys atenció a la morfosintaxi i als aspectes materials.**

Figura 5. Institut A. Correcció i reescriptura. Punts de vista predominants

	A n o t a c i o n s	No-reparacions	R e p a r a c i o n s	Variacions lliures
<b>Textos 1</b>	MS	ST MS	MS	ST
<b>Textos 2</b>	ST MS	MS	ST	ST

El patró resultant de les operacions de reparació és aquest (figura 6):

- El grau d'homogeneïtat de la reparació dels alumnes és baix, llevat de la morfosintaxi.**
- Els reemplaçaments a nivell de mot són les operacions predominants en la morfosintaxi i en el conjunt dels tres punts de vista.**
- Els reemplaçaments a nivell de frase tenen una presència important en el significat textual.**

Figura 6. Institut A. Operacions de reparació predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	Punts de vista			Conjunt dels tres punts de vista
	ST	MS	AM	
<b>Textos 1</b>	RP-F*	RP-M	AF-F	RP-M
<b>Textos 2</b>	AF-RF RP-F	RP-M	SP-F	RP-M

\* Una anotació com RP-F, per exemple, s'ha de llegir *reemplaçament a nivell de frase*.

Quant a les operacions de variació lliure, el patró que s'obté és el següent (figura 7):

**El grau d'homogeneïtat de les variacions lliures, és baix, llevat de la morfosintaxi.**

**Els reemplaçaments a nivell de mot són majoria en la morfosintaxi.**

**Els afegiments a nivell de frase i els afegiments a nivell de relació entre frases tenen una presència important en el significat textual i en el conjunt dels tres punts de vista.**

Figura 7. Institut A. Operacions de variació lliure predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	Punts de vista			Conjunt dels tres punts de vista
	<i>ST</i>	<i>MS</i>	<i>AM</i>	
<b>Textos 1</b>	AF-F	RP-M	AF-F	AF-F
<b>Textos 2</b>	AF-RF	RP-M	DP-RF	AF-RF

#### 7.4. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

En la majoria de casos, l'alumne respon amb una reparació a l'anotació del professor (94,27%). Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (50,85%) i les no-reparacions referides al significat textual (2,28%).<sup>41</sup> Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (36,93%) i els de variacions lliures al significat textual (19,22%).<sup>42</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (31,57%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (38,54%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (48,71%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (26,98%).<sup>43</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de mot (18,94%) i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (16,84%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (27,58%); en els aspectes materials, els desplaçaments a nivell de relació entre

<sup>41</sup> Vegeu a l'annex 15 el quadre 17, pàg. 234.

<sup>42</sup> Vegeu a l'annex 15 el quadre 18, pàg. 234.

<sup>43</sup> Vegeu a l'annex 15 els quadres 19-21 pàg. 234.

frases (31,57%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (18,18%) i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (16,08%).<sup>44</sup>

## 7.5. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

L'alumne respon, gairebé sempre, amb una reparació a l'anotació del professor (92,45%). Predominen les anotacions i les no-reparacions referides a la morfosintaxi (62,32% i 5,13%, respectivament).<sup>45</sup> Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (34,71%) i els de variacions lliures al significat textual (29,93%).<sup>46</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de mot (31,81%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (46,55%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (52,08%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (35,76%).<sup>47</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de mot (20,39%); en la morfosintaxi, els afegiments a nivell de mot (31,57%); en els aspectes materials, els desplaçaments a nivell de relació entre frases (42,42%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (17,04%).<sup>48</sup>

## 7.6. ELS PATRONS DE CORRECCIÓ DE LA PROFESSORA I ELS DE REESCRITURA DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 8):

**El grau d'homogeneïtat de la correcció de la professora és alt**  
**La correcció de la professora influeix la reparació de l'alumne.**  
**Les anotacions de la professora operen més en la morfosintaxi.**

---

<sup>44</sup> Vegeu a l'annex 15 els quadres 22-24, pàg. 235.

<sup>45</sup> Vegeu a l'annex 16 el quadre 25, pàg. 236.

<sup>46</sup> Vegeu a l'annex 16 el quadre 26, pàg. 236.

<sup>47</sup> Vegeu a l'annex 16 els quadres 27-29, pàg. 236.

<sup>48</sup> Vegeu a l'annex 16 els quadres 30-32, pàg. 237.



**Les variacions lliures de l'alumne operen més en el significat textual, i fan menys atenció a la morfosintaxi i als aspectes materials.**

Figura 8. Institut B. Correcció i reescriptura. Punts de vista predominants

	<b>A n o t a c i o n s</b>	<b>No-reparacions</b>	<b>R e p a r a c i o n s</b>	<b>Variacions lliures</b>
<b>Textos 1</b>	MS	ST	MS	ST
<b>Textos 2</b>	MS	MS	MS	ST

El patró resultant de les operacions de reparació és aquest (figura 9):

**El grau d'homogeneïtat de la reparació dels alumnes és molt alt, llevat del significat textual.**

**Els reemplaçaments a nivell de mot són majoria en la morfosintaxi i en el conjunt dels tres punts de vista.**

**Els reemplaçaments tenen una presència important en el significat textual.**

**Els afegiments a nivell de frase són les operacions predominants en els aspectes materials.**

Figura 9. Institut B. Operacions de reparació predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	<b>Punts de vista</b>			<b>Conjunt dels tres punts de vista</b>
	<i>ST</i>	<i>MS</i>	<i>AM</i>	
<b>Textos 1</b>	RP-RF	RP-M	AF-F	RP-M
<b>Textos 2</b>	RP-M	RP-M	AF-F	RP-M

Pel que fa a les operacions de variació lliure, el patró que s'obté és el següent (figura 10):

**El grau d'homogeneïtat de les variacions lliures és baix, llevat dels aspectes materials.**

**Els reemplaçaments a nivell de mot i a nivell de relació entre frase tenen una presència important en el significat textual i en el conjunt dels tres punts de vista.**

**Els desplaçaments a nivell de relació entre frase són majoria en els aspectes materials.**

Figura 10. Institut B. Operacions de variació lliure predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	<b>Punts de vista</b>			<b>Conjunt dels tres punts de vista</b>
	<i>ST</i>	<i>MS</i>	<i>AM</i>	

<b>Textos 1</b>	RP-M RP-RF	RP-M RP-RF	DP-RF	RP-M RP-RF
<b>Textos 2</b>	RP-M	AF-M	DP-RF	RP-M

### 7.7. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 1 (1a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

Gairebé sempre, l'alumne respon amb una reparació a l'anotació del professor (93,34%). Predominen les anotacions i les no-reparacions referides a la morfosintaxi (70,29% i 3,92%, respectivament).<sup>49</sup> Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (47,95%) i els de variacions lliures al significat textual (20,64%).<sup>50</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de conjunt de l'escrit (18,27%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot (35,98%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (41,17%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (28,08%).<sup>51</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de frase (17,09%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de mot i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (27,27%, en cada categoria); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (32,14%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (14,6%) i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (13,48%).<sup>52</sup>

### 7.8. OPERACIONS DE REESCRITURA EN ELS TEXTOS 1 (2a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

El valor més alt de variacions lliures s'obté en el significat textual (54,21%).<sup>53</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de frase (15,92%) i els reemplaçaments a

<sup>49</sup> Vegeu a l'annex 17 el quadre 33, pàg. 238.

<sup>50</sup> Vegeu a l'annex 17 el quadre 34, pàg. 238.

<sup>51</sup> Vegeu a l'annex 17 els quadres 35-37, pàg. 238.

<sup>52</sup> Vegeu a l'annex 17 els quadres 38-40, pàg. 239.

<sup>53</sup> Vegeu a l'annex 18 el quadre 41 pàg. 240.

nivell de mot (14,01%); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (31,50%); en els aspectes materials, les supressions a nivell de frase (34%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de mot (15,71%) i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (15%).<sup>54</sup>

## 7.9. OPERACIONS DE CORRECCIÓ I REESCRITURA EN ELS TEXTOS 1 (3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

En la majoria de casos, l'alumne respon amb una reparació a l'anotació del professor (94,17%). Predominen les anotacions i les no-reparacions referides a la morfosintaxi (53,08% i 3,63%, respectivament).<sup>55</sup> Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (47,95%) i els de variacions lliures al significat textual (20,64%).<sup>56</sup>

Els valors més alts en les operacions de reparació per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, les supressions a nivell de relació entre frases (13,26%), els reemplaçaments a nivell de frase i els reemplaçaments a nivell de conjunt de l'escrit (11,22%, en cada categoria); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (26,89%) i els afegiments a nivell de mot (25,51%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase (55,93%); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (17,88%).<sup>57</sup>

Els valors més alts en les operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi són: en el significat textual, els reemplaçaments a nivell de mot i els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (15,87%, en cada categoria); en la morfosintaxi, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (62,96%); en els aspectes materials, els afegiments a nivell de frase, les supressions a nivell de frase i els desplaçaments a nivell de relació entre frases (21,42%, en cada una de les tres categories); i en el conjunt dels tres punts de vista, els reemplaçaments a nivell de relació entre frases (27,88%).<sup>58</sup>

## 7.10. ELS PATRONS DE CORRECCIÓ DEL PROFESSOR I ELS DE REESCRITURA DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

---

<sup>54</sup> Vegeu a l'annex 18 els quadres 42-44, pàg. 240.

<sup>55</sup> Vegeu a l'annex 19 el quadre 45, pàg. 241.

<sup>56</sup> Vegeu a l'annex 19 el quadre 46, pàg. 241.

<sup>57</sup> Vegeu a l'annex 19 els quadres 47-49, pàg. 241.

<sup>58</sup> Vegeu a l'annex 19 els quadres 50-52, pàg. 222.

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent t (figura 11):

**El grau d'homogeneïtat de la correcció del professor és alt**  
**La correcció del professor influeix la reparació de l'alumne.**  
**Les anotacions del professor operen més en la morfosintaxi.**  
**Les variacions lliures de l'alumne operen més en el significat textual, i fan menys atenció a la morfosintaxi i als aspectes materials.**

Figura 11. Institut C. Correcció i reescriptura. Punts de vista predominants

	<b>A n o t a c i o n s</b>	<b>No-reparacions</b>	<b>R e p a r a c i o n s</b>	<b>Variacions lliures</b>
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	MS	MS	MS	ST
<b>Textos 1 (2a reescriptura)</b>				ST
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	MS	MS	MS	ST

El patró resultant les operacions de reparació és aquest (figura 12):

**El grau d'homogeneïtat de la reparació dels alumnes és baix, llevat dels aspectes materials.**  
**Els reemplaçaments tenen una presència important en el significat textual, la morfosintaxi i en el conjunt dels tres punts de vista.**  
**Els afegiments a nivell de frase són les operacions predominants en els aspectes materials.**

Figura 12. Institut C. Operacions de reparació predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	<b>Punts de vista</b>			<b>Conjunt dels tres punts de vista</b>
	<i>ST</i>	<i>MS</i>	<i>AM</i>	
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	RP-CE	RP-M	AF-F	RP-M
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	SP-F RP-F RP-CE	RP-RF AF-M	AF-F	RP-RF

Quant a les operacions de variació lliure, el patró que s'obté és el següent (figura 13):

**El grau d'homogeneïtat de les variacions lliures és baix.**

**Els reemplaçaments a nivell de mot, de frase i de relació entre frases tenen una presència important en el significat textual, en la morfosintaxi i en el conjunt dels tres punts de vista.**

Figura 13. Institut C. Operacions de variació lliure predominants per punts de vista i nivells d'anàlisi

	Punts de vista			Conjunt dels tres punts de vista
	<i>ST</i>	<i>MS</i>	<i>AM</i>	
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	RP-F	RP-M RP-RF	AF-F	RP-M RP-RF
<b>Textos 1 (2a reescriptura)</b>	RP-F RP-M	RP-RF	SP-F	RP-M RP-RF
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	RP-M RP-RF	RP-RF	AF-F SP-F DP-RF	RP-RF

## **CAPÍTOL 8. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ**

En aquest capítol, es determina la relació entre les categories de reparació de l'alumne i els valors més alts, centrats en el nivell d'anàlisi, de les categories d'anotació que motiven directament la reparació. Els resultats corresponen, en cada cas, al conjunt de textos produïts, reparats i reescrits pels alumnes en una mateixa sessió. Els percentatges de les categories d'anotació s'obtenen amb relació a la freqüència absoluta d'anotacions del conjunt de textos dels alumnes del grup, referida al punt de vista corresponent. En les categories en què s'obté, a més del predominant, un altre valor destacat, aquest valor també es té en compte.

El patró de relació entre categories de reparació i categories d'anotació dels alumnes de cada institut que es desprèn dels resultats s'ha de prendre amb precaució. La distribució dels valors que se seleccionen és força irregular. El patró assenyala un valor predominant, no necessàriament majoritari, i és, per tant, orientatiu.

### **8.1. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A**

En la correcció general del text, els resultats més alts d'anotacions de la professora corresponen al significat textual a nivell de frase, a la morfosintaxi a nivell de mot i a la morfosintaxi a nivell de frase (11,71%, 8,28% i 17,11%, respectivament)<sup>59</sup>.

#### **SIGNIFICAT TEXTUAL**

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents<sup>60</sup>:

a) Reparacions correctes: frase (36,66%) relació entre frases (16,66%) i conjunt de l'escrit (16,66%).

---

<sup>59</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 1, pàg. 243.

<sup>60</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 2, pàg. 243.

- b) Reparacions incorrectes: frase i relació entre frases (3,33%, en cada un dels dos nivells d'anàlisi).
- c) No-reparacions: frase, relació entre frases i conjunt de l'escrit (3,33%, en cada un dels tres nivells d'anàlisi).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>61</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (13,33) i categoria 5 a nivell de frase (11,66%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot, categoria 1 a nivell de frase, categoria 5 a nivell de relació entre frases, categoria 9 a nivell de frase i categoria 10 a nivell de relació entre frases (3,33%, en cada una de les categories).
- c) No-reparacions: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit i categoria 7 a nivell de relació entre frases (3,33%, en cada una de les dues categories).

En el significat textual, la professora no ha fet cap reparació pel seu compte.

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>62</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (54,41%) i frase (25,73%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (4,41%) i frase (2,2%).
- c) No-reparacions: mot (3,67%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>63</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de mot (42,64%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (3,67%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (3,67%).

En aquest punt de vista, trobem que 8 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (5,88% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de mot (3,67% del total d'anotacions) (figura 14).

---

<sup>61</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 2, pàg. 243.

<sup>62</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 3, pàg. 243.

<sup>63</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 3, pàg. 243.

Figura 14. Institut A. Text 1. Morfosintaxi.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
c2	-	-	1	-
c3	1	-	-	-
c5	5	-	-	-
c7	1	-		-
<b>Totals</b>	7	-	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 136

### ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>64</sup>

- a) Reparacions correctes: frase (57,69%) i relació entre frases (23,07%).
- b) Reparacions incorrectes: relació entre frases (7,69%).
- c) No-reparacions: frase (7,69%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>65</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (30,76%), categoria 1 a nivell de relació entre frases (15,38%) i categoria 3 a nivell de frase (15,38%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 2 a nivell de relació entre frases (7,69%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase i categoria 3 a nivell de frase (3,84%, en cada una de les dues categories).

Troblem que 2 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (7,69% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 2 a nivell de frase i a la categoria 5 a nivell de frase (3,84% del total d'anotacions, en cada una de les dues categories) (figura 15).

<sup>64</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 4, pàg. 243.

<sup>65</sup> Vegeu a l'annex 20 el quadre 4, pàg. 243.



Figura 15. Institut A. Text 1. Aspectes materials.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
c2	-	1	-	-
c5	-	1	-	-
c6	-	-	-	-
<b>Totals</b>	-	2	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 26

## 8.2. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

En la correcció general del text, els resultats més alts d'anotacions de la professora corresponen a la morfosintaxi a nivell de mot (37,5%) i al significat textual a nivell de frase (19,31%).<sup>66</sup>

### SIGNIFICAT TEXTUAL

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>67</sup>

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (31,81%) i frase (28,4%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (7,95%).
- c) No-reparacions: frase (2,27%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>68</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de relació entre frases (13,63%), categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (12,5%) i categoria 5 a nivell de relació entre frases (11,36%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de frase (4,54%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de frase i categoria 5 a nivell de frase (1,13%, en cada una de les dues categories).

<sup>66</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 5, pàg. 244.

<sup>67</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 6, pàg. 244.

<sup>68</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 6, pàg. 244.

Troblem que 6 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (6,81% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de frase (2,27% del total d'anotacions) (figura 16).

Figura 16. Institut A. Text 2. Significat textual.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
<b>c2</b>	-	1	-	-
<b>c4</b>	1	-	-	-
<b>c5</b>	1	2	-	-
<b>c10</b>	-	-	1	-
<b>Totals</b>	2	3	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 88

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>69</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (61,62%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (10,46%).
- c) No-reparacions: mot (4,65%) i frase (2,32%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>70</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de mot (46,51%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (8,13%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (3,48%).

Troblem que 11 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (12,79% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 2 a nivell de mot (9,3% del total d'anotacions) (figura 17).

<sup>69</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 7, pàg. 244.

<sup>70</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 7, pàg. 244.

Figura 17. Institut A. Text 2. Morfosintaxi.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
c2	8	-	-	-
c3	1	1	-	-
c5	1		-	-
Totals	10	1	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 86

### ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>71</sup>

- a) Reparacions correctes: frase i relació entre frases (50%, en cada un dels dos nivells).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: no n'hi ha.

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>72</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase i categoria 1 a nivell de relació entre frases (50%, en cada una de les dues categories).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: no n'hi ha.

La professora no ha fet cap reparació pel seu compte.

### 8.3. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 18):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és bastant alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides a la frase i a la relació entre frases. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb**

<sup>71</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 8, pàg. 244.

<sup>72</sup> Vegeu a l'annex 21 el quadre 8, pàg. 244.

relació a les anotacions referides a la frase. Les no-reparacions se centren majoritàriament en les anotacions a nivell de frase.

En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Les no-reparacions se centren en les anotacions a nivell de mot.

En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt baix. Tot i que no hi ha resultats significatius, la tendència dels alumnes, pel que fa a les reparacions correctes, és a operar més amb relació a les anotacions referides a la frase i a la relació entre frases.

Figura 18. Institut A. Nivells d'anàlisi predominants en les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>E</u> RF CE	<u>E</u> <u>RF</u>	<u>E</u> <u>RF</u> <u>CE</u>	<u>M</u> F	<u>M</u> F	<u>M</u>	<u>E</u> RF	<u>RF</u>	<u>E</u> -
<b>Textos 2</b>	<u>RF</u> F	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>M</u> F	<u>E</u> <u>RF</u>	-	-

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Pel que fa a les categories d'anotació referides als nivells d'anàlisi, el patró de relació entre categories de reparació i categories d'anotació resultant és el següent (figura 19):

En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és baix. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 2 a nivell de conjunt de l'escrit. La relació entre no-reparacions i reparacions incorrectes amb les categories d'anotació es caracteritza per l'alt grau de variabilitat.

En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de mot. Les no-reparacions se centren majoritàriament en la categoria d'anotació 1 a nivell de mot

En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt baix. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de frase i a la categoria d'anotació 1 a nivell de relació entre frases. No hi ha resultats

significatius amb relació a les reparacions incorrectes i a les no-reparacions.

Figura 19. Institut A. Categories d'anotació i nivells d'anàlisi predominants amb què es relacionen les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>c2-cE*</u> c5-F	<u>c1-M</u> <u>c1-F</u> <u>c5-RF</u> <u>C9-F</u> <u>c10-RF</u>	<u>c2-CE</u> <u>c7-RF</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-F</u> c1-RF c3-F	<u>c2-RF</u>	<u>c1-F</u> <u>c3-F</u>
<b>Textos 2</b>	<u>c2-RF</u> c2-CE c5-RF	<u>c5-F</u>	<u>c3-F</u> <u>c5-F</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-F</u> <u>c1-RF</u>	-	-

\* Una anotació com c2-CE, per exemple, s'ha de llegir *categoria d'anotació 2 a nivell de conjunt de l'escrit*.  
Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

El patró d'anotacions i reparacions de la professora de l'institut A que s'obté dels resultats és el següent (figura 20):

**El nombre més alt d'anotacions de la professora correspon a la morfosintaxi a nivell de mot.**

**Amb relació al nombre de reparacions que fa la professora, el valor més baix correspon als aspectes materials i el més alt a la morfosintaxi.**

**En cada punt de vista, la distribució de categories d'anotació predominants que utilitza la professora per fer reparacions és força irregular.**

Figura 20. Institut A. Categories d'anotació predominants en la reparació de la professora

	ST		MS		AM	
	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>
<b>Textos 1</b>	-	-	5,88	<u>c5-M</u>	7,69	<u>c2-F</u> <u>c5-F</u>
<b>Textos 2</b>	6,81	<u>c5-F*</u>	12,79	<u>c2-M</u>	-	-

#### 8.4. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

En la correcció general del text, els resultats més alts d'anotacions de la professora corresponen a la morfosintaxi a nivell de mot (34%) i als aspectes materials a nivell de relació entre frases (16,28%).<sup>73</sup>

##### **SIGNIFICAT TEXTUAL**

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>74</sup>

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (36,45%) i mot (29,16%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (2,08%).
- c) No-reparacions: mot (4,16%) i relació entre frases (3,12%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>75</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de relació entre frases (23,95%) i categoria 3 a nivell de mot (15,62%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de frase (2,08%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de mot (3,12%).

Troblem que 11 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (11,45% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de frase (3,12% del total d'anotacions) (figura 21).

---

<sup>73</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 9, pàg. 245.

<sup>74</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 10, pàg. 245.

<sup>75</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 10, pàg. 245.

Figura 21. Institut B. Text 1. Significa textual.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
<b>c3</b>	-	-	1	-
<b>c5</b>	2	3		-
<b>c7</b>	-	1	1	-
<b>c8</b>	-	1	-	-
<b>c9</b>	-	2	-	-
<b>Totals</b>	2	7	2	-

n<sub>anotacions</sub> = 96

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>76</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (63,95%) i relació entre frases (21,34%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (2,24%).
- c) No-reparacions: mot (2,24%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>77</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de mot (44,94%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 3 a nivell de mot (2,24%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de mot (2,24%).

Trobem que 42 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (23,59% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de mot (6,74% del total d'anotacions) (figura 22).

<sup>76</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 11, pàg. 245.

<sup>77</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 11, pàg. 245.

Figura 22. Institut B. Text 1. Morfosintaxi.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
<b>c2</b>	2	2	1	
<b>c3</b>	1	2		
<b>c5</b>	12	5	6	
<b>c6</b>			4	
<b>c7</b>			1	
<b>c8</b>			2	
<b>c9</b>		1		
<b>c10</b>		1	2	
<b>Totals</b>	15	11	16	-

n<sub>anotacions</sub> = 178

## ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>78</sup>

- a) Reparacions correctes: frase (68,42%) i relació entre frases (19,73%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (2,63%).
- c) No-reparacions: frase (3,94%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>79</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de frase (34,21%) i categoria 1 a nivell de frase (25%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de frase, categoria 1 a nivell de relació entre frases i categoria 9 a nivell de frase (1,31%, en cada una de les tres categories).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de frase (2,63%).

Trobem que 54 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (71,05% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 3 a nivell de frase (32,89% del total d'anotacions) (figura 23).

<sup>78</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 12, pàg. 245.

<sup>79</sup> Vegeu a l'annex 22 el quadre 12, pàg. 245.



Figura 23. Institut B. Text 1. Aspectes materials.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
c1	-	12	2	-
c 2	1	-	-	-
c3		25	3	-
c5	-	-	2	-
c7	-	-	2	-
c9	-	6	-	-
c10	-		1	-
<b>Totals</b>	1	43	10	-

n<sub>anotacions</sub> = 76

## 8.5. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

En la correcció general del text, els resultats més alts d'anotacions de la professora corresponen a la morfosintaxi a nivell de mot (55,47%) i als aspectes materials a nivell de frase (11,98%).<sup>80</sup>

### SIGNIFICAT TEXTUAL

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>81</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (34,37%), frase (25%) i relació entre frases (25%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (4,68%).
- c) No-reparacions: mot (6,25%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>82</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de mot (20,31%).

<sup>80</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 13, pàg. 246.

<sup>81</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 14, pàg. 246.

<sup>82</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 14, pàg. 246.

- b) Reparacions incorrectes: categoria 3 a nivell de mot (4,68%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (3,12%).

Trobem que 3 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (4,68% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 2 a nivell de mot, a la categoria 5 a nivell de frase i a la categoria 5 a nivell de relació entre frases (1,56% del total d'anotacions, en cada una de les tres categories%) (figura 24).

Figura 24. Institut B. Text 2. Significat textual.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
<b>c2</b>	1	-	-	-
<b>c5</b>	-	1	1	-
<b>Totals</b>	1	1	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 64

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>83</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (71,42%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (11,53%).
- c) No-reparacions: mot (6,04%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>84</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de mot (55,49%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 3 a nivell de mot (9,34%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot i categoria 3 a nivell de mot (2,74%, en cada una de les dues categories).

Trobem que 16 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (8,79% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de mot (2,74% del total d'anotacions) (figura 25).

<sup>83</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 15, pàg. 246.

<sup>84</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 15, pàg. 246.

Figura 25. Institut B. Text 2. Morfosintaxi.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE
<b>c 2</b>	2	-	-	-
<b>c3</b>	1	-	-	-
<b>c 5</b>	5	3	1	-
<b>c7</b>	2	-	-	-
<b>c9</b>	1	-		-
<b>c10</b>	-	1	-	-
<b>Totals</b>	11	4	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 182

## ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>85</sup>

- a) Reparacions correctes: frase (69,56%).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: frase (6,52%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>86</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (43,47%).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase (6,52%).

Troblem que 11 anotacions corresponen a reparacions de la professora que els alumnes incorporen en el text reescrit (23,91% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 3 a nivell de frase (21,73% del total d'anotacions) (figura 26).

Figura 26. Institut B. Text 2. Aspectes materials.

Reparacions de la professora

	M	F	RF	CE

<sup>85</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 16, pàg. 246.

<sup>86</sup> Vegeu a l'annex 23 el quadre 16, pàg. 246.

c1	-	-	1	-
c3		10	-	-
Totals	-	10	1	-

n<sub>anotacions</sub> =46

### 8.6. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 27):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és bastant alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot i a la relació entre frases. Les reparacions incorrectes es caracteritzen pel grau de variabilitat. Les no-reparacions se centren majoritàriament en les anotacions a nivell de mot.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Les no-reparacions se centren en les anotacions a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és bastant alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides a la frase. Pel que fa a les reparacions incorrectes, no hi ha resultats significatius, tot i que s'orienten cap a les anotacions referides a la frase. Les no-reparacions se centren en les anotacions a nivell de frase.**

Figura 27. Institut B. Nivells d'anàlisi predominants en les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>RF</u> M	<u>E</u>	<u>M</u> RF	<u>M</u> RF	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>E</u> RF	<u>E</u>	<u>E</u>
<b>Textos 2</b>	<u>M</u> RF	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>E</u>	-	<u>E</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Pel que fa a les categories d'anotació referides als nivells d'anàlisi, el patró de relació entre categories de reparació i categories d'anotació resultant és el següent (figura 28):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és baix. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 3 a nivell de mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes i a les no-reparacions, es caracteritzen per l'alt grau de variabilitat.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 3 a nivell de mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 3 a nivell de mot. Les no-reparacions se centren majoritàriament en la categoria d'anotació 3 a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt baix. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de frase. Tot i que no hi ha resultats significatius amb relació a les reparacions incorrectes i a les no-reparacions, els resultats es caracteritzen per l'alt grau de variabilitat.**

Figura 28. Institut B. Categories d'anotació i nivells d'anàlisi predominants amb què es relacionen les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>c3-RF</u> c3-M	<u>c5-F</u>	<u>c3-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c3-F</u> c1-F	<u>c1-F</u> <u>c1-RF</u> <u>c9-F</u>	<u>c3-F</u>
<b>Textos 2</b>	<u>c3-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c3-M</u>	<u>c1-M</u> <u>c3-M</u>	<u>c1-F</u>	-	<u>c1-F</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

El patró d'anotacions i reparacions de la professora de l'institut B que s'obté dels resultats és el següent (figura 29):

**El nombre més alt d'anotacions de la professora correspon a la morfosintaxi a nivell de mot.**

**Amb relació al nombre de reparacions que fa la professora, el valor més baix correspon al significat textual i el més alt als aspectes materials.**

En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa la professora és alt. La professora opera més amb relació a la categoria d' anotació 5 a nivell de frase.

En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa la professora és molt alt. La professora opera més amb relació a la categoria d' anotació 5 a nivell de mot.

En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa la professora és molt alt. La professora opera més amb relació a la categoria d' anotació 3 a nivell de frase.

Figura 29. Institut B. Categories d' anotació predominants en la reparació de la professora

	ST		MS		AM	
	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>
<b>Textos 1</b>	11,45	<u>c5-F</u>	23,59	<u>c5-M</u>	71,05	<u>c3-F</u>
<b>Textos 2</b>	4,68	<u>c2-M</u> <u>c5-F</u> <u>c5-RF</u>	8,79	<u>c5-M</u>	23,91	<u>c3-F</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

## 8.7. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D' ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 1 (1a REESCRITURA) DE L' INSTITUT C

En la correcció general del text, els resultats més alts d' anotacions del professor corresponen a la morfosintaxi a nivell de mot (56,79%) i a la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (9,36%).<sup>87</sup>

### SIGNIFICAT TEXTUAL

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d' anàlisi següents:<sup>88</sup>

- Reparacions correctes: conjunt de l' escrit (27,02%) i frase (21,62%).
- Reparacions incorrectes: frase (4,05%).
- No-reparacions: mot i frase (2,7%, en cada una de les dues categories).

<sup>87</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 17, pàg. 247.

<sup>88</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 18, pàg. 247.

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>89</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (20,27%) i categoria 1 a nivell de mot (12,16%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot, categoria 4 a nivell de frase, categoria 5 a nivell de frast, categoria 5 a nivell de conjunt de l'escrit, categoria 6 a nivell de frase i categoria 8 a nivell de relació entre frases (1,35%, en cada una de les categories).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (2,7%).

Trobem que 2 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (2,7% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 2 a nivell de mot i en la categoria 5 a nivell de frase (1,35% del total d'anotacions, en cada una de les dues categories) (figura 30).

Figura 30 Institut C. Text 1 (1a reescriptura). Significat textual.  
Reparacions del professor

	M	F	RF	CE
<b>c2</b>	1	-	-	-
<b>c5</b>	-	1	-	-
<b>Totals</b>	1	1	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 74

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>90</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (73,72%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (1,69%).
- c) No-reparacions: mot (4,23%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>91</sup>

<sup>89</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 18, pàg. 247.

<sup>90</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 19, pàg. 247.

<sup>91</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 19, pàg. 247.

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de mot (48,72%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 8 a nivell de mot (0,84%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (4,23%).

Troblem que 90 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (38,13% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 1 a nivell de mot (9,74% del total d'anotacions) i a la categoria 2 a nivell de mot ( 8,89% del total d'anotacions) ( (figura 31).

Figura 31 Institut C. Text 1 (1a reescriptura). Morfosintaxi.  
Reparacions del professor

	M	F	RF	CE
<b>c1</b>	23	-	-	-
<b>c2</b>	21	-	2	-
<b>c3</b>	2	-	-	-
<b>c4</b>	2	1	1	-
<b>c5</b>	18	3	12	-
<b>c7</b>	-	-	1	-
<b>c8</b>	2	-	-	-
<b>c 9</b>	1	-	-	-
<b>c10</b>	-	1	-	-
<b>Totals</b>	69	5	16	-

n<sub>anotacions</sub> = 236

## ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>92</sup>

- a) Reparacions correctes: frase (52,38%)
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: frase (14,28%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents.<sup>93</sup>

<sup>92</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 20, pàg. 247.

<sup>93</sup> Vegeu a l'annex 24 el quadre 20, pàg. 247.



- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (38,09%).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase (9,52%).

Trobem que 3 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (14,28% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 1 a nivell de frase (9,52% del total d'anotacions) (figura 32).

Figura 32. Institut C. Text 1 (1a reescriptura). Aspectes materials.

Reparacions del professor

	M	F	RF	CE
<b>c1</b>	-	2	-	-
<b>c4</b>	-	-	-	-
<b>c5</b>	-	1	-	-
<b>Totals</b>	-	3	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 21

## 8.8. RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ EN ELS TEXTOS 1 (3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

En la correcció general del text, els resultats més alts d'anotacions del professor corresponen a la morfosintaxi a nivell de mot (35,27%) i a la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (15,63%).<sup>94</sup>

### SIGNIFICAT TEXTUAL

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>95</sup>

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (31,94%) i frase (23,61%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (5,55%).
- c) No-reparacions: conjunt de l'escrit (2,77%).

<sup>94</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 21, pàg. 248.

<sup>95</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 22, pàg. 248.

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>96</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de relació entre frases i categoria 5 a nivell de relació entre frases(8,33%, en cada una de les dues categories).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 2 a nivell de frase (2,77%).
- c) No-reparacions: categoria 7 a nivell de conjunt de l'escrit (2,77%).

Troblem que 7 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (9,72% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 5 a nivell de mot (5,55% del total d'anotacions) (figura 33).

Figura 33. Institut C. Text 1 (2a reescriptura). Significat textual.

Reparacions del professor

	M	F	RF	CE
<b>c2</b>	1		1	
<b>c5</b>	4		1	
<b>Totals</b>	5	-	2	-

n<sub>anotacions</sub> = 72

## MORFOSINTAXI

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>97</sup>

- a) Reparacions correctes: mot (54,79%) i relació entre frases (26,02).
- b) Reparacions incorrectes: mot (6,16%).
- c) No-reparacions: mot (5,47%).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>98</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de mot (38,35%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (5,47%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (4,79%).

<sup>96</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 22, pàg. 248.

<sup>97</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 23, pàg. 248.

<sup>98</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 23, pàg. 248.

Troblem que 44 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (30,13% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 3 a nivell de mot i a la categoria 5 a nivell de mot (6,16% del total d'anotacions, en cada una de les dues categories) (figura 34).

Figura 34. Institut C. Text 1 (2a reescriptura). Morfosintaxi.  
Reparacions de la professora

	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>RF</b>	<b>CE</b>
<b>c1</b>	8	-	-	-
<b>c2</b>	6	1	2	-
<b>c3</b>	9	-	-	-
<b>c5</b>	9	-	8	-
<b>Totals</b>	32	2	10	-

n<sub>anotacions</sub> = 146

## ASPECTES MATERIALS

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:<sup>99</sup>

- a) Reparacions correctes: frase (59,64%) i relació entre frases (29,82%).
- b) Reparacions incorrectes: relació entre frases (5,26%).
- c) No-reparacions: frase i relació entre frases (1,75%, en cada un dels dos nivells).

Els resultats més alts de reparacions dels alumnes s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:<sup>100</sup>

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (35,08%) i categoria 2 a nivell de relació entre frases (17,54%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de relació entre frases (3,5%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase i categoria 7 a nivell de relació entre frases (1,75%, en cada una de les dues categories).

Troblem que 9 anotacions corresponen a reparacions del professor que els alumnes incorporen en el text reescrit (15,78% del total d'anotacions), i es compten com a reparacions correctes. El resultat més alt d'aquestes reparacions correspon a la categoria 2 a nivell de relació entre frases (8,77% del total d'anotacions) (figura 35).

<sup>99</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 24, pàg. 249.

<sup>100</sup> Vegeu a l'annex 25 el quadre 24, pàg. 249.

Figura 35. Institut C. Text 1 (2a reescriptura). Aspectes materials.

Reparacions del professor

	M	F	RF	CE
c1	-	3	1	-
c2	-	-	5	-
Totals	-	3	6	-

n<sub>anotacions</sub> = 57

### 8.9. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES D'ANOTACIÓ DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent t (figura 36):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és baix. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides a la frase. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides a la frase. Les no-reparacions es caracteritzen per l'alt grau de variabilitat.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Pel que fa a les reparacions incorrectes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides al mot. Les no-reparacions se centren en les anotacions a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a les anotacions referides a la frase. Pel que fa a les reparacions incorrectes, no hi ha resultats significatius. Les no-reparacions se centren en les anotacions a nivell de frase.**

Figura 36. Institut C. Nivells d'anàlisi predominants en les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Textos 1 (1a reescriptura)	<u>CE</u> F	<u>F</u>	<u>M</u> F	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	-	<u>F</u>
Textos 2 (3a reescriptura)	<u>RF</u> F	<u>F</u>	<u>CE</u>	<u>M</u> RF	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>F</u> RF	<u>RF</u>	<u>F</u> <u>RF</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Pel que fa a les categories d'anotació referides als nivells d'anàlisi, el patró de relació entre categories de reparació i categories d'anotació resultant és el següent (figura 37):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la relació és molt baix. Les reparacions correctes, les reparacions incorrectes i les no-reparacions es caracteritzen per l'alt grau de variabilitat.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la relació és alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de mot. Les reparacions incorrectes es caracteritzen per l'alt grau de variabilitat. Les no-reparacions se centren majoritàriament en la categoria d'anotació 1 a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la relació és alt. Pel que fa a les reparacions correctes, els alumnes operen més amb relació a la categoria d'anotació 1 a nivell de frase. No hi ha resultats significatius amb relació a les reparacions incorrectes. Les no-reparacions se centren majoritàriament en la categoria d'anotació 1 a nivell de frase.**

Figura 37. Institut C. Categories d'anotació i nivells d'anàlisi predominants amb què es relacionen les reparacions dels alumnes

	ST			MS			AM		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Textos 1 (1a reescriptura)	<u>c2-CE</u> c1-M	<u>c1-M</u> <u>c4-F</u> <u>c5-F</u> <u>c5-CE</u> <u>c6-F</u> <u>c8-RF</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c8-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-F</u>	-	<u>c1-F</u>
Textos 2 (3a reescriptura)	<u>c2-RF</u> <u>c5-RF</u>	<u>c2-F</u>	<u>c7-CE</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-M</u>	<u>c1-F</u> c2-RF	<u>c5-RF</u>	<u>c1-F</u> <u>c7-RF</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

El patró d'anotacions i reparacions del professor de l'institut C que s'obté dels resultats és el següent (figura 38):

**El nombre més alt d'anotacions del professor correspon a la morfosintaxi a nivell de mot i a la morfosintaxi a nivell de relació entre frases.**

**Amb relació al nombre de reparacions que fa el professor, el valor més baix correspon al significat textual i el més alt a la morfosintaxi.**

En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa el professor és alt. El professor opera més amb relació a la categoria d' anotació 5 a nivell de frase.

En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa el professor és baix. La relació es caracteritza pel grau de variabilitat.

En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la reparació que fa el professor és baix. La relació es caracteritza pel grau de variabilitat.

Figura 38. Institut C. Categories d' anotació predominants en la reparació del professor

	ST		MS		AM	
	<i>Reparacions del professor (%)</i>	<i>Reparacions del professor</i>	<i>Reparacions del professor (%)</i>	<i>Reparacions de la professora</i>	<i>Reparacions de la professora (%)</i>	<i>Reparacions del professor</i>
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	2,7	<u>c2-M</u> <u>c5-F</u>	38,13	<u>c1-M</u> c2-M	14,28	<u>c1-F</u>
<b>Textos 2 (3a reescriptura)</b>	9,72	<u>c5-M</u>	30,13	<u>c3-M</u> <u>c5-M</u>	15,78	<u>c2-RF</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.



## CAPÍTOL 9. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I COMENTARIS

En aquest capítol, es determina, en primer lloc, la tipologia de les formes de les marques amb què operen els professors en el procés de correcció del text; i en segon lloc, els valors més alts, centrats en el nivell d'anàlisi, de les categories de marques i de comentaris que motiven directament la reparació. La descripció fa especial atenció a les marques i comentaris de gestió difícil; és a dir, aquelles marques i comentaris dels professors que han promogut una reparació incorrecta o no n'han promogut cap. Els resultats corresponen, en cada cas, al conjunt de textos produïts, reparats i reescrits pels alumnes en una mateixa sessió.

Els percentatges de les categories de marques i comentaris s'obtenen amb relació a la freqüència absoluta de marques i de comentaris del professor en el conjunt de textos dels alumnes del grup, referida al punt de vista corresponent. Els percentatges de les categories de marques i comentaris de gestió difícil s'obtenen amb relació a la freqüència absoluta de marques i de comentaris de gestió difícil, referit també al conjunt de textos dels alumnes del grup en el punt de vista corresponent. En els casos en què s'obté, a més del predominant, un altre valor destacat, aquest valor també es té en compte.

El patró de relació entre categories de reparació i categories de marques i comentaris dels alumnes de cada institut que es desprèn dels resultats s'ha de prendre amb precaució. La distribució dels valors que se seleccionen és força irregular. El patró assenjala un valor predominant, no necessàriament majoritari, i és, per tant, orientatiu.

### 9.1. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 39):<sup>101</sup>

**La densitat del sistema de marques és alta. La professora opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. La professora també opera**

---

<sup>101</sup> Vegeu l'annex 47, pàgs. 361-367.



amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.

Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.

La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar o bé expressar estranyesa.

Figura 39. Institut A. Textos 1. Formes de les marques en la correcció de la professora

**Formes de les marques**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	Rodona
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal Arc de circumferència	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal Arc de circumferència Caçoleta	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal
<b>RATLL</b>		Aspa Línia inclinada	
<b>REL</b>	Fletxa Fletxa de doble sentit Arc de circumferència Combinació de formes	Fletxa: Fletxa de doble sentit Línia inclinada Arc de circumferència Combinació de formes	
<b>ALTR</b>	Fletxa Línia inclinada Signe d'interrogació	Doble línia vertical Signe d'interrogació Arc de circumferència	Fletxa Línia vertical Línia inclinada Línia inclinada ondulada
<b>REP</b>		Titlla oberta	

**Formes de les marques de gestió difícil**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Arc de circumferència	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal Caçoleta	
<b>REL</b>	Fletxa Fletxa de doble sentit Combinació de formes	Fletxa Arc de circumferència	
<b>ALTR</b>	Signe d'interrogació		Línia inclinada

## 9.2. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories relaciona a nivell de frase (22,97%) i subratlla a nivell de frase (14,86%).<sup>102</sup> En aquest punt de vista, de les 74 marques de la professora, n'hi ha 21 de gestió difícil per als alumnes (el 28,37% del total de marques): 13, corresponen a reparacions incorrectes; i 8 a no-reparacions (61,9% i 38,09%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>103</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de relació entre frases (19,04%) i subratlla a nivell de relació entre frases (14,28%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories relaciona a nivell de frase, subratlla a nivell de relació entre frases i relaciona a nivell de relació entre frases (9,52%, en cada una de les tres categories).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (39,34%) i encercla a nivell de frase (14,2%).<sup>104</sup> En aquest punt de vista, de les 183 marques de la professora, n'hi ha 16 de gestió difícil per als alumnes (el 8,74% del total de marques): 12, corresponen a reparacions incorrectes; i 4 a no-reparacions (75% i 25%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>105</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (37,5%) i relaciona a nivell de frase (12,5%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot i subratlla a nivell de mot (12,5%, en cada una de les dues categories).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de frase (66,66%) i altres a nivell de relació entre frase (14,81%).<sup>106</sup> En aquest punt de vista, de les 27 marques de la profesora, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 14,81% del total de marques): 1 reparació incorrecta, i 3 no-reparacions (25% i 75%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>107</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria altres a nivell de frase (25%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria altres a nivell de frase (75%).

<sup>102</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 1, pàg. 250.

<sup>103</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 2, pàg. 250.

<sup>104</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 3, pàg. 250.

<sup>105</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 4, pàg. 250.

<sup>106</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 5, pàg. 251.

<sup>107</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 6, pàg. 251.

## DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNMTNT a nivell de frase (29,26%) i CMTT a nivell de conjunt de l'escrit (19,51%).<sup>108</sup> En aquest punt de vista, dels 41 comentaris de la professora, n'hi ha 8 de gestió difícil per als alumnes (el 19,51% del total de comentaris): 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 5 a no-reparacions (37,5% i 62,5%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>109</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTNT a nivell de relació entre frases (25%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CMTT a nivell de conjunt de l'escrit (25%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNMTNT a nivell de frase (20,93%), CNMTT a nivell de frase (16,27%) i CMTT a nivell de conjunt de l'escrit (16,27%).<sup>110</sup> En aquest punt de vista, dels 43 comentaris de la professora, n'hi ha 7 de gestió difícil per als alumnes (el 16,27% del total de comentaris): 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 4 a no-reparacions (42,85% i 57,14%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>111</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria REP a nivell de frase (28,57%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CMTT a nivell de relacions entre frases (57,14%).

c) En els aspectes materials, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTT a nivell de relació entre frases (100%).<sup>112</sup> En aquest punt de vista, no trobem cap comentari de gestió difícil per als alumnes.

### 9.3. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 40):<sup>113</sup>

---

<sup>108</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 7, pàg. 251.

<sup>109</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 8, pàg. 251.

<sup>110</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 9, pàg. 251.

<sup>111</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 10, pàg. 252.

<sup>112</sup> Vegeu a l'annex 26 el quadre 11, pàg. 252.

<sup>113</sup> Vegeu l'annex 48, pàgs. 368-383.

La densitat del sistema de marques és alta. La professora opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. La professora també opera amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.

Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.

La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar o bé expressar estranyesa.

Figura 40. Institut A. Textos 2. Formes de les marques en la correcció de la professora

Formes de les marques

	ST	MS	AM
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal Arc de circumferència	Línia recta horitzontal	
<b>RATLL</b>	Aspa	Aspa Línia inclinada	Aspa
<b>REL</b>	Fletxa: Línia inclinada: Línies paral·leles horitzontals: Arc de circumferència: Combinació de formes:	Fletxa Línia inclinada	
<b>ALTR</b>	Fletxa Línia vertical Signe d'interrogació Claudàtor Angle recte	Línia inclinada Signe d'interrogació Claudàtor Punt	
<b>REP</b>		Titlla oberta Cometes dobles	

Formes de les marques de gestió difícil

	ST	MS	AM
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona	
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Arc de circumferència	Línia recta horitzontal	
<b>RATLL</b>		Aspa	
<b>REL</b>	Fletxa Línia inclinada	Fletxa	
<b>ALTR</b>	Signe d'interrogació	Claudàtor	

## 9.4. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories subratlla a nivell de frase (20,58%) i relaciona a nivell de relació entre frases (12,74%).<sup>114</sup> En aquest punt de vista, de les 102 marques de la professora, n'hi ha 15 de gestió difícil per als alumnes (el 14,70% del total de marques): 12, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions (80% i 20%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>115</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories subratlla a nivell de frase (26,66%), encercla a nivell de mot (13,33%) i encercla a nivell de frase (13,33%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria subratlla a nivell de frase (13,33%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (63,75%), subratlla a nivell de mot (5%), ratlla a nivell de mot (5%), altres a nivell de mot (5%), encercla a nivell de frase (5%) i subratlla a nivell de frase (5%).<sup>116</sup> En aquest punt de vista, de les 80 marques de la professora, n'hi ha 17 de gestió difícil per als alumnes (el 21,25% del total de marques): 11, corresponen a reparacions incorrectes; i 6 a no-reparacions (64,7% i 35,29%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>117</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria encercla a nivell de mot (41,17%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria encercla a nivell de mot (11,76%).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories ratlla a nivell de frase i ratlla a nivell de relació entre frase (50%, en cada una de les dues categories).<sup>118</sup> En aquest punt de vista, no trobem cap marca de gestió difícil per alumnes.

### DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ

<sup>114</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 12, pàg. 253.

<sup>115</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 13, pàg. 253.

<sup>116</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 14, pàg. 253.

<sup>117</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 15, pàg. 253.

<sup>118</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 16, pàg. 254.

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNME a nivell de frase (24,28%), CNME a nivell de relació entre frases (15,71%) i CME a nivell de conjunt de l'escrit (15,71%).<sup>119</sup> En aquest punt de vista, dels 70 comentaris de la professora, n'hi ha 7 de gestió difícil per als alumnes (el 10% del total de comentaris): 6, corresponen a reparacions incorrectes; i 1 a una no-reparació (85,71% i 14,28%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>120</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria CNME a nivell de frase (71,42%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CNME a nivell de frase (14,28%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de conjunt de l'escrit (37,03%) i REP a nivell de conjunt de mot (33,33%).<sup>121</sup> En aquest punt de vista, dels 27 comentaris de la professora, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 14,81% del total de comentaris): 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions (50% i 50%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>122</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de conjunt de l'escrit i CNME a nivell de frase (25%, en cada una de les dues categories). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts s'obtenen en les categories CNMTT a nivell de mot i CNMTT a nivell de frase (25%, en cada una de les dues categories).

c) En els aspectes materials, la professora no ha fet cap comentari de correcció.

## 9.5. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 41):

**El grau d'homogeneïtat del sistema de marques de la professora és alt.**  
**La densitat del sistema de marques és alta.**  
**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**  
**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció i, en un grau menor, reparar.**

---

<sup>119</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 17, pàg. 254.

<sup>120</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 18, pàg. 254.

<sup>121</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 19 pàg. 254.

<sup>122</sup> Vegeu a l'annex 27 el quadre 20, pàg. 254.

Figura 41 Institut A. Tipologia de la forma de les marques en la correcció de la professora

	Densitat	Grau de precisió predominant	Funció comunicativa predominant
<b>Textos 1</b>	alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
<b>Textos 2</b>	alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
<b>Coincidències</b>	alta	substitució	cridar l'atenció i reparar

Pel que fa a la distribució de les marques i comentaris de correcció, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 42):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és baix, i el de comentaris, molt baix. Per que fa a les marques, la professora opera més en la categoria subratlla a nivell de frase. Pel que fa als comentaris, la distribució es caracteritza per l'alt grau de variabilitat.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és alt i el de comentaris, bastant alt. Pel que fa a les marques, se centren majoritàriament en la categoria encercla a nivell de mot i encercla a nivell de frase. Quant als comentaris, la profesora opera més en la categoria comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic, a nivell de conjunt de l'escrit.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques i comentaris és molt baix. Pel que fa a les marques, la distribució es caracteritza per l'alt grau de variabilitat. Quant als comentaris, no hi ha resultats significatius.**

Figura 42. Institut A. Distribució de marques i comentaris predominants en la correcció de la professora

	ST		MS		AM	
	Marques	Comentaris	Marques	Comentaris	Marques	Comentaris
<b>Textos 1</b>	<u>REL-F*</u> SUBR-F	<u>CNMTNT-F**</u> CMTT-CE	<u>ENC-M</u> ENC-F	<u>CNMTNT-F</u> CNMTT-F CMTT-CE	<u>ALTR-F</u> ALTR-RF	<u>CNMTT-RF</u>
<b>Textos 2</b>	<u>SUBR-F</u> REL-RF	<u>CNME-F</u> CNME-RF CME-CE	<u>ENC-M</u> SUBR-M RATLL-M ALTR-M ENC-F SUBR-F	<u>CMTT-CE</u> REP-M	<u>RATLL-F</u> <u>RATLL-RF</u>	-

\* Una anotació com REL-F, per exemple, s'ha de llegir *categoria de marca de correcció relacionada a nivell de frase*.

\*\* Una anotació com *CNMTNT-F*, per exemple, s'ha de llegir *categoria de marca de comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic, a nivell de frase*.

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Quant a la distribució de les marques i comentaris de gestió difícil per a l'alumne, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figures 43, 44 i 45):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques i comentaris de gestió difícil és molt baix: es caracteritza per l'alt grau de variabilitat. La freqüència del nombre de marques i la de comentaris relacionades amb reparacions incorrectes són més altes que les corresponents a no-reparacions.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de les marques de gestió difícil és alt. Per contra, la distribució dels comentaris de gestió difícil es caracteritza per la seva variabilitat. Tant pel que fa a les reparacions incorrectes com a les no-reparacions, les marques se centren majoritàriament en la categoria encerclada a nivell de mot. La freqüència del nombre de marques relacionades amb reparacions incorrectes és més alta que la de no-reparacions. En canvi, la dels comentaris relacionats amb reparacions incorrectes és més baixa que la de no-reparacions.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques de gestió difícil és molt baix. Per contra, el de la distribució dels comentaris de gestió difícil és molt alt. Amb tot, tant pel que fa a les marques com als comentaris, no hi ha resultats prou significatius.**

Figura 43. Institut A. Distribució de marques de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>ENC-RF</u> SUBR-RF	<u>REL-F</u> <u>SUBR-RF</u> <u>REL-RF</u>	<u>ENC-M</u> REL-F	<u>ENC-M</u> <u>SUBR-M</u>	<u>ALTR-F</u>	<u>ALTR-F</u>
<b>Textos 2</b>	<u>SUBR-F</u> ENC-M ENC-F	<u>SUBR-F</u>	<u>ENC-M</u>	<u>ENC-M</u>	-	-

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 44. Institut A. Distribució de comentaris de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>CNMTNT-RF</u>	<u>CMTT-CE</u>	<u>REP-F</u>	<u>CMTT-RF</u>	-	-



<b>Textos 2</b>	<u>CNME-F</u>	<u>CNME-F</u>	<u>CMTT-CE</u> <u>CNME-F</u>	<u>CNMTT-M</u> <u>CNMTT-F</u>	-	-
-----------------	---------------	---------------	---------------------------------	----------------------------------	---	---

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 45. Institut A. Distribució de marques i comentaris de gestió difícil per als alumnes (%)

	ST				MS				AM			
	Marques		Comentaris		Marques		Comentaris		Marques		Comentaris	
	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
<b>Textos 1</b>	61,09	38,09	37,5	62,5	75	25	42,85	57,14	25	75	-	-
<b>Textos 2</b>	80	20	85,71	14,28	64,7	35,29	50	50	-	-	-	-

## 9.6. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 46):<sup>123</sup>

**La densitat del sistema de marques és molt alta. La professora opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. La professora també opera amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar, expressar estranyesa o bé expressar sorpresa.**

Figura 46. Institut B. Textos 1. Formes de les marques en la correcció de la professora

Formes de les marques			
	ST	MS	AM
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	Rodona
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal: Línia ondulada horitzontal: Línia ondulada vertical:	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal
<b>RATLL</b>	Aspa Línia inclinada	Aspa Línia inclinada	Aspa Línia inclinada Línia vertical Línia ondulada vertical

<sup>123</sup> Vegeu l'annex 50, pàgs. 375-383.

<b>REL</b>	Fletxa Línia inclinada	Fletxa Línia inclinada	Arc de circumferència
<b>ALTR</b>	Rodona Fletxa Línia inclinada Línia ondulada vertical Línia ondulada horitzontal Signe d'interrogació Claudàtor: Angle recte Lletra R Lletra c Lletra o Lletra s	Rodona Fletxa Línia inclinada Línia ondulada vertical Línia ondulada horitzontal Signe d'interrogació Triple signe d'exclamació Claudàtor Angle recte Tascó Lletra R Lletra c Lletra g Lletra o Lletra s	Línia recta horitzontal Línia inclinada Línia ondulada vertical Doble línia inclinada Doble línia vertical Signe d'interrogació Lletra o
<b>REP</b>		Titlla oberta Titlla tancada	Punt Coma Punt i coma

**Formes de les marques de gestió difícil**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	Rodona
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal	Línia recta horitzontal	Línia recta horitzontal
<b>RATLL</b>			Aspa
<b>ALTR</b>	Signe d'interrogació Lletra R Lletra c	Triple signe d'exclamació Lletra R Lletra c Lletra o	Línia recta horitzontal Doble línia inclinada Lletra o
<b>REP</b>			Coma:

## 9.7. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de relació entre frases (14,61%) i altres a nivell de frase (12,86%).<sup>124</sup> En aquest punt de vista, de les 171 marques de la professora, n'hi ha 15 de gestió difícil per als alumnes (el 8,77% del total de marques): 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 13 a no-

<sup>124</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 21, pàg. 255.

reparacions (13,33% i 86,66%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>125</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria subratlla a nivell de frase (13,33%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot (20%, en cada una de les dues categories).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (31,76%) i altres a nivell de mot (31,13%).<sup>126</sup> En aquest punt de vista, de les 318 marques de la professora, n'hi ha 24 de gestió difícil per als alumnes (el 7,54% del total de marques): 13, corresponen a reparacions incorrectes; i 11 a no-reparacions (54,16% i 45,83%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>127</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot (16,66%, en cada una de les dues categories). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot (16,66%) i altres a nivell de mot (12,5%).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories reparació de la professora a nivell de frase (38,23%) i encercla a nivell de frase (27,2%).<sup>128</sup> En aquest punt de vista, de les 136 marques de la professora, n'hi ha 15 de gestió difícil per als alumnes (l'11,02% del total de marques): 5, corresponen a reparacions incorrectes, i 10 a no-reparacions (33,33% i 66,66%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>129</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria encercla a nivell de frase (13,33%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de frase (26,66%), altres a nivell de relació entre frases (13,33%) i reparació de la professora a nivell de frase (13,33%).

## **DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ**

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNMTT a nivell de frase (30,76%), CMTT a nivell de relació entre frases (15,38%) i reparació de la professora a nivell de mot (15,38%).<sup>130</sup> En aquest punt de vista, dels 26 comentaris de la professora, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 15,38% del total de comentaris): 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 1 a una no-reparació (75% i 25%,

---

<sup>125</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 22, pàg. 255.

<sup>126</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 23, pàg. 255.

<sup>127</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 24, pàg. 255.

<sup>128</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 25, pàg. 256.

<sup>129</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 26, pàg. 256.

<sup>130</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 27, pàg. 256.

respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>131</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTT a nivell de frase (50%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CNMTT a nivell de mot (25%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories reparació de la professora a nivell de relació entre frases (28,57%) i reparació de la professora a nivell de mot (22,22%).<sup>132</sup> En aquest punt de vista, dels 63 comentaris de la professora, n'hi ha 2 de gestió difícil per als alumnes (el 3,17% del total de comentaris), que corresponen a no-reparacions (100%, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>133</sup> Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CNMTT a nivell de relació entre frases (100%).

c) En els aspectes materials, el resultat més alt s'obté en la categoria reparació de la professora a nivell de frase (71,42%).<sup>134</sup> En aquest punt de vista, no trobem cap comentari de gestió difícil per als alumnes.

## 9.8. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 47):<sup>135</sup>

**La densitat del sistema de marques és molt alta. La professora opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. La professora també opera amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar, expressar estranyesa o bé expressar sorpresa.**

---

<sup>131</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 28, pàg. 256.

<sup>132</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 29, pàg. 257.

<sup>133</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 30, pàg. 257.

<sup>134</sup> Vegeu a l'annex 28 el quadre 31, pàg. 257.

<sup>135</sup> Vegeu l'annex 50, pàgs. 384-390.

Figura 47. Institut B. Textos 2. Formes de les marques en la correcció de la professora

**Formes de les marques**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	Rodona
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal: Línia ondulada horitzontal:	Línia recta horitzontal Línia ondulada horitzontal Doble línia ondulada horitzontal	
<b>RATLL</b>	Línia inclinada	Aspa: Línia inclinada Línia vertical Línia ondulada vertical	Aspa Línia inclinada
<b>REL</b>	Línia inclinada	Fletxa Fletxa de doble sentit Combinació de marques	
<b>ALTR</b>	Fletxa Línia vertical Línia inclinada Línia ondulada vertical Arc de circumferència Signe d'interrogació Triple signe d'exclamació Claudàtor Lletra R Lletra c Lletra o Lletra s	Rodona Rodona amb línia ondulada vertical Línia ondulada horitzontal Signe d'interrogació Triple signe d'exclamació Lletra R Lletra c Lletra o Lletra s	Rodona Parèntesis Lletra o
<b>REP</b>		Titlla tancada Cometes dobles	Accent gràfic tancat

**Formes de les marques de gestió difícil**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona	Rodona:	
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal	Línia recta horitzontal: Línia ondulada horitzontal: Doble línia ondulada horitzontal:	
<b>RATLL</b>		Línia inclinada:	
<b>ALTR</b>	Signe d'interrogació Lletra o Lletra c	Signe d'interrogació Lletra o Lletra c Lletra o	Rodona

## 9.9. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de mot (22,03%) i encercla a nivell de mot (16,1%).<sup>136</sup> En aquest punt de vista, de les 118 marques de la professora, n'hi ha 14 de gestió difícil per als alumnes (l'11,86% del total de marques): 7, corresponen a reparacions incorrectes; i 7 a no-reparacions (50% i 50%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>137</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla nivell de mot i altres a nivell de mot (21,42%, en cada una de les dues categories). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories altres a nivell de mot (21,42%), encercla a nivell de mot (14,28%) i subratlla a nivell de mot (14,28%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (40,12%) i altres a nivell de mot (37,68%).<sup>138</sup> En aquest punt de vista, de les 329 marques de la professora, n'hi ha 66 de gestió difícil per als alumnes (el 20,06% del total de marques): 46, corresponen a reparacions incorrectes; i 20 a no-reparacions (69,69% i 30,3%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>139</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (30,3) i altres a nivell de mot (25,75%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot (9,09%) i altres a nivell de mot (7,57%).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de frase (37,5%) i encercla a nivell de frase (15,62%).<sup>140</sup> En aquest punt de vista, de les 64 marques de la professora, n'hi ha 3 de gestió difícil per als alumnes (el 4,68% del total de marques), que corresponen a no-reparacions (100%, del total de marques de

---

<sup>136</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 32, pàg. 258.

<sup>137</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 33, pàg. 258.

<sup>138</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 34, pàg. 258.

<sup>139</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 35, pàg. 258.

<sup>140</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 36, pàg. 259.

gestió difícil).<sup>141</sup> Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria altres a nivell de frase (100%).

### DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNMTT a nivell de frase (34,78%) i CNMTT a nivell de relació entre frases (30,43%).<sup>142</sup> En aquest punt de vista, dels 23 comentaris de la professora, n'hi ha 1 de gestió difícil per als alumnes (el 4,34% del total de comentaris), que correspon a una reparació incorrecta (100%, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>143</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTT a nivell de frase (100%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories reparació de la professora a nivell de mot (45,45%), reparació de la professora a nivell de frase (13,63%), CNMTT a nivell de frase (13,63%) i CNMTT a nivell de relació entre frases (13,63%).<sup>144</sup> En aquest punt de vista, dels 22 comentaris de la professora, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 18,18% del total de comentaris): 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions (50% i 50%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>145</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el valor més alt correspon a la categoria CNMTT a nivell de frase (50%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories CNMOT a nivell de mot i CNMTT a nivell de relació entre frases (25%, en cada una de les dues categories).

c) En els aspectes materials, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTNT a nivell de relació entre frases (100%).<sup>146</sup> En aquest punt de vista, no trobem cap comentari de gestió difícil per als alumnes.

## 9.10. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 i 2, el patró que s'obté és el següent (figura 48):

---

<sup>141</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 37, pàg. 259.

<sup>142</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 38, pàg. 259.

<sup>143</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 39, pàg. 259.

<sup>144</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 40, pàg. 259.

<sup>145</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 41, pàg. 260.

<sup>146</sup> Vegeu a l'annex 29 el quadre 42, pàg. 260.

**El grau d'homogeneïtat del sistema de marques de la professora és bastant alt.**

**La densitat del sistema de marques és molt alta.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció i, en un grau menor, reparar.**

Figura 48 Institut B. Tipologia de la forma de les marques en la correcció de la professora

	<b>Densitat</b>	<b>Grau de precisió predominant</b>	<b>Funció comunicativa predominant</b>
<b>Textos 1</b>	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
<b>Textos 2</b>	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
<b>Coincidències</b>	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar

Pel que fa a la distribució de les marques i comentaris de correcció, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 49):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és baix: es caracteritza pel grau de variabilitat. Per contra, el grau de distribució dels comentaris és alt. La professora opera més en la categoria comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic a nivell de frase.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és molt alt, i el de comentaris, baix. Pel que fa a les marques, se centren majoritàriament en la categoria encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot. Quant als comentaris, la profesora opera més en la categoria reparació a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és baix. Pel que fa als comentaris, es caracteritza per l'alt grau de variabilitat. Quant a les marques, se centren majoritàriament en la categoria encercla a nivell de frase.**

Figura 49. Institut B. Distribució de marques i comentaris predominants en la correcció de la professora

	<b>ST</b>		<b>MS</b>		<b>AM</b>	
	<i>Marques</i>	<i>Comentaris</i>	<i>Marques</i>	<i>Comentaris</i>	<i>Marques</i>	<i>Comentaris</i>



<b>Textos 1</b>	<u>ALTR-RF</u> ALTR-F	<u>CNMTT-F</u> CMTT-RF REP-M	<u>ENC-M</u> ALTR-M	<u>REP-RF</u> REP-M	<u>REP-F</u> ENC-F	<u>REP-F</u>
<b>Textos 2</b>	<u>ALTR-M</u> ENC-M	<u>CNMTT-F</u> CNMTT-RF	<u>ENC-M</u> ALTR-M	<u>REP-M</u> REP-F CNMTT-F CNMTT-RF	<u>ALTR-F</u> ENC-F	<u>CNMTNT-RF</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Quant a la distribució de les marques i comentaris de gestió difícil per a l'alumne, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figures 50, 51 i 52):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques i de comentaris de gestió difícil és baix: es caracteritza pel grau de variabilitat. Les reparacions incorrectes se centren majoritàriament en la categoria comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic, a nivell de frase; i les no-reparacions en les categories encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot. La freqüència del nombre de marques i la de comentaris relacionades amb reparacions incorrectes són més baixes que les corresponents a no-reparacions.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de les marques de gestió difícil és alt. Per contra, la distribució dels comentaris de gestió difícil es caracteritza per la seva variabilitat. Tant pel que fa a les reparacions incorrectes com a les no-reparacions, les marques, se centren majoritàriament en la categoria encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot. La freqüència del nombre de marques relacionades amb reparacions incorrectes és més alta que la de no-reparacions. En canvi, la freqüència del nombre dels comentaris relacionats amb les reparacions incorrectes és més baixa que la corresponent a no-reparacions.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques de gestió difícil és molt baix: es caracteritza pel grau de variabilitat. Per contra, el de la distribució de comentaris de gestió difícil és molt alt; tot i que no s'han obtingut resultats significatius. La freqüència del nombre de marques relacionades amb reparacions incorrectes és més baixa que la de no-reparacions.**

Figura 50. Institut B. Distribució de marques de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C

<b>Textos 1</b>	<u>SUBR-F</u>	<u>ENC-M</u> <u>ALTR-M</u>	<u>ENC-M</u> <u>ALTR-M</u>	<u>ENC-M</u> ALTR-M	<u>ENC-F</u>	<u>ENC-F</u> ALTR-RF REP-F
<b>Textos 2</b>	<u>ENC-M</u> <u>ALTR-M</u>	<u>ALTR-M</u> ENC-M SUBR-M	<u>ENC-M</u> ALTR-M	<u>ENC-M</u> ALTR-M	-	<u>ALTR-F</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 51. Institut B. Distribució de comentaris de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C
<b>Textos 1</b>	<u>CNMTT-F</u>	<u>CNMTT-M</u>	-	<u>CNMTT-RF</u>	-	-
<b>Textos 2</b>	<u>CNMTT-F</u>	-	<u>CNMTT-F</u>	<u>CNMOT-M</u> <u>CNMTT-RF</u>	-	-

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 52. Institut B. Distribució de marques i comentaris de gestió difícil per als alumnes (%)

	ST				MS				AM			
	Marques		Comentaris		Marques		Comentaris		Marques		Comentaris	
	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
<b>Textos 1</b>	13,33	86,66	75	25	54,16	45,83	-	100	33,33	66,66	-	-
<b>Textos 2</b>	50	50	-	100	69,69	30,3	50	50	-	100	-	-

## 9.11. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 1 (1a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 53):<sup>147</sup>

**La densitat del sistema de marques és molt alta. El professor opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. El professor també opera amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

<sup>147</sup> Vegeu l'annex 51, pàgs. 391-401.

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar o bé expressar estranyesa.**

Figura 53. Institut C. Textos 1(1a reescriptura). Formes de les marques en la correcció del professor

**Formes de les marques**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle Semicercle	Rodona Rectangle Caçolet	Rodona Rectangle
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal: Línies paral·leles horitzontals:	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals Línia inclinada Arc de circumferència	
<b>RATLL</b>	Esborrament Línia ondulada vertical Línia ondulada horitzontal Triple línia horitzontal	Aspa Línia inclinada Esborrament Triple línia horitzontal	Esborrament
<b>REL</b>	Fletxa Línia inclinada Caçoleta Arc de circumferència	Fletxa Línia inclinada Arc de circumferència Tascó	
<b>ALTR</b>	Línia inclinada Línia vertical Línia recta horitzontal Signe d'interrogació Claudàtor Arc de circumferència Parèntesi Asterisc	Rodona Fletxa Línia inclinada Signe d'interrogació Tascó	Línia recta horitzontal Línia inclinada Doble línia inclinada Claudàtor
<b>REP</b>		Titlla oberta Titlla tancada Cometes Cometes dobles	Coma

**Formes de les marques de gestió difícil**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rectangle	Rodona Rectangle Caçoleta	Rectangle
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals Arc de circumferència	
<b>RATLL</b>	Línia ondulada vertical	Esborrament	
<b>REL</b>		Línia inclinada Fletxa	
<b>ALTR</b>			Línia recta horitzontal Línia inclinada
<b>REP</b>		Titlla oberta Titlla tancada	

## 9.12. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 1 (3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de relació entre frases (25,6%) i encercla a nivell de mot (12,19%).<sup>148</sup> En aquest punt de vista, de les 82 marques del professor, n'hi ha 9 de gestió difícil per als alumnes (el 10,97% del total de marques): 6, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions (66,66% i 33,33%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>149</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de relació entre frases i subratlla a nivell de frase (22,22%, en cada una de les dues categories). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot, subratlla a nivell de mot i subratlla a nivell de relació entre frases (11,11%, en cada una de les tres categories).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (47,84%) i reparació del professor a nivell de mot (13,79%).<sup>150</sup> En aquest punt de vista, de les 232 marques del professor, n'hi ha 26 de gestió difícil per als alumnes (l'11,2% del total de marques): 9, corresponen a reparacions incorrectes; i 17 a no-reparacions (34,61% i 65,38%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>151</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (15,38%) i reparació del professor a nivell de mot (7,69%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria encercla a nivell de mot (26,92%).

---

<sup>148</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 43, pàg. 261.

<sup>149</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 44, pàg. 261.

<sup>150</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 45, pàg. 261.

<sup>151</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 46, pàg. 261.

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de frase (28,57%) i encercla a nivell de mot (19,04%).<sup>152</sup> En aquest punt de vista, de les 21 marques del professor, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 19,04% del total de marques), que corresponen a no-reparacions (100%, del total de marques de gestió difícil).<sup>153</sup> Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria altres a nivell de frase (75%).

### DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de mot (26,31%) i CMTNT a nivell de conjunt de l'escrit (24,56%).<sup>154</sup> En aquest punt de vista, dels 57 comentaris del professor, n'hi ha 12 de gestió difícil per als alumnes (el 21,05% del total de comentaris): 9, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a una no-reparació (75% i 25%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>155</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTNT a nivell de frase (25%), CMTT a nivell de frase (16,66%) i CMTT a nivell de relació entre frases (16,66%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria CMTT a nivell de frase (25%).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories reparació del professor a nivell de mot (43,15%) i CMTT a nivell de mot (20%).<sup>156</sup> En aquest punt de vista, dels 95 comentaris del professor, n'hi ha 7 de gestió difícil per als alumnes (el 7,36% del total de comentaris): 5, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions (71,42% i 28,57%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>157</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories CNMONT a nivell de mot (42,85%) i CMOT a nivell de mot (28,57%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories CMOT a nivell de mot i CMTT a nivell de frase (14,28%, en cada una de les dues categories).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de relació entre frases (73,33%) i CMTT a nivell de frase (26,66%).<sup>158</sup> En aquest punt de vista, dels 15 comentaris del professor, n'hi ha 2 de gestió difícil per als alumnes (el 13,33% del total de comentaris), que corresponen a no-reparacions (100%, del total

---

<sup>152</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 47, pàg. 262.

<sup>153</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 48, pàg. 262.

<sup>154</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 49, pàg. 262.

<sup>155</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 50, pàg. 262.

<sup>156</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 51, pàg. 262.

<sup>157</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 52, pàg. 263.

<sup>158</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 53, pàg. 263.

de comentaris de gestió difícil).<sup>159</sup> Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories CMTT a nivell de relació entre frases i CMTNT a nivell de frase (50%, en cada una de les dues categories).

### 9.13. TIPOLOGIA DE LES FORMES DE LES MARQUES EN LA CORRECCIÓ DELS TEXTOS 1 (3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 54):<sup>160</sup>

**La densitat del sistema de marques és molt alta. El professor opera amb marques diferents per assenyalar una mateixa funció gràfica de la marca amb relació a un segment de text. El professor també opera amb una mateixa marca per assenyalar relacions amb l'espai textual diferents.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció, suprimir, reparar, segmentar o expressar estranyesa.**

Figura 54. Institut C. Textos 1(3a reescriptura). Formes de les marques en la correcció del professor

**Formes de les marques**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle Caçoleta	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals Caçoleta	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals	
<b>RATLL</b>	Aspa Esborrament Línia vertical Línia recta horitzontal Triple línia horitzontal	Aspa Esborrament Línia inclinada Triple línia horitzontal	Aspa Esborrament
<b>REL</b>	Fletxa Línia inclinada Claudàtor	Fletxa Línia inclinada Claudàtor	Claudàtor

<sup>159</sup> Vegeu a l'annex 30 el quadre 54, pàg. 263.

<sup>160</sup> Vegeu l'annex 52, pàgs. 402-410.

	Arc de circumferència	Arc de circumferència Tascó	
<b>ALTR</b>	Fletxa Línia vertical Signe d'interrogació Claudàtor Parèntesis Angle recte	Línia inclinada Signe d'interrogació Angle recte	Línia inclinada Doble línia inclinada Claudàtor Arc de circumferència Asterisc
<b>REP</b>		Titlla oberta Titlla tancada Guionet Cometes dobles	Coma

**Formes de les marques de gestió difícil**

	<b>ST</b>	<b>MS</b>	<b>AM</b>
<b>ENC</b>	Rodona Rectangle	Rodona Rectangle	Rodona
<b>SUBR</b>	Línia recta horitzontal	Línies paral·leles horitzontals	
<b>RATLL</b>	Línia vertical	Aspa Esborrament Línia inclinada	
<b>REL</b>	Fletxa Línia inclinada Arc de circumferència	Arc de circumferència	
<b>ALTR</b>	Claudàtor		Línia inclinada
<b>REP</b>		Titlla tancada	

## 9.14. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS EN ELS TEXTOS 1 (3A REESCRIPURA) DE L'INSTITUT C

### DISTRIBUCIÓ DE LES MARQUES DE CORRECCIÓ

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories subratlla a nivell de relació entre frases (11,42%) i encercla a nivell de relació entre frases (10,47%).<sup>161</sup> En aquest punt de vista, de les 105 marques del professor, n'hi ha 18 de gestió difícil per als alumnes (el 17,14% del total de marques): 7, corresponen a reparacions incorrectes; i 11 a no-reparacions (38,88% i 61,11%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>162</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria subratlla a nivell de frase (11,11%). Pel que fa a les no-

<sup>161</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 55, pàg. 264.

<sup>162</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 56, pàg. 264.

reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de relació entre frases, subratlla a nivell de relació entre frases i relaciona a nivell de conjunt de l'escrit (11,11%, en cada una de les tres categories).

b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories encercla a nivell de mot (44,13%) i reparació del professor a nivell de mot (12,41%).<sup>163</sup> En aquest punt de vista, de les 145 marques del professor, n'hi ha 21 de gestió difícil per als alumnes (el 14,48% del total de marques): 12, corresponen a reparacions incorrectes; i 9 a no-reparacions (57,14% i 42,85%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>164</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria encercla a nivell de mot (38,09%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories encercla a nivell de mot (14,28%), encercla a nivell de relació entre frases (9,52%) i reparació del professor a nivell de mot (9,52%).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories altres a nivell de frase (59,64%) i encercla a nivell de relació entre frases (12,28%).<sup>165</sup> En aquest punt de vista, de les 57 marques del professor, n'hi ha 6 de gestió difícil per als alumnes (el 10,52% del total de marques): 4, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions (66,66% i 33,33%, respectivament, del total de marques de gestió difícil).<sup>166</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria encercla a nivell de relació entre frases (50%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories altres a nivell de frase i reparació del professor a nivell de relació entre frases (16,66%, en cada una de les dues categories).

## **DISTRIBUCIÓ DELS COMENTARIS DE CORRECCIÓ**

a) En el significat textual, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTNT a nivell de conjunt de l'escrit (12,9%) i CMTNT a nivell de relació entre frases (11,29%).<sup>167</sup> En aquest punt de vista, dels 62 comentaris del professor, n'hi ha 10 de gestió difícil per als alumnes (el 16,12% del total de comentaris): 8, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions (80% i 20%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>168</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el resultat més alt s'obté en la categoria CNMTNT a nivell de frase (30%). Pel que fa a les no-reparacions, els valors més alts corresponen a les categories CMTT a nivell de relació entre frases i CMTNT a nivell de conjunt de l'escrit (10%, en cada una de les dues categories).

---

<sup>163</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 57, pàg. 264.

<sup>164</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 58, pàg. 264.

<sup>165</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 59, pàg. 265.

<sup>166</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 60, pàg. 265.

<sup>167</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 61, pàg. 265.

<sup>168</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 62, pàg. 265.



b) En la morfosintaxi, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de relació entre frases (35%) i reparació del professor a nivell de mot (21,66%).<sup>169</sup> En aquest punt de vista, dels 60 comentaris del professor, n'hi ha 6 de gestió difícil per als alumnes (el 10% del total de comentaris): 5, corresponen a reparacions incorrectes; i 1 a una no-reparació (83,33% i 16,66%, respectivament, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>170</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de relació entre frases (50%) i CNMTT a nivell de relació entre frases (33,33%). Pel que fa a les no-reparacions, el valor més alt correspon a la categoria reparació del professor a nivell de mot (16,66%).

c) En els aspectes materials, els resultats més alts s'obtenen en les categories CMTT a nivell de relació entre frases (36,84%) i CMTT a nivell de frase (31,57%).<sup>171</sup> En aquest punt de vista, dels 38 comentaris del professor, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes (el 10,52% del total de comentaris), que corresponen a reparacions incorrectes (100%, del total de comentaris de gestió difícil).<sup>172</sup> Pel que fa a les reparacions incorrectes, el valor més alt correspon a la categoria CMTT a nivell de relació entre frases (75%).

## 9.15. ELS PATRONS DE RELACIÓ ENTRE CATEGORIES DE REPARACIÓ I CATEGORIES DE MARQUES I DE COMENTARIS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

Si posem en relació els resultats obtinguts en els textos 1 (1a reescriptura) i 1 (3a reescriptura), el patró que s'obté és el següent (figura 55):

**El grau d'homogeneïtat del sistema de marques del professor és bastant alt.**

**La densitat del sistema de marques és molt alta.**

**Amb relació al grau de precisió, predominen les marques de substitució.**

**La funció comunicativa predominant de les marques és cridar l'atenció i, en un grau menor, reparar.**

Figura 55. Institut C. Tipologia de la forma de les marques en la correcció del professor

<sup>169</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 63, pàg. 266.

<sup>170</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 64, pàg. 266.

<sup>171</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 65, pàg. 266.

<sup>172</sup> Vegeu a l'annex 31 el quadre 66, pàg. 266.

	Densitat	Grau de precisió predominant	Funció comunicativa predominant
Textos 1 (1a reescriptura)	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
Textos 1 (3a reescriptura)	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar
Coincidències	molt alta	substitució	cridar l'atenció i reparar

Pel que fa a la distribució de les marques i comentaris de correcció, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 56):

**En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques i de comentaris és bastant alt. El professor opera més en les categories encercla a nivell de relació entre frases i comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic, a nivell de conjunt de l'escrit.**

**En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és molt alt, i el de comentaris, bastant alt. Pel que fa a les marques, se centren majoritàriament en les categories encercla a nivell de mot i repara a nivell de mot. Quant als comentaris, el professor opera més en la categoria repara a nivell de mot.**

**En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques és alt, i el de comentaris, molt alt. Pel que fa a les marques, se centren majoritàriament en la categoria altres a nivell de frase. Quant als comentaris, el professor opera més en la categoria de comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic, a nivell de relació entre frases, i en la de comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic, a nivell de frase.**

Figura 56. Institut C. Distribució de marques i comentaris predominants en la correcció del professor

	ST		MS		AM	
	Marques	Comentaris	Marques	Comentaris	Marques	Comentaris
Textos 1 (1a reescriptura)	<u>ENC-RF</u> ENC-M	<u>CMTT-M</u> CMTNT-CE	<u>ENC-M</u> REP-M	<u>REP-M</u> CMTT-M	<u>ALTR-F</u> ENC-M	<u>CMTT-RF</u> CMTT-F
Textos 1 (3a reescriptura)	<u>SUBR-RF</u> ENC-RF	<u>CMTNT-CE</u> CMTNT-RF	<u>ENC-M</u> REP-M	<u>CMTT-RF</u> REP-M	<u>ALTR-F</u> ENC-RF	<u>CMTT-RF</u> CMTT-F

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Quant a la distribució de les marques i comentaris de gestió difícil per a l'alumne, el patró que es desprèn dels resultats és el següent (figures 57, 58 i 59):

En el significat textual, el grau d'homogeneïtat de la distribució de les marques de gestió difícil és alt. Per contra, la distribució dels comentaris de gestió difícil es caracteritza per la seva variabilitat. Les reparacions incorrectes se centren majoritàriament en la categoria subratlla a nivell de frase; i les no-reparacions en les categories subratlla a nivell de relació entre frases. La freqüència del nombre de marques i la de comentaris relacionades amb les reparacions incorrectes són més altes que la corresponent a no-reparacions.

En la morfosintaxi, el grau d'homogeneïtat de la distribució de les marques de gestió difícil és alt. Per contra, la distribució dels comentaris de gestió difícil es caracteritza pel seu alt grau de variabilitat. Tant pel que fa a les reparacions incorrectes com a les no-reparacions, les marques, se centren majoritàriament en la categoria encercla a nivell de mot. La freqüència del nombre de marques relacionades amb reparacions incorrectes és més baixa que la de no-reparacions. En canvi, la freqüència del nombre dels comentaris relacionats amb les reparacions incorrectes és més alta que la de no-reparacions.

En els aspectes materials, el grau d'homogeneïtat de la distribució de marques de gestió difícil és baix: tot i que es caracteritza pel grau de variabilitat, destaca que les no-reparacions se centren majoritàriament en la categoria altres a nivell de frase. Per contra, el grau d'homogeneïtat de la distribució de comentaris de gestió difícil és molt baix. Els resultats obtinguts són poc significatius.

Figura 57. Institut C. Distribució de marques de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C
Textos 1 (1a reescriptura)	<u>ENC-RF</u> <u>SUBR-F</u>	<u>ENC-M</u> <u>SUBR-M</u> <u>SUBR-RF</u>	<u>ENC-M</u> REP-M	<u>ENC-M</u>	-	<u>ALTR-F</u>
Textos 1 (3a reescriptura)	<u>SUBR-F</u>	<u>ENC-RF</u> <u>SUBR-RF</u> <u>REL-CE</u>	<u>ENC-M</u>	<u>ENC-M</u> ENC-RF REP-M	<u>ENC-RF</u>	<u>ALTR-F</u> <u>REP-RF</u>

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 58. Institut C. Distribució de comentaris de gestió difícil per als alumnes

	ST		MS		AM	
	B	C	B	C	B	C

<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	<u>CMTNT-F</u> CMTT-F CMTT-RF	<u>CMTT-F</u>	<u>CNMONT-M</u> CMOT-M	<u>CMOT-M</u> <u>CMTT-F</u>	-	<u>CMTT-RF</u> <u>CMTNT-F</u>
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	<u>CNMTNT-F</u>	<u>CMTT-RF</u> <u>CMTNT-CE</u>	<u>CMTT-RF</u> CNMTT-RF	<u>REP-M</u>	<u>CMTT-RF</u>	-

Se subratlla la categoria amb el valor més alt.

Figura 59. Institut C. Distribució de marques i comentaris de gestió difícil per als alumnes (%)

	<b>ST</b>				<b>MS</b>				<b>AM</b>			
	<i>Marques</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Marques</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Marques</i>		<i>Comentaris</i>	
	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	66,66	33,33	75	25	34,61	65,38	71,42	28,57	-	100	-	100
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	38,88	61,11	80	20	57,14	42,85	83,33	16,66	66,66	33,33	100	-



## CAPÍTOL 10. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

En aquest capítol, es determina, en primer lloc, els patrons dels alumnes de justificació de les reparacions; i en segon lloc, els de comprensió de les anotacions. Els resultats corresponen, en cada cas, al conjunt de protocols dels alumnes referits als textos produïts, reparats i reescrits en una mateixa sessió. Els percentatges de les categories de justificació de les reparacions i de comprensió de les anotacions s'obtenen, respectivament, amb relació a la freqüència absoluta de reparacions dels alumnes i d'anotacions del professor en el conjunt de textos dels alumnes del grup. La distribució dels valors que se seleccionen és bastant irregular. Els patrons assenyalen valors predominants, no necessàriament majoritaris, i són, per tant, orientatius.

### 10.1. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A

De les 208 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>173</sup>, n'han verbalitzat 103 en els protocols (49,51%)<sup>174</sup>.

De les 103 reparacions verbalitzades, de 42 (20,19%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 33 (15,86%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i de 28 (13,46%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

### 10.2. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

De les 167 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>175</sup>, n'han verbalitzat 44 en els protocols (26,34%)<sup>176</sup>.

---

<sup>173</sup> Vegeu a l'annex 13 el quadre 1, pàg. 230.

<sup>174</sup> Vegeu a l'annex 32 el quadre 1, pàg. 267.

<sup>175</sup> Vegeu a l'annex 14 el quadre 9, pàg. 232.

<sup>176</sup> Vegeu a l'annex 32 el quadre 1, pàg. 267.

De les 44 reparacions verbalitzades, de 29 (17,36%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 5 (2,99%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i de 10 (5,98%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

### 10.3. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 60):

**El grau d'homogeneïtat és baix.**

**Predomina la no-verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació.**

**Pel que fa a les verbalitzacions, predomina la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, sense reflexió.**

**Pel que fa a la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, amb reflexió, els resultats es caracteritzen per la seva diversitat.**

Figura 60. Institut A. Categories de justificació de les reparacions (%)

	Reparacions no verbalitzades	Reparacions verbalitzades	RNR	RRMT	RRNMT
<b>Textos 1</b>	50,48	49,51	20,19	15,86	13,46
<b>Textos 2</b>	73,65	26,34	17,36	2,99	5,98

### 10.4. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

De les 330 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>177</sup>, n'han verbalitzat 241 en els protocols (73,03%)<sup>178</sup>.

De les 241 reparacions verbalitzades, de 168 (50,9%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 40 (12,12%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i de 10 (10%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

<sup>177</sup> Vegeu a l'annex 15 el quadre 17, pàg. 234.

<sup>178</sup> Vegeu a l'annex 33 el quadre 2, pàg. 267.

## 10.5. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

De les 270 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>179</sup>, n'han verbalitzat 163 en els protocols (60,37%)<sup>180</sup>.

De les 163 reparacions verbalitzades, de 122 (45,18%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 22 (8,14%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i de 19 (7,03%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

## 10.6. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 61):

**El grau d'homogeneïtat és alt.**

**Predomina la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació.**

**Pel que fa a les verbalitzacions, predomina la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, sense reflexió.**

**Pel que fa a la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, amb reflexió, predomina l'expressada en metallenguatge tècnic.**

Figura 61. Institut B. Categories de justificació de les reparacions (%)

	Reparacions no verbalitzades	Reparacions verbalitzades	RNR	RRMT	RRNMT
<b>Textos 1</b>	26,96	73,03	50,9	12,12	10
<b>Textos 2</b>	39,62	60,37	45,18	8,14	7,03

<sup>179</sup> Vegeu a l'annex 16 el quadre 25, pàg. 236.

<sup>180</sup> Vegeu a l'annex 33 el quadre 2, pàg. 267.



## 10.7. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 1 (1a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

De les 309 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>181</sup>, n'han verbalitzat 119 en els protocols (38,51%)<sup>182</sup>.

De les 119 reparacions verbalitzades, de 88 (28,47%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 12 (3,88%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i de 19 (6,14%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

## 10.8. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DELS ALUMNES DE LES REPARACIONS DELS TEXTOS 1 (3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

De les 259 reparacions que han dut a terme els alumnes<sup>183</sup>, n'han verbalitzat 74 en els protocols (28,57%)<sup>184</sup>.

De les 74 reparacions verbalitzades, de 53 (20,46%) no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat; de 10 (3,86%) s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic; i d'11 (4,24%) s'explicita l'activitat sense metallenguatge tècnic.

## 10.9. ELS PATRONS DE JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 62):

**El grau d'homogeneïtat és alt.**

**Predomina la no-verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació.**

**Pel que fa a les verbalitzacions, predomina la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, sense reflexió.**

**Pel que fa a la verbalització de l'activitat relacionada amb la reparació, amb reflexió, predomina l'expressada sense metallenguatge tècnic.**

---

<sup>181</sup> Vegeu a l'annex 17 el quadre 33, pàg. 238.

<sup>182</sup> Vegeu a l'annex 34 el quadre 3, pàg. 267.

<sup>183</sup> Vegeu a l'annex 19 el quadre 45, pàg. 241

<sup>184</sup> Vegeu a l'annex 34 el quadre 3, pàg. 267.

Figura 62. Institut C. Categories de justificació de les reparacions (%)

	Reparacions no verbalitzades	Reparacions verbalitzades	RNR	RRMT	RRNMT
<b>Textos 1</b>	61,48	38,51	28,47	3,88	6,14
<b>Textos 2</b>	71,42	28,57	20,46	3,86	4,24

### 10.10. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT A

La professora ha dut a terme 375 anotacions,<sup>185</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 295 (78,66%).<sup>186</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 73 (19,46%).

Els alumnes han comprès 26 anotacions amb l'ajut de la professora (6,93%) i 3 amb l'ajut d'un altre company (0,8%). Finalment, hi ha 51 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (13,6%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 5 (1,33%).

### 10.11. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT A

La professora ha dut a terme 281 anotacions,<sup>187</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 236 (83,98%).<sup>188</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 124 (44,12%).

Els alumnes han comprès 2 anotacions amb l'ajut de la professora (0,71%). Finalment, hi ha 43 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (15,3%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, no n'han verbalitzat explícitament cap en els protocols.

<sup>185</sup> Vegeu a l'annex 26 els quadres 1, 3, 5, 7, 9 i 11, pàgs. 250-252.

<sup>186</sup> Vegeu a l'annex 35 el quadre 1, pàg. 268.

<sup>187</sup> Vegeu a l'annex 27 els quadres 12, 14, 16, 17 i 19, pàgs. 253 i 254.

<sup>188</sup> Vegeu a l'annex 35 el quadre 1, pàg. 268.

## 10.12. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT A

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 63):

**El grau d'homogeneïtat és baix, amb una distribució irregular dels resultats.**

**Predomina la comprensió de les anotacions per compte de l'alumne. Els valors obtinguts en aquesta categoria són molt alts. Amb relació als textos 1, predomina la no-explicitació de la comprensió. En canvi, amb relació als textos 2, el valor corresponent a l'explicitació de la comprensió és més alt que el corresponent a la no-explicitació.**

**Els alumnes verbalitzen molt poc els ajuts que han demanat a la professora i gairebé gens els que han demanat als companys.**

**Pel que fa a les anotacions que no s'han comprès ni s'ha demanat ajut, predomina, amb uns valors relatius molt alts, la no-verbalització de la dificultat.**

Figura 63. Institut A. Categories de comprensió de les anotacions (%)

	AC		AP	AA	ANC	
	no verbalitzades	verbalitzades			no verbalitzades	verbalitzades
<b>Textos 1</b>	59,2	19,46	6,93	0,8	12,26	1,33
<b>Textos 2</b>	39,85	44,12	0,71	-	15,3	-

## 10.13. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 1 DE L'INSTITUT B

La professora ha dut a terme 721 anotacions,<sup>189</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 613 (85,02%).<sup>190</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 162 (22,46%).

Els alumnes han comprès 33 anotacions amb l'ajut de la professora (4,57%) i 15 amb l'ajut d'un altre company (2,08%). Finalment, hi ha 60 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (8,32%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 4 (0,55%).

<sup>189</sup> Vegeu a l'annex 28 els quadres 21, 23, 25, 27 i 29, pàgs. 255-257.

<sup>190</sup> Vegeu a l'annex 36 el quadre 2, pàg. 268.

#### 10.14. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 2 DE L'INSTITUT B

La professora ha dut a terme 557 anotacions,<sup>191</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 422 (75,76%).<sup>192</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 145 (26,03%).

Els alumnes han comprès 34 anotacions amb l'ajut de la professora (6,1%) i 13 amb l'ajut d'un altre company (2,33%). Finalment, hi ha 88 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (15,79%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 5 (0,89%).

#### 10.15. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT B

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 64):

**El grau d'homogeneïtat és bastant alt, amb una distribució força regular dels resultats.**

**Predomina la comprensió de les anotacions per compte de l'alumne. Els valors obtinguts en aquesta categoria són molt alts, tot i que predomina la no-explicitació de la comprensió.**

**Els alumnes verbalitzen molt poc els ajuts que han demanat a la professora i els que han demanat als companys.**

**Pel que fa a les anotacions que no s'han comprès ni s'ha demanat ajut, predomina, amb uns valors relatius molt alts, la no-verbalització de la dificultat.**

---

<sup>191</sup> Vegeu a l'annex 29 els quadres 32, 34, 36, 38, 40 i 42, pàgs. 258-260.

<sup>192</sup> Vegeu a l'annex 36 el quadre 2, pàg. 268.

Figura 64. Institut B. Categories de comprensió de les anotacions (%)

	AC		AP	AA	ANC	
	no verbalitzades	verbalitzades			no verbalitzades	verbalitzades
<b>Textos 1</b>	62,55	22,46	4,57	2,08	7,76	0,55
<b>Textos 2</b>	49,73	26,03	6,1	2,33	14,9	0,89

### 10.16. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 1( 1a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

El professor ha dut a terme 502 anotacions,<sup>193</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 416 (82,86%).<sup>194</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 170 (33,86%)

Els alumnes han comprès 19 anotacions amb l'ajut del professor (3,78%) i 7 amb l'ajut d'un altre company (1,39%). Finalment, hi ha 60 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (11,95%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, no n'han verbalitzat explícitament cap en els protocols.

### 10.17. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DELS ALUMNES DE LES ANOTACIONS DELS TEXTOS 1( 3a REESCRITURA) DE L'INSTITUT C

El professor ha dut a terme 467 anotacions,<sup>195</sup> i els alumnes n'han comprès pel seu compte 382 (81,79%).<sup>196</sup> D'aquestes anotacions que els alumnes han comprès pel seu compte, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 135 (28,9%).

Els alumnes han comprès 18 anotacions amb l'ajut del professor (3,85%) i 2 amb l'ajut d'un altre company (0,42%). Finalment, hi ha 65 anotacions que els alumnes no han comprès ni han demanat ajut (13,91%). D'aquestes anotacions que no han comprès ni han demanat ajut, n'han verbalitzat explícitament en els protocols 1 (0,21%).

<sup>193</sup> Vegeu a l'annex 30 els quadres 43, 45, 47, 49, 51 i 53, pàgs. 261-263.

<sup>194</sup> Vegeu a l'annex 37 el quadre 3, pàg. 268.

<sup>195</sup> Vegeu a l'annex 31 els quadres 55, 57, 59, 61, 63 i 65, pàgs. 264-266.

<sup>196</sup> Vegeu a l'annex 37 el quadre 3, pàg. 268.

## 10.18. ELS PATRONS DE COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS DELS ALUMNES DE L'INSTITUT C

El patró que es desprèn dels resultats és el següent (figura 65):

**El grau d'homogeneïtat és alt, amb una distribució força regular dels resultats.**

**Predomina la comprensió de les anotacions per compte de l'alumne. Els valors obtinguts en aquesta categoria són molt alts, tot i que predomina la no-explicitació de la comprensió.**

**Els alumnes verbalitzen molt poc els ajuts que han demanat al professor i molt poc els que han demanat als companys.**

**Pel que fa a les anotacions que no s'han comprès ni s'ha demanat ajut, predomina, amb uns valors relatius molt alts, la manca de verbalització de la dificultat.**

Figura 65. Institut C. Categories de comprensió de les anotacions (%)

	AC		AP	AA	ANC	
	<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>			<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	49	33,86	3,78	1,39	11,95	-
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	52,89	28,9	3,85	0,42	13,7	0,21



# CAPÍTOL 11. UNA CONCLUSIÓ

## 11.1. SOBRE ELS RESULTATS

Si observem els enregistraments de les seqüències de reparació i de reescriptura, ens adonem que els resultats reflecteixen una part del complex procés que han dut a terme professors i alumnes. En aquesta recerca, no descrivim els components de les interaccions orals entre professors i alumnes, relacionades amb les anotacions de comprensió difícil per als alumnes i l'ajut específic dels professors per resoldre el problema que aquestes anotacions plantegen. No negligim la importància d'aquest coneixement, tot el contrari: el considerem un aspecte essencial de les activitats de reparació i reescriptura que han dut a terme a l'aula professors i alumnes. Demanar-se pel contingut de les interaccions orals i l'ajut específic que proporcionen són preguntes d'una altra possible recerca que, sens dubte, aportaria més coneixement de la dinàmica del procés. En aquesta conclusió, analitzem, sobretot, els resultats obtinguts. Amb tot, alguns resultats només es poden explicar si es té en compte la intervenció del professor. Els protocols dels alumnes no solen fer explícita aquesta intervenció; però és una facilitació procedimental que és present en el procés i a la qual hem remès en els casos que, a parer nostre, fa possible la comprensió de determinats resultats.

Segons el que declaren els alumnes, a l'institut A, fora de les lectures escolars obligatòries, un poc més de la meitat d'alumnes llegeix entre "poc", "molt poc" i "mai". Una part bastant nombrosa d'alumnes no llegeix mai el diari; i d'entre els que el llegeixen, predominen els que el llegeixen "cada dia" o "bastant sovint". Un poc més de la meitat dels alumnes no escriu mai fora de les obligacions escolars; mentre que la resta sí que ho fa (cartes, postals i correus electrònics, sobretot), i entre aquests, predominen els que escriuen "bastant sovint" i "de tant en tant".

Pel que fa a l'institut B, la majoria d'alumnes llegeix "poc", "molt poc" o "mai" fora de les lectures escolars obligatòries. Gairebé la meitat d'alumnes no llegeix mai el diari, i menys de la meitat dels que el llegeixen ho fa "bastant sovint". Més de la meitat dels alumnes té el costum d'escriure fora de les obligacions escolars (amb preferència, cartes i postals); i d'aquests, la majoria ho sol fer "de tant en tant".

I finalment, a l'institut C, un poc més de la meitat d'alumnes llegeix entre "poc", "molt poc" o "mai" fora de les lectures escolars obligatòries. La meitat d'alumnes té el costum de llegir el diari, i d'entre els que tenen l'hàbit de llegir-lo, la majoria ho fa "de tant en tant", mentre que són pocs els que el llegeixen "cada dia". La major part d'alumnes té el



costum d'escriure fora de les obligacions escolars (cartes, correus electrònics i diaris personals, preferentment), i d'aquests, més de la meitat sol fer-ho "de tant en tant".

Malgrat la presència de tendències predominants, i fins i tot coincidents, el que posen de manifest les declaracions dels alumnes és una realitat lingüística i cultural heterogènia. La institució escolar tendeix a uniformitzar el que és divers (en les programacions i objectius, sobretot); i les correccions dels professors dels tres instituts no contradiuen aquesta tendència. El grau d'homogeneïtat de la correcció és alt en els instituts B i C, i baix en l'institut A; tot i que cal tenir en compte que en aquest institut els textos 2 estan més orientats als continguts.<sup>197</sup> És un fet, però, que la reparació ha estat exitosa en cada institut. **Pensem que la interacció entre professor i alumne que ha propiciat la recerca (per mitjà d'unes anotacions comunicativament eficaces o per mitjà de l'ajut explícit dels professors al llarg de les sessions de reparació) és el reconeixement de l'heterogeneïtat del grup i aquest reconeixement, dut a terme per mitjà de suggerències o orientacions del professor, redueix el grau de dificultat implícit en la uniformització de la correcció.**

Quant als hàbits dels alumnes amb relació a l'escriptura de textos, convé destacar que l'heterogeneïtat és, també, un tret rellevant en cada un dels tres grups; tot i que aquesta heterogeneïtat tendeix a homogeneïtzar-se quan es consideren els tres instituts alhora (figures 66 i 67). Els alumnes declaren que no solen reescriure els seus textos. És un fet, però, que la recerca ha generat un nombre elevat d'intervencions, tant de reparació com de reescriptura. Es pot pensar que és la pròpia dinàmica de la recerca el que ha motivat la reescriptura; **i també es pot pensar que la reescriptura, encara que no formi part de la sociohistòria escolar, és un procés que, si es provoca per mitjà d'estratègies adequades, transforma una pràctica habitual, com és ara la correcció anotada i qualificada pel professor, en un procés de reflexió i modificació del text inicial.**

Figura 66. Patró relacionat amb l'escriptura de textos. Coincidències<sup>198</sup>

INSTITUTS A, B , C	DOS INSTITUTS
<p>Escriure una redacció els demana bastant esforç.</p> <p>En el moment d'escriure es paren a pensar per decidir elements locals i estructurals del text.</p> <p>Per rellegir-se una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la rellegeixen mentre escriuen.</p> <p>Per revisar i modificar una redacció, esperen a acabar d'escriure-la tota; però, a vegades, no esperen i la revisen i modifiquen mentre escriuen.</p> <p>Per revisar una redacció, canvien, si és necessari, elements locals del text.</p>	<p>Abans d'escriure una redacció escolar, fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal.</p> <p>No s'ajuden amb altres materials en el moment d'escriure.</p>

<sup>197</sup> Vegeu els apartats 7.3, 7.5 i 7.9.

<sup>198</sup> Vegeu pàg. xxx i ss.

Figura 67. Patró relacionat amb l'escriptura de textos. No-coincidències

INSTITUT A	INSTITUT C
En el moment d'escriure, s'ajuden d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà.	Abans d'escriure una redacció escolar, fan un guió o un esquema i escriuen el text definitiu.

El que també posen de manifest les declaracions dels alumnes és que, en aquest nivell d'estudis, l'automatització d'algunes fases del procés i d'algunes intervencions juguen un rol important en la construcció de l'escriptor escolar. Ens podem demanar si aquesta automatització és un hàbit adquirit pels alumnes durant els anys d'escolarització immediatament anteriors al batxillerat; o bé si, des de l'inici de la seva construcció com a escriptors, ja hi ha tingut un pes específic. **Però si tenim en compte les seves declaracions i, sobretot, els resultats obtinguts, els automatismes són un component essencial de les activitats d'escriptura que duen a terme aquests alumnes de batxillerat.** Un component interioritzat i, a més, fomentat, directament o indirectament, pel currículum: a la prova de selectivitat, per exemple, els alumnes, durant una hora i mitja, han de respondre un qüestionari de comprensió d'un text, un segon qüestionari de reflexió lingüística sobre el mateix text i fer una redacció de 200 paraules. *Fer una redacció* perquè, sovint, no hi ha gaire temps per reescriure-la.

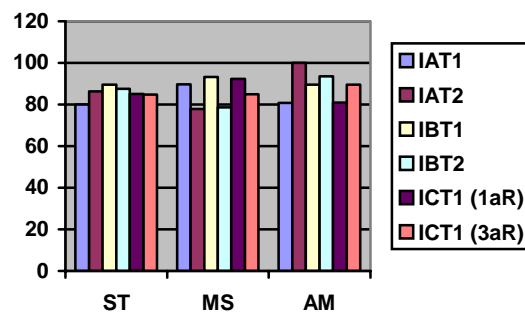
Creiem que la possibilitat de la interacció —amb el professor o amb els companys—, implícita en les consignes de redacció i reescriptura, provoca que l'anotació, en no ser considerada pels alumnes un objecte de punició, esdevingui objecte de reparació, afavorint el retorn reflexiu sobre algun fragment o sobre el conjunt del text, es faci explícita o no aquesta reflexió; de manera que l'automatització ja no té el mateix pes. **Encara que la reflexió sobre la pròpia escriptura i sobre les possibilitats de modificació, no formi part dels hàbits com a escriptors dels alumnes, és un fet que el professors l'han propiciada al llarg de la recerca. Probablement perquè el procés no anula les pràctiques reals i habituals a l'aula ni la sociohistòria escolar en què les fonamenten; sinó que n'augmenta les possibilitats d'intervenció didàctica.**

Observem que el referent per a l'alumne és la primera versió de l'escrit, anotada pel professor; no pas una planificació inicial que, en general, no forma part dels seus hàbits com a escriptor. Tan sols alguns alumnes de l'institut C declaren tenir l'hàbit de fer un esquema inicial. La majoria d'alumnes pensen i traslladen el seu pensament a l'escriptura en el mateix moment de produir el text, o bé copien "exactament igual" un primer esborrany, "millorant-ne la presentació formal". Malgrat que els alumnes no acostumen a iniciar per si mateixos un procés de reescriptura, es pot pensar que, tant si fan un esborrany i el copien igual, millorant-ne la presentació formal, com si modifiquen determinats elements del text mentre l'escriuen, l'activitat que duen a terme modifica la representació mental que s'havien fet inicialment.

Però si els alumnes disposen d'un projecte d'escriptura, els professors també disposen d'un projecte per a l'alumne: són els qui li demanen que redacti, els qui li llegeixen l'escrit i els qui li determinen els problemes d'escriptura perquè els repari. En una situació real d'aula, i amb el temps necessari perquè la interacció sigui possible, el projecte dels professors s'acorda amb el dels alumnes: els resultats assenyalen que el nombre de reparacions correctes és molt alt (figura 68).

Perrenoud (1984) diu el que, de vegades, oblidem: l'alumne té el seu projecte i el seu desig d'instruir-se. Però és un fet que cada un dels alumnes no té el mateix desig d'instruir-se: l'esforç i la curiositat per formar-se com a escriptors no són característiques comunes a tots els alumnes. El procés de recerca regula l'obligatorietat de la tasca de reparació i reescriptura, i els alumnes han procurat adaptar-se a les regles de la situació didàctica. Malgrat que aquesta adaptació no és a l'abast de tots els alumnes, **l'obligatorietat de la tasca i el fet que les anotacions que utilitza cada professor siguin ben conegudes dels alumnes n'explica, probablement, l'èxit: una característica particular d'uns quants alumnes, l'esforç i la curiositat per formar-se com a escriptors, ha esdevingut una característica més general del grup.**

Figura 68. Reparacions correctes en cada punt de vista (%)<sup>199</sup>



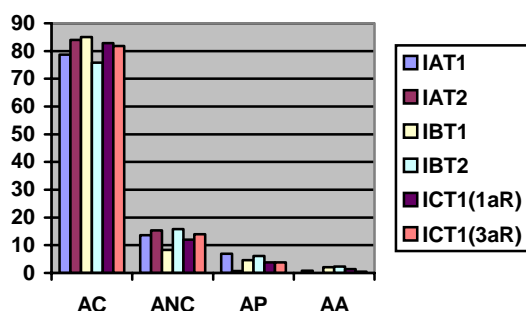
L'anotació és la representació d'un tipus de comunicació que forma part de la sociohistòria de l'escriptura escolar, però no sol fer explícit el camí: l'alumne l'ha de deduir per mitjà dels seus coneixements. Llevat dels casos en què el professor mateix ha corregit l'errada, l'anotació no soluciona cap problema, sinó que planteja un conflicte (Perret-Clermont, 1979). En algunes situacions, s'han produït canvis sense conflictes explícits (variacions lliures); i, en d'altres, els conflictes no donen lloc automàticament als canvis (reparacions incorrectes o no-reparacions). El canvi es genera quan el sistema

<sup>199</sup> **IAT1**: institut A, textos 1; **IAT2**: institut A, textos 2; **IBT1**: institut B, textos 1; **IBT2**: institut B, textos 2; **ICT1 (1aR)**: institut C, textos 1, 1a reescriptura; **ICT1 (2aR)**: institut C, textos 1, 2a reescriptura; **ICT1 (3aR)**: institut C, textos 1, 3a reescriptura. Per a les dades, vegeu els annexos 20-25, pàgs. 243-249.

aconsegueix l'estabilitat (Karmiloff-Smith, 1994). **Si la correcció i qualificació del text no és el final del procés (un conflicte sense canvis), sinó el començament de la reparació i la reescriptura, la interacció a l'aula entre professor i alumne sembla essencial perquè crea estabilitat: la seguretat que proporcionen l'orientació o el suggeriment adequats provoca, probablement, que un objecte tradicional de punició esdevingui objecte de reflexió i l'origen d'una possibilitat de millora.**

Els resultats obtinguts posen de manifest que la comprensió de les anotacions, en un percentatge molt elevat, és una característica comuna a la major part d'alumnes (figura 69). No obstant, cal tenir en compte que el nombre d'anotacions no verbalitzades en els protocols que hem considerat com a compreses pels alumnes és força alt.<sup>200</sup> De fet, la situació real a l'aula és més complexa i, des del punt de vista de la interacció, més decantada al pol de l'aprenentatge: a cada una de les sessions, els professors han atès sovint les demandes d'ajut dels alumnes i els han indicat o suggerit la resolució de força conflictes de reparació. De fet, el que els resultats evidencien és una limitació important: la dificultat d'obtenir uns protocols fiables en què els alumnes explicitin detalladament el grau de comprensió de les anotacions.

Figura 69. Comprensió de les anotacions per part dels alumnes (%)<sup>201</sup>



Tanmateix, creiem que aquest fet no treu pes a la consideració inicial: l'obligatorietat de la tasca sembla essencial perquè l'alumne repari i reescribi el text. O dit d'una altra manera: **l'escriptura és un aprenentatge que es pot dur a terme, d'una banda, reescrivint els textos a partir d'un sistema d'anotacions que activin en l'alumne el procés d'interpretació, de reflexió i de resolució del problema; i de l'altra, amb el temps escolar necessari perquè l'ajut del professor sigui possible. Si hi ha una variable essencial en la recerca —i que no es correspon amb la realitat de l'aula ni se sol tenir en compte en l'avaluació de força resultats—, és el temps escolar**

<sup>200</sup> Vegeu l'apartat 3.7.

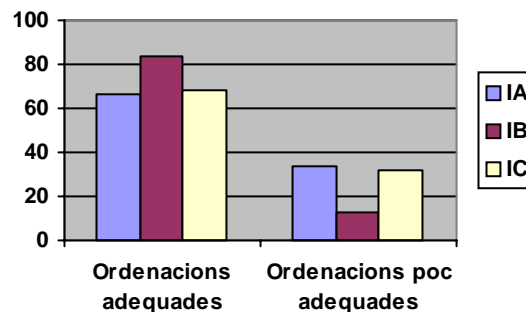
<sup>201</sup> Vegeu els annexos 35-37, pàg. 268. Els codis que figuren a l'eix X del quadre corresponen als codis de codificació de comprensió de les anotacions (vegeu pàg. 86).

**privilegiat de què han disposat professors i alumnes per dur a terme cada una de les activitats.**

En aquest nivell d'estudis, la capacitat dels alumnes per reconèixer la llengua normativa és un component de la producció de textos a tenir força en compte. Els resultats obtinguts en la prova de representació de la norma indiquen que la capacitat dels alumnes per reconèixer el que no és normatiu o inadequat en un text aliè és bastant alta, tot i que el grau de reconeixement és diferent en cada grup i en cada alumne. En aquests resultats (figura 70), destaca l'absència o la poca rellevància (instituts C i A i B, respectivament) de les ordenacions inadequades i el predomini en cada institut de les ordenacions adequades, sobretot en el B.<sup>202</sup>

L'escrit anotat no és un escrit aliè, però és un escrit que l'alumne ja no reconeix com a seu exclusivament. Hi reconeix, sobretot, la intervenció d'un coescriptor, el professor, que l'ha llegit i hi ha assenyalat, facilitant-li la tasca de reconeixement, les malformacions. **Una hipòtesi possible és que la distància temporal entre l'activitat de producció de l'escrit, d'una banda, i les de correcció, reparació i reescriptura, de l'altra, ajuden l'alumne a operar amb un cert èxit sobre el propi escrit.**

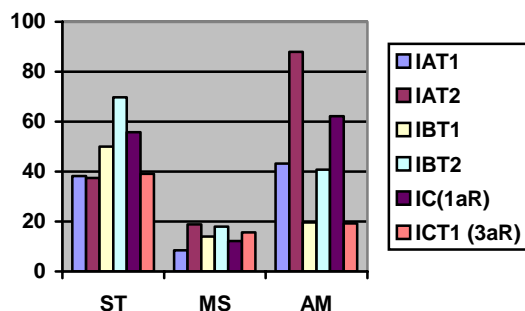
Figura 70. Comprensió de la norma per part dels alumnes(%)<sup>203</sup>



En la situació en què s'ha desenvolupat el procés, el text anotat ha convertit el text en producte a reparar i, a la vegada, en producte apte per ser modificat. Llevat d'un nombre irrellevant de casos, els alumnes, a més de reparar, reescriuen els seus textos anotats (figura 71): les variacions lliures fan possible que la reparació del text no sigui únicament una adaptació del text a la llengua del professor. Des del nostre punt de vista, aquesta inadaptació és de la màxima importància per a l'aprenentatge dels alumnes.

<sup>202</sup> Vegeu l'apartat 3.4.

<sup>203</sup> Vegeu els annexos 7-9, pàg. 227.

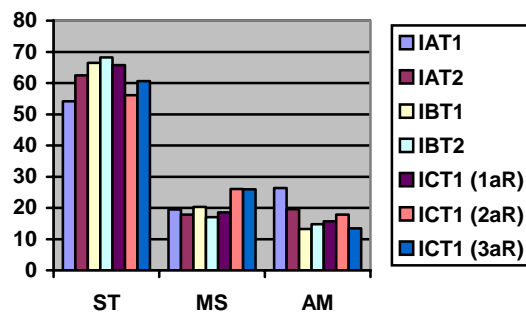
Figura 71. Variacions lliures amb relació al conjunt de reescriptures (%)<sup>204</sup>

Els protocols dels alumnes relacionats amb la reparació i la reescriptura descriuen els processos de reorganització, local o general, del text, però no solen explicar-ne les raons. Probablement, algunes anotacions del professor han motivat determinades variacions lliures de l'alumne. Com diu Hagege (1985), el pas de la ment a l'escriptura és una zona obscura, i aquesta obscuritat es renova en cada text que l'alumne escriu o reescriu. En aquest sentit, per exemple, és un fet que en el conjunt de textos 1 (2a reescriptura) de l'institut C, amb un percentatge molt més alt de variacions lliures que el corresponent als textos anotats, el professor no hi ha fet cap anotació; però també és un fet que els alumnes realitzen variacions lliures, tant en els textos anotats com en els no anotats, com es pot observar si es comparen el nombre i la distribució de variacions lliures en els textos 2 de l'institut B amb els corresponents als textos 1 (2a reescriptura) de l'institut C.

En la situació escolar en què s'ha desenvolupat la recerca, l'obligatorietat de la tasca fa que l'alumne comparteixi el desig que el professor expressa per mitjà de les anotacions: cal tornar a l'escrit inicial i millorar-lo. Si com diu Hymes (1984), l'ús creatiu d'una llengua s'obté de les possibilitats que lliguen les frases a les situacions, una hipòtesi possible és que la lectura diferida de l'escrit anotat ha generat en els alumnes el coneixement necessari per dur-hi a terme modificacions. Però també és possible que, tan bon punt s'han resolt els problemes que posen de manifest les anotacions, s'hagi creat en l'escrit l'estabilitat necessària, sobretot amb relació a la llengua normativa, per generar coneixement i manifestar-lo en la reescriptura. La nova representació mental que haurien generat la lectura diferida i l'assoliment de l'estabilitat normativa explicarien, per exemple, l'elevat nombre de variacions lliures en el significat textual (figura 72). Per dir-ho en paraules de Lebrave (1983), la reescriptura és un cas únic d'interacció entre dues posicions enunciatives, l'escriptura i la lectura

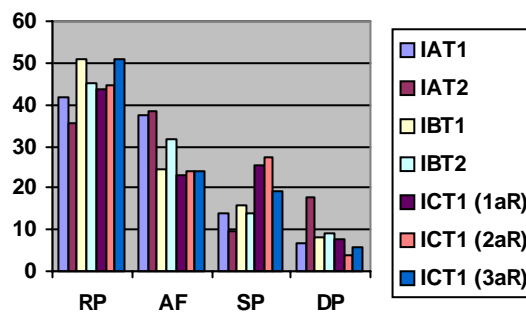
<sup>204</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

Figura 72. Variacions lliures amb relació als punts de vista (%)<sup>205</sup>



En les operacions de variació lliure predominin els reemplaçaments, i això pot fer pensar que la correcció del professor determina la reescriptura de l'alumne. Amb tot, cal fer algunes observacions: en l'institut A, el nombre de reemplaçaments és menor que el corresponent al conjunt d'afegiments i de supressions; en l'institut B, el nombre de reemplaçaments és gairebé igual al d'afegiments i supressions; i en l'institut C, per a les dues primeres reescriptures, el nombre de reemplaçaments és gairebé igual al d'afegiments i supressions, i només en la tercera reescriptura, el de reemplaçaments és superior al d'afegiments i supressions (figura 73).

Figura 73. Operacions de variació lliure (%)<sup>206</sup>



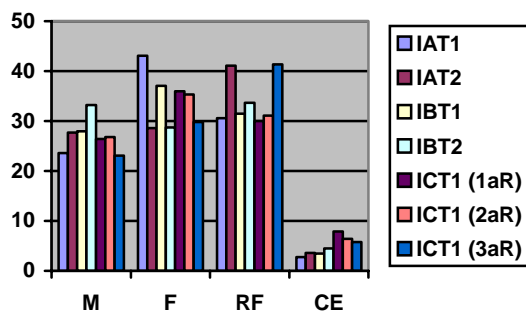
A més a més, per a cada institut i per a cada tipus de text, el nombre de variacions lliures a nivell de mot és menor que el conjunt de variacions lliures a nivell de frase i de relacions entre frases. I convé destacar encara que el major nombre de variacions lliures correspon, en tots els casos, a la frase o bé a la relació entre frases (figura 74). **EI**

<sup>205</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

<sup>206</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

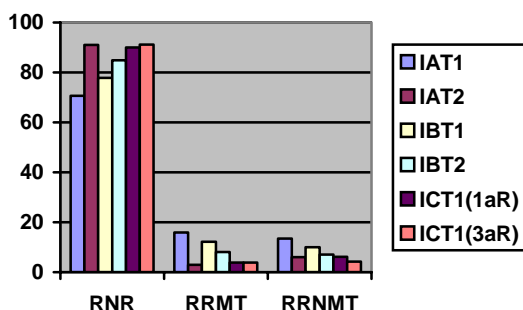
predomini de les variacions lliures en el significat textual, d'una banda, i en els nivells de la frase i de la relació entre frases, de l'altra, posa de relleu la tendència dels alumnes a fer l'escrit més dens.

Figura 74. Variacions lliures amb relació als nivells d'anàlisi (%)<sup>207</sup>



Un altre aspecte a destacar és el fet que el grau de capacitat de verbalització metalingüística amb relació a les pròpies intervencions és baix (figura 75).

Figura 75. Justificació de les reparacions per part dels alumnes (%)<sup>208</sup>



La transferència automàtica dels coneixements més directament relacionats amb el sistema de la llengua a les activitats de reparació i reescriptura de textos no sembla especialment costosa per als alumnes. En els protocols de justificació de les reparacions, els alumnes diuen, sobretot, els sabers gramaticals o textuais que han actualitzat en les operacions de reparació i reescriptura.<sup>209</sup> La dificultat de verbalització de l'activitat

<sup>207</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

<sup>208</sup> Vegeu els annexos 32-34, pàg. 267. Els codis que figuren a l'eix X del quadre corresponen als codis de codificació de justificació de les reparacions (vegeu pàg. 84).

<sup>209</sup> Vegeu els annexos 44-46, pàgs. 309-360.



metalingüística, però, no implica necessàriament que no hi hagi hagut reflexió: el nombre força alt de reparacions indica tot el contrari. És possible que, al llarg de l'escolarització, la major part d'alumnes hagin adquirit una habilitat lingüística, que fa que reparin mecànicament i no sentin la necessitat de dir l'activitat perquè la manifestació de l'activitat no ha format part del seu procés d'aprenentatge. Sigui quina sigui la raó, que aquí no podem esbrinar per falta d'informació, **els resultats obtinguts posen de manifest l'escassa construcció de l'alumne com a subjecte capaç d'enunciar, cas d'haver-la construït, la consciència reflexiva relacionada amb la reparació i la reescriptura.**

A l'altre pol de la relació didàctica, les creences dels professors posen de manifest que no tenen un quadre ben definit per a la correcció: és un sistema provisional que es construeix modificant aquesta provisionalitat. Provisional, no pas intuïtiu ni poc fonamentat teòricament. També posen de manifest un quadre teòric heterogeni. Tant sols la correcció intuïtiva, l'arbitrarietat en la construcció de la correcció i el model d'excel·lència textual són creences comunes als tres professors (figures 76). La idea que se'n desprèn és que els tres professors tracten d'ajudar l'alumne a realitzar, normativament i estructuralment correcte, el seu propi projecte; i sobretot, a convida amb la noció que un objectiu bàsic de la reescriptura és fer emergir noves possibilitats conceptuals i expressives.

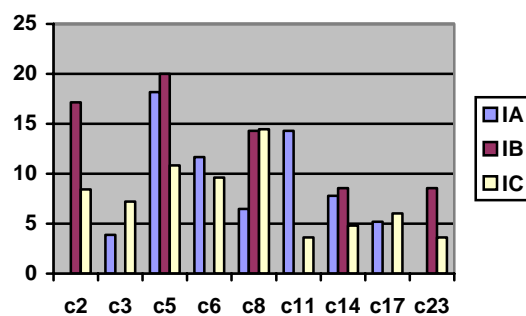
Figura 76. Patró de les creences dels professors. Coincidències

INSTITUTS A, B, C	DOS INSTITUTS
<p>Correcció intuïtiva i escassa delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció.</p> <p>Arbitrarietat de la professora en la construcció de la correcció. (c5)</p> <p>La profesora té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè l'alumne el construeixi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, la professora modera les seves exigències. (c8)</p> <p>La reparació i la reescriptura són sabers que s'han d'ensenyar i d'aprendre. (c14)</p>	<p>No penalització, cooperació i ajuda. (c2)</p> <p>Aproximació, en l'acte d'escriptura, del saber del professor i el de l'alumne. El professor modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències, però la manera com el professor posa de manifest la seva correcció és lluny de ser evident per a tots els alumnes. (c3)</p> <p>El professor és qui en sap més i, per tant, qui condueix el temps del saber. L'escola és un lloc de treball per als alumnes, i aquest lloc és organitzat pel professor, que imposa subtilment a l'alumne el seu ordre lògic. (c6)</p> <p>Importància de la transposició didàctica. (c11)</p> <p>El saber construït amagat: el professor desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès. (c17)</p> <p>Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos. (c23)</p>

Són tres projectes que s'inspiren i es materialitzen en les situacions de pràctica real d'escriptura de textos. Si en els instituts B i C comparem les correccions dels textos 1 amb les dels textos 2 (uns escrits amb una dimensió textual afí), en resulta una relació

homogènia. Però els criteris també poden ser renovats en cada correcció, com posen de manifest les correccions de la professora de l'institut A: el grau d'homogeneïtat entre les dues correccions és baix, però cal tenir en compte que en els textos 2 els coneixements enciclopèdics hi tenen força pes (figura 77). Creiem que la qüestió central no és esbrinar si hi ha una distància més o menys llarga entre el que diuen fer els professors i el que fan; sinó que cal acceptar que cada relació entre cada professor i cada alumne és una relació única. **Cal acceptar que el que té valor no és la modelització de la correcció — text inicial-professor-text anotat-alumne-text reparat i reescrit—, sinó el procés d'interacció que per cada situació d'escriptura genera una didàctica particular, que, per al professor, és més difícil de conceptualitzar que no pas de dur a terme.**

Figura 77. Patrons relacionats amb les creences dels professors (%).  
Coincidències<sup>210</sup>



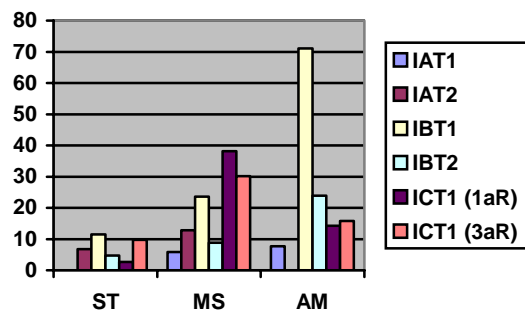
En alguns casos, els tres professors han reparat pel seu compte algunes errades dels alumnes. S'observa que el nombre de reparacions de cada professor amb relació al nombre total d'anotacions és, en general, baix i de distribució variable (figura 78). És la fase del procés en què el rol del professor com a coautor del text produït per l'alumne es fa més explícit. Amb relació a les reparacions que duen a terme els professors, convé destacar la importància que atorguen als aspectes més locals del text. En aquest sentit, els valors més baixos corresponen al significat textual i els més alts a la morfosintaxi, i en el cas de l'institut B, als aspectes materials.

Dificultat del professor per elaborar en casos específics de malformació una anotació que posi a l'abast de l'alumne la dimensió del problema? Consciència per part del professor que la resolució d'un determinat problema és inabastable per l'alumne? La intromissió del professor en la reescriptura del text té el límit del significat textual: consciència per part del professor que la reescriptura correspon al pol de la l'aprenentatge i la reparació més directament relacionada amb la gramàtica al pol de l'ensenyament? Si hem de fer cas a

<sup>210</sup> Vegeu els annexos 10-12, pàgs. 228-229. Els codis que figuren a l'eix X del quadre corresponen als codis de codificació de les creences dels professors (vegeu pàgs. 57-58).

les creences dels professors, la resposta a cada una de les preguntes és afirmativa, i posa de manifest que, **en la situació real en què s’ha desenvolupat la recerca, les correccions dels professors estan, de fet, més decantades cap al pol de l’ensenyament que no pas al de l’aprenentatge, al qual es reserva la intervenció en el significat textual (el que en termes propis de la cultura escolar se sol incloure dins el concepte difús i teòricament poc precís de la “creativitat”).**

Figura 78. Reparacions dels professors amb relació al total de les anotacions (%)<sup>211</sup>



De què informa la correcció dels tres professors? Informa, sobretot, que el sistema lingüístic de l’alumne en el moment de l’escriptura no coincideix amb el sistema de la llengua normativa. Encara que d’acord amb els resultats dels protocols pugui semblar que els alumnes han comprès pel seu compte la major part d’anotacions i han estat capaços de determinar el problema que planteja cada anotació, els professors semblen ser conscients que els alumnes no sempre són capaços de solucionar-lo. Potser per aquesta raó la pràctica de la correcció està més decantada cap al pol de l’ensenyament. No ha d’estranyar, doncs, que els professors focalitzin la correcció en el punt de vista de la morfosintaxi. Amb tot, volem fer tres remarques: en primer lloc, que no és l’únic punt de vista en què els professors realitzen anotacions; en segon lloc, que les anotacions referides a la morfosintaxi són precises per als professors, perquè remeten a un aspecte objectivable de la llengua; i finalment, que les anotacions relacionades amb els aspectes més textuais, són, o bé més subjectives o bé més difícils de transmetre.

Creiem que la importància que donen els professors als aspectes locals del text no s’ha de valorar negativament, perquè aquests aspectes locals també formen part de la construcció de l’alumne com a escriptor. Professor i alumne operen en el camp de les competències gramatical i textual; però l’alumne, a més, ha d’operar en el camp de la competència metalingüística, que representa un esforç considerable. Els aspectes locals, com posen de manifest els protocols, són aspectes de difícil gestió per als alumnes,

<sup>211</sup> Vegeu els annexos 26-31, pàgs. 250-266.

sobretot en textos propis. Pel seu saber, el professor no realitza el sobreesforç que ha de realitzar l'alumne. És a dir, que en la intervenció del professor hi ha sobrecàrrega analítica i sobrecàrrega informativa en el moment de fer explícita la malformació per mitjà d'una anotació, mentre que en la de l'alumne n'hi ha de cognitiva. **La tendència predominant dels professors a focalitzar la correcció en el punt de vista morfosintàctic, i en els nivells locals del mot i la frase, obre les vies a un tipus d'intervenció per part de l'alumne més orientat al contingut, que, si no fos per l'anotació del professor, potser s'esdevindria en un grau més baix** —com posen de manifest els textos 1 (2a reescriptura) de l'institut C.

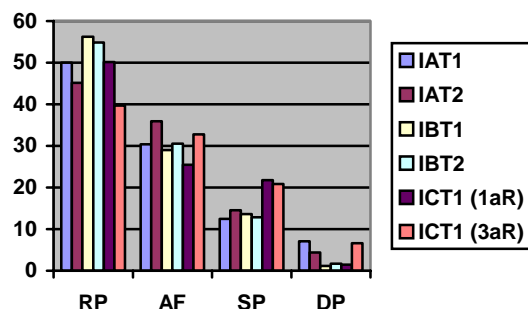
Per als professors sembla difícil i complexa la gestió del conjunt heterogeni de distàncies entre l'escrit de cada alumne i el que conceben intuïtivament com a ideal. Els resultats obtinguts posen de manifest que cada text i cada text anotat és una situació nova. El grau d'heterogeneïtat que posen de manifest els resultats, considerats en el conjunt dels tres instituts i en cada un d'ells per separat, és apreciable —llevat dels obtinguts en l'institut B, en què, no obstant, també es apreciable l'heterogeneïtat de resultats en els aspectes materials. Si és un fet que la correcció dels professors influeix la reparació dels alumnes, també ho és que les operacions de reparació dels alumnes reflecteixen indirectament les estratègies de correcció dels professors.

En els tres instituts, els reemplaçaments a nivell de mot tenen una presència important en la morfosintaxi i en el conjunt dels tres punts de vista; mentre que els reemplaçaments a nivell de frase tenen una presència important en el significat textual. En cada un dels textos dels tres instituts, el nombre de reemplaçaments és més gran que el conjunt d'afegiments i supressions; llevat dels textos 2 de l'institut A en què el nombre de reemplaçaments és menor que el d'afegiments i supressions i dels textos 1 (3a reescriptura) de l'institut C en què el nombre de reemplaçaments és gairebé coincident amb el d'afegiments i supressions. Els reemplaçaments dels alumnes modifiquen més el mot i la frase que no pas el conjunt de l'escrit. Els afegiments en els aspectes materials es relacionen sobretot amb la puntuació i corresponen, sovint, a una reparació que els professors fan pel seu compte (figura 79).

Figura 79. Operacions de reparació dels alumnes (%)<sup>212</sup>

---

<sup>212</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.



El nombre elevat de reemplaçaments pot fer pensar que la càrrega metalingüística de la correcció, i en conseqüència la de la reparació, és de baixa intensitat, tot i l'elevat nombre d'intervencions. L'afegiment, la supressió i, sobretot, el desplaçament necessiten de major càrrega analítica i cognitiva. **Probablement, en una situació real d'aula, no és a l'abast dels professors orientar els alumnes cap a les operacions de reparació més complexes (afegiments, supressions i, sobretot, desplaçaments): el professor ha d'analitzar i corregir l'escrit de cada un dels alumnes, i cada escrit és una situació textual nova i un temps del qual no sempre es disposa.**

En cada un dels textos dels tres instituts, el nombre de reparacions en la morfosintaxi és més gran que el conjunt de reparacions en el significat textual i en els aspectes materials; llevat dels textos 2 de l'institut A en què el nombre de reparacions en el significat textual és més gran que el de reparacions en la morfosintaxi i en els aspectes materials, i dels textos 1 (3a reescriptura) de l'institut C en què el nombre de reparacions en la morfosintaxi és gairebé coincident amb el de reparacions en el significat textual i en els aspectes materials (figura 80). Tot i que el nombre de reparacions a nivell de mot és, en general, predominant, llevat dels textos 1 (1a reescriptura) de l'institut C, el nombre de reparacions a nivell del mot és menor que el conjunt de reparacions a nivell de frase i de relació entre frases (figura 81).

Es pot pensar que els professors tenen un quadre teòric de referència precís i ben delimitat amb relació a la morfosintaxi i el mot i la frase. En canvi, amb relació a la resta de punts de vista i nivells d'anàlisi, el quadre teòric de referència no està prou elaborat, o està poc elaborat, i el determina la intuïció del professor i el moment en què es fa la correcció.

**Delimitació precisa dels quadres teòrics de referència del professor i gestió del temps escolar són, pel que sembla, dos components essencials de la correcció, als quals caldria afegir-hi les dificultats del professor per establir anotacions que remetin de forma més o menys precisa a les malformacions més directament relacionades amb la relació entre frases i, sobretot, amb el conjunt de l'escrit, d'una banda; i amb els aspectes materials i el significat textual, de l'altra. La**

interacció entre professor i alumne redueix aquest dèficit de comunicació; però la possibilitat de la interacció, en una situació real d'aula, depèn necessàriament de la gestió del temps escolar.

Figura 80. Operacions de reparació dels alumnes per punts de vista(%)<sup>213</sup>

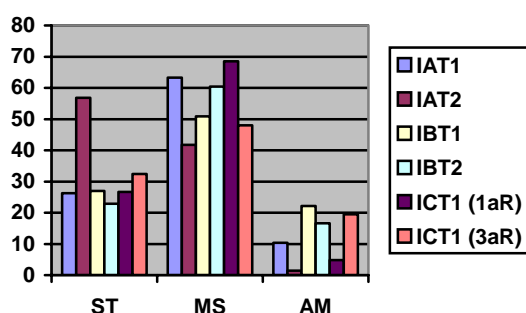
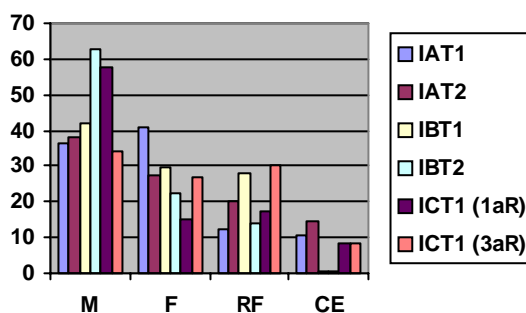


Figura 81. Operacions de reparació dels alumnes per nivells d'anàlisi (%)<sup>214</sup>



Se sol pensar que un escrit sobreanotat motiva poc els alumnes; però els resultats de la recerca contradiuen aquest suposat acord general. L'elevat nombre d'anotacions en els textos dels instituts B i C no impedeix als alumnes modificar extensament els seus textos. Les anotacions informen l'alumne sobre la seva competència transitòria i donen compte

<sup>213</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

<sup>214</sup> Vegeu els annexos 13-19, pàgs. 230-242.

de la lectura del professor. La correcció del professor és complexa, i les anotacions exterioritzen aquesta complexitat.<sup>215</sup>

La tendència dels professors és cap a un sistema d'anotacions dens (marca, marca + marca, comentari, marca + comentari): el nombre més alt de reparacions correctes es relaciona amb les categories d'anotació 1, 3, 5 i 2. **En general, les anotacions predominants dels professors en cada punt de vista es corresponen amb les anotacions predominants que han originat reparacions correctes per part dels alumnes.** En són excepció els textos 1 de l'institut B, amb relació al significat textual, i els textos 1 (3a reescriptura) de l'institut C, amb relació als aspectes materials (figures 82 i 83). La mateixa relació es posa de manifest si comparem les anotacions que han motivat reparacions correctes i les que han motivat reparacions incorrectes o no-reparacions (figura 83). **És un fet que la correcció del professor condiciona la reparació de l'alumne. Un cop més constatem que la reparació es decanta cap al pol de l'ensenyament. Caldria valorar positivament aquest decantament perquè permet al professor elaborar estratègies de correcció que fomentin en l'alumne la reflexió metalingüística sobre determinats aspectes de la llengua i sobre la representació de la reparació que du a terme, i inclinïn la reparació cap al pol de l'aprenentatge.**

Figura 82. Anotacions predominants en cada punt de vista<sup>216</sup>

	ST	MS	AM
IAT1	C2*,C5,C1,C3	C1,C3,C5,C7	C1,C2,C3
IAT2	C2,C5,C1,C7	C1,C2, C7, C3	C1
IBT1	C3,C5,C1,C9	C3,C5,C9,C1	C3,C1,C9
IBT2	C3,C1,C5,C9	C3,C1,C5, C9	C1,C3
ICT1 (1aR)	C2,C1,C5,C10	C1,C5,C2, C3	C1,C5,C6
ICT1 (3aR)	C5,C7,C2,C1	C1,C5,C2,C3	C1,C5,C2, C6

Figura 83. Anotacions predominants en cada punt de vista amb relació a les reparacions, reparacions incorrectes i no-reparacions dels alumnes<sup>217</sup>

	ST		MS		AM	
	A	B +C	A	B +C	A	B + C
IAT1	C2*,C5,C1,C3	C1,C2,C5,C7	C1,C3,C5,C7	C1,C3,C9	C1,C3,C2	C1,C2
IAT2	C2,C5,C1,C7	C5,C3	C1,C2	C1,C2	C1	-
IBT1	C3,C1,C5,C9	C3,C5	C3,C5,C9,C1	C3,C5	C3,C1,C9	C1,C3
IBT2	C3,C1,C5,C9	C3,C1	C3,C1,C5	C3,C1	C1,C3	C1
ICT1 (1aR)	C2,C1,C5,C10	C1,C5	C1,C5,C2	C1	C1,C5,C6	C1,C5

<sup>215</sup> Vegeu els annexos 47-52, pàgs. 361.410..

<sup>216</sup> Vegeu els annexos 20-25, pàgs. 243-249.

<sup>217</sup> **A:** reparacions correctes; **B+C:** reparacions incorrectes i no-reparacions (vegeu pàg. 67). Per a les dades, vegeu els annexos 20-25, pàgs. 243-249.

ICT1 (3aR)	C5,C2,C7,C1	C7,C2,C5	C1,C5,C2,C3	C1,C2	C1,C2,C5	C1,C5
------------	-------------	----------	-------------	-------	----------	-------

Si comparem, en cada institut i per cada conjunt de textos 1 i 2, els tipus de marques, podem observar que, en cada punt de vista, les marques de substitució tenen, gairebé sempre, uns valors més alts que les marques contextuais en els punts de vista del significat textual i de la morfosintaxi; i uns valors més baixos en el dels aspectes materials (figures 84 i 85). Quant a les marques de gestió difícil, s'hi observa la mateixa relació. És a dir, l'adopció per part dels professors de les marques més directament relacionades amb la sociohistòria escolar, actua d'una forma positiva perquè facilita la tasca a l'alumne. **Una hipòtesi possible és que les marques de substitució tenen un pes important en l'èxit de les tasques de reparació, perquè alliberen l'alumne de la càrrega cognitiva d'identificació de les errades més locals; probablement, una operació més costosa que les operacions més relacionades amb el significat i amb l'organització general del text.**

Figura 84. Nombre de marques en cada punt de vista (%)<sup>218</sup>

	ST		MS		AM	
	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>
IAT1	90,54	9,45	97,26	2,73	18,51	81,48
IAT2	79,41	19,60	92,5	7,50	100	-
IBT1	60,23	39,76	58,17	41,82	91,17	8,82
IBT2	58,47	41,52	58,35	41,64	46,87	53,12
ICT1 (1aR)	90,24	97,56	96,12	3,87	42,85	57,14
ICT1 (3aR)	80,95	19,04	96,55	3,44	31,57	68,42

Figura 85. Nombre de marques de gestió difícil en cada punt de vista (Reparacions incorrectes i no-reparacions) (%)<sup>219</sup>

	ST		MS		AM	
	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>	<i>enc+subr+ratll+rel+rep</i>	<i>altr</i>
IAT1	28,37	-	8,19	0,54	-	14,81
IAT2	13,72	0,98	20	1,25	-	-
IBT1	5,84	2,92	4,08	3,45	8,08	2,94
IBT2	6,77	5,08	11,85	8,20	-	4,68
ICT1 (1aR)	10,97	-	11,20	-	4,76	14,28

<sup>218</sup> **enc:** encercla; **subr:** subratlla; **ratll:** ratlla; **rel:** relaciona; **rep:** repara; **altr:** altres (vegeu pàg. 80). Per a les dades, vegeu els annexos 26-31, pàgs. 250-266.

<sup>219</sup> Vegeu els annexos 26-31, pàgs. 250-266.



ICT1 (3aR)	15,23	19,04	14,48	-	7,01	3,56
---------------	-------	-------	-------	---	------	------

D'altra banda, si comparem, en cada institut i per cada conjunt de textos 1 i 2, els tipus de comentaris, podem observar que, en cada punt de vista, els comentaris amb metallenguatge tècnic tenen uns valors més alts que els comentaris sense metallenguatge tècnic; llevat dels comentaris dels textos 2 de l'institut A relacionats amb el significat textual (figures 86 i 87). Quant als comentaris de gestió difícil, s'hi observa la mateixa relació. **És possible que els comentaris amb metallenguatge tècnic tinguin un pes específic en l'èxit de les tasques de reparació, pel fet que orienten l'alumne cap a la identificació i actualització dels coneixements gramaticals necessaris per dur a terme la reparació.**

Figura 86. Nombre de comentaris en cada punt de vista (%)<sup>220</sup>

	ST			MS			AM		
	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>
IAT1	51,21	43,90	4,87	74,41	25,58	-	100	-	-
IAT2	22,85	2,85	74,28	96,29	-	3,70	-	-	-
IBT1	84,61	11,53	3,84	96,82	3,17	-	100	-	-
IBT2	86,95	4,34	8,69	95,45	4,54	-	-	100-	-
ICT1 (1aR)	61,40	31,57	7,01	98,94	1,05	-	100	-	-
ICT1 (3aR)	37,09	46,77	16,12	91,66	8,33	-	84,21	15,78	-

Figura 87. Nombre de comentaris de gestió difícil en cada punt de vista (Reparacions incorrectes i no-reparacions)(%)<sup>221</sup>

	ST			MS			AM		
	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>	<i>mt+rep</i>	<i>nmt</i>	<i>e</i>
IAT1	12,19	7,31	-	-	-	-	28,57	-	-
IAT2	1,42	-	8,57	11,11	-	3,70	-	-	-
IBT1	15,38	-	-	3,17	-	-	-	-	-
IBT2	4,34	-	-	18,18	-	-	-	-	-
ICT1 (1aR)	12,28	8,77	-	4,21	3,15	-	6,66	6,66	-
ICT1 (3aR)	3,22	12,90	-	10	-	-	7,89	2,63	-

Chevallard (1992) creu que una anotació del professor no ha de censurar les errades, sinó produir respostes correctes. Però l'anotació, llevat dels casos en què el professor repara pel seu compte, no porta la resolució del problema; sinó que és la indicació que en aquell lloc del text hi ha un problema que cal resoldre. En conseqüència, les

<sup>220</sup> **mt**: metallenguatge tècnic; **rep**: repara; **nmt**: sense metallenguatge tècnic; **e**: coneixements enciclopèdics (vegeu pàg. 81). Per a les dades, vegeu els annexos 26-31, pàgs. 250-266.

<sup>221</sup> Vegeu els annexos 26-31, pàgs. 250-266.

indeterminacions són inevitables. Pensem que, tot i ser fonamental la producció de respostes correctes, les anotacions interessen per allò que són capaces de generar.

Hem pogut observar que les categories d'anotació que generen una resposta correcta són, en general, coincidents amb les que generen una resposta incorrecta o una no-reparació. Quin és, doncs, el valor de les anotacions? Pel fet que no és un signe que calgui interpretar, una mateixa categoria d'anotació genera respostes correctes, incorrectes o no-reparacions perquè no sempre és a l'abast de l'alumne determinar el problema i recórrer als coneixements necessaris per resoldre'l. La rellevància d'una anotació no està en el seu significat (més, menys o gens explicitat), sinó en els efectes de reescriptura que provoca. L'anotació crea situacions i formula preguntes que cal respondre, però també és capaç de generar una interacció: els alumnes no són subjectes passius, sinó que elaboren representacions dels problemes plantejats i hi busquen solucions.

Els professors dels instituts B i C utilitzen un codi per assenyalar als alumnes la direcció per on cal buscar la solució (o: ortografia; g: gramàtica; c: castellanisme, en l'institut B; P: puntuació; E: expressió; O: ortografia, en l'institut C); en canvi, la professora de l'institut A no n'utilitza cap. Però no hi ha diferències apreciables amb relació a la comprensió de les anotacions en cada un dels textos 1 i 2 de cada institut. **Probablement, el que fa rellevant una anotació per a l'alumne no és un codi corrector de referència, ni el tipus d'anotació, sinó el comentari imprevisible del professor (escrit o oral, sol o acompanyant una marca més previsible en la forma), que li indiquen o li suggereixen la direcció en què cal resoldre l'errada.**

## 11.2. SOBRE LA DIDÀCTICA DE LA REESCRITURA I LA RECERCA

Els resultats d'aquesta recerca no són generalitzables. Hem formulat hipòtesis que caldria analitzar en contextos diferents, i modificar-les si és el cas. Com diu Masseron (2001), la correcció en el seu conjunt esdevé objecte de reflexió només en el cas que l'alumne repara i reescriu. Cada text és diferent, i cada correcció i reescriptura també ho és.

Per a Sperber & Wilson (1994), un parlant que tendeixi a la rellevància òptima hauria d'expressar un enunciat de forma que permeti a l'oient una desambiguació ràpida i correcta. La desambiguació ràpida i correcta de l'anotació no sempre és possible, però una anotació que vulgui ser rellevant hauria de marcar la direcció per on cal buscar la solució. És a dir, la reparació i la reescriptura en situació escolar s'haurien de construir, fonamentalment, en la relació professor-alumne, i no únicament en la relació text-alumne o text anotat-alumne.

Tot sembla indicar que per dur a terme un procés de correcció, reparació i reescriptura, cal que el professor i l'alumne arribin a tenir un conjunt de premisses compartides; i sobretot, que l'alumne reconegui la intenció de l'anotació. Ara bé, l'anotació no sol ser una comunicació del tipus codificació-descodificació, i els alumnes poden arribar a desconèixer les intencions que el professor manifesta per mitjà de les anotacions.

L'alumne està acostumat a les situacions pedagògiques en què domina més la demanda d'informació a l'alumne per part del professor que no pas l'aspecte il·locutori, és a dir, l'ordre per respondre a un acte il·locutori per mitjà d'un altre acte il·locutori apropiat (Sprenguer-Charolles, 1983). En les anotacions hi ha els dos aspectes: una il·locució a la qual cal respondre mitjançant una reparació i la demanda implícita de coneixements necessaris per dur a terme aquesta reparació. Dit d'una altra manera: l'alumne repara si ha estat capaç d'obtenir la informació necessària per generar coneixement; i per tant, ha de trobar un entorn cognitiu que li permeti comprendre adequadament l'anotació. Si el professor i l'alumne no comparteixen un entorn cognitiu total, és necessari l'ajut cooperatiu del professor per completar aquest entorn que l'anotació no acaba d'omplir.

Un text anotat és un text en procés de treball, i fins i tot és possible que l'anotació només sigui una anotació d'un determinat moment. La majoria d'anotacions dels professors no impliquen una determinada reparació: són una representació *un-a-molts* (Harris, 1999), que no incorpora els coneixements necessaris per solucionar el problema. Per a Tolchinski & Simó (2001), un sistema de signes és transmissor i productor de coneixement. El requisit és que hi hagi acord entre professor i alumne a llegir-los com si tinguessin una correspondència fixa amb algun coneixement lingüístic (Harris, 1999). I en la recerca, aquest acord, generalment, hi és.

Una mateixa anotació referida a contextos semblants és, en uns casos, rellevant per a l'alumne; però, en d'altres, no ho és. Rellevant en el sentit d'Sperber & Wilson (1994): si l'anotació té algun efecte sobre l'escrit i si l'esforç de processament és petit. Si el pensament dels professors està orientat per la recerca de la màxima rellevància, pot ser rellevant una anotació que no genera una reparació correcta i, per resoldre el problema plantejat, l'alumne necessita ajut cooperatiu? Pensem que sí: l'anotació és rellevant, no tant per l'èxit aconseguit en la reparació, sinó pel fet que ha provocat en l'alumne un procés de reflexió metalingüística, encara que sigui preconscient, de reparació i de reescriptura. Si l'anotació aconsegueix cridar l'atenció de l'alumne i plantejar-li el problema, l'anotació és rellevant. Si, a més, l'alumne ha aconseguit solucionar el problema, la situació és òptima, però no afecta la rellevància de l'anotació. Demanar-se com l'alumne entén les anotacions, és acceptar que les interpretacions errònies són possibles. Les anotacions creen un problema en un text on l'alumne creia que no n'hi havia cap.

Tot i que hem intentat descriure el procés; no sembla possible construir un model que reguli les dades empíriques. Dels resultats de la recerca, se'n desprèn la idea que escriure en situació escolar és el desenvolupament d'una activitat difícil de predir. L'escriptor escolar és bàsicament heterogeni i una situació escolar d'escriptura de textos sembla que ho hauria de tenir en compte. Per dir-ho amb paraules de Charolles (1986), per construir un model s'hauria de prescindir del context real, és a dir, de l'heterogeneïtat, i organitzar una didàctica ideal de l'escriptura.

Amb tot, hi ha tres principis que emergeixen de la recerca i que creiem que caldria tenir en compte:

a) **L'heterogeneïtat del procés de reparació i reescriptura de textos escrits.**

Tot i les tendències predominants (en cada institut i en conjunt dels tres instituts), no sembla possible construir un model que reguli les dades empíriques: l'escriptor ideal del model és una construcció teòrica, que no existeix en la realitat escolar que hem descrit i analitzat. El problema, com diu Bucheton (1985), és determinar com es construeix aquest escriptor heterogeni.

b) **La complexitat de la reparació i la reescriptura.** Uns sabers que s'han de gestionar i que l'alumne ha d'aprendre a fer-ho, amb els ajuts del professor i les didàctiques particulars que calgui.

c) **La necessitat pedagògica que l'alumne reperi i reescrigui reflexivament.** El valor pedagògic de l'anotació del professor i el procés que genera no haurien de ser altres que l'alumne accepti que la reparació i la reescriptura dels textos anotats pel professor són un component fonamental del l'aprenentatge de l'escriptura.

D'acord amb aquests principis, pensem que, en el nivell d'estudis del batxillerat, una didàctica de l'escriptura de textos en situació escolar hauria d'atendre els aspectes que tot seguit enumerem. Aquest aspectes, tot i que es formulen com a certeses, són, de fet, possibilitats que caldria experimentar i observar i analitzar per mitjà de la recerca que s'hi relaciona:

1. El professor ha de determinar, amb major o menor precisió, el grau d'heterogeneïtat del grup, i tenir en compte els resultats. Gestionar la reparació i la reescriptura en situació escolar és gestionar un objecte heterogeni i multidimensional.

2. La construcció de la correcció, la reparació i la reescriptura en situació escolar no són regulables.

3. L'alumne ha d'escriure un primer text a partir d'una consigna d'escriptura. El primer text que escriu l'alumne no és un text acabat. No importa si l'ha escrit per mitjà d'una planificació inicial o a raig fet, sense planificació inicial.

4. Cal atorgar la màxima importància al pol de l'aprenentatge, fent que els alumnes tornin al text que han escrit, rellegant-lo, repensant-lo i solucionant els problemes que plantegen les anotacions, per si sols o amb l'ajut cooperatiu del professor o dels altres companys.

5. En un procés de reescriptura en situació escolar, el professor ha de dur a terme una correcció densa. Una correcció densa permet a l'alumne conèixer les intencions del professor. Pel fet que no totes les malformacions i les possibilitats de millora del text poden ser eficaçment enunciades, la interacció és una necessitat.

6. Una marca és una crida d'atenció i l'advertiment d'un problema d'escriptura. Cal seleccionar les marques que exigeixen un menor esforç contextual. Com a marques, n'hi ha d'haver prou amb les marques *encercla* (o *subratlla*), *relaciona* i *ratlla*; és a dir, la rodona (o la ratlla) per demilitar un fragment de text, la fletxa per relacionar fragments del text o un comentari amb un fragment del text i l'aspa per suprimir elements del text.

7. Cal acompanyar les marques amb comentaris orientadors. De la mateixa manera que no s'ha de defugir la subjectivitat, tampoc s'han d'evitar els comentaris genèrics al final del text, els quals, encara que aparentment sembla que tinguin poca incidència en la reescriptura, motiven l'alumne a reorganitzar el text, parcialment o globalment.

8. En un procés de reescriptura en situació escolar s'avalua la capacitat de procedir: l'esforç, la constància, la capacitat de resoldre problemes i de fer més dens el text.

9. Un procés de reescriptura en situació escolar exclou les bases de dades d'errors. Encara més: s'hi oposa. Les bases de dades d'errors s'orienten cap a la modelització, mentre que la reescriptura en situació escolar s'orienta cap a la provisionalitat i la renovació del procés cada cop que es du a terme, fins i tot en un mateix subjecte.

10. La construcció de l'alumne com a escriptor escolar inclou també la construcció del saber sobre el codi i el saber què fer amb aquest codi amb relació a l'escriptura, la reparació i la reescriptura de textos.

11. El temps de la reescriptura en situació escolar, és a dir, el temps de què es disposa per dur a terme el procés, és necessari per evitar que la interacció esdevingui transmissió de sabers explícits relacionats amb una selecció de les errades que el professor considera més interessants. A més, cal distanciar en el temps, d'una banda, la primera versió del text i el lliurament als alumnes del text anotat; i de l'altra, l'inici de la reparació i la reescriptura definitiva.

12. En un procés d'aprenentatge d'escriptura en situació escolar, uns pocs escrits corregits, reparats i reescrits recursivament són preferibles a molts escrits diferents corregits i quantificats pel professor i desats a l'arxiu per l'alumne. L'única condició és que tant les versions transitòries com la versió definitiva no contradiguin el sentit del text inicial.

13. En un procés d'escriptura en situació escolar, cal desplaçar l'interès de professor i alumne per la qualificació a l'interès per la resolució dels problemes i la millora del text.

14. La correcció, la reparació i la reescriptura en situació escolar han de desenvolupar necessàriament la competència de l'alumne com a escriptor, no pas la seva competència com a subjecte que repara amb relació a un escrit inicial.



## BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 3a edició. Vol. 1. París: Nathan.
- (2001). “Types de textes ou genres de discours? Comme classer les textes qui disent de et comment faire?”, dins *Langages*, 141, pàgs. 10-27.
- ADAM, J-M-; LORDA, C-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel. (Ariel Lingüística).
- ALCOVERRO, C. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir: Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- ANGUERA, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ARACIL, LL.V. (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans.
- ARNAUS, R. (1996). *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. (Col·lecció UB; 14)).
- ARTIGAS, R. [coord.]. (2001). *Tres estudis de lingüística textual: Una aportació a l'ensenyament comunicatiu de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. (Com/Materials Didàctics; 5).
- ATIENZA CEREZO. (1999). *Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto expositivo académico*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesi doctoral)
- AUSTIN, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- AUTHIER, J.; MEUNIER, A. (1972). “Norme, grammaticalité et niveaux de langue”, dins *Langue Française*, 16, pàgs. 49-62.
- BASSOLS, M.M.; TORRENT, A.M. (1996). *Models textuels: Teoria i pràctica*. Vic: Eumo Editorial. (Llengua i Text; 1).
- BAUTIER-CASTAING, E. (1980). “Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause o conséquence de l'échec scolaire”, dins *Langages*, 59, pàgs. 24-29.
- BÁEZ DE AGUILAR, F. (1997). *El conflicto lingüístico de los emigrantes castellanohablantes en Barcelona*. Màlaga: Universidad de Màlaga. (Estudios y Ensayos; 18).
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. 5a edició. Mèxic: Siglo XXI.
- BASTARDAS I BOADA, A. (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- BATTANER, P., I ALTRES. (1997). “Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, pàgs. 11-30.
- BEAUGRANDE, R.-A. DE; ULRICH DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. (Ariel Lingüística).
- BÉDARD, D. (1998). “Didactique de la lecture et de l'écriture: l'impact déterminant du contexte sur le traitement de l'information”, dins C. PRÉFONTAINE; L. GODARD; G. FORTIER [dir.]. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage*. Montréal: Les Éditions Logiques. Pàgs. 73-97.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, dins *Infancia y aprendizaje*, 58, pàgs. 43-64.



- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe. (Espasa Universitaria).
- (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BERRENDONNER, A. (1988). “Normes et variations”, dins G. SHOENE; D. BAIN; P. PERRENOUD [eds.]. *La langue française est-elle gouvernable?* Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Pàgs. 43-62.
- BESSONNAT, D. (2000). “Deux ou trois choses que je sais de la réécriture”, dins *Pratiques*, 105-106, pàgs. 5-21.
- BJÖRK, L.; BLOMSTAND, I. (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos; 151).
- BLAS ARROYO, J.L. (1999). *Lenguas en contacto: Consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades del este peninsular*. Madrid: Iberoamericana. (Lingüística Iberoamericana; 7).
- BOIX, E. (1993). *Triar no és trair: Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l'Abast; 272).
- BOIX I FUSTER, E.; VILA I MORENO, F.X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel. (Ariel Lingüística).
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BOURGAIN, D. (1990). “Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural”, dins *Langue Française*, 85, pàgs. 82-101.
- BRONCKART, J-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-París: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J-P.; SZNICER, G. (1990). “Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire”, dins *Le Français Aujourd'hui*, 89, pàgs. 5-16.
- BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA, I. (1998). “La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice”, dins *Pratiques*, 97-98, pàgs. 35-58.
- BRUN, J. (1994). “Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques”, dins M. ARTIGUE I ALTRES [eds.]. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble: La Pensée Sauvage. Pàgs. 67-83.
- BUCHETON, D. (1995). *Écritures, réécritures de récits d'adolescents*. Ginebra: Peter Lang.
- (2000). “Réécrire ou penser à nouveau son texte?”, dins *Pratiques*, 105-106, pàgs. 203-211.
- CALVET, L-J.; DUMONT, P. [dirs.]. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. París: L'Harmattan.
- CAMBRA, M. [coord.]. (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó. (Sèrie Llengua; 121).
- CAMPS, A. (1992). “Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”, dins *Infancia y aprendizaje*, 58, pàgs. 65-81.
- (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (2000) “Aprender gramàtica”, dins A. CAMPS; M. FERRER, [coords.]. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos; 123). Pàgs. 101-118.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. [coord.]. (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE, Horsori. (Quaderns de Formació del Professorat; 14).
- CAMPS, A; MILIAN, M. (2000). “Del texto intentado al texto escrito: formulación oral i reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo”, dins J. JESÚS DE BUSTOS I

- ALTRES [eds.]. *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Visor Libros. Vol. 2. (Biblioteca Filológica Hispana; 52). Pàgs. 2751-2765.
- CARCELLER, P. (1995). "Fer escriptors a l'escola. Una experiència d'escriptura davant els alumnes", dins *Articles de Didàctica de la LLengua i de la Literatura*, 5, pàgs. 35-43.
- CASALMIGLIA, H. (1994). "Perspectiva discursiva en l'anàlisi del contingut informatiu del text", dins A. CAMPS [coord.]. *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova. (Educació). Pàgs. 69-89.
- CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure: Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries. (Biblioteca Universal Empúries; 35).
- (1993). *Reparar l'escriptura: Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: Graó. (Materials per a la Innovació Educativa; 2).
- (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Editorial Empúries. (Aula d'Empúries; 1).
- CASTELLÀ, J.M. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries. (Biblioteca Universal; 58).
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. (1996). "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos", dins *Infancia y Aprendizaje*, 74, pàgs. 39-55.
- CHAROLLES, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", dins *Langue Française*, 38. Pàgs. 7-42.
- (1988). "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences", dins *Pratiques*, 57, pàgs. 3-13.
- (1999). "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours", dins *Langue Française*, 121, pàgs. 76-123.
- CHEVALLARD, Y. (1992). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2a edició. Grenoble: La Pensée sauvage Éditions. (Prisme).
- CHISS, J-L. (1993). "Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires", dins M. LEBRUN; M-C. PARET [ed.]. *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du V<sup>e</sup> Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Pàgs. 180-183.
- CHISS, J-L., I ALTRES [dirs.]. (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3<sup>e</sup> Colloque International de Didactique du Français*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael.
- CHISS, J-L.; DAVID, J. (1992). "La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage", dins *Langue Française*, 95, pàgs. 6-26.
- CLARK, V.; CHOUINARD, N.M. (2000). "Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage", dins *Langages*, 140, pàgs. 9-23.
- CODINA, F.; FARGAS, A. (1989). *Proposta de classificació dels errors ortogràfics*. Vic: Eumo.
- COHEN L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. (Aula Abierta).
- COLÁS BRAVO, M.P.; BUENDÍA EISMAN, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. (Ciencias de la Educación; 7).
- COMBETTES, B.; TOMASSONE, R. (1991). *Le texte informatif: Aspects linguistiques*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael. (Prisme).
- COSSERIU, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3a edició. Madrid: Gredos. (Estudios y Ensayos; 61).

- COSTA, E. (1995). "El paràgraf", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pàgs. 94-103.
- COTS, J. M., I ALTRES. (1989). "Conversa(r)", dins *Caplletra*, 7, pàgs. 50-72.
- COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. [eds.]. (2002). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio. (Colección Educación. Serie Materiales).
- CUENCA, M.J. (1992). *Teorías gramaticales i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- [ed.]. (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València. (Educació. Estudis; 8).
- DABÈNE, M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale", dins *Repères*, 4, pàgs. 9-22.
- (1993). "La recherche en didactique du français: autonomie et interactivité", dins M. LEBRUN; M-C. PARET [ed.]. *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du V<sup>e</sup> Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Pàgs. 11-16.
- DAVID, J. (1992). "Procédes de révision et connaissances métalinguistiques dans la réécriture d'un texte en CE1", dins *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 9, pàgs. 21-38.
- (1996). "Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pàgs. 112-125.
- DIJK, T.A. VAN. (1998). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. 6a edició. Madrid: Cátedra. (Lingüística)
- [comp.] (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.. Vol. 1. (Lingüística/Análisis del Discurso. Serie CLA·DE·MA).
- FABRE, C. (1986). "Des variantes de brouillon au cours préparatoire", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 62, pàgs. 58-79.
- (1991). "La linguistique génétique: une autre entrée dans la productions d'écrits", dins *Repères*, 4. Pàgs. 49-58.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- FABRE, C; CAPPEAU, P. (1996). "Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture / écriture / réécritures", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pàgs. 46-59.
- FARGAS, A. (1995). "L'anàlisi lingüística dels 'errors' ortogràfics", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 3, pàgs. 42-52.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FERRER, M.(1994). "L'ús com a eix organitzador de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua. La producció i la revisió dels escrits", dins M.D.USÓ BALLESTER [ed.]. *Ensenyament i aprenentatge de llengües*. Castelló: Universitat Jaume I. (Col·lecció Summa. Sèrie Filologia; 2). Pàgs. 75-91.
- FERRERES PAVIA, V.S. (1984). *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- FORMAN, E.A.; CAZDEN, C.B. (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales", dins *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pàgs. 139-157.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. (Criminología y Derecho).
- FUCHS, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.

- GANIER, F. (2000). "Discours procédural et activités mentales: de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action", dins *Langages*, 140, pàgs. 47-63.
- GARCIA-DEBANC, C. (1984). "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", dins *Pratiques*, 44, pàgs. 21-52.
- (1986). "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", dins *Pratiques*, 49, pàgs. 23-49.
- (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- (1996). "Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didactiques", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pàgs. 60-72.
- GARCÍA SÁNCHEZ; J-N.; MARBÁN, J.M. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel. (Ariel Educación).
- GEERTZ, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesoras)*. Madrid: Cátedra. (Lingüística).
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- GRAVES, D.H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.
- (1992). *Exploraciones en clase: Los discursos de la "no ficción"*. Buenos Aires: Aique.
- GROUPE EVA. (1996). *De l'évaluation a la réécriture*. Paris: Hachette.
- GUIRAUD, P. (1994). *La sémantica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- GUASCH, O. (1997). "L'error: una eina per a l'ensenyament", dins T. RIBAS [coord.]. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó. (Biblioteca d'Articles; 109). Pàgs. 51-66.
- GUFONI, V. (1996). "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pàgs. 20-32.
- HAGEGE, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.
- HALTÉ, J-F. (1984). "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", dins *Pratiques*, 44, pàgs. 61-69.
- (1989). "Savoir écrire - savoir faire", dins *Pratiques*, 61, pàgs. 3-28.
- (1999). "Les enjeux cognitifs des interactions", dins *Pratiques*, 103-104, pàgs. 71-88.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). "El lenguaje y el orden natural", dins N. FABB I ALTRES. *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor. Pàgs. 57-73.
- HARRIS, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa. (Colección Lea; 2).
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro. (Lenguaje y Comunicación; 13).
- HEURLEY, L. (2001). "Du langage à l'action: le fonctionnement des textes procéduraux", dins *Langages*, 141, pàgs. 64-78.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Crédif: Hatier.

- HINCKEL, V. (1991). "Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures", dins *Repères*, 4, pàgs. 139-152.
- INCE (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo*. <http://www.ince.mec.es/diag.htm>, octubre de 1998.
- ITURRA, R.A. (1990). *A construção social do insucesso escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher. (A Aprendizagem para Além da Escola; 2).
- JAFFRÉ, J-P-.; DUCARD, D. (1996). "Approches génétiques et productions grafiques", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 101. Pàgs. 87-98.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E.; MUÑETON AYALA, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura: Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Editorial Trotta. (Colección Estructuras y Procesos. Serie Cognitiva).
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Psicología Minor).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. París: Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. [dir.]. (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. (Linguistique et Sémiologie).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). "La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan", dins *Langue Française*, 117. Pàgs. 51-104.
- KLEIBER, G. (1995). *La semántica de los prototipos: Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor. (Visor Lingüística; 4).
- KUHN, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios; 213).
- La réécriture*. (2000). *Pratiques*, 105-106.
- LAMUELA, X; (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l'Abast; 277).
- LAMUELA, X; MURGADES, J. (1984). *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Barcelona: Quaderns Crema. (Assaig; 2).
- LEBRAVE, J-L. (1983). "Lecture et analyse des brouillons", dins *Langages*, 69, pàgs. 11-23.
- LECLERC, C. (2003). *L'incertitude textuelle: Entre résolution scolaire et constance populaire*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- L'écriture et son apprentissage*. (2002). *Pratiques*, 115-116.
- LOMAS, C.; OSORIO, A. [comp.]. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. (1999). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. 6a edició. Madrid: Cátedra. (Ciencia y Estudios Literarios).
- MALDONADO ALEMÁN, M. (2003). *Texto y comunicación*. Madrid: Fundamentos. (Ciencia: 270).
- MARQUILLO-LARRUY, M. (1994). *La correction guidée comme aide à la réécriture pour des étudiants non francophones: une étude de cas*. 2 volums. París: Université de la Sorbonne Nouvelle-París III, UFR. [Tesi NR].
- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.M.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1995). "Els textos expositius des d'una perspectiva didàctica", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pàgs. 41-54.
- MARTINOT, C. (2000). "Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 a 11 ans", dins *Langages*, 140, pàgs. 92-121.
- MAS, M. [dir.]. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?* París: Institut National de Recherche Pédagogique. (Didactique des Disciplines).

- (1993). *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique. (Didactique des Disciplines).
- MAS, M.; TURCO, C. (1991). “Des typologies de textes à l’élaboration d’outils pour la formation des maîtres et d’outils pour la classe”, dins *Études de Linguistique Appliquée*, 83, pàgs. 89-99.
- MASSERON, C. (2001). “Du projet de discours à la langue du discours produit: nature et enjeux des erreurs scripturales”, dins *Pratiques*, 109-110, pàgs. 207-247.
- MAYORAL, D.; MOLINA, F. (2002). *Les desigualtats ocultes: llengua, cultura i educació*. Lleida: Pagès editors.
- MCCORMICK CALKINS, L. (1986). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique. (Serie de la Palabra).
- MELIÀ, J. (1997). *La llengua dels joves: Comportaments i representacions lingüístics dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. (Temas de Educación; 41).
- (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. (Cognición y Desarrollo Humano; 39).
- MILIAN, M. (1995). “El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, pàgs. 45-57.
- MILIAN, M. (1995). “Avaluar els textos escrits”, dins T. RIBAS [coord.]. *L’avaluació formativa en l’àrea de llengua*. Barcelona: Graó. Pàgs. 109-129.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1993). *Teoría y práctica de la construcción del texto: Investigación sobre gramaticalidad, coherencia y transparencia de la elocución*. Barcelona: Ariel. (Ariel Comunicación).
- NÚÑEZ, R.; TESO, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- OLSON, D.R. (1998). *El mundo sobre papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. (LEA; 11).
- PASQUIER, A; DOLZ, J. (1996). “Un decálogo para enseñar a escribir”, dins *Cultura y Educación*, 2, pàgs. 31-41.
- PAYRATÓ, LL. (1985). *La interferencia lingüística: Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial, Publicacions de l’Abadia de Montserrat: Santillana. (Textos i Estudis de Cultura Catalana; 12).
- PERERA, J.; APARICI, M. “Variedad y distribución de los movimientos retóricos en textos expositivos escritos”, dins *La lingüística aplicada a finales de siglo*. AESLA. [en premsa]
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. 2 volums. Madrid: La Muralla. (Aula Abierta).
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l’excellence scolaire*. Genève-Paris: Droz.
- PERRET-CLERMONT, A-N. (1979). *La construction de l’intelligence dans l’interaction sociale*. Berna: Peter Lang.
- PETITJEAN, A. (1994). “Les typologies textuelles”, dins *Pratiques*, 62, pàgs. 86-125.
- PIOLAT, A; ROUSSEY, J. Y. (1992). “Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive”, dins *Langages*, 106, pàgs. 106-125.
- PLANTIN, CH. (1991). “Question ? Argumentations ? Réponses”, dins C. KERBRAT-ORECHIONI [dir.]. *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. (Linguistique et Sémiologie). Pàgs. 63-85.

- PORQUIER, R. (1993). "Redaction, relecture, réécriture", dins *Lidil*, 9, pàgs. 175-192.
- PORQUIER, R.; FRAUENFELDER, U. (1980). "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir", dins *Le Français dans le Monde*, 154. Pàgs. 29-36.
- PRATT, M.L. (1989). "Utopías lingüísticas", dins N. FABB I ALTRES. *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor. Pàgs. 57-73.
- PRÉFONTAINE, C.; GODARD, L.; FORTIER, G. [dirs.]. (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- PUEYO, M. (1991). *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. València: Universitat de València. (Biblioteca Lingüística Catalana).
- PUREN, CH. (1988). "Observation de classes et didactique des langues", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 114, pàgs. 13-40.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1988). "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", dins *Pratiques*, 57, pàgs. 15-44.
- REUTER, Y. (1981). "Pour une autre pratique de l'erreur", dins *Pratiques*, 29, pàgs. 117-127.
- RIBAS, T. (1997). "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11. Pàgs. 53-65.
- RILLIARD, J.; SANDON, J-M. (1989). "Découvrir le système de la langue en produisant des textes", dins *Repères*, 78, pàgs. 63-81.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe. (Biblioteca de Educación).
- ROSAT, M.C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1991). "Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes", dins *Repères*, 4, pàgs. 153-169.
- ROULET, E. (1991). "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 83, pàgs. 117-130.
- SALVADOR MATA, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Archidona: Ediciones Aljibe. (Biblioteca de la Educación).
- SALVADOR MATA, F. [dir.]. (1999). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades (Sintaxis de la expresión verbal)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana. (Aula XXI).
- (1996). "El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, pàgs. 67-75.
- (2000). *Comprensió i redacció de textos: Dificultats i ajudes*. Barcelona: Edebé. (Innova; 4).
- SANTOS, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANZ, G. (1994). "El procés de composició dels textos escrits. Implicacions didàctiques", dins M.J. CUENCA [ed.]. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València. (Educació. Estudis; 8). Pàgs.177-188.
- SARAGOSSÀ, A. (1997). *Criteris de la normativa: L'ortografia contemporània. Uns quants problemes actuals*. València: Saó. (Biblioteca Josep Giner; 1).
- Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*. (1991). *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 4.
- SEGARRA, M. (1985) (1985). *Història de la normativa catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. (Biblioteca Universitària; 2).
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- (1992). “La concepción vygotskyana del lenguaje escrito”, dins *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 2, pàgs. 87-104.
- (1994). “Mecanismos de regulació de les activitats textuales”, dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pàgs. 49-59.
- (1995). “Diversificació i progressió a DFLM: l’aportació de tipologies”, dins *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 4, pàgs. 7-16.
- SERAFINI, M.T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SICUREL, F. (1996). “La dynamique discursive des interactions en classe de langue”, dins *Le Français dans le Monde*. (Tema monogràfic).
- SOLÀ, J. (1977). *Del català incorrecte al català correcte: Història dels criteris de correcció lingüística*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l’Abast; 134).
- SOMMERS, N. (1980). “Revision Strategies of student writers and experienced adult writers”, dins *College Composition and Communication*, 31. Pàgs. 378-388.
- SPERBER, D.; WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor. (Lingüística y Conocimiento; 19).
- SPRENGUER-CHAROLLES, L. (1983). “Analyse d’un dialogue didactique: l’explication de texte”, dins *Pratiques*, 40, pàgs. 51-76.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. (Pedagogía de la Investigación y de la Comunicación; 2).
- TOLCHINSKY, L.; PERERA, J.; ARGERICH, N.; APARICI, M. “Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos”, dins *Perspectivas recientes en la adquisición de lenguas*. AESLA. [en premsa].
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE, Horsori. (Cuadernos de Educación; 36).
- TOUTAIN, F. (2000). *Sobre l’escriptura*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna. (Papers d’Estudi; 5).
- TURELL, M.T. (1988). “El comportament lingüístic: els grups socials”, dins A. BASTARDES; J. SOLER [eds.]. *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries. Pàgs.104-132.
- USÓ BALLESTER, M.D. [ed.]. (1994). *Ensenyament i aprenentatge de llengües*. Castelló: Universitat Jaume I. (Col·lecció Summa. Sèrie Filologia; 2).
- VESLIN, O.; VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.
- VILA, F. X. (1998). “L’alternança català/castellà entre alumnes escolaritzats en català: creació i establiment de les normes d’ús”, dins E. BOIX, I ALTRES [eds.]. *El contacte i la variació lingüística: Descripció i metodologia*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Col·lecció Lingüística Catalana; 3). Pàgs.17-42.
- VILA I MENDIBURU, I. (1998). “L’educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa”, dins I. VILA I MENDIBURU; M. SIGUAN I SOLER. *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Proa. (Biblioteca Oberta. Àgora). Pàgs. 35-56.
- VILÀ, M.; FARGA, A. (1999). *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó. (Biblioteca d’Articles; 118).
- VYGOTSKY, L.V. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- WERTSCH. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. (Cognición y desarrollo humano; 17).
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. (Temas de Educación; 2).



ZAYAS, F. (1994). "La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, pàgs. 65-72.



**ANNEXOS**



## ÍNDEX D'ANNEXOS

---

Annex 1. Institut A. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències .....	222
Annex 2. Institut B. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències .....	223
Annex 3. Institut C. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències .....	224
Annex 4. Institut A. Actitud com a escriptors dels alumnes. Quadre de freqüències .....	225
Annex 5. Institut B. Actitud com a escriptors dels alumnes. Quadre de freqüències .....	226
Annex 6. Institut C. Actitud com a escriptors dels alumnes. Quadre de freqüències .....	227
Annex 7. Institut A. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències.....	228
Annex 8. Institut B. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències.....	228
Annex 9. Institut C. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències.....	228
Annex 10. Institut A. Creences de la profesora. Quadre de freqüències.....	229
Annex 11. Institut B. Creences de la profesora. Quadre de freqüències.....	229
Annex 12. Institut C. Creences del professor. Quadre de freqüències.....	230
Annex 13. Institut A. Textos 1. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències.....	231
Annex 14. Institut A. Textos 2. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències.....	233
Annex 15. Institut B. Textos 1. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències.....	235
Annex 16. Institut B. Textos 2. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències.....	237
Annex 17. Institut C. Textos 1 (1a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències .....	239
Annex 18. Institut C. Textos 1 (2a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències .....	241
Annex 19. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències .....	242
Annex 20. Institut A. Textos 1. Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències.....	244
Annex 21. Institut A. Textos 2. Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències.....	245
Annex 22. Institut B. Textos 1. Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències.....	246
Annex 23. Institut B. Textos 2. Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències.....	247

Annex 24. Institut C. Textos 1 (1a reescriptura). Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències .....	248
Annex 25. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències .....	249
Annex 26. Institut A. Textos 1. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències .....	251
Annex 27. Institut A. Textos 2. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències .....	254
Annex 28. Institut B. Textos 1. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències .....	256
Annex 29. Institut B. Textos 2. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències .....	259
Annex 30. Institut C. Textos 1 (1a reescriptura). Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències .....	262
Annex 31. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Relació entre categories de reparació i categories de marques i comentaris. Quadres de freqüències.....	265
Annex 32. Institut A. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències.....	268
Annex 33. Institut B. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències.....	268
Annex 34. Institut C. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències.....	268
Annex 35. Institut A. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències.....	269
Annex 36. Institut B. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències.....	269
Annex 37. Institut C. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències.....	269
Annex 38. Institut A. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma.....	270
Annex 39. Institut B. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma.....	274
Annex 40. Institut C. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma .....	280
Annex 41. Entrevista amb la professora de l' institut A.....	285
Annex 42. Entrevista amb la professora de l' institut B.....	293
Annex 43. Entrevista amb el professor de l' institut C.....	299
Annex 44. Institut A. Protocols dels alumnes sobre justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions.....	310
Annex 45. Institut B. Protocols dels alumnes sobre justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions.....	322
Annex 46. Institut C. Protocols dels alumnes sobre justificacions de les reparacions i comprensió de les anotacions.....	347
Annex 47. Institut A. Text 1. Anotacions de la professora .....	362
Annex 48. Institut A. Text 2. Anotacions de la professora .....	369
Annex 49. Institut B. Text 1. Anotacions de la professora .....	376
Annex 50. Institut B. Text 2. Anotacions de la professora .....	385
Annex 51. Institut C. Text 1 (1a reescriptura). Anotacions del professor.....	392
Annex 52. Institut C. Text 1 (3a reescriptura). Anotacions del professor.....	403

## Annex 1. Institut A. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències<sup>222</sup>

Nombre d'alumnes: 15

	1			2			3				4			4*				
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	D	NO	SÍ	LL	A	B	C	D	E
Totals	10	5	-	4	11	-	14	1	-	-	-	15	4	2	2	7	1	7
%	66,66	33,33	-	26,66	73,33	-	93,33	6,66	-	-	-	100	26,66	10,52	10,52	36,84	5,26	36,84

4LL: a més de l'anglès, 3 alumnes diuen tenir coneixements de francès, i 1 alumne, de gallec.

n<sub>4\*</sub> = 19

	5			6			7			8		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Totals	3	10	-	-	13	-	8	7	-	3	12	-
%	20	66,66	-	-	86,66	-	53,33	46,66	-	20	80	-

5AB: 2 ocurrences (13,33%).

6AB: 2 ocurrences (13,33%).

	9					10					11				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Totals	2	7	5	1	-	-	3	5	6	1	10	3	2	-	-
%	13,33	46,66	33,33	6,66	-	-	20	33,33	40	6,66	66,66	20	13,33	-	-

	12					13					14				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Totals	2	4	3	3	3	9	5	1	-	-	2	7	5	-	1
%	13,33	26,66	20	20	20	60	33,33	6,66	-	-	13,33	46,66	33,33	-	6,66

	15		15					15 (SÍ)		
	NO	SÍ	PUBLICACIONS QUE LLEGEIXEN					A	B	C
Totals	8	7	Marca, Sport, El Periódico					1	4	2
%	53,33	46,66						14,28	57,14	28,57

n<sub>15(SÍ)</sub> = 7

	16		16			16 (SÍ)		
	NO	SÍ	EL QUE ESCRIUEN			A	B	C
Totals	8	7	cartes, postals, diari, e-mails, diari personal			1	3	3
%	53,33	46,66				14,28	42,85	42,85

n<sub>16(SÍ)</sub> = 7

<sup>222</sup> Els números i lletres que figuren a l'encapçalament dels quadres dels annexos 1, 2, 3, 4, 5 i 6, es corresponen amb els ítems del qüestionari sobre pautes lingüístiques i culturals i pautes relacionades amb l'escriptura de textos (vegeu l'apartat 3.3, pàg. 46 i ss.).

## Annex 2. Institut B. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències

Nombre d'alumnes: 24

	1			2			3				4			4*				
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	D	NO	SÍ	LL	A	B	C	D	E
Totals	17	7	-	12	12	-	20	4	-	-	1	23	3	1	4	2	5	12
%	70,83	29,16	-	50	50	-	83,33	16,66	-	-	4,16	95,83	12,5	4,16	16,66	8,33	20,83	50

4B: a més de l'anglès, 2 alumnes diuen tenir coneixements de francès, i 1 alumne, de francès i alemany.

$n_{4^*} = 24$

	5			6			7			8		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Totals	7	13	-	6	11	-	16	5	-	10	14	-
%	29,16	54,16	-	25	45,83	-	66,66	20,83	-	41,66	58,33	-

5AB: 4 ocurrences (16,66%).

6AB: 7 ocurrences (29,16%).

7AB: 3 ocurrences (12,5%).

	9					10					11				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Totals	3	11	8	2	-	1	1	11	11	11	18	5	1	-	-
%	12,5	45,83	33,33	8,33	-	4,16	4,16	45,83	45,83	45,83	75	20,83	4,16	-	-

	12					13					14				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Totals	1	5	9	7	2	6	12	6	-	-	3	10	7	4	-
%	4,16	20,83	37,5	29,16	8,33	25	50	25	-	-	12,5	41,66	29,16	16,66	-

	15		15			15 (Sí)		
	NO	SÍ	PUBLICACIONS QUE LLEGEIXEN			A	B	C
Totals	10	14	<i>El Periódico, La Vanguardia, El País, Avui, El Mundo, El Mundo Deportivo, Sport, AS, Diaris musicals</i>			-	6	8
%	41,66	58,33				-	42,85	57,14

$n_{15(sí)} = 14$

	16		16			16 (Sí)		
	NO	SÍ	EL QUE ESCRUIEN			A	B	C
Totals	9	15	cartes, poemes, diari personal, postals, reflexions personals, narracions, poesies, reflexions socials			-	2	13
%	37,5	62,5				-	13,33	86,66

$n_{16(sí)} = 15$



### Annex 3. Institut C. Context, competència i actitud lingüístics i comportament cultural dels alumnes. Quadre de freqüències

Nombre d'alumnes: 25

	1			2			3				4			4*				
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	D	N	SI	II	A	B	C	D	F
Totals	13	8	4	5	18	1	24	-	-	1	-	25	15	2	2	5	6	12
%	52	32	16	20	72	4	96	-	-	4	-	100	60	7,40	7,40	18,51	22,22	44,44

2AB: 1 ocurrencia (4%).

4LL: a més de l'anglès, 14 alumnes diuen tenir coneixements de francès, i 1 alumne, de tagal.

n<sub>4\*</sub> = 27

	5			6			7			8		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Totals	3	16	1	2	16	-	5	12	-	4	14	-
%	12	64	4	8	64	-	20	48	-	16	56	-

5AB: 5 ocurrencies (20%).

6AB: 7 ocurrencies (28%).

7AB: 8 ocurrencies (32%).

8AB: 7 ocurrencies (28%).

	9					10					11				
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F
Totals	2	11	9	3	-	-	1	17	7	-	22	3	-	-	-
%	8	44	36	12	-	-	4	68	28	-	88	12	-	-	-

	12					13					14				
	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F	A	B	C	D	F
Totals	4	7	9	3	2	5	11	7	2	-	7	8	5	4	1
%	16	28	36	12	8	20	44	28	8	-	28	32	20	16	4

	15		15			15 (Sì)		
	NO	SÍ	PUBLICACIONS QUE LLEGEIXEN			A	B	C
Totals	12	13	La Vanguardia, Avui, El País Dominical, 20 Minutos, Metro, El País, El Periódico, El Periódico de l'Estudiant, El Mundo			1	2	10
%	48	52				7,69	15,38	76,92

n<sub>15(sí)</sub> = 13

	16		16			16 (SÍ)		
	NO	SÍ	EL QUE ESCRIUEN			A	B	C
Totals	2	23	e-mails, diari personal, petites novel·letes, a fòrums per internet, cartes, poemes, contes o narracions breus, històries, postals, coses personals,			4	13	6
%	8	92				17,39	56,52	26,08

n<sub>16(sí)</sub> = 23

## Annex 4. Institut A. Actitud com a escriptors dels alumnes. Quadre de freqüències

Nombre d'alumnes: 15

	17					18				19			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D
Totals	-	10	3	2	-	1	9	5	-	1	1	5	9
%	-	66,66	20	13,33	-	6,66	60	33,33	-	6,25	6,25	31,25	56,25

$n_{17} = 15$  ;  $n_{18} = 15$  ;  $n_{19} = 16$

	20						21									
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Totals	4	2	6	1	6	1	2	7	2	10	5	3	1	6	6	5
%	20	10	30	5	30	5	4,25	14,89	4,25	21,27	10,63	6,38	2,12	12,76	12,76	10,63

$n_{20} = 20$  ;  $n_{21} = 47$

	22								23							
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H
Totals	8	5	-	1	1	3	2	1	12	3	-	-	-	1	-	-
%	38,09	23,80	-	4,76	4,76	14,28	9,52	4,76	75	18,75	-	-	-	6,25	-	-

$n_{22} = 21$  ;  $n_{23} = 16$

	24							25						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
Totals	15	5	10	5	3	-	6	1	12	4	1	12	6	1
%	34,09	11,36	22,72	11,36	6,81	-	13,63	2,70	32,43	10,81	2,70	32,43	16,21	2,70

$n_{24} = 44$  ;  $n_{25} = 37$

## Annex 5. Institut B. Actitud com a escriptors dels alumnes.

### Quadre de freqüències

Nombre d'alumnes: 24

	17					18				19			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D
Totals	-	8	14	2	-	1	8	15	-	11	1	5	12
%	-	33,33	58,33	8,33	-	4,16	33,33	62,5	-	37,93	3,44	17,24	41,37

$n_{17} = 24$  ;  $n_{18} = 24$  ;  $n_{19} = 29$

	20						21									
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Totals	10	9	9	-	5	3	3	16	4	12	10	4	2	8	17	6
%	27,77	25	25	-	13,88	8,33	3,65	19,51	4,87	14,63	12,19	4,87	2,43	9,75	20,73	7,31

$n_{20} = 36$  ;  $n_{21} = 82$

	22								23							
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H
Totals	13	5	-	5	3	8	5	5	20	3	-	3	-	2	1	2
%	29,54	11,36	-	11,36	6,81	18,18	11,36	11,36	64,51	9,67	-	9,67	-	6,45	3,22	6,45

$n_{22} = 44$  ;  $n_{23} = 31$

	24							25						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
Totals	23	9	10	6	7	8	3	5	13	13	3	11	8	1
%	34,84	13,63	15,15	9,09	10,60	12,12	4,54	9,25	24,07	24,07	5,55	20,37	14,81	1,85

$n_{24} = 66$  ;  $n_{25} = 54$

## Annex 6. Institut C. Actitud com a escriptors dels alumnes.

### Quadre de freqüències

Nombre d'alumnes: 25

	17					18				19			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D
Totals	1	4	15	4	1	2	16	6	1	5	7	9	9
%	4	16	60	16	4	8	64	24	4	16,66	23,33	30	30

$n_{17} = 25$  ;  $n_{18} = 25$  ;  $n_{19} = 30$

	20						21									
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Totals	13	2	10	1	3	3	2	17	1	17	8	5	3	8	17	9
%	40,62	6,25	31,25	3,12	9,37	9,37	2,29	19,54	1,14	19,54	9,19	5,74	3,44	9,19	19,54	10,34

$n_{20} = 32$  ;  $n_{21} = 87$

	22								23							
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H
Totals	6	7	3	3	4	13	5	9	13	5	2	3	2	8	3	5
%	1 2	1 4	6	6	8	2 6	1 0	1 8	31,70	12,19	4,87	7,31	4,87	19,51	7,31	12,19

$n_{22} = 50$  ;  $n_{23} = 41$

	24							25						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
Totals	24	10	12	10	7	8	12	-	20	20	2	18	17	2
%	28,91	12,04	14,45	12,04	8,43	9,63	14,45	-	25,31	25,31	2,53	22,78	21,51	2,53

$n_{24} = 83$  ;  $n_{25} = 79$

## Annex 7. Institut A. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències<sup>223</sup>

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 10]				
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)
<b>Ordenació adequada</b>	50	-	-	40	10	-

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 5]				
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)
<b>Ordenació poc adequada</b>	40	-	-	40	20	-

## Annex 8. Institut B. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 20]				
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)
<b>Ordenació adequada</b>	40	-	-	20	40	-

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 3]					
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)	C
<b>Ordenació poc adequada</b>	33,33	-	-	33,33	33,33	-	-

## Annex 9. Institut C. Justificació de l'ordenació en la prova de representació de la norma. Quadre de freqüències

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 17]				
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)
<b>Ordenació adequada</b>	41,17	11,76	-	23,52	23,52	-

Justificacions (%)		[n <sub>ordenacions</sub> = 8]				
	A(o-e)	A(o)	A(e)	B(o-e)	B(o)	B(e)
<b>Ordenació poc adequada</b>	12,5	12,5	-	50	25	-

<sup>223</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 7, 8 i 9, vegeu l'apartat 3.4, pàg. 50 i ss.

## Annex 10. Institut A. Creences de la profesora. Quadre de freqüències<sup>224</sup>

Categories	Nombre d'ocurrències	% [n <sub>freqüències</sub> = 77]
1	1	1,29
2	2	2,59
3	3	3,89
4	1	1,29
5	14	18,18
6	9	11,68
7	2	2,59
8	5	6,49
9	1	1,29
11	11	14,28
12	1	1,29
13	4	5,19
14	6	7,79
15	2	2,59
16	2	2,59
17	4	5,19
18	1	1,29
19	1	1,29
20	3	3,89
21	4	5,19

Categories predominants: 3, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 17 i 21.

## Annex 11. Institut B. Creences de la profesora. Quadre de freqüències

Categories	Nombre d'ocurrències	% [n <sub>freqüències</sub> = 35]
1	1	2,85
2	6	17,14
3	2	5,71
5	7	20
7	2	5,71
8	5	14,28
9	1	2,85
11	2	5,71
14	3	8,57
15	2	5,71
17	1	2,85
23	3	8,57

Categories predominants: 2, 5, 8, 14 i 23.

<sup>224</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 10, 11 i 12, vegeu l'apartat 3.5, pàg. 56 i ss.

## Annex 12. Institut C. Creences del professor. Quadre de freqüències

Categories	Nombre d'ocurrències	% [n <sub>freqüències</sub> = 83]
1	4	4,81
2	7	8,43
3	6	7,22
5	9	10,84
6	8	9,63
7	4	4,81
8	12	14,45
9	3	3,61
10	1	1,2
11	3	3,61
13	2	2,4
14	4	4,81
15	4	4,81
16	2	2,4
17	5	6,02
22	4	4,81
23	3	3,61
24	2	2,4

**Categories predominants:** 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 22 i 23.

## Annex 13. Institut A. Textos 1. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències<sup>225</sup>

Quadre 1. Anotacions, no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	7	5	2
Reparacions	53	131	24

n = 222

Quadre 2. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	53	131	24
Variacions lliures	33	14	19

n = 274

Quadre 3. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	4	1	1	-
F	15	11	2	-
RF	8	6	1	-
CE	5	6	3	-

n = 63

Quadre 4. Morfosintaxi Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	49	20	11	1
F	26	15	11	2
RF	4	1	-	1
CE	2	2	1	6

n = 152

Quadre 5. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	-	-	-	-
F	5	11	-	-
RF	2	-	-	7
CE	-	-	-	-

n = 25

<sup>225</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 13, 14, 15, 16, 17, 18 i 19, vegeu l'apartat 3.6, pàg. 64 i ss.



Quadre 6. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	5	4	1	-
F	6	8	1	-
RF	7	2	5	-
CE	-	-	-	-

n = 39

Quadre 7. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	7	-	-	-
F	-	1	-	1
RF	1	1	1	-
CE	-	2	-	-

n = 14

Quadre 8. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	-	-	-	-
F	3	9	2	-
RF	1	-	-	4
CE	-	-	-	-

n = 19

## Annex 14. Institut A. Textos 2. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 9. Anotacions, no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	2	7	-
Reparacions	86	79	2

n = 176

Quadre 10. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	86	79	2
Variacions lliures	60	17	21

n = 265

Quadre 11. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	13	-	-	1
F	20	13	7	2
RF	11	22	5	3
CE	3	12	3	2

n = 117

Quadre 12. Morfosintaxi. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	39	13	12	-
F	4	5	1	1
RF	1	-	-	-
CE	2	8	-	-

n = 86

Quadre 13. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	-	-	-	-
F	-	1	2	-
RF	-	-	-	-
CE	-	-	-	-

n = 3

Quadre 14. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	11	3	-	2
F	7	4	3	2
RF	5	21	3	4
CE	-	4	1	-

n = 70

Quadre 15. Morfosintaxi.. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	6	5	1	-
F	5	-	1	3
RF	-	1	-	-
CE	-	-	-	-

n = 20

Quadre 16. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	2	-	1	-
F	2	4	1	-
RF	2	1	-	9
CE	-	-	-	-

n = 22

## Annex 15. Institut B. Textos 1. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 17. Anotacions, no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	8	7	5
Reparacions	88	171	71

n = 350

Quadre 18. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	88	171	71
Variacions lliures	89	25	19

n = 463

Quadre 19. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	25	1	4	-
F	16	6	4	2
RF	30	1	4	1
CE	1	-	-	-

n = 95

Quadre 20. Morfosintaxi. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	69	34	14	-
F	3	12	5	1
RF	32	6	3	-
CE	-	-	-	-

n = 179

Quadre 21. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	1	-	-	-
F	7	38	11	-
RF	14	4	3	-
CE	-	-	-	-

n = 78

**Quadre 22. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	18	4	5	-
<b>F</b>	14	14	5	-
<b>RF</b>	16	8	4	2
<b>CE</b>	2	3	-	-

n = 95

**Quadre 23. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	8	1	4	-
<b>F</b>	4	2	1	2
<b>RF</b>	5	1	-	1
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 29

**Quadre 24. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	-	-	-	-
<b>F</b>	4	2	4	1
<b>RF</b>	2	-	-	6
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 19

## Annex 16. Institut B. Textos 2. reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 25. Anotacions, no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	4	15	3
Reparacions	60	167	43

n = 292

Quadre 26. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	60	167	43
Variacions lliures	144	34	33

n = 481

Quadre 27. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	21	3	2	-
F	11	5	3	-
RF	14	2	2	1
CE	2	-	-	-

n = 66

Quadre 28. Text 2. Morfosintaxi. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	81	47	25	1
F	8	2	2	-
RF	6	2	-	-
CE	-	-	-	-

n = 174

Quadre 29. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	1	-	-	-
F	5	25	3	-
RF	9	2	-	3
CE	-	-	-	-

n = 48

**Quadre 30. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	31	14	7	-
<b>F</b>	23	15	5	1
<b>RF</b>	16	19	9	2
<b>CE</b>	5	4	1	-

n = 152

**Quadre 31. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	7	12	3	-
<b>F</b>	4	2	-	2
<b>RF</b>	7	-	-	1
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 38

**Quadre 32. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	-	-	-	-
<b>F</b>	2	5	5	-
<b>RF</b>	6	-	1	14
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 33

## Annex 17. Institut C. Textos 1 (1a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 33. Anotacions no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	5	13	4
Reparacions	69	223	17

n = 331

Quadre 34. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	69	223	17
Variacions lliures	96	32	28

n = 465

Quadre 35. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	12	-	2	-
F	14	4	6	-
RF	10	3	11	1
CE	17	2	11	-

n = 93

Quadre 36. Morfosintaxi. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	86	63	34	4
F	8	3	7	-
RF	25	7	2	-
CE	-	-	-	-

n = 239

Quadre 37. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	-	-	-	-
F	1	7	3	-
RF	2	-	-	-
CE	-	-	-	-

n = 17



**Quadre 38. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	16	5	7	-
<b>F</b>	20	11	14	3
<b>RF</b>	7	11	9	2
<b>CE</b>	7	1	4	-

n = 117

**Quadre 39. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	9	2	7	-
<b>F</b>	-	2	1	-
<b>RF</b>	9	-	-	1
<b>CE</b>	-	-	-	2

n = 33

**Quadre 40. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	1	-	-	-
<b>F</b>	1	9	2	1
<b>RF</b>	8	-	1	5
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 28

## Annex 18. Institut C. Textos 1 (2a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 41. Variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Variacions lliures	135	66	48

n = 249

Quadre 42. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	22	3	9	-
F	25	16	16	2
RF	14	21	10	1
CE	7	7	4	-

n = 157

Quadre 43. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	18	5	14	-
F	3	1	3	2
RF	23	2	1	1
CE	-	-	-	-

n = 73

Quadre 44. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi

	RP	AF	SP	DP
M	4	-	-	-
F	4	11	17	-
RF	5	1	3	5
CE	-	-	-	-

n = 50

## Annex 19. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Reparació i reescriptura dels textos. Quadres de freqüències

Quadre 45. Anotacions, no-reparacions i reparacions

	ST	MS	AM
No-reparacions	4	10	2
Reparacions	68	136	55

n = 275

Quadre 46. Reparacions i variacions lliures per punts de vista

	ST	MS	AM
Reparacions	68	136	55
Variacions lliures	52	27	14

n = 352

Quadre 47. Significat textual. Operacions de reparació per nivells d'anàlis

	RP	AF	SP	DP
M	8	2	2	1
F	11	6	10	7
RF	10	3	13	1
CE	11	9	4	-

n = 98

Quadre 48. Morfosintaxi. Operacions de reparació per nivells d'anàlis

	RP	AF	SP	DP
M	34	37	20	-
F	1	2	4	3
RF	39	2	2	1
CE	-	-	-	-

n = 145

Quadre 49. Aspectes materials. Operacions de reparació per nivells d'anàlis

	RP	AF	SP	DP
M	-	-	-	-
F	1	33	4	-
RF	5	5	3	7
CE	-	-	1	-

n = 59

**Quadre 50. Significat textual. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	10	5	3	-
<b>F</b>	5	8	7	3
<b>RF</b>	10	4	2	-
<b>CE</b>	4	-	2	-

n = 63

**Quadre 51. Morfosintaxi. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	4	1	1	-
<b>F</b>	1	-	1	-
<b>RF</b>	17	2	-	-
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 27

**Quadre 52. Aspectes materials. Operacions de variació lliure per nivells d'anàlisi**

	RP	AF	SP	DP
<b>M</b>	-	-	-	-
<b>F</b>	-	3	3	-
<b>RF</b>	2	2	1	3
<b>CE</b>	-	-	-	-

n = 14

## Annex 20. Institut A. Textos 1. Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències<sup>226</sup>

Quadre 1. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	8	26	14	12
MS	85	38	6	7
AM	-	18	8	-
Totals	93	82	28	19

n<sub>anotacions</sub> = 222

Quadre 2. Significat textual. Categories d' anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	3	4	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-
c2	1	2	4	8	-	-	-	-	-	-	-	2
c3	2	4	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-
c5	-	7	2	1	-	-	1	-	-	1	-	-
c7	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-
c9	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
c10	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Totals	6	22	10	10	1	2	2	-	1	2	2	2

n<sub>anotacions</sub> = 60

Quadre 3. Morfosintaxi. Categories d' anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	58	4	-	-	5	-	-	-	5	-	-	-
c2	-	3	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	5	6	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-
c5	6	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c7	5	7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	-	5	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
c10	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	74	35	6	7	6	3	-	-	5	-	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 136

Quadre 4. Aspectes materials. Categories d' anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	-	8	4	-	-	1	-	-	-	1	-	-
c2	-	1	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-
c3	-	4	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
c5	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	-	15	6	-	-	1	2	-	-	2	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 26

<sup>226</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 20, 21, 22, 23, 24 i 25, vegeu l'apartat 3.6, pàg. 64 i ss.

## Annex 21. Institut A. Textos 2. Relació entre categories d'anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències

Quadre 5. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	12	34	29	13
MS	66	9	1	10
AM	-	1	1	-
Totals	78	44	31	23

$n_{\text{anotacions}} = 176$

Quadre 6. Significat textual. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	6	3	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-
c2	1	3	12	11	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	1	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-
c4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c5	1	8	10	-	-	4	-	-	-	1	-	-
c7	-	4	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-
c9	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c10	-	4	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Totals	10	25	28	13	2	7	1	-	-	2	-	-

$n_{\text{anotacions}} = 88$

Quadre 7. Morfosintaxi. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	40	1	1	-	7	2	-	-	3	1	-	-
c2	8	-	-	8	1	-	-	1	-	-	-	1
c3	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
c5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c7	2	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Totals	53	5	1	8	9	2	-	1	4	2	-	1

$n_{\text{anotacions}} = 86$

Quadre 8. Aspectes materials. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

$n_{\text{anotacions}} = 2$

## Annex 22. Institut B. Textos 1. Relació entre categories d'anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències

Quadre 9. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	32	25	38	1
MS	119	17	42	-
AM	1	57	18	-
Totals	152	99	98	1

n<sub>anotacions</sub> = 350

Quadre 10. Significat textual. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	7	4	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-
c2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	15	3	23	-	-	-	-	-	3	1	1	-
c5	3	3	6	-	-	2	-	-	1	-	1	-
c7	1	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c8	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	2	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	28	22	35	1	-	2	-	-	4	1	3	-

n<sub>anotacions</sub> = 96

Quadre 11. Morfosintaxi. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	8	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	80	3	5	-	4	-	-	-	4	-	1	-
c5	13	7	11	-	-	-	-	-	-	-	2	-
c6	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c7	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c8	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	7	2	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-
c10	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	111	17	38	-	4	-	1	-	4	-	3	-

n<sub>anotacions</sub> = 178

Quadre 12. Aspectes materials. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	-	19	5	-	-	1	1	-	-	-	1	-
c2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	-	26	5	-	-	-	-	-	-	2	1	-
c5	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c7	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	-	6	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
c10	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	1	52	15	-	-	2	1	-	-	3	2	-

n<sub>anotacions</sub> = 76

## Annex 23. Institut B. Textos 2. Relació entre categories d'anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències

Quadre 13. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	29	17	16	2
MS	162	13	7	-
AM	1	35	10	-
Totals	192	65	33	2

n<sub>anotacions</sub> = 292

Quadre 14. Significat textual. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	2	5	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-
c2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	13	-	3	-	3	-	-	-	1	-	-	-
c5	1	3	6	-	-	1	-	-	-	-	-	-
c7	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
c8	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	3	4	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
c10	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	22	16	16	2	3	1	-	-	4	-	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 64

Quadre 15. Morfosintaxi. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	16	-	-	-	3	-	-	-	5	3	-	-
c2	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
c3	101	1	2	-	17	-	-	-	5	-	-	-
c5	5	4	1	-	-	2	-	-	-	-	1	-
c7	3	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	3	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
c10	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	130	7	6	-	21	3	-	-	11	3	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 182

Quadre 16. Aspectes materials. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	-	20	4	-	-	-	-	-	-	3	-	-
c2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	1	12	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	1	32	10	-	-	-	-	-	-	3	-	-

n<sub>anotacions</sub> = 46



## Annex 24. Institut C. Textos 1 (1a reescriptura). Relació entre categories d'anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències

Quadre 17. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	15	21	17	21
MS	188	17	31	-
AM	-	14	7	-
Totals	203	52	55	21

n<sub>anotacions</sub> = 330

Quadre 18. Significat textual. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	9	4	2	-	1	-	-	-	2	-	-	-
c2	1	2	2	15	-	-	-	-	-	1	-	-
c3	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c4	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-
c5	1	6	1	2	-	1	-	1	-	-	1	-
c6	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
c7	-	1	-1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c8	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
c9	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c10	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	12	16	15	20	1	3	1	1	2	2	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 74

Quadre 19. Morfosintaxi. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	115	3	5	-	1	-	1	-	9	1	-	-
c2	21	1	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c3	6	4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
c4	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c5	28	4	14	-	-	-	-	-	1	-	-	-
c7	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c8	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
c9	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c10	-	1	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Totals	174	15	29	-	4	-	1	-	10	2	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 236

Quadre 20. Aspectes materials. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	-	8	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
c5	-	3	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-
c6	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	-	11	6	-	-	-	-	-	-	3	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 21

## Annex 25. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Relació entre categories d' anotació i categories de reparació. Quadres de freqüències

Quadre 21. Anotacions i nivells d'anàlisi

	M	F	RF	CE
ST	11	22	25	14
MS	97	6	43	-
AM	-	36	21	-
Totals	108	64	89	14

n<sub>anotacions</sub> = 275

Quadre 22. Significat textual. Categories d' anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	4	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
c2	1	1	6	2	-	2	-	-	-	-	-	-
c3	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c5	4	5	6	4	-	1	1	-	-	-	-	-
c6	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
c7	-	5	3	1	-	1	-	1	-	1	-	2
c8	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
c9	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c10	-	2	2	2	-	-	-	-	-	-	1	-
Totals	10	17	23	11	1	4	1	1	-	1	1	2

n<sub>anotacions</sub> = 72

Quadre 23. Morfosintaxi. Categories d' anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
c1	56	-	5	-	8	-	-	-	7	-	-	-
c2	5	1	14	-	-	-	2	-	1	-	-	-
c3	9	1	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
c5	10	1	13	-	-	-	1	-	-	-	1	-
c7	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-
c8	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c10	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	80	6	38	-	9	-	3	-	8	-	2	-

n<sub>anotacions</sub> = 146

Quadre 24. Aspectes materials. Categories d'anotació i categories de reparació

	A				B				C			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>
<b>c1</b>	-	20	1	-	-	1	-	-	-	1	1	-
<b>c2</b>	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>c3</b>	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>c5</b>	-	6	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-
<b>c6</b>	-	3	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
<b>c7</b>	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>c8</b>	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>c10</b>	-		1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totals	-	34	17	-	-	1	3	-	-	1	1	-

n<sub>anotacions</sub> = 57

## Annex 26. Institut A. Textos 1. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències<sup>227</sup>

Quadre 1. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	5	8	6	3
SUBR	3	11	7	1
REL	-	17	6	-
ALTR	1	5	1	-
Totals	9	41	20	4

$n_{\text{marques}} = 74$

Quadre 2. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	1	2	4	-	1	-	-	-
SUBR	-	-	3	-	-	1	2	-
REL	-	2	1	-	-	2	2	-
Totals	1	4	8	-	1	3	4	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 21$

Quadre 3. Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	72	26	4	-
SUBR	19	17	-	-
RATLL	5	5	-	-
REL	7	19	3	-
ALTR	2	2	1	-
REP	1	-	-	-
Totals	106	69	8	-

$n_{\text{marques}} = 183$

Quadre 4. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	6	1	-	-	2	-	-	-
SUBR	1	1	-	-	2	-	-	-
REL	-	2	-	-	-	-	-	-
ALTR	-	1	-	-	-	-	-	-
Totals	7	5	-	-	4	-	-	-

<sup>227</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 26, 27, 28, 29, 30 i 31, vegeu l'apartat 3.6, pàg. 64 i ss.

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 16

Quadre 5. Aspectes materials. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	-	2	-	-
SUBR	-	2	-	-
REL	-	-	1	-
ALTR	-	18	4	-
Totals	-	22	5	-

n<sub>marques</sub> = 27

Quadre 6. Aspectes materials. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ALTR	-	1	-	-	-	3	-	-
Totals	-	1	-	-	-	3	-	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 4

Quadre 7. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	5	8
CMTNT	-	-	-	1
CME	-	-	-	2
CNMTT	1	4	3	-
CNMTNT	-	12	4	1
Totals	1	16	12	12

n<sub>comentaris</sub> = 41

Quadre 8. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	-	-	-	-	-	2
CNMTT	-	-	1	-	-	1	1	-
CNMTNT	-	-	2	-	-	-	1	-
Totals	-	-	3	-	-	1	2	2

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 8

Quadre 9. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	1	3	7
CMTNT	-	1	1	-
CNMTT	6	7	1	-
CNMTNT	-	9	-	-
REP	5	2	-	-
Totals	11	20	5	7

n<sub>comentaris</sub> = 43

Quadre 10. Aspectes materials. Categories dels comentaris

	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>RF</b>	<b>CE</b>
<b>CMTT</b>	-	-	4	-
<b>CNMTT</b>	-	1	-	-
<b>REP</b>	-	2	-	-
Totals	-	3	4	-

n<sub>comentaris</sub> = 7

Quadre 11. Aspectes materials. Categories dels comentaris de gestió difícil

	<b>B</b>				<b>C</b>			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>
<b>CMTT</b>	-	-	2	-	-	-	-	-
Totals	-	-	2	-	-	-	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 2

## Annex 27. Institut A. Textos 2. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències

Quadre 12. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	8	11	4	-
SUBR	2	21	8	1
RATLL	-	1	-	-
REL	-	12	13	1
ALTR	1	12	5	2
Totals	11	57	30	4

 $n_{\text{marques}} = 102$ 

Quadre 13. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	2	2	1	-	-	-	-	-
SUBR	1	4	-	-	-	2	-	-
REL	-	1	1	-	-	-	-	-
ALTR	-	-	-	-	-	1	-	-
Totals	3	7	2	-	-	3	-	-

 $n_{\text{marques de gestió difícil}} = 15$ 

Quadre 14 Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	51	4	1	-
SUBR	4	4	-	-
RATLL	4	-	-	-
REL	1	2	1	-
ALTR	4	2	-	-
REP	1	1	-	-
Totals	65	13	2	-

 $n_{\text{marques}} = 80$ 

Quadre 15. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	7	-	-	-	2	1	-	-
SUBR	1	1	-	-	1	1	-	-
RATLL	1	-	-	-	-	-	-	-
REL	-	1	-	-	-	-	-	-
ALTR	-	-	-	-	-	1	-	-
Totals	9	2	-	-	3	3	-	-

 $n_{\text{marques de gestió difícil}} = 17$

Quadre 16. Aspectes materials. Categories de marques

	M	F	RF	CE
RATLL	-	1	1	-
Totals	-	1	1	-

n<sub>marques</sub> = 2

Quadre 17. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	4	1
CMTNT	-	-	-	1
CME	1	1	9	11
CNMTT	-	2	3	-
CNMTNT	-	1	-	-
CNME	1	17	11	1
REP	2	4	-	-
Totals	4	25	27	14

n<sub>comentaris</sub> = 70

Quadre 18. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CNMTT	-	-	1	-	-	-	-	-
CNME	-	5	-	-	-	1	-	-
Totals	-	5	1	-	-	1	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 7

Quadre 19. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	-	10
CNMTT	3	3	1	-
CNME	-	1	-	-
REP	9	-	-	-
Totals	12	4	1	10

n<sub>comentaris</sub> = 27

Quadre 20. Morfosintaxi. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	-	1	-	-	-	-
CNMTT	-	-	-	-	1	1	-	-
CNME	-	1	-	-	-	-	-	-
Totals	-	1	-	1	1	1	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 4



## Annex 28. Institut B. Textos 1. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències

Quadre 21. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	21	11	21	-
SUBR	9	17	12	-
RATLL	4	3	1	-
REL	1	-	-	-
ALTR	21	22	25	-
REP	-	2	1	-
Totals	56	55	60	-

$n_{\text{marques}} = 171$

Quadre 22. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	-	-	-	-	3	-	2	-
SUBR	-	2	-	-	1	1	1	-
ALTR	-	-	-	-	3	1	1	-
Totals	-	2	-	-	7	2	4	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 15$

Quadre 23. Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	101	5	23	-
SUBR	6	6	12	-
RATLL	13	5	6	-
REL	-	-	5	-
ALTR	99	7	27	-
REP	-	3	-	-
Totals	219	26	73	-

$n_{\text{marques}} = 318$

Quadre 24. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	4	-	2	-	4	-	1	-
SUBR	-	-	-	-	-	-	2	-
ALTR	4	-	3	-	3	-	1	-
Totals	8	-	5	-	7	-	4	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 24$

Quadre 25. Aspectes materials. Categories de marques

	M	F	RF	CE
ENC	-	37	10	-
SUBR	-	-	2	-
RATLL	-	10	2	-
REL	-	1	-	-
ALTR	-	5	7	-
REP	-	52	10	-
Totals	-	105	31	-

n<sub>marques</sub> = 136

Quadre 26. Aspectes materials. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	-	2	-	-	-	4	-	-
SUBR	-	-	-	-	-	-	1	-
RATLL	-	1	1	-	-	-	-	-
ALTR	-	1	-	-	-	1	2	-
REP	-	-	-	-	-	2	-	-
Totals	-	4	1	-	-	7	3	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 15

Quadre 27. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	4	-
CME	-	-	-	1
CNMTT	1	8	-	-
CNMTNT	-	-	3	-
REP	4	4	1	-
Totals	5	12	8	1

n<sub>comentaris</sub> = 26

Quadre 28. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	1	-	-	-	-	-
CNMTT	-	2	-	-	1	-	-	-
Totals	-	2	1	-	1	-	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 4

Quadre 29. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	9	-
CNMTT	2	2	9	-
CNMTNT	2	-	-	-
REP	14	7	18	-
Totals	18	9	36	-

n<sub>comentaris</sub> = 63

Quadre 30. Morfosintaxi. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CNMTT	-	-	-	-	-	-	2	-
Totals	-	-	-	-	-	-	2	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 2

Quadre 31. Aspectes materials. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CNMTT	-	1	-	-
REP	1	5	-	-
Totals	1	6	-	-

n<sub>comentaris</sub> = 7

## Annex 29. Institut B. Textos 2. Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències

Quadre 32. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	19	9	6	2
SUBR	9	11	6	1
RATLL	-	2	1	-
REL	-	2	1	-
ALTR	26	11	10	2
Totals	54	35	24	5

$n_{\text{marques}} = 118$

Quadre 33. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	3	-	-	-	2	-	-	-
SUBR	-	1	-	-	2	-	-	-
ALTR	3	-	-	-	3	-	-	-
Totals	6	1	-	-	7	-	-	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 14$

Quadre 34. Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	132	4	2	-
SUBR	12	7	4	-
RATLL	20	4	-	-
REL	1	-	4	-
ALTR	124	9	4	-
REP	2	-	-	-
Totals	291	24	14	-

$n_{\text{marques}} = 329$

Quadre 35. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	20	1	-	-	6	-	-	-
SUBR	1	3	-	-	4	-	1	-
RATLL	1	1	-	-	-	-	-	-
ALTR	17	2	-	-	5	3	-	-
REP	-	-	-	-	1	-	-	-
Totals	39	7	-	-	16	3	1	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 66$

Quadre 36. Aspectes materials. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	1	10	4	-
RATLL	-	3	-	-
ALTR	1	24	9	-
REP	-	11	1	-
Totals	2	48	14	-

n<sub>marques</sub> = 64

Quadre 37. Aspectes materials. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ALTR	-	-	-	-	-	3	-	-
Totals	-	-	-	-	-	3	-	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 3

Quadre 38. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CME	2	-	-	-
CNMTT	-	8	7	2
CNMTNT	-	-	1	-
REP	1	1	1	-
Totals	3	9	9	2

n<sub>comentaris</sub> = 23

Quadre 39. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CNMTT	-	1	-	-	-	-	-	-
Totals	-	1	-	-	-	-	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 1

Quadre 40. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CNMTT	1	3	3	-
CNMTNT	-	-	1	-
REP	10	3	1	-
Totals	11	6	5	-

n<sub>comentaris</sub> = 22

Quadre 41. Morfosintaxi. Categories dels comentaris de gestió difícil

	<b>B</b>				<b>C</b>			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>
<b>CNMOT</b>	-	-	-	-	1	-	-	-
<b>CNMTT</b>	-	2	-	-	-	-	1	-
Totals	-	2	-	-	1	-	1	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 4

Quadre 42. Aspectes materials. Categories dels comentaris

	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>RF</b>	<b>CE</b>
<b>CNMTNT</b>	-	-	1	-
Totals	-	-	1	-

n<sub>comentaris</sub> = 1

## Annex 30. Institut C.Textos 1 (1a reescriptura). Relació entre categories de reparació i categories de marques i de comentaris. Quadres de freqüències

Quadre 43. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	10	5	21	-
SUBR	1	9	9	-
RATLL	4	4	1	1
REL	-	1	8	-
ALTR	-	1	2	5
Totals	15	20	41	6

$n_{\text{marques}} = 82$

Quadre 44. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	1	-	2	-	1	-	-	-
SUBR	-	2	-	-	1	-	1	-
RATLL	-	-	-	1	-	-	-	-
Totals	1	2	2	1	2	-	1	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 9$

Quadre 45. Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	111	9	11	-
SUBR	2	7	7	-
RATLL	20	6	9	-
REL	4	2	3	-
ALTR	8	1	-	-
REP	32	-	-	-
Totals	177	25	30	-

$n_{\text{marques}} = 232$

Quadre 46. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	4	-	-	-	7	2	1	-
SUBR	1	-	-	-	1	1	1	-
RATLL	-	-	1	-	-	1	-	-
REL	1	-	-	-	-	1	-	-
ALTR	-	-	-	-	-	-	-	-
REP	2	-	-	-	2	-	-	-
Totals	8	-	1	-	10	5	2	-

$n_{\text{marques de gestió difícil}} = 26$

Quadre 47. Aspectes materials. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	-	4	1	-
RATLL	-	1	-	-
ALTR	-	6	6	-
REP	-	3	-	-
Totals	-	14	7	-

n<sub>marques</sub> = 21

Quadre 48. Aspectes materials. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	-	-	-	-	-	-	1	-
ALTR	-	-	-	-	-	3	-	-
Totals	-	-	-	-	-	3	1	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 4

Quadre 49. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	1	15	9	7
CMTNT	-	1	1	14
CME	-	-	1	3
CNMTT	-	-	1	-
CNMTNT	-	2	-	-
REP	1	1	-	-
Totals	2	19	12	24

n<sub>comentaris</sub> = 57

Quadre 50. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	2	2	-	-	3	-	-
CMTNT	-	3	1	1	-	-	-	-
Totals	-	5	3	1	-	3	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 12

Quadre 51. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	19	2	7	-
CNMTT	2	1	2	-
CNMTNT	-	1	-	-
REP	41	5	15	-
Totals	62	9	24	-

n<sub>comentaris</sub> = 95



Quadre 52. Morfosintaxi. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>
<b>CMOT</b>	2	-	-	-	1	-	-	-
<b>CMTT</b>	-	-	-	-	-	1	-	-
<b>CNMONT</b>	3	-	-	-	-	-	-	-
Totals	5	-	-	-	1	1	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 7

Quadre 53. Aspectes materials. Categories dels comentaris

	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>RF</b>	<b>CE</b>
<b>CMTT</b>	-	4	11	-
Totals	-	4	11	-

n<sub>comentaris</sub> = 15

Quadre 54. Aspectes materials. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>RF</i>	<i>CE</i>
<b>CMTT</b>	-	-	-	-	-	-	1	-
<b>CMTNT</b>	-	-	-	-	-	1	-	-
Totals	-	-	-	-	-	1	1	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 2

## Annex 31. Institut C. Textos 1 (3a reescriptura). Relació entre categories de reparació i categories de marques i comentaris. Quadres de freqüències

Quadre 55. Significat textual. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	3	9	11	1
SUBR	4	7	12	5
RATLL	3	3	5	1
REL	1	8	6	6
ALTR	-	9	1	10
Totals	11	36	35	23

n<sub>marques</sub> = 105

Quadre 56. Significat textual. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	-	-	-	-	-	1	2	-
SUBR	1	2	1	-	-	-	2	-
RATLL	-	-	-	-	-	-	-	1
REL	-	1	-	1	-	1	1	2
ALTR	-	-	-	1	-	-	-	1
Totals	1	3	1	2	-	2	5	4

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 18

Quadre 57. Morfosintaxi. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	64	3	10	-
SUBR	3	2	7	-
RATLL	12	4	7	-
REL	2	3	5	-
ALTR	1	-	4	-
REP	18	-	-	-
Totals	100	12	33	-

n<sub>marques</sub> = 145

Quadre 58. Morfosintaxi. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	8	-	-	-	3	-	2	-
SUBR	-	-	1	-	-	-	-	-
RATLL	2	-	-	-	1	-	-	-
REL	-	-	-	-	-	-	1	-
REP	1	-	-	-	2	-	-	-
Totals	11	-	1	-	6	-	3	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 21

Quadre 59. Aspectes materials. Categories de les marques

	M	F	RF	CE
ENC	-	2	7	-
RATLL	-	4	-	-
REL	-	-	1	-
ALTR	-	34	5	-
REP	-	4	-	-
Totals	-	44	13	-

n<sub>marques</sub> = 57

Quadre 60. Aspectes materials. Categories de les marques de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
ENC	-	-	3	-	-	-	-	-
ALTR	-	1	-	-	-	1	-	-
REP	-	-	-	-	-	-	1	-
Totals	-	1	3	-	-	1	1	-

n<sub>marques de gestió difícil</sub> = 6

Quadre 61. Significat textual. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	1	1	5	5
CMTNT	-	5	7	8
CME	-	1	2	5
CNMTT	1	1	2	-
CNMTNT	-	5	4	-
CNME	1	1	-	-
REP	4	1	2	-
Totals	7	15	22	18

n<sub>comentaris</sub> = 62

Quadre 62. Significat textual. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	1	-	-	-	-	1	-
CMTNT	-	1	1	2	-	-	-	1
CNMTNT	-	3	-	-	-	-	-	-
Totals	-	5	1	2	-	-	1	1

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 10

Quadre 63. Morfosintaxi. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	1	3	21	-
CMTNT	2	-	1	-
CNMTT	-	-	3	-
CNMTNT	-	-	2	-
REP	13	3	11	-
Totals	16	6	38	-

n<sub>comentaris</sub> = 60

Quadre 64. Morfosintaxi. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	3	-	-	-	-	-
CNMTT	-	-	2	-	-	-	-	-
REP	-	-	-	-	1	-	-	-
Totals	-	-	5	-	1	-	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 6

Quadre 65. Aspectes materials. Categories dels comentaris

	M	F	RF	CE
CMTT	-	12	14	-
CMTNT	-	3	3	-
CNMTT	-	-	1	-
REP	-	-	5	-
Totals	-	15	23	-

n<sub>comentaris</sub> = 38

Quadre 66. Aspectes materials. Categories dels comentaris de gestió difícil

	B				C			
	M	F	RF	CE	M	F	RF	CE
CMTT	-	-	3	-	-	-	-	-
CMTNT	-	-	1	-	-	-	-	-
Totals	-	-	4	-	-	-	-	-

n<sub>comentaris de gestió difícil</sub> = 4

## Annex 32. Institut A. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències<sup>228</sup>

Quadre 1. Categories de justificació de les reparacions

	RNR		RRMT	RRNMT
	<i>No verbalitzades en els protocols</i>	<i>Verbalitzades en els protocols</i>		
<b>Textos 1</b>	105	42	33	28
<b>Textos 2</b>	123	29	5	10

Textos 1:  $n_{\text{reparacions}} = 208$

Textos 2:  $n_{\text{reparacions}} = 167$

## Annex 33. Institut B. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències

Quadre 2. Categories de justificació de les reparacions

	RNR		RRMT	RRNMT
	<i>No verbalitzades en els protocols</i>	<i>Verbalitzades en els protocols</i>		
<b>Textos 1</b>	89	168	40	33
<b>Textos 2</b>	107	122	22	19

Textos 1:  $n_{\text{reparacions}} = 330$

Textos 2:  $n_{\text{reparacions}} = 270$

## Annex 34. Institut C. Categories de justificació de les reparacions. Quadres de freqüències

Quadre 3. Categories de justificació de les reparacions

	RNR		RRMT	RRNMT
	<i>No verbalitzades en els protocols</i>	<i>Verbalitzades en els protocols</i>		
<b>Textos 1</b>	190	88	12	19
<b>Textos 2</b>	183	53	10	11

Textos 1:  $n_{\text{reparacions}} = 309$

Textos 2:  $n_{\text{reparacions}} = 259$

<sup>228</sup>Per als codis que figuren als quadres dels annexos 32, 33 i 34, vegeu l'apartat 3.7, pàg. 84 i ss.

## Annex 35. Institut A. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències<sup>229</sup>

Quadre 1. Categories de comprensió de les anotacions

	AC		AP	AA	ANC	
	<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>			<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>
<b>Textos 1</b>	222	73	26	3	46	5
<b>Textos 2</b>	112	124	2	-	43	-

Textos 1:  $n_{\text{anotacions}} = 375$

Textos 2:  $n_{\text{anotacions}} = 281$

## Annex 36. Institut B. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències

Quadre 2. Categories de comprensió de les anotacions

	AC		AP	AA	ANC	
	<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>			<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>
<b>Textos 1</b>	451	162	33	15	56	4
<b>Textos 2</b>	277	145	34	13	83	5

Textos 1:  $n_{\text{anotacions}} = 721$

Textos 2:  $n_{\text{anotacions}} = 557$

## Annex 37. Institut C. Categories de comprensió de les anotacions. Quadres de freqüències

Quadre 3. Categories de comprensió de les anotacions

	AC		AP	AA	ANC	
	<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>			<i>no verbalitzades</i>	<i>verbalitzades</i>
<b>Textos 1 (1a reescriptura)</b>	246	170	19	7	60	-
<b>Textos 1 (3a reescriptura)</b>	247	135	18	2	64	1

Textos 1:  $n_{\text{anotacions}} = 502$

Textos 2:  $n_{\text{anotacions}} = 467$

<sup>229</sup> Per als codis que figuren als quadres dels annexos 35, 36 i 37, vegeu l'apartat 3.7, pàg. 84 i ss.

## Annex 38. Institut A. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma<sup>230</sup>

1H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

He triat B la primera perquè no té cap falta ortogràfica i és el més ben ordenat. Té millor cohesió, coherència. He triat C el segon perquè no té faltes ortogràfiques però està malament ordenat. Bona cohesió però mala coherència. He triat el D tercer perquè té moltes faltes ortogràfiques com el A però està més bé ordenat que aquest. Tot i que no està del tot ben ordenat

2H

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**A: ortografia /estructura**

La B la primera perquè no conte faltes d'ortografia i té una bona estructuració i cohesió.

La D la segona perquè té una bona estructuració i cohesió, però té diverses errades ortogràfiques ("pensan, inquiet, cualsevol")

La C la tercera perquè té la cohesió i ordenació són força dolentes però no conté errades ortogràfiques.

La A, l'última perquè és un atemptat contra la llengua catalana, conté una mala ordenació, dolenta cohesió i també té errades ortogràfiques.

3D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia /estructura**

He escollit en primer lloc el text B perquè crec que té una ordenació correcta i no t'faltes d'ortografia. Trobo que tots els termes estan ben ordenats. En segon lloc he triat el C perquè no té faltes d'ortografia, però per un altra banda a mi em sembla que no té una correcta ordenació.

En tercer lloc he posat el D per la seva ordenació ja que té bastantes faltes d'ortografia i l'única cosa que el salva és la manera de posar les idees.

Com a últim he triat l'A perquè trobo que no té gens d'ordenació i moltes faltes d'ortografia.

4D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada B: ortografia /estructura**

El més correcte és el text B, ja que no té cap errada i està ben estructurat. El segon, és el text C perquè té, més o menys, la mateixa estructura que el B. I, perquè és el que té menys faltes, a part del B.

El text A i el text D s'assemblen molt, però crec que és més incorrecte el text A, perquè té moltes faltes, a part, el text D té la mateixa estructura que el B.

---

<sup>230</sup> Els alumnes de cada institut s'identifiquen per mitjà d'un número i una lletra (H, per home, i D, per dona). Per als codis que figuren a l'inici de cada un dels protocols dels annexos 38, 39 i 40, vegeu l'apartat 3.4, pàg. 50 i ss.

6D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

El més correcte és el B, perquè no te cap falta i les idees estan ven posades, en un bon ordre.

Després he posat el C, perquè no te cap falta, però si que te les idees poc organitzades, penso que el “no es preocupi” hauria d’estar en el text B i la frase que diu que comparí que poc li costa la seva felicitat hauria d’estar més abaix.

Després el D, perquè té algunes faltes d’ortografia i algun error d’expressió.

I el últim el text A, perquè te errors d’ortografia, error d’expressió i les idees mal posades

7D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Primer els he llegit cuidadosament i m’he adonat que als textos A i D la paraula “qualsevol” estava mal escrita i posava “cualsevol” mentre que als textos B i C estava ben escrita. Aquesta ha estat, per mi, la primera pista.

Així que els he separat en dos grups:

–B i C possibles textos correctes números 1 i 2.

–A i D possibles textos incorrectes números 3 i 4.

He llegit un altre cop els textos B i C fixant-me en la coherència i cohesió de les paraules.

M’he fixat en què és una espècie d’anunci, així que he cregut que hauria de començar per una crida per reclamar l’atenció que no pas per una frase “suau” (No es preocupi...) i després la crida. En aquests textos el primer és reclamar l’atenció dels receptors en aquest cas eren o són els propietaris i l’inquilí, per tant el primer text correcte és el B i després el C. Un altre detall és la correcta col·locació dels punts suspensius al final del paràgraf.

Els textos D i A els he posat per la reclamació del receptor.

El D comença bé: “PROPIETARI!”

“INQUILÍ!”

i l’A no: “No es preocupi”

“Propietari!”

“Inquilí!”

Segons el meu criteri

8H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia/estructura**

Primer he triat quin dels quatre textos estava millor ordenat respecte les oracions. He observat que eren el B i el D.

Després he triat quin dels quatre textos tenia menys faltes d’ortografia i he observat que era el B i el C. Així he triat el text B com el més correcte i el text A com el menys correcte. Després, però, he observat que hem quedaven el text C (amb poques o cap falta d’ortografia) i el text D (amb una bona ordenació de les oracions), així que he decidit posar el text C com més correcte que el D.



9D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia /estructura**

He considerat que la que té major correcció és la B, perquè és la que té les idees millor ordenades i no té faltes ortogràfiques.

Després crec que la que li segueix seria la C perquè gairebé no té faltes, però n'hi ha una barreja d'idees.

Després la D, encara que considero no està del tot correcta també per les faltes.

I per últim la A perquè té algunes faltes i el text no té cap ni peus, i a més costa d'entendre.

10H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia/estructura**

Tots els textos menys el "B" tenen faltes ortogràfiques. A més el text "A" està molt malament distribuït. La seva composició no és correcta. Els textos "C" i "D" ja s'acosten una mica però les faltes ortogràfiques és l'inconvenient.

11H

**Ordenació: b, d, c, a****Ordenació poc adequada****B: ortografia/estructura**

Primerament m'he fixat en la claredat i després en la correcció (faltes d'ortografia).

12D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

El text B és el que està escrit sense faltes d'ortografia, el que està més bé ordenat i el que està escrit més correctament.

El text C també està escrit sense faltes d'ortografia, però la seva ordenació no sembla ser del tot correcta, no queda del tot bé aquesta ordenació.

El text D està ordenat igual que el B, però té moltes faltes d'ortografia. I per últim el text A és el que està pitjor de tots, la seva ordenació no és del tot correcta però les seves faltes són realment abundants.

13D

**Ordenació: b, c, a, d****Ordenació poc adequada****B: ortografia**

He posat el B primer perquè m'agrada més, el trobo més fàcil d'entendre i posa «que poc que li costa» (més correcte per mi)

Després el C perquè és el que més se sembla al B i té menys faltes ortogràfiques.

He posat el A perquè té menys faltes que el D.

14H

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**A: ortografia /estructura**

He posat el text B en primer lloc, perquè vist que no hi han faltes d'ortografia, i el text sembla coherent, i amb una bona adequació.

He posat el text C en tercer lloc, perquè crec que no té faltes ortogràfiques, però no té una bona estructuració i això provoca no entendre be el text.

He posat el text A en últim lloc per el mateix que el text C, però amb algunes faltes d'ortografia.

He posat el text D en segon lloc, perquè te moltes faltes d'ortografia.

15H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

La primera cosa en la que m'he fixat, és en les faltes ortogràfiques, seguidament, l'utilització total del estil lingüístic, en aquest cas l'estàndard i després del to que li volien donar, canviant algunes frases de lloc.

16D

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

Perque en un anunci publicitari primer és té que exposar primer el tema del que no hem de preocupar-nos, en aquest cas, "Propietari, inquil", també la correcció textual d'aquest text està bé al text B, en canvi a l'A i al B té faltes ortogràfiques com "Consultins" o "Civil" o "vostè".

En conclusió he escollit el B perque té bona cohesió i a part està ben corregit.

## Annex 39. Institut B. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma

1D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

Crec que el que està millor de tots es el B, la ortografia es mes correcta i expresa millor el contingut del text, amb més claredat.

Després crec que va el C, no te faltes ortogràfiques, pero l'idea del text està pitjor expresada que en el B.

El D te bastantes faltes ortogràfiques, al igual que l'A, però he posat abans el D pq està millor expresat que l'A.

L'A te moltes faltes ortogràfiques i esta molt mal expresat, per això l'he posat l'últim.

2H

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia**

Tots els anuncis publicitaris tenen faltes d'ortografia, alguns tenen errors en l'expressió. El fragment "B" és l'anunci que menys errors té dels citats amb anterioritat.

Els anuncis B i D tenen una semblança en l'estructura pero D té més errors.

Els anuncis C i A tenen una semblança en l'estructura pero C te menys errors que A.

3H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia /estructura**

El text B no exposa cap mena d'error tant en l'ortografia i vocabulari com en la construcció, per tant seria el correcte.

El text C es el que vé a continuació perquè té alguns errors a l'ortografia però té una bona construcció.

Després tenim el text D que té una bona construcció però té faltes ortogràfiques més greus que el text C.

I el text A és un text molt malament construït i la seva ortografia és nefasta.

4H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B ortografia /estructura**

El primer text (B) l'he triat perquè, apart de que no té faltes ortogràfiques, l'ordre de les frases és correcte.

El segon (C) l'he posat 2on perquè té l'ortografia correcte, però en algunes frases penso que l'ordre és incorrecte.

El 3er (D) l'he posat 3er perquè té l'ortografia incorrecte, en canvi l'ordre està bé.

Eñ 4rt (A) és el pitjor ja que tant l'ortografia com l'ordre de les frases és molt dolent.

5H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia /estructura**

Considero que els textos B i C estan força bé i tenen poques faltes. Considero també que el text B està millor estructurat respecte al text C. La forma de començar i acabar del B m'agrada més.

En els textos D i A hi han moltes faltes ortogràfiques. El text A a demés està malament estructurat.

6H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Primer de tot per les faltes d'ortografia. En els diversos redactats i falten diferents coses. El B és el que està més bé de tots.

Després de veure les faltes m'he guiat per un ordre lògic i entenedor de les diverses oracions.

La B i la D tenen el mateix ordre però el D té moltes faltes d'ortografia. Llavors he escollit la B. La A i la C són la mateixa dins d'un altre ordre però la A té moltes faltes d'ortografia. He escollit com a segona la C. Dins de les més dolentes (en l'aspecte ortogràfic) he escollit la D, que tenia un ordre lògic i entenedor. Com a última he escollit la A que té diferent ordre. inclús és com més confús i té moltes faltes d'ortografia.

7D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

He posat primer la B perquè em sembla menys malament que la C, ja que al (principi) final estan exposades les 2 idees juntes per convençer al consumidor. Després la C perquè de (comprensió i) ortografia està bé però varia l'ordenació d'idees. Després la D ja que les idees estan com en la B, encara que (te) hi ha faltes d'ortografia, per últim la A, ja que penso que hi ha problemes d'ordenació de frases i d'ortografia.

8H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia**

Penso, que clarament, les meves raons per les quals he fet l'ordenació són, per les faltes ortogràfiques, el seu sentit, l'ordre de les paraules.

A més, tractant-se d'un anunci publicitari ha de tenir una perfecció (en quant a l'ortografia) i després que el missatge sigui clar i tingui cert ordre per entendre-ho. Essencialment ho he fet per faltes ortogràfiques, encara que influeixen coses que ja he dit abans.

9H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

El millor que hi ha és el B, ja que és correcte ortogràficament i l'estructura de l'anunci per cridar més l'atenció és bona.

El pitjor és el text A, ja que la seva estructuració és dolenta i té moltes faltes d'ortografia.

Malgrat que el D tingui més faltes ortogràfiques, l'he col·locat abans que l'A ja que la seva estructura publicitària és igual que la del B.

He posat segon el C ja que té una correcta ortografia però no té l'ordre per mi ideal per l'anunci.

10H

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**A: ortografia /estructura**

TEXT B: Està ben ordenat, no hi han faltes ortogràfiques. L'ordre és el millor per cridar l'atenció; considero que és el millor de tots.

TEXT A: Penso que és el pitjor. Les idees i les expressions estan desordenades, cosa que fa que no atragui l'atenció del client. Hi han moltes faltes ortogràfiques, que donen molt mala imatge.

TEXTS C I D: els dos son bastant incorrectes, encara que el D està més ben estructurat que el C. Als dos textos hi han faltes ortogràfiques.

11H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

El B és el millor, perquè està ben redactat i solament té una falta (espoliació).

El C és el segon que està més bé, ja que solament té una falta i està una mica mal redactat (els punts suspensius).

El D té més de cinc faltes i per això l'he posat tercer, ja que està ben redactat.

El A és el pitjor perquè està mal redactat i té més de cinc faltes.

12H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

Jo escollit el B com primer perquè es el que no té faltes d'ortografia. I a més està ben redactat.

El C no té faltes d'ortografia, però no està ben redactat. Està millor redactat el B i el D, però el D té faltes d'ortografia.

L'A està mal redactat i a més té faltes d'ortografia.

Per això crec que el millor és el B. En el començament comença convenientment, i està ben estructurat tot el demés.

13D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

He posat la B com la millor, perquè és la que he entès millor, no té moltes faltes d'ortografia i segueix un ordre. En canvi els altres tenen faltes d'ortografia i no segueixen un ordre qu'ls fagi fàcils d'entendre.

14D

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

El text A em sembla el pitjor perquè té faltes d'ortografia i les paraules no estan ordenades correctament (disposem pensant en vostè → faltarien comes). A més a més els punts suspensius haurien d'estar al final de les frases, no entremig o al principi del "títol".

Per altre banda el text B és el millor perquè no té faltes i contradiu tots els errors esmentats en el text A, està escrit de forma que atrau més l'atenció del client i això és clau en un anunci publicitari.

Per decidir el grau de correcció entre el text D i C, m'he decidit per posar el D en segon lloc perquè aquest està ordenat d'una manera que té impetu però a més a més crec que el començament (pensan en vostè disposem...) és millor que el començament del text C.

15D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

El B i el C no tenen cap falta, tots dos tenen una ortografia correcta. Però entre els dos el B s'entén millor, està més ben escrit. I després el D i el A tenen moltes faltes, però crec que el D s'expressa millor, les idees estan més ben ordenades.

16H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

El de major grau de correcció, crec que és el B, per tenir una millor ortografia i sintaxi.

He posat el D el tercer perquè és igual que el B però amb faltes ortogràfiques i gramaticals.

El C l'he posat el segon perquè encara de no tenir una ordenació d'oracions adients. Està ben escrit i amb bona "ortografia"

L'A l'he posat el quart perquè passa com en el B. Aquest A és el mateix que el C però amb faltes, força exagerades d'ortografia i gramaticals.

Per últim he posat el D davant del A, perquè la seva estructura és més adient i completa.

17D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

Considero que de les quatre versions del text el B és el més correcte, perquè no té faltes d'ortografia. El text A, és el que considero que és més correcte, perquè es el que té més faltes d'ortografia i el pitjor redactat. Entre el B i el A he posat el C i el D, perquè penso que són els que estan pitjor redactats i que no expressen una idea clara.

18H

**Ordenació: c, b, a, d**

**Ordenació inadequada**

**B: ortografia**

El "C" és el més correcte, perquè està més ben escrit que els altres, a més les lletres en negreta estan disposades de forma estratègica; començament, al mig i al final, cosa que fa que l'interès del lector o l'oïent no es perdi en cap moment.

El "B" em sembla menys correcte per la disposició de les lletres en negreta, a mig anunci el lector pot perdre el seu interès.

El text "A" em sembla poc correcte, per les faltes d'ortografia, l'ordre de les frases...

I el "D" és pitjor encara perquè a sobre que té les errades del "A", també té una mala col·locació de les lletres en negreta.

19D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia**

Crec que la B és millor perquè s'entén molt bé el que es vol dir i a més no té faltes; en canvi la C no té faltes però la primera frase no s'entén gaire bé. En quan a les dos últimes, totes dues tenen moltes faltes però la D com que segueix el model de la B, tot i tenir faltes, s'entén el que es vol dir en canvi la A no.

20H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Ordre del enunciat, que tingui lògica i estigui ben construït, que no hi hagi faltes d'ortografia ni puntuació. Que no hi hagi cap error de semàntica. També per el text que està millor de cara al públic.

21D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Penso que el millor text escrit és el B perquè és el que té menys faltes ortogràfiques, i a part és el que comença dient a qui va referit l'anunci, exposa el tipus de pòlissa i tot el que inclou aquesta.

Sens dubte, la que està pitjor de totes és la A perquè no té les idees ordenades i té bastants faltes ortogràfiques.

Al text D li falta el començament de l'anunci i les faltes ortogràfiques, tot el demés penso que és correcte, les idees estan ben ordenades.

El text C està bastant bé però la frase del mig hauria d'anar en penúltima posició.

Els textos B i D tenen les idees ordenades de manera igual però el D té moltes més faltes que el B.

22H

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Al text B, l'he posat en primer lloc, ja que sembla el més correcte de tots, està ben ordenat i no té errors ortogràfics. En canvi, he posat el text A en últim lloc perquè per mí està molt malament ordenat, i a part hi ha un munt de faltes ortogràfiques, no sembla que vagi a convèncer a ningú amb aquest anunci, no pas en el text B, que l'anunci va directe al públic i sembla que atraigui més l'atenció del públic.

El text C i D, són molt semblants i costa molt decidir-se per un o per l'altre tots dos tenen errors ortogràfics i en alguna part del text, estàn malament ordenades, per tot això sembla que el text C, estigui una mica millor que el D, i per tant crida més l'atenció al lector.

23D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia/estructura**

El B és el que és més correcte perquè no té faltes d'ortografia ni d'estructuració. Crec que deixa clar el que vol dir i no cal llegir-ho dos cops per entendre-ho.

Després he posat el C perquè tampoc té faltes d'ortografia, però tot i així, hi ha una frase al principi que crec que està més ben expressada al B → “Pensant en vostè disposem” en comptes de “Disposem pensant en vostè.”

Entre el D i l'A he posat com a millor el D perquè, tot hi que té faltes d'ortografia igual que l'A, hi ha expressions que queden més clares, com ja he dit abans a l'exemple: “Pensant en vostè disposem.”

També hi ha una altra expressió incorrecta a part de les faltes: “lo poc que...”

24H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

Per mi el B és el millor perquè té la millor estructura i millor ortografia. També la manera de començar, que fa que la gent pari més atenció. El C és el segon millor, encara que l'estructura sigui diferent, no té tantes faltes d'ortografia com els dos restants.

El D le col·locat en aquesta posició per les faltes ortogràfiques, però té una bona estructura, semblant a la B.

En últim lloc he posat l'A perquè l'estructura no és massa bona i tampoc crida massa l'atenció. També té moltes faltes d'ortografia.



## Annex 40. Institut C. Protocols dels alumnes sobre representació de la norma

1H

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

B → El veig millor en la seva ortografia i coherència.

C → Té correcta l'ortografia però està cohesionat d'una forma que no crec correcta.

D → Té dolenta la ortografia, però té coherència.

A → Té malament l'ortografia i no té cohesió.

2D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia/estructura**

El B es el millor per            què (crec) que no té faltes d'ortografia i a més a més té sentit, en canvi, els altres tres textos o tenen faltes d'ortografies o sinó en tenen, no tenen coherència.

3D

**Ordenació: b, c, a, d**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia**

–El B està bé perquè és el que no té faltes d'ortografia i el que millor està expressat.

–El C també està bé ortogràficament però l'expressió no acaba d'estar bé.

–L'A té faltes d'ortografia i l'expressió no és bona.

–El D té moltes faltes d'ortografia i l'expressió és encara pitjor que l'A.

4D

**Ordenació: b, c, a, d**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

El D és el pitjor anunci, ja que té les idees desordenades, faltes d'ortografia i puntuació.

L'A també està bastant malament, però sembla com si l'hagin volgut millorar canviant d'ordre les frases.

El C comença a estar millor, però segueix tenint les idees desordenades.

Per mi, el B és el més correcte.

5D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

Les raons són perquè crec que el text que millor està escrit i on les idees estan millor exposades és en el text B; a més, no hi han faltes ortogràfiques.

Després he escollit el text C, encara que el D estigui millor explicat, però el C té menys errors ortogràfics.

I després el D i l'A respectivament perquè el B està molt bé explicat però té errors ortogràfics i l'A està mal explicat i també té errors.

6D

**Ordenació: b, c, a, d**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia**

L'he ordenat així perquè he corregit les faltes de cada text i he mirat la manera en que està la seva ordenació. Per tant, els que tenen més faltes són el A i el D que són els dos últims.

7D

**Ordenació: b, c, a, d**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

El B és el que penso, que està millor estructurat i sense faltes d'ortografia, el C no està tan ben estructurat com el B, però té menys faltes d'ortografia que el A i D; després, perquè el D té moltes faltes.

8D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

Aquests quatre textos l'he faltat l'ortografia i les accents les paraules que responen pòlissa, pòlisa

le faltat ordenar-se les paraules

9D

**Ordenació: b, c, a, d**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

Primerament, el que s'ha fet en aquests quatre textos ha sigut corregir totes les faltes d'ortografia de cadascun i després mirar com estaven estructurats les frases i per últim ordenar desde el text millor organitzat i menys faltes d'ortografia al que més tenia.

10D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

El text B, és el que està molt ben estructurat, i té menys faltes d'ortografia.

El text C, té poques faltes d'ortografia, però la estructura no està ben definida.

El text D, està ben estructurat, però té greus faltes d'ortografia.

El text A, és el pitjor de tots, degut a una estructura molt deficient, i té faltes molt greus d'ortografia.

11D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia**

Per l'ordre de les frases, per la crida d'atenció, per l'ortografia, etc...

12D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

Primer el B perquè és el que està millor estructurat i amb menys faltes d'ortografia.

Després el C encara que estaria bastant igualat amb el D, perquè en el primer no hi han faltes d'ortografia però l'ordre del text és inadequat, i en canvi en el D és al contrari, l'ordre és bastant correcte, però hi ha moltes faltes ortogràfiques.

I per últim, l'A, que és el que està més malament en quant a estructura i ortografia.

13D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

El text B és el que està millor estructurat i el que té menys faltes d'ortografia.

El text C no té moltes faltes d'ortografia, però la seva estructura no és del tot correcte.

El text D està bastant bé estructurat però té faltes greus d'ortografia.

El text A és el pitjor de tots, perquè està molt malament estructurat i té moltes faltes d'ortografies.

14D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia**

Primerament he corregit les faltes d'ortografia i les he classificades segons el nombre de faltes que hi tenen.

Després m'han quedat el B i el C pendent hi he mirat l'ordre i per la meua opinió l'ordre de les paraules més formal es el B.

15D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****A: ortografia /estructura**

He posat que el B es el millor, perquè l'ortografia es correcte, i l'ordre crec que es més adequat.

El C l'he posat el 2<sup>o</sup>, perquè tot i que l'ortografia es incorrecte (faltes d'ortografia ja assenyalades) l'ordre no es correcte. Ja que en tema publicitari, crida més l'atenció: Popietari, Inquilí que no començant per: No es preocupi. I perquè la frase en negreta de: comprovi que poc li costa... està mal situada en mig.

La D l'he posat 3<sup>o</sup> perquè tot i que està ben estructurada te moltes faltes d'ortografia.

La A es l'última perquè està malament estructurada i té moltes faltes d'ortografia.

16D

**Ordenació: b, c, d, a****Ordenació adequada****B: ortografia**

Per a exposar un anunci publicitari, el més important és que nò hi hagin faltes d'ortografia, ja que és senyal de deixadessa.

I cal què és comenci un anunci cridant l'atenció a qui va dirigit.

17D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia**

Jo crec que el B és el més correcta.

A l'hora d'ordenar he tingut en conte que en els altres no hi havia ordre en les frases, faltes d'ortografia, castellanismes, en les faltes d'ortografia hem refereixo en la posició dels accents, errades amb la s i doble s, paraules mal escrites.

Jo crec que l'ordre B, C, D, E és el més convenient.

18D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia/estructura**

A l'hora d'ordenar-los he tingut en compte sobretot l'ortografia, hi ha moltes faltes.

Els accents, l'ordre, hi ha molts castellanismes, no hi ha ordre. El que està pitjor és el text –A–.

19D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia /estructura**

El B està millor escrit, estructurat, i l'expressió es molt bona i inspira confiança al client i no te faltes d'ortografia. El C està bastant bè, també te una bona estructura i l'ortografia està bè, i els dos ultims estan molt malament expresats i escrits. Sobre tot l'ultim que també tè moltes faltes d'ortografia.

20D

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**B: ortografia /estructura**

He ordenat aquets 4 textos en aqust ordre tenint en compte l'ortografia, accent, etc.

L'ordre dels paragrafs, el grau de cultisme en la forma de dirigir-se a una altra persona.

21D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**B: ortografia /estructura**

– A l'hora d'ordenar-ho he tingut en compte, la quantitat de faltes d'ortografia que tenia cada text, a més de l'ordre en el que les idees estaven exposades.

22D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia /estructura**

Per poder ordenar aquests anuncis he tingut en compte, l'ordre d'expressar les idees, l'ortografia, els accents, els pronoms i apòstrof, ja que en més d'un text han suprimit els apòstrof a l'hora de posar un pronom.

Principalment l'ordre de les idees i la millor manera de cridar l'atenció dels lectors, que d'això és del que es tracta.

23D

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**A: ortografia /estructura**

–El text B és el text millor ordenat, amb menys faltes d'ortografia i a més el que millor s'entén.

–Seguidament va el text D que malgrat que està ordenat té moltes faltes d'ortografia. Però es segueix entenen el contingut.

–El següent és el text C que està desordenat i no te gaires faltes.

–Finalment el text A és el text que està més desordenat i a la vegada té més faltes d'ortografia, en definitiva és el pitjor text en comparació amb els altres.

24D

**Ordenació: b, c, d, a**

**Ordenació adequada**

**A: ortografia**

–A l'ordenar aquests quatre textos de major a menor grau de correcció he tingut en compte els accents, l'ortografia (ss, s) els castellanismes i l'ordre de les frases i paraules.

25D

**Ordenació: b, d, c, a**

**Ordenació poc adequada**

**A: ortografia**

Les raons per les quals ho he ordenat d'aquesta manera és perquè crec que hi ha moltes faltes, castellanismes i en alguns textos la forma en la que s'expressa no es gaire cortés.

## Annex 41. Entrevista amb la professora de l'institut A

1 **Investigador.** La correcció de textos ha de ser una avaluació sumativa?

2 **Ensenyant.** Justament estem fent un curs d'avaluació... A veure, si l'avaluació sumativa ha de servir, en  
3 teòric, eh?, l'altre és la pràctica, que és allà on vacil·lo més... En principi penso que si l'avaluació sumativa,  
4 com tota avaluació, ha de servir perquè l'alumne tingui un punt de referència i jo també tenir un espai comú  
5 de negociació, la confusió entraria dins d'aquests paràmetres. Utilitzo l'avaluació sumativa com una forma de  
6 negociació i com una forma de pactar amb l'alumne quina és la progressió que fa, l'alumne. Què s'acostuma  
7 a fer, què acostumes a fer, o on són els límits d'aquesta negociació, o on són els límits d'aquest intercanvi a  
8 través de l'avaluació, en aquests moments molt restringits, perquè tendeixes a pensar moltes vegades que  
9 l'avaluació inclou massa coses de les que realment hauries d'avaluar.

10 **I.** La correcció és una operació íntima, és a dir, una operació gairebé secreta?

11 **E.** A veure, jo no he pensat mai en el sentit de dir: haig d'amagar una cosa a l'alumne, sigui avaluació o amb  
12 el que sigui, no ho he pensat mai. També no ho he pensat mai des del punt de vista que jo tampoc estic  
13 segura de si l'avaluació està ben feta o no està ben feta, sobretot en qüestions de llengua; pots arribar a  
14 avaluar i els criteris no són mai del tot objectius. Per tant, jo tendixo a compartir bastant, o a pretendre  
15 compartir bastant amb l'alumne, i jo, quan presento correccions, el primer que faig és explicar fil per randa el  
16 barem de la correcció. D'una banda, tens la utopia que l'alumne t'escoltarà per autocorregir-se. El primer que  
17 veus és que l'alumne t'escolta per comprovar si t'has equivocat o no en el barem de correcció; després  
18 acostuma a venir un procés, sobretot en determinats tipus d'alumnes, que sí que vénen a preguntar, a veure  
19 què hi falta allà o què és allò que està malament, o què és, però, vaja, jo, en principi, no se m'ha ocorregut  
20 mai amagar o pensar que s'havia d'amagar un, perquè jo penso que l'aprenentatge de llengua, si no és  
21 d'intercanvi no té cap mena de sentit. Vaja, a secundària, si estiguéssim en teories lingüístiques, o no sé,  
22 vaja, no ho he pensat.

23 **I.** Amb relació a la correcció, els ensenyants són autodidactes?

24 **E.** Oh, i tant! Sí, el que passa... Jo penso que hi ha tradicions diverses. A veure, pel que jo he vist... A veure,  
25 jo vaig estar en un centre d'FP i després vaig fer Reforma fa molts anys. Hi havia una tradició de treball  
26 d'equip molt important en el Departament, i jo, de sempre, en tota la meva trajectòria en l'ensenyament  
27 públic, i en el privat també, perquè vaig estar en unes escoles... Excepte el primer, que vaig anar molt sola,  
28 sempre m'he trobat amb treball d'equip, per tant sí que és autodidacta, sí que pot tenir a veure amb el  
29 secretisme el fet que sigui autodidacta. El que passa que jo, tot i ser autodidacta, ho he comentat moltíssim,  
30 no amb ningú especialitzat, sinó amb gent que està exactament igual que jo. Llavors, com que tendeixes a  
31 veure que el que fa la gent no es diferencia gaire del que fas tu, amb la gent que m'he trobat, evidentment,  
32 clar, doncs la idea del secretisme se m'escapa una mica, però penso que sí que pot respondre a la  
33 necessitat d'amagar unes mancances amb relació a la formació, amb relació a la correcció.

34 **I.** Si alguna vegada t'has equivocat a l'hora de corregir, per excés o per defecte, és a dir, per ultracorrecció o  
35 per oblit, i els alumnes t'han fet notar que allò està mal corregit, has reconegut l'errada, l'has discutida, quina  
36 actitud adoptes, etc?

37 **E.** Penso que es passen fases. Penso que, en un principi, en general, quan comences necessites tenir un  
38 espai de seguretat i l'espai de seguretat és en l'aula, i es dona, evidentment, en el procés d'avaluació o, com  
39 a mínim, així ha funcionat tradicionalment. Que moltes vegades les actituds de reconeixement o no  
40 reconeixement d'una errada en la correcció van absolutament lligades al grau de seguretat que tens amb  
41 relació a allò que imparteixes a l'aula, o fins i tot al reconeixement que notes que tens dins l'aula. Per una  
42 banda, penso que aquí hi hauria un espai a comentar. L'altra, que també depèn molt del que tu imparteixes a  
43 l'aula i de si el que imparteixes a l'aula ho imparteixes des del punt de vista del dogma. Per tant, si jo dic això  
44 així, després s'ha de reproduir així, o si ho imparteixes, doncs, com una de les moltes coses que rep  
45 l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Jo penso que depèn d'allà on et situes, et pot molestar més o et  
46 pot molestar menys un error en la correcció, o un error fins i tot a classe. De vegades, a classe, si  
47 m'equivoco, m'equivoco. Com més gran em faig, més m'equivoco i més ho reconeixes més obertament:  
48 mira, ahir em vaig equivocar, o això, ara no sé exactament com ho dius, deixa-m'ho mirar amb tranquil·litat i

- 49 tal. Per tant, jo crec que va una mica amb relació al grau d'experiència que adquireixes, amb relació a  
 50 l'ambient en el qual treballes, perquè jo quan vaig arribar en aquest centre em vaig trobar un ambient molt  
 51 competitiu des del punt de vista intel·lectual, molt! Hi havia qui perseguia faltes d'altres profes i les exposava  
 52 públicament: aquí hi ha una falta d'ortografia. Després veus que a sota no hi ha res més, depèn, doncs, de  
 53 l'ambient en el qual et mous, no?. Jo he tingut la sort... A veure, d'això amb què em vaig trobar al principi no  
 54 existeix, o existeix d'una manera minoritària, i a més a més, m'és igual. Però, clar, jo conec instituts molt  
 55 específics, no conec grans instituts, ni instituts de gran tradició, per tant..., no sé.
- 56 I. Quan corregeixes, tens alguna mania, alguna manera específica de corregir, és una activitat planificada, ho  
 57 fas intuïtivament?
- 58 E. Abans, ho feia amb més intuïció, tenia un sentit més intuïtiu, per dir-ho d'alguna manera, i jo crec que a  
 59 mesura que vas intentant acotar... A veure, jo penso que aquí també hi ha allò que tu pretens que un  
 60 alumne, parlant de llengua, acabi escrivint perfecte. A veure, al principi jo tenia una visió global dels textos i  
 61 anava a totes, per dir-ho d'alguna manera. Actualment, el que faig és que acostumo, abans de començar una  
 62 correcció, posar-me en un full a part què és allò que vull observar per cada text. És a dir, quan jo faig un  
 63 encàrrec sobre un text, després recupero l'encàrrec que he fet i tal, què em miraré d'aquest text? Això, això i  
 64 això, més, sempre, una part de puntuació per correcció, la correcció textual, i després ortografia, no? Però,  
 65 ara, tendixo a fer-me una pauta d'avaluació abans, la qual cosa vol dir que em fa molta més mandra de  
 66 corregir. Perquè, clar, abans tenia mitja horeta i corregia de tres a quatre redaccions, i ara, doncs, necessito  
 67 fer-ho amb una planificació de treball més àmplia.
- 68 I. Quin temps hi dediques a la correcció, o no ho tens calculat?
- 69 E. Doncs, a veure, una correcció d'un curs, un parell d'hores.
- 70 I. Quan tornes els exercicis corregits als alumnes, com reben el teu treball?
- 71 E. Em costa de veure-ho. A veure, també depèn... Ara, com que tendixo a corregir segons unes pautes, el  
 72 que acostumo a fer és a posar moltes coses, que vegin molts aspectes a treballar. És a dir, llavors sempre hi  
 73 ha la pregunta de retorn de l'alumne. Abans, que corregia d'una manera més intuïtiva, jo penso que no hi  
 74 havia tanta pregunta de retorn.
- 75 I. Creus que els alumnes treuen profit d'aquest treball teu de correcció?
- 76 E. Home, suposo que sí. I en cas que cregués que no, tampoc sabia funcionar d'una altra manera, aquest  
 77 és el meu problema. Quan estàs en crisi, allò que dius em passo no sé quantes hores a la setmana corregint,  
 78 a veure, això realment té sentit o no té sentit. El que passa que, quina és l'alternativa? L'alternativa, ja t'ho  
 79 dic, per passar de corregir sense pautes, intuïtivament, a passar a corregir amb pautes... I ara no sé. Quan  
 80 entri en crisi l'avaluació amb pautes, no sé què farem, no? Però, jo crec que sí...
- 81 I. El progrés dels teus alumnes està en proporció directa amb tot aquest temps que inverteixes a corregir?
- 82 E. No, no ho crec, tinc la impressió que no.
- 83 I. Podries explicar per què?
- 84 E. És que el que jo penso... A veure, no és tant valorar el temps com el que hi ha al darrere. A veure, quan  
 85 corregeixes tu tens tota una sèrie d'idees al cap en el moment de la correcció, que són les que figura que tu  
 86 intentes transmetre en el text corregit. És evident que la percepció del que corregeix, amb relació al text, no  
 87 és la mateixa de qui l'ha escrit. Per tant, les correccions que faig les faig des de la meva percepció, i allò que  
 88 intentes és transmetre algunes de les teves percepcions, i per tant, crec que l'alumne pot captar-ner alguna,  
 89 d'aquestes percepcions, però, ni molt menys, tampoc totes, perquè llavors no hi haurà una correspondència,  
 90 no?
- 91 I. N'hi ha prou amb ensenyar bé perquè els alumnes aprenguin bé?
- 92 E. No, que va! Jo crec que molts alumnes aprenen bé sense necessitat que els ensenyin bé. Tinc la sort de  
 93 pensar que els alumnes aprenen gràcies a moltes coses diverses, entre elles potser la nostra tasca, però,  
 94 vaja, si fos només de la nostra tasca diària... En aquests moments, jo penso que en aquests moments es  
 95 replanteja en termes de veure què és allò que educa l'alumne, no només pel que fa al centre escolar, sinó  
 96 també moltes altres coses.
- 97 I. Quan corregeixes, privilegies algun aspecte?
- 98 E. Jo acostumo... Quan encarrego un text, acostumo a explicar perquè l'encarrego, perquè, no sé... Ara se  
 99 m'estan acudint molts exemples de primer de batxillerat, però també de primer d'ESO, per exemple. Estem  
 100 treballant la descripció a primer d'ESO. Val, doncs, què s'ha de fer perquè el manual sigui una guia? Doncs,

101 primer, observar, marcar tal, tal, tal, tot el procediment, i per tant, quan corregeixo, corregeixo a partir de les  
 102 instruccions que jo dono, o de les pautes que jo dono. No vol dir que les hagin de seguir fil per randa, però sí  
 103 que hi ha d'haver una organització al darrere, en la qual es vegi que no és un text fet així tal com raja, sinó  
 104 que és un text en el qual l'alumne hi ha hagut de pensar una miqueta.

105 I. És possible que un alumne, escrivint tal com raja, faci un bon text?

106 E. Sí. A veure, és que tal com raja és allò de dir... Tal com raja, què vol dir? A veure, si el tal com raja vol dir  
 107 que l'alumne ni organitza mentalment allò que vol dir, les seves pròpies idees, és difícil de veure on arriben  
 108 els límits d'aquesta no organització de les idees. Jo, quan parlo del tal com raja, és allò de dir, a veure, un  
 109 alumne que digui: haig de fer una descripció, per exemple, posem pel cas aquests dels de primer d'ESO,  
 110 coses sense cap mena d'ordre, que és com ho van fer uns quants, per exemple, allò que es veia que no hi  
 111 havia hagut una planificació. A partir d'aquí, jo faig una correcció, una correcció en què dic atenció a l'ordre,  
 112 atenció a això, atenció a allò, ta, ta, ta, etc. Reescriptura? I llavors la reescriptura és correcta. Aquest tal com  
 113 raja de l'alumne, jo desconec si hi ha hagut abans un procés d'intent d'organització i el que ha passat és que  
 114 no ha sabut organitzar-ho, o és que no ha intentat ni organitzar el text, per dir-ho d'alguna manera.

115 I. Tant si es tracta de textos prèviament planificats com de textos escrits tal com raja, segueixes la mateixa  
 116 estratègia de correcció?

117 E. Estic intentant de pensar un cas. Jo crec que sí. A veure, jo crec que seguiria observant si hi ha una  
 118 coherència del text, però els resultats són el mateix, no?, evidentment; però si hi ha una coherència del text,  
 119 jo crec que sí.

120 I. Podries explicar per què?

121 E. A veure, si partim de la idea d'un text que parla del mateix, del mateix encàrrec fet a dos alumnes, i un el  
 122 fa tal com raja i després el reescriu, i l'altre... A veure, és possible que l'estratègia fos la mateixa, però el que  
 123 jo posaria en la correcció no seria el mateix. A veure, se suposa que l'alumne que s'ha organitzat el text,  
 124 abans ha pensat quin tipus de text estava fent, i per tant, hi hauria un suport al darrere que és les  
 125 característiques del tipus de text a les quals jo em podria referir, però sempre tenint en compte que l'alumne  
 126 sap de què li parlo. A l'alumne que fa un text tal com raja possiblement li faria una petita menció als possibles  
 127 models textuais, en el sentit de dir-li. A veure, si ho faig a primer d'ESO, evidentment li faria d'una manera i si  
 128 ho faig a batxillerat ho faria d'una altra, però és possible que partís d'un discurs en el qual fes atenció a què  
 129 és el que vol explicar, l'intentaria introduir cap a possibles guies; clar, jo intuïria que l'alumne no ha sabut  
 130 veure o que no ha considerat oportú que té unes eines per expressar una sèrie d'idees determinades.

131 I. Quan corregeixes un text, quin pes hi té la normativa?

132 E. A veure, jo quan corregeixo un text, hi ha dos tipus de lectura. Una la que deia abans, la pauta, tal, tal,  
 133 tal; i l'altra, la que estaria més amb relació amb la normativa. Normalment, jo em faig una, és a dir, funciona  
 134 més per allò que em crida l'atenció d'un text. Que, normalment, allò que et crida l'atenció d'un text és, o la  
 135 qualitat mateixa del text, o el fet que no sigui normatiu, que tingui uns elements que estiguin desmarcats de  
 136 la normativa. Llavors és quan em paro a mirar-me, o a reflexionar o a mirar altres maneres de dir. Però  
 137 normalment procuro no fer-me una idea prèvia de com s'hauria de dir allò, funciona més per resultat.

138 I. Pel que fa a determinats aspectes de la llengua, t'ha creat tensió el desacord entre el que en podríem dir la  
 139 teva norma i la norma oficial?

140 E. Home, a veure, una mica de tot. En els grups potser dels més petits, aquí no hi ha dubte, acostumo a ser  
 141 bastant tolerant, eh? Però, de manera progressiva, el que acostumo a marcar és allò que no és normatiu i,  
 142 per tant, en determinats espais, allò s'ha de dir d'una altra manera. Jo penso que el grau de correcció no té  
 143 per què estar totalment identificat amb la norma, sempre i quan ens movem en un espai de llengua  
 144 estàndard. És a dir, la consciència que hi ha formes de dir correctes i formes de dir no correctes, o que no  
 145 estan acceptades, per dir-ho d'alguna manera, sí que penso que s'ha d'explicar i s'han de donar elements,  
 146 però jo sóc reticent a forçar molt o a forçar uniformement. Tu perceps que hi ha alumnes que tindran la  
 147 capacitat de destriar en cada cas que és allò que han de dir o com ho han de dir, i perceps que hi ha altres  
 148 alumnes que no. Llavors, aquí, clar, jo adopto a vegades posicions desiguals, per dir-ho d'alguna manera,  
 149 posicions desiguals.

150 I. En els casos d'incertesa elevada, com actues?



- 151 E. Jo acostumo a explicar-los. Jo quan em trobo amb els famosos de que, acostumo a explicar-ho en  
 152 general, acostumo a donar una altra forma d'expressió equivalent i que pugui resultar potser menys  
 153 artificiosa per a l'alumne.
- 154 I. I amb relació a les anotacions, què sols fer
- 155 E. Jo això acostumo a marcar-ho. El que jo acostumo a fer justament és comentar això: ep, atenció!, això no  
 156 es pot fer, però la majoria de mitjans de comunicació que vosaltres consumeu ho fa malament, sigueu  
 157 conscients que tot i que ho diu la TV3, posem per cas, i sembla que legítimament determinades formes  
 158 d'expressió, el resultat no és bo. I jo penso que el que és més interessant de tot això és que tinguin  
 159 consciència lingüística, i capacitat de decisió en un moment en què hauran de prendre decisions sobre  
 160 formes d'expressió i hauran de prendre decisions en funció de a qui dirigeixen el text, quina funció té el text,  
 161 etc. Jo tant de la norma, com dels diccionaris, com de tot això, clar, la idea aquesta que les coses es mouen i  
 162 fins que no queden consolidades, i quan queden consolidades ja han passat de moda, per dir-ho d'alguna  
 163 manera, no? Això sí que ho dic públicament. El que passa que també penso que la meua autoritat queda... A  
 164 veure, si estigués en determinats nivells educatius, segurament seria molt més precisa, molt més rigurosa,  
 165 seria..., però tinc una mica la sensació que, a veure, la meua autoritat té un espai limitat.
- 166 I. Quan descrius situacions conflictives, el teu punt de vista és semblant al que adoptes quan les  
 167 corregeixes?
- 168 E. No, perquè jo penso que quan descrius tens més possibilitats de pronunciar-te. Quan corregeixes, sempre  
 169 has d'adoptar un criteri, has de definir molt bé el teu criteri. En canvi, quan estàs xerrant de llengua, tu pots  
 170 donar versions diverses.
- 171 I. La descripció, des del punt de vista de l'aprenentatge, és enriquidora per a l'alumne?
- 172 E. Jo crec que és molt enriquidora. A mi, l'aprenentatge del castellà que vaig rebre, que allò era d'aquella  
 173 manera i de cap més, et fa valorar determinades formes d'expressió de forma molt pejorativa. Fins que a  
 174 TV1 no va aparèixer una persona fent telediaris amb un parlar canari, va passar molt de temps. Per a mi,  
 175 això és una actitud molt empobridora, no perquè vagi lligat a la idea de la minorització o no, sinó més aviat a  
 176 la idea que es té d'uniformització, de voluntat d'uniformització. Totes les variants d'una llengua haurien de  
 177 tenir un reflex públic i estar reconegudes, i després ja hi han els organismes pertinents per delimitar  
 178 correccions o no.
- 179 I. L'objectiu de la correcció d'un text és que l'alumne aconseguixi un text final ideal?
- 180 E. Això depèn de la pràctica que facis. No parteixo de la idea que hi ha d'haver un text final ideal, no, perquè,  
 181 a més a més, la pràctica de l'escriptura va lligada molt a moments. Un alumne et pot escriure un text d'una  
 182 manera determinada un dia, i si el mateix encàrrec li fas al cap de tres dies et pot escriure un text  
 183 completament diferent. Quin és el text final ideal d'aquest alumne, el que sorgeix del primer procés, o el que  
 184 sorgeix al cap de tres dies?
- 185 I. Et podries respondre tu mateixa la pregunta.
- 186 E. No, però és això. A veure, la pràctica de l'escriptura què és, per què serveix, si serveix com una cosa de  
 187 recerca molt específica d'algú que busca, com en un procés científic, arribar a un text ideal, doncs, val, molt  
 188 bé, cap problema. Jo crec que la meua funció en un centre de secundària no és aquesta, la meua funció en  
 189 un centre de secundària és que l'alumne s'agafi el procés d'escriptura com un procés personal, de millora,  
 190 divers, obert, amb possibilitats de... No està que vagi només a parar allà dalt, hi hauria qui arribaria, hi hauria  
 191 qui no hi arribaria mai.
- 192 I. Quan has hagut de transmetre als teus alumnes el concepte de millora d'un text, com ho han rebut?
- 193 E. Són molt reacs. Jo penso que en un principi, al principi de curs, quan parlàvem de reescriptura de text, no  
 194 hi veien el sentit. Jo penso que, després, han començat a veure-li el sentit, han començat a veure-li el sentit  
 195 a partir d'unes pautes de reescriptura. Clar, l'altra cosa que faltaria comprovar seria si la reescriptura la fan  
 196 automàticament, si veuen la necessitat de fer una reescriptura. Clar, la fan perquè els l'encarregues. Clar, tu  
 197 encarregues una feina, la corregeixes i dius: mira, falta això, això, això, mira-t'ho, perquè no has organitzat  
 198 bé les idees, i a tu perquè tal i tal, et contradieix, el que sigui, no?, val. Llavors reescriuen, tenen en compte  
 199 les teves instruccions, tenen en compte tot allò que més o menys els has explicat. Ara, com a mecanisme  
 200 autònom de reescriptura, aquí sí que no.
- 201 I. En general, hi ha una relació asimètrica entre la concepció de l'escriptura que té l'ensenyant i la concepció  
 202 que n'acaba tenint l'alumne?

203 E. No sé si hi ha una gran distància o no. L'únic que sé és que a mi em faltaria un procés de comprovació.  
 204 És a dir, encarregar textos i que m'expliquessin com han fet aquest procés de reescriptura. Però, clar, si ho  
 205 encarrego jo, ja saps què tindrà l'alumne al cap, t'identificarà amb tota una sèrie de pautes de treball, i no hi  
 206 haurà un posicionament lliure davant d'un text, per dir-ho d'alguna manera. Clar, si figura que el que tu  
 207 pretens de la pràctica educativa és que acabin sabent escriure un text, i reorganitzar-se, etc., la comprovació  
 208 de si això ho incorporen a la seva pràctica autònoma, jo no l'he feta.

209 I. I, intuïtivament, te n'has fet alguna idea sobre això?

210 E. A veure, penso que sí que dónes elements, i dónes eines perquè persones amb unes certes dificultats  
 211 d'organització d'idees, puguin, en un moment determinat, construir-se un cos, diguem-ne esquelet, i a partir  
 212 d'aquí, doncs, començar a desenvolupar les seves idees, i que, potser, aquesta pràctica després ja s'agafa  
 213 automàticament. Però també m'he trobat amb casos en què no hi ha una comunicació. Un dels textos que  
 214 segur et trobaràs entremig, un dels nanos que va fer la pràctica, no?, que era com si jo li parlés d'alls i ell em  
 215 parlés de cebes, no? Si jo no li donava la resposta exacta a allò que li estava demanant, era incapaç de  
 216 mirar-s'ho amb una certa distància, paraula a paraula. No sé si és per obsessió ortogràfica, que també podria  
 217 ser. Un altre problema. De vegades també els obsessions tant amb la qüestió ortogràfica que no perceben  
 218 el text en la seva globalitat, sinó que el perceben com una sèrie de parcel·les. Voldria creure que sí, però  
 219 encara no puc dir ni que sí ni que no. Potser l'any que ve diré al meu company que miri si ho han incorporat  
 220 o no. Si s'ha de tornar a començar de zero, voldrà dir que ha estat un fracàs horrorós.

221 I. Els alumnes coneixen els teus criteris d'avaluació?

222 E. Sí.

223 I. Quan els tornes el text corregit, com el perceben: com un objecte de lectura que han de llegir, o bé  
 224 simplement com la redacció que van escriure, amb marques i comentaris de la professora que abans no hi  
 225 eren?

226 E. No, jo crec que no. Com el seu producte, que ha estat censurat, o digues-li com vulguis. Jo crec que no, jo  
 227 crec que això sí que no.

228 I. Si els alumnes disposessin d'una graella d'avaluació, amb possibles errades, equivocacions,  
 229 reestructuracions, etc., això els podria ajudar a percebre el text corregit com un objecte de lectura? Ho has  
 230 experimentat mai?

231 E. No ho he provat mai, no ho he provat mai.

232 I. Si haguessis de fer una graella d'avaluació, penses que només hauria de ser una elaboració de  
 233 l'ensenyant, o bé una elaboració conjunta de l'ensenyant i l'alumne?

234 E. Jo crec que és més possible en el marc de l'actual sistema educatiu que no pas en l'anterior. Perquè, a  
 235 veure, penso que, en qüestió de llengua, l'actual sistema educatiu potser legítima més les formes d'actuar de  
 236 molts professors de llengua, d'aquest sector de professors que anaven més a la pràctica que no pas a la  
 237 teoria. I parlant amb un alumne, per exemple, dels que han repetit, m'ho deia. Clar que, l'any passat, jo feia  
 238 amb ells la literatura de tercer de BUP, que era infumable. Però em deia que la gran diferència que trobava  
 239 entre el tercer de BUP i el primer de batxillerat és que tot era molt més pràctic. Que tot sigui més pràctic, no  
 240 vol dir que tu no els hagi d'explicar coses, atenció!, que aquesta és una altra de les males influències amb  
 241 relació al sistema, que sembla que tot allò que és pràctic queda infravalorat amb relació a tot allò que és més  
 242 teòric. La teoria ja la sé, és evident, perquè si no hi ha teoria no hi ha pràctica, però jo penso que el fet de  
 243 valorar-se molt més la pràctica, almenys en llengua, possibilita que hi hagi més intercanvi, perquè, clar, a la  
 244 pràctica l'alumne també practica. Tu practiques, però l'alumne també practica. En canvi, en l'antic sistema  
 245 educatiu, que tot era molt més teòric, l'alumne poca cosa té a intercanviar, et posava en una situació més de  
 246 distanciament, a menys que fessis el que fan molt profes de llengua, de prendre's la llengua com un element.  
 247 I per això jo penso que... A veure, jo no he provat mai les graelles d'avaluació. Justament l'altre dia en  
 248 parlàvem en el curs aquest d'avaluació, perquè estem intentant, fins i tot en els mapes conceptuals, estem  
 249 intentant treure'n una mica l'entrellat sobre això. Però bé, penso que si és un criteri d'avaluació de la  
 250 pràctica, l'alumne no té per què no poder-hi dir la seva.

251 I. Es pot anul·lar absolutament el paper directiu de l'ensenyant en la confecció de les graelles d'avaluació, o  
 252 penses que, per més interacció que hi hagi entre ensenyant i alumnes, sempre hi haurà un paper directiu de  
 253 l'ensenyant?

- 254 E. És que tampoc conec massa el procés de les graelles aquestes, per tant no sé fins a quin punt es pot  
 255 arribar a un treball d'aportació equilibrada. Clar, no ho sé, la veritat, no ho he treballat.
- 256 I. La correcció i la revisió tenen molt a veure amb el tema imposat per l'ensenyant?
- 257 E. Home, està lligat, sí. La creació del text, sí... El que passa que jo penso que s'hauria d'aconseguir que no  
 258 estigués tan lligat com a vegades queda lligat, eh? S'hauria d'aconseguir que l'alumne pogués escriure un  
 259 text de manera igual, tant si tria el tema com si no, o que hi hauria d'haver poca diferència.
- 260 I. En els casos reals en què l'alumne escull el tema, aquesta elecció augmenta la seva motivació amb relació  
 261 a la revisió i la reescriptura, o és un concepte tan complex que no hi té res a veure?
- 262 E. Mira, jo penso, a veure, que la tria de temes està molt bé, diguem-ne per al principi, o pot semblar que  
 263 està molt bé per al principi, però que a la llarga és un cul de sac, perquè, clar, si l'alumne només escriu amb  
 264 relació a temes que tria, arriba un moment que té un límit, té un límit, i a més de tenir un límit té un límit amb  
 265 temes i també un límit amb quantitat de coses sobre les quals pensar que pot expressar-se, no? En canvi, si  
 266 tu forces, en certa mesura, el tipus de tema que l'alumne ha d'explicar, pot ser que, en primera instància, la  
 267 resposta sigui menys disposta, però que li porti a l'alumne altres mecanismes a més a més dels que serien  
 268 expressar un tema.
- 269 I. L'edat hi té veure amb això, o no és un factor essencial?
- 270 E. Jo penso que sí. Jo crec que sí. Crec que sí perquè, a veure, el tipus de textos que et produeix un alumne  
 271 més petit té menys contacte amb el món de la realitat, formen part més d'un univers creat, falsejat, encara  
 272 que siguin històries que t'expliquen, reals, però sempre és un univers tancat i falsejat. I el tipus de textos que  
 273 produeix un alumne més gran pot ser igualment falsejat, però sovint hi veus contactes amb el seu món real,  
 274 no? Penso que sí, que segons l'edat, en qüestió de producció i, per tant, d'orientació en la producció, ha de  
 275 ser diferent.
- 276 I. Com més grans són els alumnes, se'ls sol demanar un text que s'acosti més al concepte de text ideal?
- 277 E. Jo crec que sí.
- 278 I. I què en penses d'aquesta actitud?
- 279 E. A veure, jo penso que això s'hauria de poder analitzar, però és difícil, si no tinguéssim al darrere una  
 280 selectivitat, aquest és el problema. Perquè, a veure, tot ensenyant que està en els nivells més alts d'un  
 281 institut, per dir-ho d'alguna manera, té al darrere el fantasma de la selectivitat. Tu no fas una selecció de  
 282 nanos a veure qui anirà a la selectivitat i qui no anirà a la selectivitat, i amb aquests tens una actuació més  
 283 lliure perquè no aniran a selectivitat, i amb els altres no, no. Llavors, clar, que això sigui el perseguir,  
 284 diguem-ne, allò que seria el text més perfecte, perquè et queda una mica una certa angúnia, no?, de dir on  
 285 quedaran aquesta gent a la selectivitat i si traguessin la selectivitat veure que potser les actituds canviarien.  
 286 Jo crec que sí, mira, no sé, sóc optimista perquè no m'agrada gens la selectivitat, i penso que ara la  
 287 selectivitat condiciona moltes actuacions de l'ensenyament.
- 288 I. Si no existís la selectivitat, canviarien les actituds?
- 289 E. Però jo em refereixo, quan em refereixo a altres actituds, a la persecució d'aquest model ideal, per dir-ho  
 290 d'alguna manera, eh? Jo no sé què faria. Doncs, potser, en determinats moments, tindria jo una relaxació  
 291 més gran a l'hora de pensar si m'entretinc més en determinats aspectes que interessin més l'alumnat, no? I  
 292 dir: mira aquests altres que deixo de fer, perquè veig que ara us interessa més això, i que després igual  
 293 podria recuperar a partir d'aquest parèntesi. És igual, podria dir: doncs mira, us el mireu. En canvi, sembla  
 294 que el fet d'haver de passar per una selectivitat vulgui dir que tot allò que tu no fas a l'aula no està ben  
 295 impartit, per dir-ho d'alguna manera, que la gent que ha d'anar a la selectivitat tot ha de ser impartit a l'aula.  
 296 No allò de dir: mira em quedaran dues novel·les posem per comentar, o dues lectures per comentar, és igual,  
 297 dues lectures, és igual, tenen eines suficients, a veure n'has comentat cinc, eh?, i has comentat poesia, i has  
 298 comentat novel·la, i has comentat teatre, ara si els queden dos textos per comentar, que se'ls llegeixin a  
 299 casa, que es llegeixin la part més teòrica del llibret que sigui, i ja tirarem. Però jo em sento incapaç de fer  
 300 això, no?, per tant penso que...I en canvi, per exemple, et trobes que hi ha determinades lectures que els  
 301 agraden molt, i penso, ostres, mira aquí podria fer llegir un altre text del mateix, etc., etc., però, clar, tens la  
 302 persecució aquesta. No sé si el resultat final canviaria molt, però estic convençuda que canviaria molt el  
 303 ritme d'aula, sí.
- 304 I. Els alumnes llegeixen les instruccions si són molt extenses?

- 305 E. No, si són molt extenses, no. Jo penso que tot allò que serveixi per donar pautes de revisió és bo. Si la  
 306 pauta de revisió és tant o més llarga que el text, penso que...
- 307 I. Hi tens alguna experiència?
- 308 E. Mira, com a cosa concreta no recordo res, però el que és evident és que en la meua pràctica educativa,  
 309 cada vegada explico menys i cada vegada sóc més sintètica. Per tant, suposo que la raó és aquesta, no?  
 310 Doncs abans feia més explicacions i ara vas més a pam, pam, pam. Això que et deia abans, doncs això,  
 311 marcar les quatre idees fonamentals, que després s'ho mirin, que t'ho preguntin, que ho interrelacionin, etc.,  
 312 etc. Per tant, suposo que...
- 313 I. Quan corregeixes hi ha oblits intencionats?
- 314 E. Sí, i tant!
- 315 I. D'acord amb quins criteris dus a terme aquests oblits intencionats?
- 316 E. Això... Abans ho feia i corregia exhaustivament. I en un dels primers cursos que vaig fer, mare de Déu,  
 317 quan començava a treballar, van dir no se t'acudeixi corregir-ho tot, perquè li cau l'ànima als peus a l'alumne,  
 318 i ho he practicat, i a més a més a tu et dona un cert descans. Els meus criteris acostumen a ser, a veure, en  
 319 qüestions d'ortografia arbitrària molta cosa, les concordances, en qüestió de concordances hi tinc molta  
 320 mania, i després sobretot quan, allò quan comencen una frase, enceten la subordinada i no et posen el verb  
 321 de la subordinada, o et posen el verb de la principal. Avui m'he trobat amb un text que ho feia, al batxillerat, i  
 322 sobretot allò que té una certa càrrega significativa, per dir-ho d'alguna manera. És a dir, que si tu comences  
 323 una principal i resulta que no poses el verb, doncs no m'expliques res, o si em fas una mala concordança,  
 324 doncs perds el sentit de si m'estàs parlant d'això o m'estàs parlant d'allò, no?
- 325 I. Dels diferents aspectes de la correcció, què estaries disposada a oblidar amb més facilitat?
- 326 E. A veure, en un principi, si penso que la idea d'un text o l'objectiu d'un text és comunicar-me alguna cosa,  
 327 podria dir que tot allò que impedis la comunicació ho corregiria. Llavors, a partir d'aquí, faria una gradació.  
 328 Clar, què seria més senzill, per a l'alumne fins i tot? Jo penso que l'ortografia, perquè això sí que fas una  
 329 consulta en un manual i ho soluciones amb certa rapidesa, però, en principi, si el text m'hagués de  
 330 comunicar alguna cosa, normalment m'ho hauria de comunicar. Ara, és difícil, eh? És difícil, perquè ara, per  
 331 exemple, n'hi havia un a primer de batxillerat, que era un dels que no m'ha entregat l'exercici, no hi va ser al  
 332 principi de tot, al primer exercici no hi va ser, i que té tal, no sé ni com descriure-ho, té tantes faltes  
 333 d'ortografia que és un problema. Jo crec que les faltes d'ortografia haurien de ser l'últim que t'hauries de  
 334 mirar, perquè, vaja, si t'ho expliquen, t'ho expliquen, però jo no sé si és una deformació que tenim o què, la  
 335 quantitat de faltes d'ortografia t'impedeix concentrar-te en el text, i tens un conflicte horrorós.
- 336 I. Si un text està molt ben construït, però, des del punt de vista ortogràfic, està ple d'errades, és convenient  
 337 fer una correcció exhaustiva de l'ortografia?
- 338 E. No, jo penso que l'ortografia s'ha de fer gradual. No pots empatxar ningú de correccions ortogràfiques,  
 339 perquè no té cap mena de sentit. Has d'adoptar un criteri, què corregeixes.
- 340 I. I en el cas contrari?
- 341 E. Potser, a veure, algun oblit potser sí, però se'm fa difícil de pensar que pogués mantenir el text una  
 342 desorganització perquè la idea, el fil. No sé si una persona... Jo sé que una persona pot escriure molt bé un  
 343 text amb moltes faltes d'ortografia, però una persona que escriu un text mal organitzat i tu li has de  
 344 reorganitzar o has d'ajudar aquesta persona que reorganitzi el text, que li quedi alguna cosa deslligada, trobo  
 345 que és més difícil.
- 346 I. Què t'és més còmode, corregir l'ortografia d'un text o corregir textos mal organitzats?
- 347 E. T'ho diré, ortografia. Els exàmens que fan a primer d'ESO el primer dia que vénen, jo vull dictats, però no  
 348 vull redaccions, jo vull dictats. Home, clar.
- 349 I. En les activitats de correcció i reescriptura, és necessària la reflexió metalingüística, tant per part de  
 350 l'ensenyant com de l'alumne?
- 351 E. Jo crec que sí. El que passa que moltes vegades aquesta activitat la fas a través de senyals, senyals que  
 352 més o menys volen dir això, determinats tipus d'indicadors, val? Però jo crec que donar la solució... A veure,  
 353 l'ideal seria donar pistes, una reflexió a l'entorn de l'error, perquè l'alumne reescriu o s'autocorregís,  
 354 busqués els mecanismes de correcció. Clar, el que passa que, de vegades, tens el dubte de si realment  
 355 l'alumne fa aquesta activitat. Llavors sembla que si tu li supleixes aquesta activitat a l'alumne i li poses, pam,  
 356 la solució, penses, mira, a la millor alguna cosa li ha quedat en aquest, no? No és el millor, eh?, i tot i que jo

357 no ho feia mai això de posar el resultat o la forma correcta, i ara, de vegades, ho faig, justament per això,  
358 no?, perquè tens el dubte de si l'alumne buscarà o no la solució, però no penso que sigui la millor manera de  
359 corregir. Jo penso que s'ha d'ensenyar a buscar el màxim d'estratègies per a una bona escriptura. Si tu li  
360 dones la solució, les estratègies no surten per enlloc.

361 I. Creus que hi ha determinats errors que entrarien dins de la categoria de perturbació textual? Per exemple,  
362 la manca de marcadors discursius en un text.

363 E. És que jo crec que quan una persona pot escriure així... Jo tinc la idea que la llengua és l'expressió del  
364 que tu penses. Per tant, jo no sé si una persona que escrigui així, les idees les sap organitzar d'una manera  
365 catalogada, perquè no ha arribat a crear una estructura lingüística capaç de fer més gradual la informació.  
366 Tinc dubtes que la puguin crear mentalment, com a treball pràctic d'organització mental de les idees, que  
367 depèn de què, quan van... És que va més enllà, jo penso.

368 I. Què és preferible, posar en un text anotacions que suggereixin o bé anotacions que prescrivin?

369 E. Que suggereixin, tot i que moltes vegades acabes en una correcció prescriptiva. Per què? Perquè moltes  
370 vegades penses que la llibertat de formulació té uns límits, però la teva restricció amb relació a aquesta  
371 llibertat de formulació també té uns límits. Tu dones unes idees, a veure, això pot ser incorrecte, busca't  
372 altres formes que t'agradin més i que siguin més en la línia de la correcció.

## Annex 42. Entrevista amb la professora de l'institut B

1 **Investigador.** El més important d'una correcció és acabar posant una nota?

2 **Ensenyant.** No, no, que va, que va. El que sobra és la nota, la nota de la correcció és gairebé  
3 anecdòtica. L'alumne, generalment, va directe a buscar la nota i s'oblida de totes les indicacions.  
4 Per a mi, la correcció té valor per a la rectificació del que ha fet l'alumne, però no és fàcil  
5 aconseguir que l'alumne ho vegi així. És més, jo no acostumo a posar notes numèriques en les  
6 correccions dels escrits, perquè em veig incapaç, no sé puntuar un escrit.

7 **I.** Et plantejes la correcció des d'un punt de vista dinàmic i interactiu?

8 **E.** Crec que hauria de ser així. De totes maneres, jo crec que el professor ho considera més així  
9 que el propi alumne. L'alumne espera un dictamen, un resultat, i si pot ser una xifra, millor que  
10 una lletra. No entenen la lletra i et demanen què has comptat, demanen matemàticament què  
11 comptes, quant has descomptat per cada falta, i si les faltes són iguals. Ja anirem parlant de tot  
12 això.

13 **I.** La correcció ajuda l'alumne a progressar en el seu aprenentatge?

14 **E.** Sí. Si es poguessin fer les correccions amb cura, calma i tranquil·litat, i tingués voluntat, sí.  
15 Penso que sí. Per a mi és fonamental, absolutament fonamental. Estem parlant de la correcció  
16 d'un escrit, més que no pas la correcció d'un examen teòric.

17 **I.** En la major part dels casos, la correcció és una interacció muda?

18 **E.** Sí. En la major part sempre hi ha qui no rectifica, però sí, sí.

19 **I.** Per què penses que és una interacció muda?

20 **E.** Home, jo crec que hi ha molts factors en la correcció. Un és que, d'una banda, hi hauria una  
21 part de culpa de l'alumne, i de l'altra, una part de culpa, de responsabilitat, del professor i del  
22 temps. Clar, seria del programa. La producció de textos no és una qüestió pautaada, programada,  
23 que dintre del programa de l'assignatura de llengua i literatura es contempli com a tal, sinó que  
24 els textos escrits són produccions que els alumnes fan a petició del professor, com a  
25 exemplificació o com a resposta a un examen de literatura. És a dir, d'entrada, la producció de  
26 textos no es planteja com una cosa organitzada, sinó que respon, en diferents moments del curs,  
27 de la necessitat que té el professor de conèixer com escriuen els alumnes. Si l'alumne no és  
28 curiós, per molt que el professor corregeixi, no li interessa tant el que ha escrit, sinó la nota final.  
29 Per altra banda, si el professor no té temps, dóna la correcció, no es preocupa de com l'alumne  
30 l'ha rebuda. i que pugui rectificar tot allò que està malament. Són diversos factors que fan que no  
31 sigui una reacció biunívoca, no? El professor torna la correcció, l'alumne no diu res i, clar, no hi ha  
32 interacció. És que, de vegades, no hi ha interacció més que en la lectura de la nota de l'alumne.

33 **I.** T'has arribat a plantejar si la correcció és una despesa de temps i d'energies inútil?

34 **E.** Sí, sí que t'ho plantejes. I, a més a més, és una reflexió que faig als alumnes, i els la faig  
35 enfadada, evidentment: corregir això costa molt de temps i molt d'esforç, molta concentració, i la  
36 finalitat és que vosaltres ho rebeu, no que mireu la nota, que ho rebeu, i que sigueu capaços  
37 d'adonar-vos-en. Sí, sí, jo penso que aquesta reflexió la faig molt sovint, massa potser, perquè  
38 se'n cansen de seguida. Però això no fa variar les coses, eh?

39 **I.** Hi ha secretisme en la correcció de l'ensenyant?

40 **E.** Si per secretisme entenem que no sempre pots explicar exactament amb un senyal què està  
41 malament, sí, hi ha secretisme. Perquè, de vegades, creus que el text no funciona, fas una marca,  
42 però a l'alumne li hauries d'explicar sobre el sentit tot. De vegades, hi ha marques clares,  
43 evidents, i n'hi han d'altres que no, que són d'estructura de text, de funcionament, de lògica, de

44 mil aspectes, de semàntica, de contingut, del que sigui. A vegades, dius: això no funciona. El que  
45 passa és que no saps si tindràs oportunitat d'explicar a l'alumne per què no funciona. I si no li  
46 expliques, és veritat que l'alumne pot no saber què li has marcat ni per què li has marcat, potser  
47 per manca de coneixements previs. I també per una altra cosa que crec que passa, tenim vicis per  
48 corregir, hi ha coses que un no accepta perquè no li agraden, i no tant perquè siguin absolutament  
49 incorrectes. Sí que hi ha secretisme, però que tornem a estar en el mateix de sempre, poder  
50 explicar a cada alumne què ha fet malament, per què ho ha fet malament, com ho hauria de fer-ho  
51 bé, és una despesa de temps, que no té el professor de secundària en un any.

52 I. L'alumne pot percebre com a secretes certes operacions de correcció de l'ensenyant?

53 E. Jo, desgraciadament, crec que l'alumne sovint ni s'ho planteja. Jo, em sembla que, donades  
54 les relacions que generalment s'estableixen amb els alumnes, que, en general, són bones, quan  
55 l'alumne té curiositat per saber, quan té interès per aprendre, demana al professor. És més,  
56 demana i, a vegades, exigeix i tot, però jo penso que són casos força particulars, sobretot en la  
57 nostra assignatura. En l'àmbit de les lletres, la gent que li agrada escriure, que està predisposada,  
58 que agafa l'assignatura com una cosa agradable i bona i amb ganes d'aprendre i millorar,  
59 acostuma a preguntar. A la majoria dels alumnes, que ni tan sols els agrada el tema, que és una  
60 assignatura comuna, que, per tant, han de fer obligatòriament, etc., etc., miren la nota, veuen una  
61 marqueta i pensen: aquesta què vol dir, dissimulen, guarden, i, en tot cas, pregunten coses que  
62 ells creuen que estan bé i que t'has equivocat tu. Sempre hi ha el dubte de si el professor  
63 realment ha corregit o s'ha equivocat o ha fet una marca per què. De vegades, una cosa més  
64 fiscalitzadora, més que amb voluntat d'aprendre.

65 I. Et consideres una autodidacta de la correcció?

66 E. D'entrada, penso que el professor va enormement desorientat sobre el que ha de corregir i el  
67 que no ha de corregir, a quin nivell, quina etapa, etc. I després, pel fet de no haver-hi tradició, el  
68 professorat de les diverses matèries no es posa o no s'ha posat d'acord en totes aquestes coses.  
69 Què s'ha de corregir, quan s'ha de corregir i com s'ha de corregir. I després que jo penso que per  
70 a alguns professors, potser m'hi podria incloure en alguns moments determinats, corregir o que  
71 l'alumne reflexioni sobre el que ha de corregir és una pèrdua de temps real, en el sentit que els  
72 programes d'ensenyament no estan previstos perquè tu puguis dedicar hores a la correcció, i com  
73 que no hi ha correcció, tampoc se sap ben bé el profit que se'n podria treure. Un intueix que si es  
74 tingués temps per corregir els textos que escriuen, en escriure més, escriurien millor els alumnes.  
75 És que, de fet, no tenim assignatura, no tenim programa per estar treballant. Et veus abocat a  
76 ensenyar trossos teòrics, i a pràctiques d'exercicis, i trossos de dictats, i literatura. Però no hi ha  
77 un temps per reflexionar sobre el text, sobre l'estructura del text, sobre l'ortografia del text, sobre  
78 la coherència del text, sobre la cohesió, sobre... Jo cada vegada distingeixo més el que és  
79 purament ortografia de la resta de coses.

80 I. Hi ha errades difícils de reconèixer?

81 E. Sí, sí... A veure, reconèixer-les, no tant, però tipificar-les, sí. És a dir, posar-se d'acord amb un  
82 altre company, amb una del grup, perquè no es fa mai, quin tipus d'errada és la que s'està fent,  
83 que allò són errades de cohesió, de coherència o de puntuacions dubtoses, de qüestions  
84 d'aquesta mena. El professor és probable que vegi que allò no funciona, però no sàpiga dir ben  
85 bé per què allò no funciona, ni tipificar-ho, si és que es pot tipificar. De vegades, són coses  
86 inclassificables.

87 I. Podries explicar la teva formació lingüística.

88 E. He estat pràcticament autodidacta en tot, he llegit poca cosa, he tingut alumnes molt diversos, i  
89 companys, he assitit a cursos. Bàsicament jo em vaig formar en l'ensenyament de la llengua oral,  
90 un origen especial. La resta ha anat venint una mica sobre rodes.

- 91 I. La correcció hauria de tenir una presència activa en el currículum?
- 92 E. Doncs jo penso que sí. Sobretot... Jo no sé com s'ho plantegen en l'àmbit de ciències, però en  
93 el de lletres, sí. El que com a professora de llengua em vindria de gust sentir, no s'acompleix.  
94 Professors que no són de llengua obvien, en general, eh?, qualsevol mena d'actuació sobre la  
95 llengua que escriuen en els exàmens, etc. Però jo penso que sí, que la correcció hauria de ser  
96 objecte d'un treball concret.
- 97 I. Una activitat específica de correcció i reescriptura de textos, beneficiaria l'alumne?
- 98 E. Positiu, sí que ho seria, segurament. No hi he reflexionat, però dubto en aquesta  
99 sistematització, dubo si això es pot ensenyar com a estratègia. Una altra cosa és que un alumne  
100 tingui voluntat de fer-ho, buscar al diccionari, buscar sinònims al diccionari, quan repeteixen deu  
101 vegades el mateix mot, buscar al diccionari per no repetir-lo. Per tant, teòricament no cal  
102 ensenyar-li estratègia, l'estratègia ja la sap l'alumne, per edat i per aprenentatge. El que passa és  
103 que l'alumne tampoc disposa de temps, tampoc li és una feina... Teoritzar massa sobre la  
104 correcció... I, a més a més, per a qui no ha après a utilitzar bé realment un diccionari és una eina  
105 jo diria que, a vegades, nefasta. I no la saben usar, desconeixen el significat d'una paraula i  
106 apliquen la primera secció que troben, caigui com caigui i digui el que digui.
- 107 I. Falla potser el saber enciclopèdic?
- 108 E. El saber enciclopèdic i algunes tècniques que s'han d'ensenyar molt des de baix, des de petits.  
109 L'ús correcte del diccionari, el fet de saber buscar sinònims, de buscar antònims, de buscar el que  
110 sigui, que l'alumne manegi una mica totes les eines que pot tenir a la seva disposició. De totes  
111 maneres, el desconeixement d'aquest saber enciclopèdic, els contextos, de la pèrdua del món  
112 rural, del món mariner, del món no sé què, fa que l'alumne desconeixi un munt de coses. Però si  
113 no les coneixen són coses que tampoc utilitzen. A menys cabal lèxic, hi ha menys capacitat  
114 d'accedir a móns més complexos, més literaris, més elaborats, i menys capacitat d'utilitzar  
115 aquests tipus de mots en l'expressió escrita, de buscar alternatives.
- 116 I. Tens manies quan corregeixes?
- 117 E. Sí, n'estic segura. De puntuació, per exemple. Per a mi, és molt proper que les idees siguin  
118 clares i, per tant, si un text és massa atapeït o massa... , o té pocs signes de puntuació, que  
119 separin paraules o separin idees, que es fa intel·ligible i que l'alumne mateix es perdi. Aquests  
120 tipus de manies les tinc, tinc més manies d'aquest tipus que les purament ortogràfiques, que sí  
121 que em fan molt de mal als ulls i que les corregeixo, evidentment. Després penso que els alumnes  
122 d'un cert nivell educatiu, per exemple els de batxillerat, encara que diguin mil vegades tinc que  
123 venir, han de saber que han d'escriure-ho bé. Igual que els pronoms, els han d'escriure bé. Penso  
124 que sí, que crec que tinc manies, penso que tots els professors les devem tenir, i són això, manies  
125 bàsicament de puntuació, de claredat d'idees. Jo prefereixo poques idees i clares que no un  
126 garbuix. I després penso que l'alumne que col·loquialment utilitza malament la llengua, que és el  
127 que fa tothom... Però que un cert nivell d'ensenyament vol dir també un cert nivell de coneixement  
128 teòric de la llengua. Però encara que sigui criticable, l'alumne ha de tenir un referent, ha de saber,  
129 quan acaba el batxillerat, què està ben dit i què està mal dit.
- 130 I. Quan corregeixes, tens molt en compte la normativa?
- 131 E. Més que tenir molta desorientació, ha d'agafar el professor un punt de referència. Més que  
132 pensar si és bo, penso que el professor ho necessita i l'alumne també. Ja no et diria tant si és bo  
133 o és dolent. Que això, la veritat, és que és molt difícil no poder explicar o no poder donar raó  
134 d'algunes d'aquestes grans badades, d'alguna d'aquestes grans llacunes que sembla que hi ha a  
135 la normativa, no? Igual que en matemàtiques s'exigeix que les fórmules funcionin, siguin  
136 correctes en el plantejament, siguin correctes per arribar a la solució que es vol, en llengua penso  
137 que l'alumne diu: la norma què diu, i aquesta excepció, i això és un préstec o un barbarisme? I jo



138 penso que el professor ha de poder donar respostes, encara que no hi estigui del tot d'acord. Clar,  
 139 parlant d'aquest nivell d'ensenyament. Clar que si anem a la universitat jo penso que són altres  
 140 coses. I si anem a la secundària obligatòria, jo penso que també.

141 I. Què en penses de les qüestions conflictives i com les soluciones?

142 E. Sí que hi he pensat, una mica en això. Per a mi, té a veure amb el tema de l'ensenyament, amb  
 143 el tema de la llengua. A veure, parlar, parla tothom, bé o malament, tothom. Escriure, ara gairebé  
 144 pot escriure tothom. Però jo veig que un nivell d'ensenyament postobligatori ha de donar a  
 145 l'alumne un criteri. L'alumne pot parlar com vulgui, pot escriure com vulgui, però ha d'escriure bé,  
 146 bé segons el que jo entenc per bé, no? Penso que un alumne que ha estudiat fins a segon de  
 147 batxillerat i que pretén anar a la universitat, el que sigui, biologia, química, és un alumne que ha  
 148 de saber el que escriu, si ho vol escriure formalment. Per exemple, quan escriu a un amic, i vol fer  
 149 faltes, a mi m'és igual, però si no en vol fer perquè el seu amic sàpiga que no fa faltes, ha de  
 150 saber que no les fa. Perquè l'alumne, per a mi, ha de tenir també una visió acadèmica de la  
 151 llengua en aquest sentit, no? Penso que un alumne de postobligatòria ha de tenir els criteris.

152 I. Et creen tensions les qüestions conflictives?

153 E. Sí que em pot crear tensions, sí, però intento que no em porti al límit, si convé obvio. Però per  
 154 això que et deia abans, que procurava no valorar els textos amb qüestions numèriques, perquè  
 155 em sembla que això és difícilíssim. En una situació delicada, no em crea cap conflicte, opto per la  
 156 norma claríssimament. No oblidó que... Els dic als alumnes que vosaltres sabeu que en aquest  
 157 nivell d'ensenyament i en classe de llengua, jo he de poder avaluar que, per exemple, vosaltres  
 158 sabeu que és hi ha i no hi han, que després ho direu mil vegades a fora, m'està molt bé, però ho  
 159 heu de saber, a classe de llengua ho hem d'aplicar. Jo no sé si ho faig bé o malament, però ho  
 160 faig així. En el cas del hi ha i hi han, la reflexió ja està feta. O sigui, jo diria això, diu l'alumne, i tu li  
 161 diries: alerta!, tu diries i ho dius quan et doni la gana, menys en aquestes altres situacions perquè  
 162 la normativa fins ara diu això, i el temporal aquest també li has de ficar, segur.

163 I. Cal descriure determinats fenòmens de la llengua?

164 E. En alguns casos, sí. Per exemple, el cas dels pronoms febles i coses d'aquesta mena crec que  
 165 és absolutament imprescindible explicar-ho perquè si no l'alumne no entén res de res. Després jo  
 166 penso una altra cosa, estem parlant de batxillerat, ara jo estava parlant de batxillerat. Per  
 167 exemple, quan jo treballava a la FP, treballant a l'extraradi de Barcelona, em semblava més  
 168 necessari dedicar-me a altres coses que no a aquesta precisió normativa, o a aquesta referència  
 169 de manual. Ni el tipus d'alumnat que tenia, ni els nivells que es donaven a l'institut, ni el context  
 170 social, pensava que aquestes precisions eren inútils. Però, en canvi, em sembla que a nivell de  
 171 batxillerat, a Barcelona, en un institut, amb una secundària normal i amb uns alumnes que déu  
 172 n'hi do el que tiren, sí.

173 I. Per part de l'alumne, és necessària l'activitat de revisió d'un text?

174 E. Imprescindible, absolutament imprescindible. És que és l'única cosa que fa reflexionar a  
 175 l'alumne. Si no ha d'actuar directament l'alumne, si no ha de reescriure, no ha de millorar. De fet,  
 176 és lògic que miri la nota i prou, com aquell qui diu. No n'hi ha prou tan sols que vegi que li has  
 177 marcat les coses, ha d'entendre què li has marcat i hauria de tenir l'oportunitat de tornar-s'hi a  
 178 pensar.

179 I. És necessària l'activitat de reescriptura d'un text?

180 E. Molt, i a més a més, jo, per exemple, em veuria morta si no pogués reescriure el que escriu. I  
 181 llavors em sembla que, per exemple, els ordinadors ens han donat amb això un avantatge terrible,  
 182 perquè un pot començar un text, pot fins i tot estar-ne convençut, i a mesura que van passant els  
 183 moments, els dies o les hores, pots anar veient pegues, pots millorar, pots canviar, pots... I això, a

184 l'alumne, al davant d'un ordinador li és més fàcil de fer-ho que no pas davant d'un full. Reescriure  
185 és haver après alguna cosa. El que no sé són els resultats.

186 I. Com reben els alumnes les correccions que fas als seus textos?

187 E. Com a lectora dels seus textos faig tot el possible per demostrar-los-hi que ho sóc. Jo intento  
188 donar-los la sensació que me l'he llegit i me l'he llegit molt a fons. Jo crec que en tot cas els  
189 alumnes sí que veuen que tinc cura de tornar-los les coses corregides en un període de temps no  
190 massa llarg, però que veuen que hi ha una feina feta al darrere i que aquella feina no es pot fer si  
191 no t'has llegit molt bé el text, no? Ara, la percepció d'ells? No ho sé, de fet hi ha una gran  
192 distància entre professor i alumne. Crec, de totes maneres, que poden percebre que som lectors,  
193 que sóc lectora dels seus textos, no simplement professora que posa una nota.

194 I. Has treballat alguna vegada amb graelles de correcció de textos?

195 E. No, no mai. A mi em dóna la sensació que pel tipus de preguntes que fas i tal... Els professors  
196 de secundària no tenim, en general, accés a les qüestions teòriques sobre aquestes coses, no sé,  
197 una publicació del Cassany. Sistemàticament, el professor vaga infinitat, infinitat, i va amb el llibre  
198 de text, i poca cosa més, i no té temps de reflexionar profundament sobre aquestes coses. I  
199 pensem que ja està bé. Però treball sobre la part teòrica de la correcció, de la didàctica, se'n fa  
200 poc com a cosa sistemàtica. S'assisteix a un curset, però després com a aplicació sistemàtica, jo  
201 no ho faig, però els altres tampoc. A més jo crec que es treballa poc la correcció de textos.  
202 L'ensenyant actual practica molt poc la correcció de textos en el sentit que els programes et  
203 marquen un altre tipus de feina quotidiana amb els alumnes, d'abast extraordinari. Corregir i  
204 tornar-los a corregir i reflexionar...

205 I. El procés de correcció beneficia l'aprenentatge de la gramàtica?

206 E. No ho sé, no n'estic segura, no ho sé... De fet, clar, qualsevol correcció d'un text és un intent  
207 d'ensenyar gramàtica a partir d'un text. Qualsevol correcció d'un text, l'intent és aquest, no?, fer-li  
208 veure a l'alumne tot, sobretot una cosa que no n'hem parlat, les idees. Pot estar el text  
209 perfectament escrit i tal i no dir res. Això és un altre problema, passa. No ho sé, sí.  
210 Esporàdicament, ensenyar gramàtica a través de la correcció, sí. Com una cosa preestablerta i de  
211 llarga durada, no ho sé.

212 I. Com corregeixes els aspectes més organitzatius d'un text?

213 E. Sí, sempre te n'adones. Està ordenat? Sí? I això quasi bé és invaluable, perquè és allò que  
214 dèiem abans també de coneixements enciclopèdics. Si vols tu, és difícil. Hi ha, a vegades, textos  
215 formalment perfectes, ben puntuats, però tampoc són bons textos, són millorables, però des de  
216 quin punt de vista, com?

217 I. Crea tensió aquesta incertesa?

218 E. Al professor, segurament n'hi crea. No saber com, al no saber com avaluar, per força n'hi ha de  
219 crear.

220 I. Què és preferible, les anotacions que prescriuen o les anotacions que suggereixen i conviden a  
221 la reflexió?

222 E. Són dues coses diferents. És més valuosa la concepció global si es pogués fer, i és més  
223 difícil perquè no hi ha manera de ser precisa amb l'avaluació. Però, vaja, de totes maneres,  
224 penso això, que hi dediquem poc temps a la redacció, poc temps. No tant el temps del professor a  
225 la correcció, però poc temps a que l'alumne pugui reescriure un text, corregir-lo. Si això fos fet  
226 cada vegada, reescriure un text escrit, seria... Però això seria no fer res més. Quan parlem de tot  
227 això, la pràctica condiona, els problemes són absolutament demencials. I que si el propòsit, que  
228 potser hauria de ser un propòsit per a la secundària obligatòria, eh?, si el propòsit és ensenyar a  
229 escriure a l'alumne, llavors podem començar a parlar-ne. Si el propòsit és que l'alumne vagi a la

230 selectivitat, oblidem-nos-en, aprenem gramàtica, aprenem a analitzar frases, i aprenem història de  
231 la literatura, i aprenem una mica de teoria literària, perquè la selectivitat condiona totalment.  
232 I. D'una manera positiva o negativa?  
233 E. Negativa, perquè l'alumne aprengui a escriure és negativa. Seria molt més rendible que  
234 l'alumne sortís sabent expressar el que vol expressar. S'imposa un plantejament molt més  
235 simplista. És més un objectiu de la secundària obligatòria. En el batxillerat, això es fa molt dur. A  
236 més, et trobes limitadíssim, poc temps, increïble, etc. El que no vegin aquí, no ho veuran mai més  
237 enlloc. Tot el que no vegin aquests nanos, quan surtin d'aquí, a menys que se'n vagin a una  
238 carrera de lletres, ja no ho veuran mai més.

## Annex 43. Entrevista amb el professor de l'institut C

1 **Investigador.** Et consideres un autodidacte de la correcció?

2 **Ensenyant.** Autodidacte? Bé, els meus orígens, segurament, era completament autodidacte, però sí que és  
3 veritat, la persona que més he seguit en formes de corregir, és a dir el que havia de mirar i això, va ser a  
4 partir d'un curs del Cassany. És a dir, el primer doctorat meu, el curs anterior al que comencéssiu vosaltres,  
5 un dels crèdits era en Cassany, era això, el text escrit i tot això, i ens explicava el procés i també ens va  
6 explicar vàries formes de corregir, i llavors ens va recomanar el seu llibre, un de molt curt, un del molt  
7 petitonet, però era molt petitonet, no els totxos, eh? I a partir d'allí, doncs, sí que ja vaig començar a intentar,  
8 sobretot, a seguir-lo una mica a ell, per després anar-me adaptant, que en el fons també és una cosa que ell  
9 deia, que cal anar corregint d'una forma diferent i anar-se adaptant. Tot i que més o menys ja ho estava fent  
10 jo per mig intuïció, però molt a la brava, a partir d'aquell curs, doncs, una miqueta, vaig anar seguint les  
11 seves..., que més o menys és el que he seguit fins ara, és a dir, valorar coses positives i negatives. El que  
12 passa és que, evidentment, com que he tingut la sort d'estar amb un grup d'alumnes durant molts anys, el  
13 component afectiu que poden tenir envers l'escriptura, que, de vegades, és un rebuig, i el fet de posar-li  
14 coses bones pot afavorir l'escriptura. Ara, com que després de cinc anys, molts, doncs, ja si no els agrada  
15 escriure, com a mínim s'han resignat i ho accepten com una cosa normal. Per exemple, les redaccions que  
16 van fer ja no ho poso, aquest any, aquest curs dic, bé dic ja no ho poso, poso només les qüestions que s'han  
17 de millorar, per una qüestió estrictament de temps, perquè a més considero que ells ja saben que, més o  
18 menys, la resta ho accepto. Però, vaja, autodidacte del tot, clar, a mi l'únic que m'ha ensenyat una miqueta a  
19 corregir va ser el Cassany, la resta sí que és autodidacte, ningú m'ha dit què he de corregir, què no he de  
20 corregir, i a partir d'aquí, doncs, segueixo el que a tu et sembla, no?. Primer em fixava molt amb l'ortografia,  
21 m'imagino els primers anys, després ja mica en mica et vas fixant en altres coses, i depèn, depèn del  
22 moment. El que sí que tinc d'autodidacte és que corregeixo de moltes formes diferents, depenent del crèdit o  
23 de la situació. És a dir, si són textos, per exemple una redacció d'un examen final, difícilment m'entretindré  
24 molt a corregir res, me la llegiré, en faré la valoració, tindrè més o menys criteri i posaré la nota, perquè a  
25 més a més si allò no pot tenir cap millora, no perdré temps, eh? Si és un crèdit amb alumnes molt nous,  
26 meus, per exemple un crèdit variable amb alumnes que no he tingut mai, buscaré coses molt més  
27 elementals, per començar amb les coses més generals, és a dir, les quatre faltes, el paràgraf ben estructurat,  
28 les quatre coses que jo vegi que són més bèsties, i a partir d'aquí potser el que els faré fer potser una còpia  
29 del text en net. I si són nanos que fa més temps que tens, doncs ja busques coses, intentar, com llavors ja  
30 els coneixes un per un ja saps a qui li pots demanar més i a qui li pots demanar menys. En aquest sentit, en  
31 molts les redaccions, el que per a un alumne jo considero que és molt greu, potser un error de puntuació, per  
32 un altre, potser en té tres, però jo considero que, cony, déu n'hi do que només n'ha fet tres aquesta vegada,  
33 però clar això només ho pots fer quan fa molt de temps que els has llegit i que dius: home, per fi, com a  
34 mínim s'entén el vint per cent. Vaja, t'he explicat tres preguntes, ja.

35 **I.** Què t'és més còmode, descriure una llengua o corregir un escrit?

36 **R.** A veure, si és qüestió de dir com s'ha d'escriure un text o descriure qüestions de fins i tot com ha de ser  
37 un comentari de text, o coses d'aquest tipus, m'agrada molt fer-ho, i m'agrada molt fer-ho també a través  
38 d'exemples, que, de vegades, a partir de la correcció d'un text, doncs fer una comparació, eh? Això m'agrada  
39 molt. El que seria descriure qüestions de gramàtica, per exemple pronoms febles, totes aquestes coses així  
40 típiques, això em posa molt negre, perquè, a més, ja quan estudiava em costaven molt, m'avorreix  
41 sobèrbiament, i tinc la sensació que ho explico malament, a més a més sempre. Llavors intento simplificar-ho  
42 molt, molt, molt, i no sé fins a quin punt se'n surten o no. Ara bé, el que és més còmode? Per a mi, m'és molt  
43 senzill corregir un text, corregir de dir, corregir en el sentit de dir el que falla en un text. Ara, el que em costa  
44 molt és després dir, bueno, i ara a partir d'aquí com m'ho faré per dir-li que això ho faci de l'altra manera. I en  
45 aquest sentit, sí que llavors utilitzo, de vegades, classes d'aquestes de fer una redacció i dir: bueno, aquesta,  
46 doncs, em falla en això, això i això, a veure, si ho haguéssim fet d'aquesta altra manera, doncs, potser  
47 hagués estat millor, no? Tot i que no tinc la certesa absoluta que aquests tipus de sessions serveixin molt. I a  
48 vegades tens també el problema que si agafes un text real, com no tinguis la sort d'enganxar un alumne que

49 accepti molt bé aquella correcció pública, pots arribar a fotre un desaguissao de cuidado, no?, perquè potser  
 50 l'enfones de per vida. Aquest any m'ha passat amb una simplement per un comentari que jo vaig fer. Però,  
 51 vaja, jo no sabia que l'alumne era depressiva i coses rares, i no vegis, suposo que no va venir d'aquí, però,  
 52 dius, déu n'hi do. No sé què respondre't. Em sap greu, eh?, però no és una cosa...

53 I. La correcció de textos ha de ser una penalització de l'alumne?

54 E. No, això és clarament que no. La correcció hauria de servir perquè aprenguessin a escriure i, per tant,  
 55 perquè ho anessin progressivament millorant, eh? De fet, un dels pactes que tenia amb ells al principi, els  
 56 tres primers anys que els tenia, per aconseguir que me'l revisessin és que el text acaba sent sempre un cinc,  
 57 com a mínim, en tot cas... L'objectiu de l'exercici era acabar amb un cinc, llavors tots els alumnes que tenien  
 58 la perseverança d'intentar millorar el text una, i fins i tot algun dues vegades, doncs tenien un aprovat de  
 59 l'apartat de redaccions que a primer i segon d'ESO era molt important i, per tant, la majoria, molts acabaven  
 60 salvant l'assignatura per aquest sentit, eh? Per tant, en aquest sentit, la correcció mai és una penalització en  
 61 el sentit de dir: bueno, com que tens això malament, això malament, això malament, et suspenc, eh? Estem  
 62 parlant de textos, vaja, no d'examen, l'examen ja és més difícil, més difícil en el sentit de que no pots fer  
 63 exàmens de recuperació per a tots de cada cosa. Jo ho vaig intentar una vegada i una mica més i m'agafa el  
 64 dengue. Però no, no, jo crec que el text... De fet, una de les coses que més em costa és posar nota, és a dir,  
 65 no em costa excessivament dir: doncs, aquest text això està bastant bé, això no està tan bé, això s'hauria de  
 66 millorar. Ara, a l'hora de dir: bé, tot això què és, és un sufi, és un bé o és un repetir, què és, el que els hi  
 67 poso jo com a insuficient. Normalment els hi poso un repetir o, aquest any els hi poso una de, que voldria dir  
 68 que és la pitjor nota, però normalment els hi posava repetir o millorar. Clar, això em costa molt, perquè clar,  
 69 també depèn molt de l'alumne, hi ha alumne que saps que t'ho farà millor i llavors li pots fer repetir encara  
 70 que el text s'aguanti i alumne que dius: bueno, ja fins aquí hem arribat, no val la pena que es perdi la  
 71 redacció per les carpetes i posem-li un cinc i a córrer, eh? Però penalitzar-ho, evidentment que no, en el  
 72 sentit aquell de com que t'has equivocat amb això, amb això i amb això et suspenc, no, això no.

73 I. Les anotacions que un ensenyant, generalment, i tu en particular, fa als textos dels alumnes, han de  
 74 suggerir o han de prescriure?

75 E. Aquí és molt clar que depèn de l'alumne i del nivell i de tot això. És a dir, la prescripció per excel·lència és  
 76 quan tu una falta d'ortografia, per exemple, la corregeixes i simplement li dius que la copiï, eh?, o li dius:  
 77 posa la coma aquí, que seria gairebé, no posar-li la norma, però li dius que entre el subjecte i el verb no hi ha  
 78 coma, i punto. Aquest tipus de correcció jo la faig sempre que considero que l'alumne és incapaç de per si  
 79 sol de, o que li costarà tant arribar a la realitat, és a dir, a la norma correcta, que si no li faig així, no se'n  
 80 sortirà. Per exemple, aquest és el tipus de correcció que utilitzo amb els alumnes que tinc a la UAC. A la  
 81 UAC, fan un text i jo gairebé el refaig jo perquè ells me'l copiïn, perquè quan simplement marco faltes o  
 82 marco puntuació, és que ni una, ni una són capaços de, i normalment el que fas és decidir la... Si enlloc de  
 83 marcar la lletra en la qual hi ha l'error, marques la paraula, pots trobar-te perfectament que en la correcció, i  
 84 en aquella paraula, hi ha dos lletres malament, eh? És típic problema d'UAC. Ara, en canvi, un nivell com  
 85 batxillerat, que considero que els alumnes més o menys la majoria d'errades que fan són de nivell ortogràfic  
 86 o d'expressió, és ben bé per manca d'atenció, en aquest casos la marca simplement ha de ser l'indicador  
 87 d'allí hi ha un problema, sigui la marca aquella de redacció o de puntuació, que és una pe simplement i ells  
 88 han de buscar on està l'error, o sigui encerclar la paraula en la qual hi ha un error ortogràfic, o sigui dir, és a  
 89 dir, si és un problema de contingut, per exemple, doncs amplia aquesta idea, però no li dic res. Jo crec,  
 90 evidentment, és molt més interessant suggerir, perquè això vol dir que els xavals aprendran molt més, és a  
 91 dir, si són capaços de resoldre el problema per a ells serà un benefici i que, segurament de mica en mica, els  
 92 pot ensenyar a millorar-se. Però, clar, quan et trobes amb alumnes amb un nivell molt, molt, molt elemental,  
 93 el nivell de suggerència és quasi, quasi impossible, és a dir, vaja impossible, a mi em costa molt de, o em  
 94 costaria tanta explicació que ja no, que vull dir que no, que vull dir que materialment és impossible fer-ho.  
 95 Llavors, millor suggerir si són capaços d'entendre la suggerència, si no, pues, els hi fots la prescripció, això  
 96 s'ha de fer així, ho copien, segurament, de fet tinc el convenciment que no serveix de gaire, perquè si un nen  
 97 és incapaç de percebre la diferència vocals neutres, posa les as i les es com vol, un xaval de quinze o setze  
 98 anys com els que tinc a la UAC, i són nens escolaritzats des de que tenen tres anys i han arribat a aquest  
 99 nivell sense distingir-la, no sé si per molt que li faci copiar jo ho aconseguirà. És a dir, ha tingut algun  
 100 problema en alguns lloc que no sé ni quin problema és, però, com a mínim, és un mal menys menor que ho

101 copia una vegada bé, que no que els hi marca simplement i que ells facin el text com puguin perquè llavors  
102 allò serà..., el que tingui interès t'ho preguntarà, que si estan en una UAC, doncs, seran molt pocs, i el que  
103 no tingui interès, pues et fotrà allò, i són capaços de copiar el text igual i fins i tot de posar-te la ratlla si fa  
104 falta. En principi això.

105 I. Correcció i avaluació són el mateix?

106 E. Correcció i avaluació? A veure, en la correcció hi ha una part d'avaluació, potser, no? A veure, és a dir, a  
107 veure, és que clar això és una miqueta complicat de dir. Per a mi, quan agafo una redacció i la corregeixo,  
108 l'estic avaluant, i li estàs donant, pues... Clar, és que avaluar és pot avaluar de moltes maneres, pots fer una  
109 avaluació quantitativa o qualitativa si tu vols, no?, i la correcció, normalment, sí que intentes arribar a una  
110 nota, potser, no? Estic corregint exàmens i l'objectiu últim de corregir redaccions o corregir exàmens és  
111 passar el problema per la llibreta i avaluar és com una mica més ampli, més profund. Però, vaja, jo, quan... A  
112 veure, en la nostra feina hi ha dues parts, una que és la que t'agrada fer i una és la que et toca fer, és a di,  
113 tant quan és qüestió diguéssim d'exàmens, de controls, que hi ha controls que a mi m'agrada molt de fer,  
114 com la fase de redaccions, etc., etc. A mi què m'agradaria fer? Doncs a mi m'agradaria agafar les redaccions  
115 i corregir-les en el sentit de donar opció a millorar, no corregir en el sentit de simplement dir això s'ha acabat  
116 aquí. Tenir el temps suficient per dir: bé, doncs tinc trenta redaccions, doncs tinc una hora, o dos hores o tres  
117 hores per dedicar-me a aquesta feina que ells han fet i que segurament hi han dedicat alguns molt de temps i  
118 jo els hi puc dedicar el temps i després, amb una mica més de temps, poden anar millorant. Però, clar, en  
119 aquest sentit també és avaluació, perquè és una qüestió d'avaluació formativa, de mica en mica anar  
120 millorant. Llavors, en definitiva, queda clar que no sé la diferència.

121 I. Les correccions han de ser secretes o bé s'han d'explicitar els criteris de correcció als alumnes?

122 E. Per començar... Has de dir el que vol dir, més que res per ser operatiu, perquè si tu comences a fer  
123 marques i els xavals no saben què estàs dient, pues estàs fent el capullo, tu i ells. Però també és bo sempre  
124 que ells sàpiguen el que tu valores positivament i tu valores negativament, i si per fer això hi has de dedicar  
125 un temps, el dediques. Jo sóc molt partidari de dir als alumnes el que jo crec que és més important, el que és  
126 menys important, des de quan explico un tema fins quan estic explicant els pronoms febles, sempre els hi  
127 dic. Sóc molt de marcar on solen haver-hi alguns problemes més importants, és a dir, no ser aquell típic  
128 professor que sempre es guarda l'as sota la màniga per treure'l el dia de l'examen i fotre't allí la putadeta,  
129 òstia aquest és el punt que, o buscar les preguntes que... No és que posi les preguntes fàcils, però, vull dir,  
130 jo l'alumne que més o menys està a classe i té una mica de picardia no el pot sorprendre un control meu,  
131 perquè sempre dic el que preguntaria, és una cosa molt elemental. I en aquest sentit sóc molt. Quan faig la  
132 redacció o quan els hi faig fer un conte, com de tant en tant els en faig fer un, bueno un cop a l'any, una cosa  
133 més llarga, o quan se'ls hi ha un comentari de text o quan se'ls fa fer un examen fins i tot tipus tema, jo els hi  
134 dic molt clar el que és més important, tant a nivell de contingut, com de forma, com el que és menys  
135 important. Bé, normalment dic el que és més important i no dic el que és menys important, per si un cas, no?  
136 És molt important, hi ha un paràgraf, doncs jo ho dic i si fa falta ho apunto a la pissarra i, en aquest sentit, per  
137 exemple, no n'he passat cap, però, utilitzo algunes bases d'orientació, de tant en tant, per dir-lis això és  
138 important, això és important, això és important, això és important, perquè ells ho tinguin allí i et siguin  
139 capaços de veure-ho. Clar, això té un petit problema, que, a vegades, els alumnes són capaços de fer allò  
140 que per a tu és important, però el text no s'aguanta per enlloc, a nivell ortogràfic o a nivell d'alguna cosa que  
141 aquell dia tu no has dit que era important, però, vaja, són casos puntuals. Això de secretes, això,  
142 evidentment, que no. Vaja, no en treuria res d'aquest secretisme.

143 I. Quines manies tens a l'hora de corregir?

144 I. És que em dona la sensació que em van canviant segons el moment. Igual que per als alumnes és molt  
145 difícil, vaja quan féiem allò de la planificació i tot allò que s'ha de tenir en compte, i dius: òstia, com pot ser  
146 que un alumne sigui capaç de tenir-ho tot en compte alhora, quan corregeixes, jo estic convençut que és  
147 molt difícil pensar tot alhora, estar captant el contingut, la forma, l'ortografia, la..., és molt difícil. I per això, de  
148 vegades, passa que hi ha alumnes, que hi ha moments en que jo me'n dono compte que estàs corregint el  
149 mateix bloc de correccions i hi ha una estona que estàs molt ortogràfic, i hi ha estones que estàs més pel  
150 contingut i hi ha estones que estàs més pel no sé què. Normalment, com formalment més correcte és un text  
151 més pot aprofundir en el contingut. Quan tu has d'estar fotent marques a tot drap a nivell de forma, arriba un  
152 moment que quan rellegeixes el text no saps de què parla. Però com a manies, jo sóc molt maniàtic amb els

153 paràgrafs. Hi ha alumnes que arriben a l'institut i no saben que existeix aquesta manera d'estructurar els  
 154 textos, i, clar, i van passant els anys que, segons si tens la mala sort de que enganxes uns professors que no  
 155 són molt partidaris d'escriure o de dir aquests tipus de coses, pots trobar-te a batxillerat textos que són un sol  
 156 paràgraf de dues-centres o tres-centes paraules, un sol paràgraf, que podria ser, però que normalment no és  
 157 la lògica que et marca el text. Llavors, a nivell de, jo crec que fins i tot a nivell d'èxit escolar, els exàmens,  
 158 tots els exàmens diguéssim, si són expositius, si estan ben marcats per paràgrafs, jo crec que els professors  
 159 inconscientment ho veuran molt més, perquè ells veuen molt més organitzada la informació que si està tot  
 160 barrejat. En aquest sentit, també sóc bastant maniàtic de les comes fora de lloc, més que res de les frases  
 161 excessivament llargues. És a dir, sí que jo, per exemple, quan escric me'n dono compte que foto uns rotllos  
 162 de frases amb subordinades i tot, però, clar, potser és el que els dic als nanos: jo ho puc fer perquè després  
 163 me la lleigeixo i em surt, clar, vosaltres us la lleigeixo jo i no surt res enlloc, perquè, clar, és oralitat pura, allí  
 164 matxembrada. Llavors tinc tendència a dir-lis que facin frases curtes, sobretot quan són més petits, ara ja no  
 165 els hi dic tant, perquè ells mateixos ja ho veuen que allò no s'enganxa. I, home, i llavors el típic dels errors  
 166 d'ortografia d'aquests de calaix. No m'emprenyen molt els accents, tot i que els marco i aquestes coses,  
 167 normal, típica falta d'aquestes de mare de déu senyor. Avui en dia les faltes ja són diferents d'abans, em  
 168 sembla, perquè pocs trobaràs de batxillerat que et posin els noms propis amb majúscula. I que potser no  
 169 tenen gaires faltes, però aquesta en concret la tenen, i dius: òstia. Clar, et sobta, no?, et sobta. No és una  
 170 mania, però dius: òstia, dios mio qué ha pasao aquí. Però, bàsicament, diria que les meves manies són  
 171 d'allò... Coses que jo m'hi fixo sempre és en els paràgrafs i en el tema de les comes, de la puntuació, que no  
 172 siguin frases que siguin il·legibles. I llavors ja textos més específics, com són els expositius i aquests tipus, i  
 173 quan ja tinc els alumnes una miqueta que m'escriuen textos amb cara i ulls, el que m'agrada molt és els  
 174 principis i els finals. És a dir, que si són textos expositius o si són narratius, també el final, és a dir, insistir  
 175 molt, al principi, si és un text expositiu s'ha de..., simplement dir el que faràs, és a dir, què pretens, centrar el  
 176 tema i no començar a sac, i quan és una narració o una exposició o qualsevol tipus de text que al final,  
 177 doncs, hi ha un tancament, que s'ha d'acabar d'una manera coherent i que s'ha de veure que s'acaba. No  
 178 pot ser que pim-pam-pum i acabi allò amb unes paraules i..., no, s'ha de veure que s'acaba. Però això ja és  
 179 potser quan tenim un cert contacte, que afortunadament ara és bastant.

180 I. Adoptes sempre les mateixes estratègies de correcció?

181 E. Tinc una mania molt dolenta que és posar moltes redaccions. Ara mateix tinc a casa cinquanta comentaris  
 182 de text de cinquanta cançons diferents perquè, com que era el primer comentari de text, els he deixat triar el  
 183 text a ells. Perquè no em poguessin dir allò, perquè no em fessin la pàgina en blanco els hi vaig dir: va,  
 184 porteu-me la cançó de la vostra vida, i llavors, quan ja tenien la cançó de la seva vida, perquè no em  
 185 poguessin dir que el text era una merda, aprofitaré que m'heu dit que era la cançó de la vostra vida, ara em  
 186 fareu el comentari de text. Però, clar, això és una putada perquè jo d'aquelles cançons en conec tres, amb la  
 187 qual cosa m'hauré de llegir la cançó dos o tres vegades i després intentar fer el comentari i llavors ja veurem  
 188 què corregeixo, no? Llavors tinc la mania aquesta, que em costa poc dir: bé, doncs fem la redacció aquesta.  
 189 Llavors, clar, em sol passar que com també tinc alguna responsabilitat que m'autoimmolo jo amb ella, doncs  
 190 que vaig de cul. Llavors, sí que abans de començar a corregir un bloc de textos vull tenir molt clar, és a dir,  
 191 em plantejo que en puc treure d'aquella correcció, sí?. I és el que deia abans, si d'aquella correcció  
 192 simplement en vull treure unes notes perquè li he posada i en aquell moment jo veig que físicament és  
 193 impossible que jo pugui treure el màxim de mi mateix perquè l'avaluació és la setmana següent i no puc fer-  
 194 hi més i els hi he de tornar la redacció, llavors potser m'ho lleigeixo ràpid, poso un parell de comentaris i poso  
 195 una nota, que en aquests casos sempre procuro que sigui benevolent, és a dir, no em carregaré l'alumne si  
 196 no ho he pogut corregir i m'ho tiro endavant, i això ho faig i de tant en tant em toca fer-ho perquè no hi ha  
 197 més collons de fer-ho, eh? Ara, que és el que deiem abans, que veig que no en poden treure gran profit,  
 198 doncs intento fer una correcció molt, molt, molt, molt marcada, molt guiada, i explicant molt clarament el que  
 199 han de fer. I si és una redacció en condicions normals, i jo crec que el text es pot millorar, llavors sí que hi  
 200 dedico més temps, faig les marques el màxim d'acuradament possible i intento donar el màxim de pistes per  
 201 deixar pas després a allò que fem a classe de comentar el que havia passat i millorar, eh?. Jo diria que  
 202 poques vegades adopto les mateixes estratègies i aprenc molt de les circumstàncies reals. A vegades, et  
 203 fots en berengenals tu mateix. Per exemple, això del comentari de text és un berengenal, i ara veurem a  
 204 veure com me'n surto, no?. I a vegades fas allò típic, que com que ho vols fer bé, ho vas guardant per fer-ho

205 bé algun dia i llavors s'ajunta amb la següent que et ve, perquè d'aquí dos o tres setmanes pot caure un altre  
 206 totxo i, llavors, ja veurem com en ens sortirem.

207 I. Quan temps hi dediques a la correcció de textos?

208 E. Afortunadament, no ho he comptat mai, perquè si no potser passaria a fer com alguns gats vells. No ho  
 209 sé, però molt, molt. El que passa és que procuro que sigui còmode, és a dir jo corregeixo al sofà o al llit. Per  
 210 què? Perquè hi estic còmode. Clar, depèn de la manera que estiguis corregint. Hi ha vegades que vas ràpid,  
 211 però, clar, hi ha vegades que t'hi pots dedicar tranquil·lament, en una hora pots comentar cinc, sis, set  
 212 redaccions. I, a veure, jo tinc la mania que un cop a l'any els hi faig fer un text llarg, un conte, per exemple,  
 213 normalment coincidint amb Sant Jordi, perquè a més a més les millors les presentem. Clar, llavors ya no te  
 214 cuento. Què faig? En aquest cas, dins del mateix exercici també adopto diferents mètodes de correcció. És a  
 215 dir, jo sé que hi ha alumnes pels quals fer tres o quatre pàgines ja és un esforç suficient com per valorar-los-  
 216 hi l'esforç i que difícilment poden anar més enllà, o que perquè anessin més enllà, jo me n'hauria d'anar més  
 217 amb ells, explicar-los-hi com fer-ho, i com que això m'és completament impossible, en aquells potser només  
 218 els hi corregiré les errades d'ortografia, les més importants i alguns aspectes que jo vegi que poden millorar, i  
 219 punt. I llavors hi haurà uns cinc o sis millors de la classe, els que tenen més gràcia, en aquells, segurament,  
 220 els hi fotré unes anotacions de tres parells de collons allí perquè aquell text guanyi, però perquè seran gent  
 221 que jo crec que són gent que ho podrà aprofitar. La idea sempre és que, si jo hi dedico temps, que el puguin  
 222 aprofitar. Mai de la vida, jo, bueno, de jove sí, però ara ja no dedico temps a fer una cosa per posar la nota,  
 223 perquè per posar la nota els aprovo i punto. Vull dir, Déu vindrà i ja me'ls suspendrà, eh? Això ho tinc molt  
 224 clar.

225 I. Creus que el progrés dels alumnes està en proporció directa amb el temps dedicat a corregir?

226 E. Home, si estem parlant de progrés en l'àmbit que estem parlant, en l'expressió escrita, jo crec que,  
 227 evidentment, si això no ho creïes segurament no ho corregiria, no?, perquè si això no ho creïes seria, doncs,  
 228 feu redaccions, les pengeu a l'habitació i quan n'hàgiu fet cent sereu els reis del mambo, no? Doncs se  
 229 suposa que com millor siguis capaç d'avaluar una redacció i com millor siguis, si uses més bones estratègies  
 230 de comunicar el que es pot millorar, segons el teu criteri... Perquè, de vegades, tu dius que s'ha de millorar i  
 231 resulta que l'altre et dirà: però, per què. Però com més diàfan sigui el criteri, doncs, que normalment vol dir  
 232 més temps emprat, perquè clar, doncs, més se suposa que millor progressarà. Se suposa, almenys és la  
 233 creença que tu tens, eh? El que passa és que em sembla que hi ha un altre factor important que és el... A  
 234 veure, jo em sembla que els alumnes que són molt espavilats, que van comptats, els que se'n surten a la  
 235 vida, els que realment se'n sortiran a la vida, perquè, en el fons, ser alumne no deixa de ser un exercici  
 236 d'adaptació als països aquests que t'estan avaluant... Hi ha alumnes que són realment tios collonuts perquè  
 237 se saben adaptar a les circumstàncies i arribar al cinc amb cada professor de forma meravellosa. Jo em  
 238 sembla que si tu ets capaç de transmetre als alumnes que per a tu allò és important, també aconseguixes  
 239 que ells vagin millorant, perquè ells percebran que amb aquelles redaccions l'avenç és molt important. Si tu  
 240 allò els hi dius un dia i un altre i ells en el seu imaginari, quan dius: redacció per a la setmana que ve, et  
 241 saben que si no et fan la redacció allò és molt greu, amb això també estan progressant. I si, a més a més, tu,  
 242 això, aquesta importància relativa la trasllades a l'aula i quan tothom torna amb la redacció, doncs dius:  
 243 anem a dedicar-li deu minuts a mirar-nos això, que deu minuts sempre són un quart d'hora o vint minuts o el  
 244 que sigui i, de tant en tant, sobretot a l'ESO, que el batxillerat arriba un punt que jo no sé ja, prefereixo no  
 245 mirar el temari el que em falta perquè si no em crucificaran els companys de departament, però bé, si tu ets  
 246 capaç de dir: doncs avui anem a escriure a classe, i avui anem a corregir a classe, i avui anem a dedicar una  
 247 hora a llegir les redaccions en veu alta, i tu a tot això li vas donant un prestigi, que es dona amb el temps  
 248 també, doncs, a la llarga, jo crec que els alumnes també milloren. Milloren per motivació i per aprenentatge.  
 249 Vaja, aquesta és la creença amb la qual jo funciono, que potser és falsa, però és com aquelles creences de  
 250 tota la vida, t'has d'estimar la teva dona, i si no te la creus... Per començar, s'ha de corregir bé, perquè si  
 251 simplement poses una nota i no marques el que s'ha de revisar... Una mica hi ha la idea aquesta que tu has  
 252 de marcar les quatre coses que s'han de millorar, però, a vegades... Clar, el bon escriptor, fins i tot potser  
 253 revisarà coses que tu no li has marcat, però quan les llegeixi ell dirà: mira, això si ho poso així m'anirà millor.  
 254 D'aquests en tinc tres o quatre, hi ha tres o quatre alumnes... Clar, són minoritaris. El típic que, pel simple fet  
 255 que tu li facis llegir, ell sol podrà millorar el text, no? Això seria l'ideal, però, evidentment, s'ha de partir d'una  
 256 bona correcció, donar explicitació de les coses millorables d'aquell text, del que s'ha de revisar, que això



257 sempre, normalment, consisteix en senyalar i categoritzar el que tu consideres que és revisable o que és  
 258 millorable. Revisable ho és tot, però millorable per arribar a un estàndard... Ara, jo crec que també és molt  
 259 important crear l'hàbit de fer-ho, prestigiar-ho, i això es prestigia dient-ho, dedicant-hi temps i valorant els  
 260 alumnes que ho fan. Clar, si tu als alumnes que han estat capaços de revisar allò, i dedicar-hi una hora i  
 261 tornar-ho a passar en net i això, i tu després, amb les teves limitacions temporals, ets capaç de percebre que  
 262 hi ha una millora, però ell veu que allò que era un quatre passa a ser un sis o passa a ser un set, també de  
 263 mica en mica l'estàs habituant a que la feina de revisió implica millora, i per tant els alumnes normals que  
 264 són els que volen aprendre, en principi considero això, l'alumne normal és el que vol aprendre, els que no  
 265 volen aprendre normalment vénen rebotats a l'aula, doncs, de mica en mica se n'aniran sortint... Però, clar, si  
 266 tu tornes una redacció perfectament corregida, però te'n despreocupes és com fer un informe d'avaluació  
 267 d'aquests que es feien al principi de la LOGSE, que, a part de la nota de procediment, d'actitud, d'això, foties  
 268 vint-i-cinc frases explicant tota la història, però, clar, allò per si sol ja cau pel seu propi pes. Clar, la família  
 269 quan rebí allò dirà: joder, mi hijo, però què en faràs d'allò si després de cada cosa que has dit no busques la  
 270 manera de millorar-ho, doncs no se'n treu res.

271 I. Te'ns dubtes a l'hora de corregir? Dubtes?

272 E. Uf!, sobretot ortogràfics. Jo no sé per què els nanos fan faltes d'ortografia, no ha sigut que mai m'hagi  
 273 amoïnat llegir la bibliografia sobre les qüestions psicològiques que deu fer que uns aprenguin ràpidament i  
 274 altres no. Suposo que hi han temes de memòria importants, de memòria visual i auditives i coses d'aquestes.  
 275 I jo dec ser, jo sóc un alumne que feia moltes faltes d'ortografia, de jove, a mi a la selectivitat em van baixar  
 276 punts per faltes d'ortografia, també té collons que em fotés a filologia, m'hagués hagut de fotre a enginyeria i  
 277 llavors no hi hagués hagut cap problema, però, vaja, i a la carrera, també, de tant en tant rebia l'esbrancada  
 278 pertinent, ja no per moltes, però per reminiscències, i sóc una persona que dubto molt a nivell ortogràfic. Sóc  
 279 el típic professor de català que em putegen tots els col·legues preguntant-me: tu, això com s'escriu?, i ja he  
 280 begut oli, perquè normalment et pregunten les paraules més complicades, no? Tinc dubtes d'aquest tipus, i  
 281 després tinc els dubtes, el que et comentava abans, un cop has marcat tu el que creus que havies de marcar  
 282 i has considerat el que havies de considerar, doncs, a l'hora de posar la nota, evidentment, és molt difícil, és  
 283 molt difícil i l'única manera que he trobat una miqueta decent de resoldre-ho a fi que no em provoqui  
 284 problemes és beneficiant al màxim l'alumne en les coses que jo crec que ha fet bé. Tot i que li pugui marcar,  
 285 a vegades, moltes coses, si jo considero que n'ha fet unes quantes de bé, i que allò s'aguanta, si dubto entre  
 286 un cinc i un sis sempre acabo posant un sis, a menys que no sigui un alumne en concret que vulgui motivar-  
 287 lo, d'aquells que els pots picar, però cada any en queden manys d'aquests. I en això sí que tinc molts dubtes,  
 288 però la resta, no. Més o menys ja ho veig si una cosa està bé o està malament. Clar, és que, de vegades,  
 289 més que dubtes és allò típic que portes deu minuts amb un paràgraf d'un tio i dius: i ara, per on segueixo  
 290 perquè ja... Això em va passar amb un de nou, un de nou que tinc a primer de batxillerat que vaig demanar  
 291 una redacció de vint línies i el tio es veu que tenia ganes d'explicar i em va fotre tres pàgines, i el primer  
 292 paràgraf entre expressió, ortografia i contingut i tot és que no hi havia manera de seguir i vaig posar: mira, he  
 293 corregit fins aquí, fill meu, i a partir d'aquí m'ho he llegit perquè és que això no ho arreglarem. Vaja, m'hauria  
 294 d'estar aquí tota la tarda amb aquell només.

295 I. Consideres que hi ha un text ideal? Quan corregeixes tens als cap, conscientment o no, un text ideal?

296 E. M'ho imagino, tot i que no m'ho he plantejat. Clar, els textos a casa solen ser molt creatius, per exemple,  
 297 el del comentari de text, creatius en el sentit de que són molt diferents, i les redaccions, a vegades, arriben a  
 298 ser fins i tot una mica surrealistes i coses així. Però les faran de moltes maneres. En aquest sentit,  
 299 m'agradaria que em sorprenguessin, m'agrada sobretot quan trobes un text, i dius: mira, a nivell de  
 300 contingut, que és el que et pot sorprendre més, déu n'hi do, no? Però, fins i tot, el típic text, diguéssim  
 301 expositiu de resposta examen teòric, jo no sóc dels que em faig un guió de dir: si no hi ha això, baixaré tant.  
 302 Ho havia fet alguna vegada, fa molts anys, però no em faig la llista del que hi ha de ser per collons i, si no hi  
 303 ha, baixo, sinó que procuro llegir el text i a veure si defensa la idea de forma contundent i que s'aguanta.  
 304 Encara que potser si m'hagués fet la llista, doncs faltaria aquella característica important o l'altra. Ara, a nivell  
 305 de forma, sí que jo tinc una mica clar com ha de ser un text. És a dir, l'estructura d'un text, la divisió en  
 306 paràgrafs. En aquest sentit, sí que tinc una mica clar com jo voldria que fos. I és una mica com he dit abans.  
 307 Jo crec que els alumnes... A veure, el noranta nou com nou per cent dels alumnes que passen pels instituts  
 308 no estan destinats a la literatura, ens hem de conformar que escriguin textos que comuniquin o el que volen

309 ells. Llavors, possiblement si són capaços d'explicar-se senzillament el que volen, doncs, mira, ja n'hi ha  
310 prou. Llavors, hi ha les excepcions que te'n toca un a cada promoció, amb molta sort, i a aquests els hi pots  
311 dir: mira, anem a fer virgueries. Però no cal que tots aprenguin a fer oracions supercomplicades, si potser el  
312 que hauran de fer a la seva vida simplement serà explicar, fer un projecte, com s'utilitzen unes prestatgeries  
313 en un magatzem o vés a saber què. Aquesta gent lo que necessita és fer quatre idees i que s'entenguin i  
314 punt. I això és una miqueta el model, diguéssim textual, amb el que treballo jo.

315 I. Quan consideres que un text és millorat? Quan consideres que un text és acabat i que no s'ha de corregir  
316 més? Quan consideres que un text és excel·lent?

317 E. A veure, aquí una cosa és la consideració que jo faria si tingués un alumne i pogués anar treballant amb  
318 ell i l'altra és la consideració professional. És a dir, tu treballes en un mitjà, que és un institut, on tens un  
319 nombre d'alumnes, una sèrie de responsabilitats i, a partir d'aquí, tu, a partir d'aquí, t'adaptes a això. Llavors,  
320 la primera cosa que consideres és que un text ha millorat. Doncs, jo et puc explicar, què faig, quan, per  
321 exemple, pujaria la nota, que consideraria jo: mira, està millor que abans. Bàsicament el que faig és agafar...  
322 Els hi demano sempre el meu text, el que els hi havia donat jo primer corregit, de manera que jo vegi  
323 clarament el que els hi vaig dir que milloressin. Llavors poso l'altre al costat i faig depèn del temps què tens,  
324 eh? En qüestions ortogràfiques, és elemental que, normalment, ràpidament ho han corregit. I, llavors, si a  
325 alguns els hi he marcat qüestions ja més d'estil o així, i jo crec que se n'han sortit millor la segona vegada  
326 que la primera, doncs per mi han millorat. I si globalment se n'han sortit, doncs, han millorat i ja està. Així és  
327 com ho faig. Per tant, considero que si està millor la segona redacció que la primera, ha millorat. Està millor,  
328 conforme amb el que jo els hi he recomanat. Clar, aquests tipus de millores són relativament fàcils de veure  
329 a nivell ortogràfic o a nivell de puntuació, tot i que la puntuació pot ser difícil, però, vaja, més o menys,  
330 ràpidament pots corroborar-ho. A nivell d'expressió, costa una miqueta més de corroborar si allò ha millorat o  
331 no ha millorat. I a nivell de contingut és tornar a corregir de nou la redacció, des de zero. Perquè, clar, si tu  
332 has demanat: aquesta idea amplia-me-la, clar, llavors aquí és quan ho pots fer o no ho pots fer, però, encara  
333 que no ho puguis fer, si se n'hagués sortit millor, doncs el text ha millorat. El text acabat? El text acabat  
334 depèn, evidentment, del marc social en què el treballes. Habitualment, el text s'acaba en la segona versió,  
335 per una qüestió estrictament de possibilitats, eh? Excepcionalment, amb algun alumne en concret, amb  
336 algun treball en concret, que t'interessa, un treball de recerca o un parell de nenes que tinc que les presento  
337 a concursos literaris, o els que em fan el crèdit variable de revista i que em presenten els articles, coses  
338 d'aquests tipus, on puntualment tu vols que millorin molt, que estiguin més acabadets, eh?, doncs s'acaben a  
339 la tercera, quarta, cinquena versió, i a vegades els acabes tu. El concurs literari no l'acabes tu, el concurs  
340 literari si no l'acaba l'alumne, pitjor per a ell. Però lo de la revista, per exemple, sempre hi ha l'última  
341 pinzelleta que la poses tu. Per tant, acaba en el moment que a tu se t'acaba la paciència o se t'acaben les  
342 possibilitats de fer-ho. Segurament, no hi ha textos acabats, però, vaja, en la mesura que el text és  
343 presentable, hauríem de considerar que ja està acabat, que potser val més la pena començar una altra cosa.  
344 Segurament, d'aquí deu anys aquell mateix text l'alumne l'hauria escrit millor, però tampoc cal que l'escrigui  
345 ara ja millor, potser ja l'escriurà quan toqui. I quan considero que un text és excel·lent? Doncs, a mi m'agrada  
346 molt posar excel·lents, a mi m'agradava molt que em possessin excel·lents. Mira, de petit era una cosa que  
347 m'agradava. No sé, em va agradar des de sempre perquè potser era molt lleig i tenia tots els defectes i, en  
348 canvi, tenia excel·lents. I, òstia, això m'agradava molt. Jo considero que hi ha molts professors que  
349 racanegen els excel·lents, perquè consideren que l'excel·lent és ser como yo. I no, jo considero que ser  
350 excel·lent és l'alumne que dins de les possibilitats de la seva edat ha fet una cosa que està molt ben feta, i  
351 que té cara i ulls, i que està bé, i que, bueno, hi ha dedicat un temps, i que la cosa s'aguanta, i que és  
352 presentable, és molt difícil de dir en un text, o que ha tingut gràcia. Jo considero que si és una persona que  
353 ha buscat la idea, l'hagi escrita o no, eh?, que hagi buscat alguna cosa que tingui gràcia, que l'hagi intentat  
354 fer ell, que l'hagi explicada, una correcció lingüística decent, eh?, per a mi és un text excel·lent. I, clar, si em  
355 posés allí amb el llapis, anem a buscar els defectes, anem a buscar paraules imprecises, anem a buscar els  
356 adjectius que falten, clar, però llavors ja no és un text d'un alumne de catorze, quinze o setze anys, és el que  
357 faria Quim Monzó o Pàmies o qui sigui, no? Tot i que seria una excepció el text que van fer per a tu... Però,  
358 normalment, solen haver-hi molt bones notes a les redaccions, i em crida l'atenció. Sóc dels que poso deus a  
359 batxillerat, i em miren a les avaluacions així com si estic pirat, però, bueno. Jo crec que és molt més  
360 motivador un alumne de nou que li posis un deu, que un alumne de nou que li posis un set. T'estudiarà molt

361 més un alumne per conservar un deu, que perquè l'hagis picat amb un set. A la meua època, si que ens  
 362 picàvem. Ara, avui en dia, la gent no es pica, t'engega a la merda i diu que ets un cabron. Normalment, és un  
 363 dels bons alumnes, perquè estem parlant dels alumnes que estan per aquesta banda de notes, no? En el  
 364 moment que tu un alumne el qualifiques d'excel·lent, té un problema gravíssim i és que ho ha de continuar  
 365 sent. Jo m'he trobat aquests anys molts alumnes que lluiten per l'excel·lent... I, vaja, potser és una mica  
 366 inflat, d'acord, però també és veritat que l'alumne de béns lluita pels béns, l'alumne de notables està content  
 367 amb els notables, l'alumne de sufis es conforma amb els sufis. L'alumne d'excel·lent li marques el llistó  
 368 d'excel·lent, busca l'excel·lent, i jo m'he trobat amb alumnes que busquen l'excel·lent. Llavors, per motivar  
 369 aquesta recerca ha de ser possible arribar a l'excel·lent, perquè si sempre li has de fotre esto está mal, esto  
 370 está mal, esto está mal, por tanto un seis, mata, al final dirà: bueno, per treure un cinc o per treure un sis em  
 371 quedo ja com estava.

372 I. Elabores activitats específiques de revisió i reescriptura de textos escrits per cada grup d'alumnes?

373 E. Per cada grup que tinc, no. A veure, jo vaig fent cosetes. A veure, és una mica difícil de centrar la cosa. Si  
 374 que és veritat que jo cada any, més o menys, vaig muntant exercicis de revisió. A part dels textos més  
 375 rutinaris, sempre hi ha algun text extraordinari en el qual tu et concentres més en la planificació o en la  
 376 revisió de textos o en el que sigui. I si ets un gran amant de l'orientació, tens una mica perfilat el perfil dels  
 377 alumnes, procures adequar-t'hi una miqueta. Per exemple, al batxillerat, aquests exercicis que fem de revisar  
 378 els textos va molt lligat amb els coneixements previs que jo considero que tenen. Ara bé, per a cada grup,  
 379 segons el que els hi passa, muntar coses diferents, aquí no hi he arribat. A part, que se m'acaba una mica la  
 380 imaginació. Potser n'hauria de tenir més. Clar, jo tinc un problema bàsic a l'hora de la revisió, i és que amb  
 381 les notes no n'hi ha prou. És a dir, a part de les notes que tu puguis fer, per molt que diguis que les facis molt  
 382 bé, encara que sigui viable, els hi has de verbalitzar en molts casos, fins i tots els millors. Clar, això implicaria  
 383 un ambient de classe, tant en nombre d'alumnes com envers d'actitud d'anem a fer-ho, que, realment, no...  
 384 Vaja, no he trobat ni els millors grups, jo no tinc bons grups, jo. Són grups que es pot fer classe i així, però,  
 385 malgrat tot allò de dir: anem a veure com ens ho muntarem per..., no se m'acut que pogués fer-ho. Mirem-se  
 386 els errors i intenteu-ho fer a casa. Si no estan inspirats ja has begut oli, perquè si no estan inspirats...

387 I. Penses que l'actitud dels alumnes davant de la revisió i la reescriptura té a veure amb el fet que el tema  
 388 sigui imposat per l'ensenyant, o la seva actitud és independent del fet que el tema sigui imposat per  
 389 l'ensenyant?

390 E. Jo diria que la qüestió del tema és molt important en el moment de l'escriptura. Perquè si tu no  
 391 l'ensopegues amb el tema d'arrancada... I és millor partir d'un material potable de base, és a dir, que la  
 392 primera avaluació sigui... Jo sempre he tingut unes certes redaccions que em funcionaven molt bé, però, clar,  
 393 quan portes cinc anys amb els mateixos se't van acabant les idees i, de tant en tant, fots la pota en alguna  
 394 cosa que dius: és un tema que no els motiva per la raó que sigui. Però, llavors, el problema no està en la  
 395 reescriptura, està ja abans, està en l'escriptura, que ja és un rotllo i la reescriptura ja pot ser... El tema de la  
 396 teva redacció per a mi és un tema que no motivaria els meus alumnes. No els motivaria, bàsicament per  
 397 dues raons. Primera, perquè el tema en si ja és molt específicament metaescriptural, metalingüístic, o  
 398 metadidàctic més aviat, i segona, perquè no tindrien la referència de què havien d'explicar, perquè la idea  
 399 aquesta treball sobre el llibre, ells no sabien exactament què cony havien de posar, i això els hi crearia una  
 400 espècie de, no direm d'angoixa perquè tampoc se'ls veia angoixats, però una espècie de desconcert que  
 401 cadascú resoldria amb l'ajuda de les seves imaginacions o possibilitats, eh? Clar, després quan ells  
 402 consideren que allò ja s'ho han tret de sobre, dius: bueno, menos mal, he aconseguit que alguns van  
 403 explicar, pues, l'última lectura, bueno, explico l'última lectura, d'altres van explicar que van fer un resum,  
 404 cadascú va explicar el que va poder, no? Perquè la qüestió és aquesta. Clar, quan a sobre després els hi  
 405 dius: millora-m'ho, si a sobre els hi dius: ei, m'has de millorar el contingut, llavors ja és... T'ho fan, realment  
 406 ens ho van fer perquè ens estimen, perquè uns altres estic convençut de que m'haguessin dit: Joan Marc,  
 407 guapo, vete a la mierda. Perquè, què vols? De fet, ja m'ho van dir en el tête a tête, però ho van fer. Deviem  
 408 donar la sensació que la cosa anava seriosament i que s'havia de fer, no?. Llavors jo diria que, evidentment,  
 409 com més motivadora és la temàtica més motivador és tot el procés, eh? Però, sobretot, jo crec que és molt  
 410 important, jo crec, l'arrancada. És a dir, quan arranques malament és que llavors no hi arriba ni déu. Llavors,  
 411 si arranques bé, la cosa es va refredant, però pots arribar a la revisió amb una certa energia. Si arranques  
 412 malament, òstia, és que no te'n surts. Clar, si el text té una motivació externa per ser escrit, com pot ser

413 presentar-lo a un concurs o qualsevol cosa d'aquestes, normalment la temàtica sol ser més propera a ells.  
 414 Clar, llavors, és com tot a la vida, si un està motivat, fins i tot se'n va al gimnàs i fa règim. Però aquestes  
 415 motivacions no es poden donar sempre. Ara, per exemple, els presentaré al típic concurs que fa l'ONCE  
 416 sobre el llenguatge publicitari, i, de fet, és només fer un cartell, però les hores que han estat revisant el titular  
 417 i el text, clar, però hi ha aquesta motivació externa, a part de la nota, que saben que hi és, aquesta motivació  
 418 externa del concurs, no? I que tots, inconscientment, com que saben que el Joan Marc ha fet guanyar molts  
 419 concursos als alumnes,, creuen que es pot guanyar, i llavors, inconscientment, hi ha aquesta idea i aquesta  
 420 motivació. Però, vaja, no sé com es pot aconseguir.

421 I. Creus que el tipus de text té influència sobre la revisió i la reescriptura?

422 E. La meua intuïció em diu que és molt més referent a la motivació sobre la temàtica que sobre el tipus de  
 423 text. Jo diria que cada alumne té el seu estil. Llavors, hi ha xaval que se'n surt molt bé amb el tema expositiu,  
 424 poden ser xavals de moltes idees i llavors, clar, són capaços de pam, pam, pam, fotre't un text expositiu, i  
 425 llavors, home, narració, doncs naveguen una mica més perquè no tenen imaginació o per la raó que sigui. I  
 426 hi ha nanos que és tot el contrari. Dic nanos, però hauria de dir nenes perquè la cosa cada vegada és més  
 427 femenina, però, vaja, que fan narracions guapíssimes, però en el moment que han d'explicar la idea com si  
 428 fos allò un tema, divaguen, no? Jo diria que hi han estils i la revisió seria la conseqüència d'aquests estils.

429 I. Quan corregeixes hi ha oblits conscients?

430 E. Oh, i tant! A veure, és possible que ala teua no n'hi haguessin perquè, clar, quan un se sent investigat,  
 431 doncs fa, no?... I, a més a més, a batxillerat ja procures que la cosa estigui més cenyideta i que tot el que  
 432 veus quedi reflectit, però amb textos amb nanos més petits, evidentment, hi ha un moment que tu ja vas  
 433 veient de quin peu calcen i tu vas focalitzant coses. Jo, quan vaig començar, que era primer i segon d'ESO,  
 434 vaig focalitzar durant dos cursos tot el que era estructura del text i signes de puntuació. També marcava  
 435 l'ortografia, però, vaja, el que també estava clar que tot no ho pots fer perquè els mates, als nanos els hi  
 436 costa més i llavors jo em salto moltes coses, les caigudes de preposicions, els problemes amb els relatius,  
 437 totes aquestes coses. En tot cas, moltes vegades, el que jo faig és marcar, però tampoc hi dono molta  
 438 importància, perquè, clar, difícilment puc explicar-li a un nen com funcionen els relatius si, pobret, si no sap ni  
 439 l'oració simple. I, llavors, posar-me allí a fer la gran història no portarà enlloc, no? I et centres amb el que tu  
 440 consideres que és més greu o més adequat a l'edat. Sí, sí, això sí. I tampoc sóc molt partidari dels textos  
 441 massa pintats. Perquè clar, seguint la meua lògica, tot el que tu pintes hauria de ser millorable. Si ho pintes  
 442 tot, és que no hi ha alumnes que de cop i volta puguin passar de fer una redacció, diguem monogràficament  
 443 un desastre, a que al dia següent te la portin meravellosa. Això... No hi ha ningú que pugui fer aquest  
 444 progrés. És com no saber ni comptar i passar directament a fer arrels quadrades. És que aquest progrés és  
 445 impossible. Llavors se suposa que si la correcció és adequada a l'alumne, doncs procures obviar tot allò que  
 446 tu veus que és obvia i que, en primer lloc, no en treurà profit, i que, segon, que possiblement si li marques  
 447 tot no distingirà el que és important per a tu i què no és important per a tu. Clar, si tu ho marques tot, ell no  
 448 sabrà perquè aquesta falta és més important que aquesta o perquè ha de millorar aquesta i aquesta no. En  
 449 canvi, si tu només en marques deu, aquelles deu potser tindràs la possibilitat de que tres les millori. I això sí  
 450 que ho faig, eh? Conscientment, me'n salto moltes.

451 I. Com corregeixes les errades que són fruit de contacte entre llengües?

452 E. Hi ha errors estructurals i coses d'aquestes que alguns els veus i els altres costa més de veure perquè és  
 453 qüestió temps, vaja, i perquè, de vegades... A veure, jo em considero altament castellanitzat. Potser no he fet  
 454 mai l'esforç conscient de purificar-me com fan molts professors col·legues perquè, mira, no ho he considerat  
 455 una cosa molt important. De fet, a mi, el ser professor de català és diferent de ser professor de llengua  
 456 castellana. El professor de català té un component reivindicatiu que a mi sempre m'ha tocat molt la moral. A  
 457 mi no em costaria molt passar a ser professor de llengua. Això no vol dir que jo estimi el país més ni menys, jo  
 458 sé què. Per exemple, jo vull ser professor de llengua i professor de llengua normal, i llavors a mi em costa  
 459 molt anar buscant castellanismes. Però, en aquest cas concret, jo detecto molt més fàcilment els  
 460 castellanismes, sobretot quan són flagrants, són paraules lèxiques o coses d'aquest tipus que quan són  
 461 estructures, tot i que n'hi ha algunes que sí, no?, que les vas detectant. Més que res perquè, a veure, som  
 462 lectors de català i de castellà i a mi, de vegades... Jo vaig a entendre el text al màxim i, llavors, clar, a  
 463 vegades, se't colen molts perquè són estructures tan corrents en l'ús quotidià que se't colen i... Per exemple,  
 464 amb els pronoms febles sí que intento familiaritzar-los amb la cosa aquesta dels pronoms febles catalans

465 que, clar, no els fa servir ningú els pronoms febles catalans com déu mana, ni el Pujol, ni ningú, i si el nostre  
466 president no ho fa, pues, per què ho he de fer jo. Però, ho marco amb el quadradet, però també alhora  
467 voldria dir un error d'expressió, d'una expressió que no s'entén, per exemple.

468 I. A l'hora de la revisió, d'aquestes quatre operacions: el reemplaçament, afegir, suprimir o desplaçar, quines  
469 operacions fomentes en els teus alumnes, o creus que s'haurien de fomentar?

470 E. Clar, aquí entres..., és que clar, la verdad o la mentira, qué quieres?, entonces quieres la verdad, te  
471 cuento la verdad. Clar, jo crec que les quatre són importantíssimes, però, quina és la més senzilla de  
472 fomentar? Evidentment, és el reemplaçament, perquè una cosa està malament, tu la marques i l'alumne la  
473 substitueix per una altra, i és senzilla a nivell de marcar, i és senzilla a l'hora de comprovar la revisió. És a  
474 dir, és l'operació, diguem-ne que per al meu entendre, és la més senzilla. El desplaçament, que seria el canvi  
475 d'ubicació d'una cosa, en principi, aquesta jo la trobo molt interessant, sobretot a nivell d'estructura. Moltes  
476 oracions no les entens, però perquè estan mal muntades. Ells i tu. Quan m'estic revisant un text meu, dius:  
477 cony, què fot aquest complement aquí, el fots al seu lloc i, clar, se entien meridianamente. Molt bé. El  
478 desplaçament, el trobo molt interessant, però, de vegades, és difícil de detectar. M'agrada molt també el  
479 tema de la supressió. La supressió és relativament senzilla de marcar, perquè clar tatxant, doncs, ja veu que  
480 sobra el xaval. I això ho faig bastant, eh? No només amb pleonasmes, que seria el cas més clar, sinó  
481 repeticions d'idees o, a vegades, la típica frase que no cal tornar-ho a dir, o marcar perquè ho fa dues  
482 vegades, eh?. En aquests casos, també és relativament senzill veure si ho ha tret. El que passa que, quan  
483 ho treuen, tu, implícitament, t'has pensat que potser hi posaran alguna altra cosa per completar, perquè  
484 potser llavors el text a base de treure coses, que si traïessis tot el que sobra es quedaria amb tres línies,  
485 però, vaja, i això normalment no ho fas. Tu tatxes, ells t'ho treuen, molt educats, però d'aquí no passen. I el  
486 que potser seria el més interessant, sobretot en textos, allò que els hi costa més als nanos, és literaturitzar, o  
487 el que jo entendria per literaturitzar, que és explicar amb detalls les coses. Ara, per exemple, estic fent un  
488 projecte amb els de la UAC, i això em passa molt. Poden estar... Estem explicant la història d'una noia, què  
489 fa un cap de setmana. I llavors jo dic: bé, expliquem què fa des de que surt del cole el divendres fins a l'hora  
490 de dinar. Clar, se suposa que aquí hi ha d'haver-hi una certa narració, un cert desenvolupament de les idees,  
491 plantejar un diàleg. Clar, un text que es vegi que tingui vida. I ells, doncs, clar, surt de casa, se'n va amb  
492 l'amiga fins a casa, entra a casa, saluda a la mare, menja macarrons i se'n va. Clar, aquest text necessita  
493 una ampliació, necessita créixer com a text, eh? I això ho intentes fomentar a vegades. Però el que és molt  
494 complicat és després avaluar, o de revisar de veure si ho han aconseguit fer o no. Perquè aquí sí que és  
495 molt important que tu puguis parlar amb l'alumne i li puguis, per exemple, donar idees i explicar-li com es fa.  
496 És a dir, els alumnes aquests que aprenen a escriure, que van per aquests móns de déu, i presenten  
497 narracions, aquests són els que d'una idea tonta et saben muntar una estructura i desenvolupar-la i ampliar-  
498 la. I això costa molt d'explicar com es fa. I, a vegades, no ho saps fer ni tu. Jo dic: això crec que ho ampliaria,  
499 però no sé ni com ho faria jo tampoc, no? Clar, si després ho has de revisar, pot passar el que aquest  
500 moment passa, que encara estigui pitjor que al principi, perquè al principi tenia la lògica del seu temps, i com  
501 que tu li has intentat fotre allí un matxembrat, llavors reulta que trontolla, perquè ampliar allí, voldria dir  
502 ampliar per tot arreu. Però això, clar, és una operació brutal. La correcció, en el fons, bueno, no descobreixo  
503 res, el factor temps és importantíssim. Per això, quan tu analitzes el currículum de qualsevol àrea has de  
504 posar-ho en funció del temps. Les àrees valen tres hores, o valen dues hores, o valen una hora, o valen  
505 quatre hores les matemàtiques ara a batxillerat perquè s'han protestat molt. A mesura que protestes, vals  
506 més, i vals més en hores. I llavors dins de cada àrea les parts del currículum valen més segons el temps que  
507 tinguin. La decadència és un tema, Ausiàs March és un tema. S'anota que tres segles valen igual que un  
508 senyor. Llavors, fins al moment que no aconseguim que aquestes coses que potser són les competències  
509 bàsiques i, com que s'han d'aconseguir, valguin tant, de temps, i per tant es puguin fer a classe, i al final de  
510 curs l'alumne, en lloc de tenir tots els temes resumits del llibre de text, un trimestre resulti que només tingui  
511 temes escrits per ell, i revisats, i ampliats i tot el que tu vulguis, i que allò es consideri que és positiu,  
512 seguirem treballant amb les ganes que tu tinguis de fer-ho. Perquè el que està clar és que tu pots fer classes  
513 de llengua sense fer escriure els nanos, no? Tots tenim companys que fan classe, i no corregeixen res, i fan  
514 exàmens tipus test, i que en saben segurament més que tu perquè han pogut llegir molt més que tu. Hi ha  
515 gent que llegeix moltíssim, penso. Jo també llegeixo molt, però, clar, jo llegeixo textos d'adolescents, i tu  
516 llegeixes els textos que a mi m'agradaria llegir. Però, bueno, és una opció personal, que suposo que, a més

517 a més, al llarg de la vida deu canviar. No crec que d'aquí a vint anys faci el mateix que faig ara. O potser sí.  
518 Ja ho veurem, ja t'ho explicaré d'aquí vint anys. Les quatre operacions, evidentment, seria molt interessant, i  
519 jo no ho he fet mai, que els alumnes entenguessin què es poden fer aquestes quatre coses en un text. Que  
520 això, segurament si els hi preguntéssim, ells no en són conscients. Ells, quan els hi marquen un error en  
521 matemàtiques, els hi marquen un error que ells han de canviar aquell número per un altre. O quan en  
522 socials, potser els d'humanitats anirien potser diferent, no ho sé. De fet, quan dius: no facis això, normalment  
523 la correcció implica un canvi. No toquis, és perquè no toquis, estàs tocant, no toquis. Camina recte, menja  
524 això. Normalment, no demanes aquestes operacions. El bon escriptor segurament domina aquestes quatre  
525 operacions. I el corrector hauria de ser capaç de detectar aquestes quatre possibilitats, i no sempre.  
526 Normalment, animes potser una de les altres operacions quan et falla el reemplaçament. És a dir, quan tu  
527 veus una falta i identifiqués que, en lloc d'allò, hi ha d'haver una altra cosa, ho marques, i creus que hi  
528 arribaran. Ara, quan tu tens, per exemple, el típic error estructural que tu no pots dir: treu això i posa-hi una  
529 altra cosa, perquè tampoc s'aguanta, llavors és quan has de començar a pensar: a veure què faig, el canvi  
530 de lloc, ho trec, ho poso. Segurament, hi arribes en el moment en què deixes de banda la solució fàcil, o la  
531 solució immediata que és el canvi. Possiblement, jo crec que pugui funcionar així. És a dir que tu intentes  
532 canviar, i si veus, òstia, no canvio, què faig aquí? Llavors comences a mirar si has de canviar d'ordre, si ho  
533 has de treure o si has de posar alguna altra paraula o el que sigui, no? Potser la cosa va així, o potser no,  
534 vés a saber. I potser crec que això va així, però que segurament això també té que veure amb el temps.  
535 Perquè lo fàcil és dir tenir que, poso haver de. Val, ja està.

## Annex 44. Institut A. Protocols dels alumnes sobre justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions<sup>231</sup>

### 1H

#### TEXT 1. Text TJR

Gairebé no m'enrecordava del text, al tornar-lo a llegir m'he adonat de que algunes comes estaven fora de lloc i també faltaven alguns punts. La professora no m'ha motivat de fer alguns canvis. He fet aquests canvis perquè a l'hora de llegir de nou la redacció no estava satisfet amb el ritme de la redacció.

Va demanar comprar un llibre ⇒ va demanar, als alumnes, comprar un llibre. M'ha motivat la professora. A la meua oració faltava el CI. El personatge que rep l'acció del verb.

Josefat ⇒ Jossefat. M'ha motivat la professora. Mai m'enrecordo que va amb dues essas.

Nosaltres havien ⇒ nosaltres havíem. M'ha motivat l'anotació. No hi havia concordança.

A nivell ortogràfic i a nivell de la capacitat ⇒ a nivell ortogràfic i de la capacitat. M'ha motivat l'anotació. Repetició innecessària de paraules.

BERTRANA Prudenci ⇒ Prudenci BERTRANA. M'ha motivat l'anotació. L'ordre no era el correcte.

Finalitat ⇒ Finalitat d'alguna cosa. M'ha motivat l'anotació. Era un complement preposicional.

Apuntar definicions ⇒ mateix cas que l'anterior.

Una vegada hem vaig llegir ⇒ una vegada vaig llegir. M'ha motivat l'anotació. Crec que el pronom reflexiu no era convenient.

Descifrar ⇒ desxifrar. M'ha motivat l'anotació. Desxifrar prové de xifra.

### 1H

#### TEXT 1. Text TCA

L'obra literària: no ho he comprès, però ni tan sols he demanat ajut.

### 1H

#### TEXT 2. Text TJR

He canviat tota la redacció radicalment perquè degut a les anotacions de la professora hem vaig descuidar la introducció, Dante i Petrarca, és a dir, solament vaig fer la poesia trobadoresca. De manera que he reelaborat una redacció més completa i coherent.

### 1H

#### TEXT 2. Text TCA

He comprès totes les anotacions de la professora per mi mateix. Gairebé totes les anotacions són faltes ortogràfiques i al final de la redacció hi ha dues anotacions que expliquen la meua falta d'informació en la redacció.

### 2H

#### TEXT 1. Text TJR

He fet dos canvis:

A nivell d'estructura he expressat el plantejament més clarament i he diferenciat el desenvolupament dividint l'espai del text, on es veia més clar el desenvolupament.

<sup>231</sup> Els alumnes de cada institut s'identifiquen per mitjà d'un número i una lletra (H, per home, i D, per dona). **TJR**: protocol de justificació de les reparacions; **TCA**: protocol de comprensió de les anotacions.

No he preguntat a la profesora perquè, creia que la meua idea era correcta.

He utilitzat uns connectors per diferenciar el nus d'una anècdota posterior.

També he escrit una paraula entre comes, que la profesora m'havia marcat, perquè era una explicació. Hi havia un verb "comparar" i per el context he interpretat que havia de posar l'antecedent davant el verb per donar-li sentit.

El títol del llibre l'he subratllat perquè la profesora l'havia senyalitzat, però no ha sigut una errada sinó un "despiste".

## 2H

### TEXT 1. Text TCA

La profesora m'ha escrit dos anotacions. La primera l'entès sense preguntar a ningú, deia que diferencies l'estructura del text expositiu més clarament, es a dir, plantejament, nus i desenllaç.

La segona anotació de la profesora no l'entès del tot i li he demanat ajut, amb l'ajut de la profesora sí que l'entès, hi l'he millorat.

## 2H

### TEXT 2. Text TJR

El canvi més significatiu ha sigut l'ampliació d'informació i exposa més clarament alguna idea.

## 2H

### TEXT 2. Text TCA

Les anotacions que hi havia només eren d'expressió i alguna falta ortogràfica.

He reconstruït el text corregint les faltes i millorant l'expressió.

## 3D

### TEXT 1. Text TJR

El primer canvi que he fet ha estat un incís sobre l'assignatura de la qual era el treball. Aquest canvi l'he fet perquè creia convenient afegir-ho a l'explicació.

Els altres canvis que he fet: subratllar el títol, posar dues comes on abans no les hi havia, prescindir d'una frase repetida anteriorment, el canvi d'una paraula mal escrita per una de ben escrita i afegir la conclusió on abans no la tenia. Han estat canvis motivats per les anotacions i explicacions que m'ha donat la profesora. A part d'això també els he fet perquè m'he adonat que era necessari fer-los.

## 3D

### TEXT 1. Text TCA

Les anotacions que m'ha fet la profesora han estat les següents.

A l'hora d'escriure el títol del llibre no l'he subratllat i per tant m'ho ha marcat. M'ha ajudat perquè a partir d'ara quan escrigui el títol d'un llibre m'enrecordaré de subratllar-lo.

Les altres han estat dues línies que m'ha posat que no entenia el seu significat. Li he preguntat i m'ha dit que eren senyals de pausa, comes concretament.

L'altre és una frase que havia repetit anteriorment i no quedava gaire bé. També he preguntat perquè no ho entenia.

Una altra falta ha estat una paraula mal escrita i he utilitzat el diccionari per corregir-la.

I l'última ha estat la conclusió. No l'havia fet i li he preguntat una manera de poder-la fer. Gràcies a la seva explicació crec que ho he fet bé.



**3D****TEXT 2. Text TJR**

El primer canvi que he fet ha estat afegir la poesia trobadoresca dins la lírica medieval perquè l'havia deixat a fora.

Les altres correccions han estat de faltes d'ortografia.

En l'apartat que parlo de Dante i Petrarca he intentat explicar-ho millor ja que la meva professora havia afegit que era esquemàtica.

Hi havien uns paràgrafs que no tenien relació amb els anteriors i ho he intentat relacionar tal i com ho ha posat la meva professora.

Com a última correcció he posat una petita conclusió, que m'ha posat la meva professora que faltava.

**3D****TEXT 2. Text TCA**

La primera anotació que m'ha posat ha estat aquesta: m'havia deixat de posar la lírica trobadoresca. Quan l'he repetit he corregit aquest error sense demanar ajut.

Després ha posat que no hi havia relació entre dos paràgrafs i ho he arreglat sense cap ajuda. Ha posat que faltava l'introducció però se m'ha oblidat afegir-la.

També ha posat que quan he parlat de Dante i Petrarca ho he fet molt esquemàticament i he intenhtat augmentar una mica l'informació.

També ha posat que faltava una conclusió però no sé si la que he posat ha estat exactament la que ella demanava.

**4D****TEXT 1. Text TJR**

En la meva redacció he canviat la introducció, perquè en l'altre redacció no es veia clarament la introducció.

He escrit una conclusió, ja que abans no hi havia cap.

També he canviat les paraules que tenia malament, les he corregit.

Tots els canvis que he fet han estat motivats per anotacions de la meva professora.

**4D****TEXT 1. Text TCA**

La meva professora ha anotat a la meva redacció les errades que he tingut. Han estat errades d'ortografia i d'estructura, Les errades d'ortografia les he comprès pel meu compte, ja que hi havia la correcció anotada.

Les anotacions que m'ha posat sobre l'estructura les he entès, però no sabia que canviar del text, per tant he hagut de demanar ajut a la professora.

Ella m'ha explicat el que volien dir les seves anotacions. A partir de la seva explicació ja ho he entès millor.

**4D****TEXT 2. Text TJR**

Tots els canvis que he fet han estat motivats per anotacions de la professora.

He canviat les errades que tenia.

On calia, he afegit el que em faltava. Ex.: les característiques de la poesia trobadoresca, quin era el model de dona de Dante i Petrarca i la llengua en la que s'expressen.

També he posat algunes dades (segles als que pertany cada escriptor).

Finalment, he afegit una petita conclusió.

**4D****TEXT 2. Text TCA**

La professora ha anotat el que em faltava:

característiques de la poesia trobadoresca, el model de dona de Dante, Petrarca, la llengua en la que s'expressen aquests dos, la conclusió i dades històriques.

He comprès pel meu compte totes les anotacions.

## 6D

### TEXT 1. Text TJR

A la introducció he corregit les faltes marcades per la persona, he posat les comes convenients, i en un lloc on jo hi tenia coma hi he posat un punt. També he posat dos pronoms que em faltaven. Aquestes correccions les he fet perquè estaven marcades i la correcció de la coma per el punt le feta perquè he pensat que cadava millor, i apart perquè estava malament. Al desenvolupament també he corregit les faltes, que tenia marcades, i els signes de puntuació. En aquest paragraf tenia una frase malament de mala expressió, llavors le cambiada. Una mica més abaix tenia una falta de mala expressió i també le cambiada treien alguna paraula. La conclusió le ampliada una mica, perquè la tenia molt sencilla i tenia una anotació de la professora. També he corregit les faltes i els errors d'expressió.

## 6D

### TEXT 1. Text TCA

De la introducció m'ha posat més ratlles que jo he interpretat que era que amb faltava algun signe de puntuació, també m'ha marcat amb rodones les faltes d'ortografia, que les he pogut corregir sense preguntar res, també tenia posats uns "què", que això ho he agut de preguntar, perquè no sabia que havia de posar, hi ella m'ha explicat que em faltaven els pronoms.

Al desenvolupament també tenia marcades faltes d'ortografia i signes de puntuació que els he pogut corregir jo, amb l'ajuda del diccionari, també tenia alguna frase subrallada que era error d'expressió que ho he agut de consultar.

I a la conclusió he pogut arracliar-ho tot sola.

Al final del text tenia unes anotacions de la professora que les he agudes de consultar, per poder corregir-les.

## 6D

### TEXT 2. Text TJR

He canviat la major part del text, perquè tenia moltes anotacions. He explicat els tres tipus de líriques, perquè en l'altre text m'havia deixat una.

He afegit més coses sobre la poesia trobadoresca i sobre Dante i Petrarca.

I per últim he fet una petita conclusió que no havia fet en el text anterior.

## 6D

### TEXT 2. Text TCA

Primer he corregit les faltes marcades, després he anat afegint les coses que amb faltaven i canviant les que havia fet malament.

Les faltes les he corregit amb l'ajuda del diccionari, les que he afegit les he tret del llibre de text, tornant-me a llegir l'apartat del tema de la lírica medieval.

## 7D

### TEXT 1. Text TJR

Jo he hagut de canviar tot l'exercici perquè havia fet una cosa que no em demanava. He tornat a fer el text guiada per les anotacions de la professora. Només he aprofitat la part de la introducció, i la he ampliat una mica especificant més o donant més detalls, a més de corregir les faltes. Després tot el que he posat és nou, és a dir, he fet el que hem demanava l'exercici.

He explicat o escrit com he fet o vaig fer el meu últim treball de lectura.

## 7D

### TEXT 1. Text TCA

Les anotacions que la professora ha fet en el meu primer escrit són clares i específiques, en seguida m'he adonat del que vol dir o a què es refereix, per exemple, quan en la primera línia m'ha posat "qui?", en la paraula "van" m'estava preguntant: qui ens va manar comprar el llibre.

He comprès les anotacions pels meus mitjans o pel meu compte.

Tornar a escriure el text m'ha ajudat a polir-lo, fer-lo millor, amb les idees més organitzades, i a repassar com es fa un text expositiu.

També m'ha ajudat a donar més detalls en la introducció, és a dir, a informar millor, donar més senyes, per exemple: de què tractava el treball o de què era, si només hi havia una opció o més, etc. Em refereixo si només havies de comprar el llibre o el mateix llibre que tothom o podies comprar un altre d'entre les edicions que ella ens havia donat.

## 7D

### TEXT 2. Text TJR

Al reescriure el meu text he realitzat els canvis següents:

Primerament, m'he fixat en els errors ortogràfics, que he trobat alguns no senyalats per la professora com "la aparició", i he corregit.

Després, motivada pels canvis i anotacions que la professora veia adequats o necessaris per perfeccionar el text, m'he decidit per ampliar una mica més i els hi he incorporat a la meva reescripció.

Per últim he fet una conclusió del text, ja que en l'altre hi mancava.

Les raons que m'han motivat a realitzar aquests canvis es que m'agrada que les coses estiguin ben fetes, encara que no sempre pugui ésser així.

## 7D

### TEXT 2. Text TCA

Les anotacions que la professora ha fet en la primera versió m'ha semblat clares, específiques i adequades. Les he comprès totes pel meu compte, ja que eren uns consells en relació al contingut del text i m'ha semblat que era millor afegir-hi alguna altra cosa, com per exemple la conclusió, part important a l'hora de fer un text expositiu o argumentatiu, o la destinació de la poesia, etc.

## 8H

### TEXT 1. Text TJR

Primer he corregit les faltes d'ortografia que he tingut. Tot i que la meva professora no m'ha posat una anotació en relació a les faltes d'ortografia, he decidit de tenir-les en compte perquè així la redacció era més perfecta. Moltes de les faltes eren castellanismes.

Després, he corregit el problema que tenia amb els pronoms febles. Aquest canvi si que ha estat motivat per una anotació de la meva professora. Tot el problema consistia en què, a vegades, escollia malament el pronom feble o no quedava clar quin era l'antecedent del pronom feble. Com en l'anterior cas, ho he corregit per augmentar la perfecció del redactat.

Finalment, per iniciativa meva, he canviat algunes oracions i alguns temps verbals per donar-li més sentit a la redacció.

## 8H

### TEXT 1. Text TCA

En la meva redacció, he trobat dues anotacions de la meva professora. En la primera em comentava que no posava correctament els pronoms febles i que ha vegades no quedava clar l'antecedent del pronom que

possava. Aquesta anotació m'ha costat molt d'entendre-la, he tingut que preguntar-li a la professora dos o tres cops sobre la mateixa cosa. En la meua opinió, no quedava molt clar el significat d'aquesta anotació. Un cop he aclarit el seu significat, he corregit els pronoms febles que havia posat malament. En la segona anotació, la professora em comentava simplement que la estructura del meu text era correcta. Aquesta anotació la he entès a la primera i gràcies a ella no m'ha calgut variar molt l'estructura del text.

**9D****TEXT 1. Text TJR**

A la introducció he fet uns canvis ja que en l'explicació no s'entenia molt bé qui era el subjecte i a l'hora de fer aquest canvi he tingut una mica de problemes, ja que he hagut de canviar també la primera part de la introducció perquè sino no sabia com col·locar el subjecte en el seu lloc. Al llegir el text un altre cop em vaig adonar de que feia falta un subjecte.

(Ex.: Primer vam decidir quin llibre és el que..., etc)

M'he plantejat també l'opció de posar també alguns signes de puntuació ja que ho creia convenient.

(Ex.: a la introducció: (, i, finalment,...)

Algunes de les expressions mal utilitzades o castellanismes ha necessita l'ajuda de la professora.

(Ex.: em donaria temps)

Després en la composició d'una frase (S + V + C) malament feta, doncs, he canviat per dir-ho d'una altre manera però que continui tenint el mateix significat.

He necessitat les anotacions de la professora.

Respecte als connectors que em va marcar la professora que havia de posar, en alguns casos he considerat que no feia falta posar-los.

(ex.: el llibre tenia la impressió de ser d'allò més avorrit).

Respecte a les faltes d'ortografia algunes d'elles llegint el text un altre cop em vaig adonar dels meus errors, però d'altres he necessitat l'ajuda de les anotacions de la professora. (ex: llengua, avorrit, què,...)

Després respecte a les parts d'un text (introducció, desenvolupament i conclusió), he considerat modificar la part entre la introducció i el desenvolupament, però gràcies a les anotacions de la professora.

**9D****TEXT 1. Text TCA**

Primerament els signes de puntuació que he posat ho he cregut convenient sense les seves anotacions.

Les faltes d'ortografia, algunes d'elles m'havia adonat a llegir de nou el text però altres no.

Després la falta d'alguns subjectes els he rectificat gràcies a les anotacions.

De les expressions mal utilitzades o castellanismes no m'havia adonat.

De les parts de les que consta un text he tingut en compte les anotacions.

**9D****TEXT 2. Text TJR**

En general, he fet grans canvis amb el text. Gran quantitat d'aquests canvis han estat efectuats a causa de les anotacions que ha fet la professora.

D'altres canvis els he fet personalment, ja que tornant a llegir de nou el meu text m'he adonat de què tenia alguns errors, i què els havia de canviar per a què el text tingués una certa concordança i sentit i estigués degudament classificat.

**9D****TEXT 2. Text TCA**

Gran part dels errors que he corregit han estat motivats per les anotacions de la professora. Encara que tornant a llegir-me de nou el text; m'he adonat que feien falta alguns canvis.

En algunes de les anotacions que m'ha fet la professora, he hagut de necessitar igualment una explicació de la professora perquè no les acabava d'entendre. Però gairebé les he entès totes.

**10H****TEXT 1. Text TJR**

En totes les correccions que he fet no han sigut per raons pròpies sinó que ha estat per l'anotació de la professora, com per exemple:

No posar en el títol d'un llibre les cometes sinó tot subratllat. Escriure paraules amb majúscules quan no cal. Fer la conjugació dels temps verbals correctament, d'acord amb el significat de la frase. Faltes amb els accents. Frases amb mala composició de paraules.

**10H****TEXT 1. Text TCA**

Han sigut de gran ajuda aquestes anotacions a l'hora de repetir el text. Per exemple quan faig referència al professor m'ha escrit si era la mateixa persona. Això m'ha agradat a veure que he d'especificar més a l'hora de posar termes o noms molt generals perquè siguin una lectura més fàcil pel lector.

Hi han hagut aspectes que no he entès perquè no especificava molt la XX [*nom de la professora*]. En aquests casos he demanat ajuda a la XX [*nom de la professora*] per entendre millor la correcció. Aquests casos han sigut: A la línia 10 a la frase "menys temps al treball" (a primera vista no he entès les fletxes); a la línia 3 que posa "m'ha impulsat per llegir; o a la línia 11 on diu "Tenia que" ( No adivinava el que pretenia la XX [*nom de la professora*] amb aquest recuadret, però després que m'ho expliqués ja ho he captat).

**10H****TEXT 2. Text TJR**

Els canvis que he fet s'han basat principalment en les indicacions de la professora, com són les faltes de puntuació, d'expressió, etc... De no ser així, el text no hauria quedat presentable.

En el que sí que he hagut de ser jo qui he fet els canvis ha sigut en la part final on he tingut que exposar sense que m'ho corregís la professora. Ho he fet perquè el text sens dubte quedava "coix" sense la conclusió i per tant he hagut d'ampliar-lo del text inicial.

**10H****TEXT 2. Text TCA**

La primera anotació "es comprèn", no entenia ben bé el que em volia dir la professora amb això i he hagut de demanar ajut a la professora perquè m'expliqués que significava això i com ho podia solucionar.

Les següents anotacions les he enteses totalment i m'han ajudat a escriure millor el text corregit i per intentar no tornar-les a fer en altres textos.

**11H****TEXT 1. Text TJR**

a) He canviat "estitula" per "es titula". Només va ser un error per anar massa ràpid escrivint. Estava marcat per la professora.

b) El títol estava posat entre cometes i l'he canviat. L'he posat subratllat, perquè m'ho indicava la professora.

c) He canviat "al resum s'explicava" per "el resum explicava" perquè estava corregit.

d) He canviat "sabent que.." per "com sabia que", perquè m'ho indicava la professora.

**11H****TEXT 1. Text TCA**

a) La falta "estitula", l'he entesa. Encara que crec que no és una falta, només un error d'escriptura.

- b) La falta de canviar el títol del llibre en cometes a subratllat, l'he entesa clarament perquè estava clarament indicat.
- c) Igualment passa amb la falta de "al resum s'explicava". Estava clarament indicat.
- d) En la paraula sabent, m'he imaginat quina seria la solució però per assegurar-me se l'he preguntat a la professora.
- e) La nota d'abaix de tot m'indica que em fixi en l'estructura del text i les seves parts, però ho he corregit perquè crec que ja està bé.

**11H**

**TEXT 2. Text TJR**

Els canvis han estat més que res de contingut. He intentat ampliar més el contingut de tot.

**11H**

**TEXT 2. Text TCA**

- Primer he posat que hauria de aprofundir més en el tema, i és el que he fet.
- També ha posat que falta conclusió, també ho he fet.

**12D**

**TEXT 1. Text TJR**

Jo he fet molts canvis, la majoria d'elles han estat motivades per les anotacions de la professora. Tinc varies rondones i això vol dir que els accens no són el meu fort. També tinc faltes de concordança i la diferència entre la v i la b.

Després de les primeres correccions motivades per la professora, totes les altres les he fet pel meu compte. He canviat el temps verbal, ja que no m'agradava molt com quedaba.

També he suprimit alguna frase que no quedaba del tot bé amb la nova orientació que he fet agafar al text original.

Més tard, he fet una ullada a les anotacions sobre el text, no sobre les faltes. Això ha suposat fer agafar a la redacció un nou aire totalment diferent.

**12D**

**TEXT 1. Text TCA**

La professora m'ha fet tres anotacions que han fet canviar el meu text original per complet.

Primer de tot m'ha fet mirar les funcions del llenguatge, que no les tenia molt clares, i després m'ha fet pensar si el meu text tenia una funció informativa o no. Per aquesta primera anotació he necessitat una mica de col·laboració de la professora. Ella m'ha explicat el que devia buscar en el llibre i això m'ha ajudat a veure els meus errors sobre la primera anotació.

A la segona anotació m'ha dit que no tenia ni introducció, ni desenvolupament, ni conclusió. Per aquesta anotació ja no necessitava ajuda, però igualment he demanat una aclaració per saber si la meva idea anaba ben encaminada o no. Després de l'anotació he buscat la forma d'arreglar i poder incorporar les parts del text expositiu que em faltaven.

I per últim al tercer punt. L'anotació està referida als meus punts d'ironia, però això jo no ho puc evitar, a mi m'encanta l'ironia, però la XX [nom de la professora] m'ha dit que això era propi del text argumentatiu i he hagut d'eliminar-les totes o la gran majoria.

**12D**

**TEXT 2. Text TJR**

He tingut molts errors, la majoria han sigut confusions i problemes d'expressió. Tots han sigut motivats per la meva professora.

Primer he corregit les faltes d'ortografia, després he comprovat tots els connectors que fan que els meus escrits no tinguin molt sentit.

I després ja m'he posat a corregir tots els problemes referents a la poesia, com per exemple separar la lírica medieval de poesia medieval, quan en realitat són la mateixa cosa, i coses per l'estil.

**12D****TEXT 2. Text TCA**

He tingut varies anotacions, les més visibles han sigut les primeres que he corregit, han sigut dos escrits a peu de pàgina ón m'ha comunicat que faltava la conclusió de l'escrit i les meves conclusions a l'hora d'exposar-lo.

Més tard a l'hora que anava reescribint la redacció he vist varies rodones indicant les faltes d'ortografia i la col·locació incorrecta d'alguns connectors.

Després m'he fixat que al costat esquerre hi havia dos anotacions que també possava la meva confusió en la classificació i la mala expressió que tinc alguna vegada.

No m'ha calgut ajuda per comprendre les correccions.

**13D****TEXT 1. Text TJR**

El que més he canviat són les faltes ortogràfiques.

Per exemple:

Em → L'he escrit amb h. Estava anotada.

Tornar-me'ls → l'escrit sense guionet.

En acabar-me'l → l'escrit amb AL al principi. Estava anotada.

He fet canvis a la conclusió perquè no m'agradava com estava avans.

m'assabentaria → l'entendria. No estava anotat.

L'opinió → La opinió. Estava anotat.

No sabia de cap títol → no sabia de cap llibre. M'ha dit que no li agradava l'expressió.

**13D****TEXT 1. Text TCA**

Em → he escrit hem. M'ha fet falta l'ajut de la professora perquè no sabia perquè estava malament.

tornar-me'ls → tornar-me'ls. M'he adonat de que ho havia escrit malament.

En acabar-me'l → Al acabar-me'l. Li he preguntat perquè no ho entenia.

O llegia → ho llegia. Li he preguntat perquè posava antecedent a baix i no ho entenia.

Còpia → còpia. No he preguntat.

Després → Despres. He mirat al diccionari.

perquè → perquè. No he consultat.

**13D****TEXT 2. Text TJR**

He canviat l'introducció perquè estava malament.

He corregit les faltes ortogràfiques.

També he canviat afirmacions meves que eren correctes.

Per ultim he explicat millor l'humanisme.

**13D****TEXT 2. Text TCA**

A primera vista, el principi, no l'he entés, però després de llegir-ho ja ho he entés totes les anotacions molt clares.

Per exemple les meves afirmacions, que no estan bé, ella m'ha posat un interrogant i posava que NO o preguntava SI? Amb això ja m'ha fet que busques el llibre per veureu.

Despres fa preguntes clares de coses que hem falten.

#### 14H

##### TEXT 1. Text TJR

Els canvis que he fet han estat els mateixos que la professora m'ha anotat, perquè he cregut convenient que si estaven subratllats que s'havien de canviar, i a demés perquè al veure la correcció he entès que estava malament.

Els errors que he canviat, alguns han estat faltes d'ortografia es, sigut,...

Uns altres han sigut errors de promització.

Error en l'estructura del text per causa de no haver concretat bé la introducció i la conclusió.

Error d'utilitzar el temps verbal adequat.

I també errors de concordança.

#### 14H

##### TEXT 1. Text TCA

LES ANOTACIONS QUE HE COMPRÈS PEL MEU COMPTE

Josafat → L'error que he tingut ha estat de no subratllar-lo.

Pruni → Un error estúpid de no pensar abans d'escriure.

entenc → Que primer vaig utilitzar temps en passat i de cop i volta vaig posar el temps en present.

hagis entés → el mateix↑

s'acaba → el mateix

és → error perquè no és un verb on el vaig posar.

en → perquè no és en sinó amb.

LES ANOTACIONS QUE M'HAN CALGUT AJUDA DEL PROFESSOR

Examen ... examen → que he repetit la paraula.

resum ... argument → he repetit la idea.

diu ... protagonistes → mala concordança.

l'acció ... Després → Que les idees es poden ajuntar.

on → Que l'idea que jo plantejava no era de C.C. Lloc.

Previament ... Profundament → no poden haver dos adv. en una mateixa acció.

Introducció → mal redactada

Conclusió → mal redactada

#### 14H

##### TEXT 2. Text TJR

Tots els canvis que he fet han sigut motivats per la meva professora.

Els canvis que he realitzat han sigut que he completat el text amb les poesies llatines i populars, i també faig una conclusió que en el primer text no havia realitzat, i l'últim canvi que he fet, ha sigut l'aportació de Dante i Petrarca en la poesia medieval.

#### 14H

##### TEXT 2. Text TCA

Totes les anotacions que m'ha fet la professora les he entes perfectament i les he seguides al peu de la lletra.



**15H****TEXT 1. Text TJR**

Molts canvis dels que he fet, han estat ortogràfics i motivats per la professora.

Tots els canvis que he fet, són les anotacions fetes per la professora. Ja sigui mala pronominalització, posar paraules que no sonen gaire bé.

I les faltes les he corregit i els pronoms, diverses paraules, etc... les he substituït.

**15H****TEXT 1. Text TCA**

–“La Història Interminable” es el que m’ha anotat la professora i ho he fet, perquè tot està en majúscula i “història” en castellà no porta accent. Pel meu compte.

–“Castellà”, m’ho ha anotat perquè els noms del idioma no s’escriuen en majúscula. Pel meu compte.

–“Manar” crec que l’ha anotat perquè sembla massa bruscat i ho he canviat. Pel meu compte.

–“No va posar cap objecció” falta a que no va posar objecció. Pel meu compte.

–“Malgrat” Ho he posat a principi i em posa que és una preposició i no una conjunció. Encara no ho entenc.

–“Pessat” no he posat el complement directe. Pel meu compte.

–“Alleugerat”. No ho sé i no ho he preguntat.

–“Una cosa o un altre” no ho entenc i la anotació tampoc i no ho he preguntat.

–Questions ortogràfiques i de pronoms que ho he comprès per les anotacions.

–M’ha posat que si jo no hi era. Perquè ho he posat tot en 3a persona del plural i ho he canviat a 1ra del plural.

**16D****TEXT 1. Text TJR**

perque → per què → M’he donat compte que “perque” en aquesta frase té que anar amb accent.

bassat → basat → Va amb una s, i no amb dos.

tenia que → hauria de → No es correcte aquesta forma verbal al català.

mes → més → Ja ho sabia que no era d’aquesta forma, he tingut una descurança.

m’ha agradavan → m’agradavan → M’he donat compte a partir de l’anotació de la meva professora que estava mal conjugat.

m’ho anava → l’anava → M’he donat compte que l’antecedent que corresponia a la frase no es podia substituir per ho sino pel el.

segona → Segona Guerra Mundial → L’havia posat en minuscules i era amb majúscules.

Cada quatre o cinc dies → La professora em posava que era “ambigua” però no l’he entès he canviat la frase per → “cada part”

**16D****TEXT 1. Text TCA**

perquè → l’he comprès, he tingut que consultar amb la meva companya.

bassat → L’he comprès, he tingut que consultar amb el diccionari.

havia de → L’he comprès, he tingut que demanar ajuda a la meva companya.

més → ja ho sabia.

m’agradaven → L’he comprès, he tingut que consultar amb la meva companya.

m’ho anava llegint → l’anava llegint → he tingut que consultar amb la professora perquè m’expliques això de l’antecedent i l’he comprès.

concluir → finalitzar → Estava mal dit, i l’he comprès.

avans → abans → L'he comprès, he tingut que consultar amb el diccionari.

**16D**

**TEXT 2. Text TJR**

He modificat la meva introducció perquè estava una mica confusa i mal introduïda.

M'havia expressat malament en alguns conceptes i ho he tornat a fer i crec que ara sí m'he expressat bé.

He corregit totes les meves faltes d'ortografia. He parlat de l'Humanisme i Petrarca, ja que no hi era al meu text original.

**16D**

**TEXT 2. Text TCA**

El comentari de "separar més els conceptes i redactar ordenadament" m'ha ajudat a entendre que no m'havia expressat bé i ho tenia tot confús.

Hi havien moltes afirmacions que m'ha posat interrogants i és que m'havia equivocat i l'he tornat a llegir per tornar-ho a escriure. M'havia deixat l'humanisme i Petrarca i també la conclusió, el seu comentari de les anotacions que em faltaven m'ha ajudat a posar-los.

## Annex 45. Institut B. Protocols dels alumnes sobre justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions

1D

### TEXT 1. Text TJR

#### General

–He modificat sobretot les faltes ortogràfiques que estaven senyalades amb l'ajuda de la professora o jo mateixa que me donat conta de que estaven malament, doncs algunes eren fallos tontos.

També he canviat algunes estructures que no crec que estaven correctes o no quedaven bé amb el contingut del text. Encara que no han sigut moltes.

#### Concret

##### Nº de linea

2 → He corregit una falta ortogràfica, que havia posat “assignatura” en comptes d’”assignatura”.

4 → He fet un canvi lèxic, he canviat “data d’entrega” per “data de lliurament”, que em sembla més correcte.

6 → En aquesta linea he fet alguns canvis ortogràfics com “volguéssim”, però també he afegit algunes paraules que la professora m’havia aconsellat.

8 → He canviat “tenien que” per “havia de”. Queda millor amb relació amb la frase.

9 → He fet un canvi ortogràfic “traduides” per “traduïdes” i h tret una expressió, que crec no quedava bé

10 → He tret l’expressió “en si” i he substituït el doncs per el “ja que”, seguint els consells que em dona la professora.

\* Al final del paràgraf he anyadit una frase que m’havia oblidat anteriorment i que sense ella el paràgraf estava incomplet.

11 → Substitució de el “doncs per el “ja que”.

13 → Canvis ortogràfics molt important “de els” per “dels”.

16 → Canvi ortogràfic (necessita, urgència, repassada...)

1D

### TEXT 1. Text TCA

2- Es un canvi ortogràfic que he comprès després de demanar ajut a la professora.

4- Es un canvi lèxic que fet per el meu compte, i que he posat el que hem semblava correcte.

6- Canvis ortogràfics que he comprès per mi mateixa, i els considero correctes.

7- Canvis ortogràfics que he comprès jo mateixa.

9- Canvi ortogràfic que he comprès jo mateixa.

10- Substitució d’expressions que no hem semblaven correctes i al final d’aquest paràgraf he afegit una frase aconsellada per la professora.

12- Canvi ortogràfic.

14- Canvi ortogràfic que quan l’he vist m’he donat compte de que era molt greu que hagués posat el que hi havia.

16- Canvis ortogràfics que he comprès per mi mateixa.

- No he demanat massa ajuda doncs quan els he vist he caigut per mi mateixa de que eren fallos tontos, i crec que els he corregit correctament.

1D

### TEXT 2. Text TJR

–Doncs, mes que res he fet canvis ortogràfics que la professora m’havia marcat al text, i que jo mateixa me he adonat de com es corregien alguns, i altres, els he hagut de consultar.

Els canvis que he fet han estat, per exemple: Vem-vam; per els-pels; puixar-pujar; pero-però... També he corregit alguns errors lèxics com el verb estar que l’he substituït per el verb haver, ja que era més correcte en el context.

La resta del text ha restat gairabé com estava, bé, he fet algunes substitucions en algunes expressions que no m'acabaven d'agradar com quedàven en el text o es repetien molt.

Alguns errors ortogràfics els he tingut per despist, perquè després al tornar a llegir el text m'he adonat de com s'havien de corregir.

## 1D

### TEXT 2. Text TCA

Les anotacions han sigut bàsicament ortogràfiques, encara que també hi havien lèxicas, o de repetició. Són les següents:

Vem → vam. L'he comprès pel meu compte.

Produien → produïen. He demanat ajut, doncs jo no sabia el que estava malament. Després de demanar ajut, ho he comprès.

haviem → haviam. També he demanat ajut, doncs jo pensava que s'escrivia amb e en lloc d'a. Gràcies aquest ajut he anat mes amb compte alhora d'escriure verbs o paraules amb terminacions semblants.

Estaven → Verb havian. He demanat ajut, doncs era un error lèxic que no comprenia. Després ja he comprès que el verb estar era incorrecte amb el context.

També hi havia algun error de repetició, i per això posteriorment l'he substituït per una altra expressió.

per els → pels. Aquest l'he corregit jo, doncs quan le llegit he sapigut com s'escrivia correctament.

puixar → pujar. L'he comprès pel meu compte. Ha sigut un despist.

–Altres coses que he substituït han estat perquè la professora m'havia marcat com a repetició, i he utilitzat altres expressions.

## 2H

### TEXT 1. Text TJR

Recomposar ⇒ recompondre: la professora m'ha dit com s'escrivia correctament.

Punts i comes: he afegit els punts i comes que la professora ha posat en la correcció.

Accents: he posat accent a les paraules que anteriorment no li havia posat.

Donar-me conte ⇒ Adonar-me: ho he canviat perquè la professora m'ho ha dit.

## 2H

### TEXT 1. Text TCA

Recomposar: la professora m'ha dit que aquesta paraula no existeix i m'ha dit com s'escriu correctament. (Recompondre).

Donar-me conte: és una expressió que està mal escrita i la professora m'ha explicat que el més convenient era posar Adonar-me.

Colocats: jo sabia que la seva correcció era col·locats però quan ho vaig escriure em va passar per alt.

Lo: la seva correcció és "el"; no he demanat ajut, ho he solucionat jo mateix.

## 2H

### TEXT 2. Text TJR

La professora no m'ha posat cap anotació, únicament ha corregit les faltes d'ortografia. Jo vaig corregir les faltes, ara la redacció ja no en té.

## 2H

### TEXT 2. Text TCA

Els canvis han estat corregir les faltes d'ortografia.

Un canvi ha estat que jo he posat estava i el terme adequat i correcte era hi era.

**3H****TEXT 1. Text TJR**

he canviat:

vaig fer → faig  
 capítol → capítol  
 tingui que → hagi de  
 son → són  
 previament → prèviament  
 biografia → biografia  
 passar-ho → passar-lo  
 ortografia → ortografia  
 perteneixo → pertanyo  
 i l'última frase.

**3H****TEXT 1. Text TCA**

vaig fer → /ho tindré/ fixo → La professora m'ha explicat l'error de construcció verbal i canvis de temps que tenia.

capítol / són / prèviament / biografia / ortografia / Valencia són faltes d'accentuació que jo mateix amb el meu company s'han resolt.

Construccions com hagi o verbs com pertanyo ja col·laborat el meu company.

**3H****TEXT 2. Text TJR**

Bàsicament he corregit cada falta que havia fet. La majoria les he resolt sense el suport de la professora com Ciències, teníem, del, estudiàvem, cefal·lòpodes, tenir que, de l'animal, qué llençar. Altres les he comentades amb el company com, fàstic i BUP. I d'altres amb l'ajuda de la professora per que no les entenia com és el cas d'algunes comes.

**3H****TEXT 2. Text TCA**

BUP → havia posat B.U.P., ha sigut corregida amb el suport del company però no entenc perquè s'escriu així.

Ciències → la majúscula, comprensió pròpia.

teníem → l'accent, comprensió pròpia.

estudiàvem → l'accent, comprensió pròpia.

cefal·lòpodes → “ “ “ .

tindre que → tenir que, comprensió pròpia.

fàstic → fàstic, ajuda d'un company.

l'animal → al animal, comprensió pròpia.

qué → en que. ajuda de la professora.

tirar → llençar, comprensió pròpia.

**4H****TEXT 1. Text TJR**

A la línia 5: “Alhora”. L'he canviat per “a l'hora”.

“ “ “ 6: “la obra”. L’he canviat per “l’obra”. M’havia confós amb l’expressió castellana “Manos a la obra”.  
 A la línia 7: “Va proposar”. L’he canviat per “Ha proposat”, per fer coincidir tots els verbs en el mateix temps.  
 A la línia 8: “he anat amb”. L’he canviat per “he seguit”. La preposició “amb” era incorrecta en la frase i “he anat” l’he canviat perquè la frase sonés millor.  
 A la línia 9: “ha manat”. L’he canviat per “ens ha dit que havíem de fer” perquè manar tenia un sentit massa fort, manar és ordenar sense escoltar l’altre.  
 A la línia 10: “de tant”. L’he suprimit.  
 A la línia 12: He afegit una coma, he suprimit “el” i he posat accent a “que”.  
 A les línies 17 i 18: He afegit tres comes.  
 Tots els canvis han estat motivats per les anotacions de la professora.

#### 4H

##### TEXT 1. Text TCA

Línia 5: “Alhora”. L’he comprés pel meu compte. M’he confós amb l’“alhora” que significa “a la vegada”, i en el text és temporal.  
 Línia 6: “La obra”. M’he deixat l’apòstrof; un error tonto.  
 Línia 7: “Va proposar”. L’hi vaig voler donar un aire de passat, però he optat per posar-lo en el mateix temps que els altres verbs.  
 Línia 8: “Anat amb”. Aquí hi havien 2 “errors”. “Amb” incorrecte i “anar” massa metafòric. L’he canviat per “he seguit”.  
 Línia 9: “Manat”. Al principi no sabia perquè estava malament, però al preguntar-li a la professora ho he sabut. “Manat” té un sentit massa fort; i l’he substituït per una expressió més lleugera.  
 Línia 10: “De tant”. Aquí l’únic que ha passat és que em vaig descuidar l’altra part “en tant”.  
 Finalment en les línies 12, 17 i 18 he posat algunes comes perquè les frases fossin més entenedores.

#### 4H

##### TEXT 2. Text TJR

1er → primer. He canviat això perquè la professora ho ha marcat.  
 concordant. Ho he canviat per una frase diferent però gairebé amb el mateix significat a l’anotació de la professora.  
 Pudrits. Ho he canviat per podrits, la forma correcta del verb. Ha estat motivat per l’anotació de la professora.  
 farem / començarem. Hi he posat els accents a les às per aconseguir la forma en passat, ja que de la primera manera estava en futur. Per anotació de la professora.  
 fàstig. Ho he canviat per fàstic, la forma correcta. Per anotació de la professora.  
 havien. Ho he canviat per havia, ja que el subjecte està en singular. Per anotació de la professora.  
 incapaços. Ho he canviat per una construcció amb significat similar. Per indicació de la professora.  
 anar-nos, llançarem. Ho he canviat per anar-nos-en llençarem (afegint un pronom, posant el verb llençar en comptes de llançar i posant l’accent a la a). Per anotació de la professora.

#### 4H

##### TEXT 2. Text TCA

1er. Suposo que ho ha tatxat perquè així no s’escriu correctament, però tampoc hi veig gaire raó, ja que em sembla que ho he vist escrit diverses vegades a llibres.  
 concordant: Això es podria haver substituït per “d’acord amb”. Ho he comprés al demanar ajut a la professora i m’ha dit que no és que estigui malament, sinó que el context no lliga.  
 pudrits: Ho he comprés jo mateix. El verb és podrir i, per tant, podrits va amb o.  
 farem /començarem: Al principi no he entès la correcció i he hagut de demanar ajut a la professora. Llavors ho he entès perfectament i hi faltava l’accent.  
 fàstig: Ho he vist de seguida, l’he substituït per fàstic.  
 havien: L’he vist jo, com que el subjecte està en singular el verb també ha d’estar en singular.  
 incapaços: Al costat hi ha escrit cohesió. La veritat és que no ho he entès gaire.

d'anar-nos, llançarem: Al principi no ho he entès, li he demanat ajuda a la professora i m'ho ha explicat. La forma correcta és anar-nos-en, llançarem.

També hi havia anotacions per falta de comes.

## 5H

### TEXT 1. Text TJR

El primer canvi que he introduït ha estat a la tercera línia, en comptes de posar "vides" que podia induir a la confusió l'he canviada per "parts".

El segon canvi ha estat a la segona línia del segon paràgraf ha estat un accent que m'havia oblidat en la paraula "enciclopèdies".

Un altre canvi ha estat a la tercera línia del segon paràgraf. He canviat l'expressió "lo poc" per "les poques coses".

A la primera línia del tercer paràgraf he fet una falta a la paraula "sencer" que no havia posat la erra.

A la quinta línia m'he oblidat un apòstrof i m'he equivocat en la posició d'un accent.

He ajuntat els dos últims paràgrafs i he corregit totes les faltes ortogràfiques que hi havien.

## 5H

### TEXT 1. Text TCA

En les anotacions de la professora la majoria eren faltes ortogràfiques que han estat fàcilment corregides.

En alguna paraula els companys del meu costat m'han ajudat però la majoria de les correccions les he induït i he canviat expressions que no anaven bé per expressions equivalents.

## 5H

### TEXT 2. Text TJR

La majoria dels canvis que he fet en la redacció han estat les faltes ortogràfiques que la professora havia marcat.

També he fet algun canvi de posició dels sintagmes per tal que s'entengués millor.

També he canviat frases o paraules per unes altres que eren més clares i s'entien millor, o a mi m'ho semblava.

He suprimit també algunes paraules perquè creia que no quedaven gaire bé en la frase.

També he afegit paraules per tal que donés més precisió a la frase.

Tots els canvis que no han estat de faltes ortogràfics han anat pel meu compte.

## 5H

### TEXT 2. Text TCA

Moltes de les anotacions de la professora han estat perquè m'he deixat accents, dièresi o havia posat una essa de més. Aquestes faltes han estat fàcils de resoldre i ho he fet pel meu compte.

També m'ha fet una anotació a la paraula "reacció", però crec que ha estat perquè era poc concret i ho he canviat per "reacció química".

Hi ha hagut anotacions per falta de cohesió: en aquest cas he fet canvis per tal que la frase quedés més clara i nítida.

Una altre anotació ha estat un error meu, al escriure. M'he adonat de seguida i ho he rectificat fàcilment. L'última anotació ha estat a la paraula "iodur" que no estava ben escrita hi no s'entenia. M'he fixat i l'he escrit amb més claredat.

**6H****TEXT 1. Text TJR**

He canviat algunes paraules i frases que creia que no eren convenients i que es podien millorar. El fet de tornar a escriure la redacció m'ha servit per entendre els errors que he tingut, tant d'ortografia com de construcció de frases. En tot això m'han guiat les anotacions de la professora.

He canviat, sobretot, alguns barbarismes com "anyadir" i "algo".

**6H****TEXT 1. Text TCA**

2 línia: faltava una coma i no he demanat ajuda. Aquesta falta no ha suposat un canvi en la redacció. He de dir que tan sols he canviat el text per qüestió d'una paraula.

3 línia: faltava la doble essa i no he demanat ajuda. Totes les demás faltes no han requerit de l'ajuda de ningú.

4 línia: anava l'accent tancat, no obert.

6 línia: "a part" va separat, no junt. Després hi havia un "que" que li faltava un es".

7 línia: "tindre que" no existeix és "haver de". La forma assessorar-me, amb doble essa i guionet.

8 línia: m'he deixat la erra final de confeccionar.

10 línia: hi ficat un galicisme "anyadir". A causa d'això ha canviat la frase. He repetit dues vegades treball.

**6H****TEXT 2. Text TJR**

La majoria d'errors han sigut ortogràfics.

Trobo injust l'encerclament de la paraula granuda. "Granuda" està ben escrita i es un tipus de textura visible a ull nu. Es un terme emprat en la geologia. I si no s'ho creu que preguntí pel XX [*nom del professor*] a secretaria. El XX [*nom del professor*] és el professor que em dóna geologia.

**6H****TEXT 2. Text TCA**

He canviat algunes coses sense importància. Els canvis no han estat motivats per la professora. Poder els errors ortogràfics.

**7D****TEXT 1. Text TJR**

El primer error que he tingut "fà" ja m'he adonat de que al ser una paraula aguda acabada en vocal no podia portar accent. La 2ª falta "bibliografia" m'he adonat jo de que estava mal dit i que es "biografia". La "del autor" tampoc he rebut ajuda de ningú, ja que era ortogràfic i no podia ser d'altra manera. "Llegir-m'ho" si que he rebut ajuda de la professora ja que no acabava de veure que es referia al llibre.

"Me'l acabava" també m'he adonat jo per que com es ortografic no hi havia cap altre possibilitat.

"Donar-me" (també m'ha ajudat la profesora) l'he corregit jo i he pensat que "fer-me" quedava millor per el que volia dir. Al mateix amb "tindria que" que l'he canviat per "hauria de". "Sketch" també l'he corregit jo i he posat "petit esquema".

La següent falta m'ha ajudat la profesora encara que jo ja la sabia corregir però no estava segura –o sigui de "la sintaxis" he posat "la sintaxi". Després he tret els punts suspensius que ja m'havia tachat la profesora. El següent error també ja me l'havia posat la professora al full o sigui, de "ja tenia" a posat "ja ho tenia", que hi havia. "De vaig" la professora m'ha corregit al full i m'ha posat "ho vaig", el mateix amb "l'ordinador" que m'ha posat "a l'ordinador". La falta "donar-me compte", no l'acabava de veure la falta i he rebut l'ajuda de la professora, que m'ha dit que era un castellanisme i que es deia "adonar-se'n".

"d'haber-mo" jo he decidit que es posava "d'haver-m'ho". Després la professora m'ha posat una coma que després al llegir-m'ho he vist convenient. I per últim de "estaba" he posat "estava" ja que les terminacions en –ava, sempre són amb v".



En general totes les correccions han sigut perquè m'he les havia marcat la professora. O sigui no he canviat res que no estigués marcat ella, ja que a mí m'ha semblat que ja estava bé.

#### 7D

##### TEXT 1. Text TCA

Ja ho he explicat en la versió dels fulls 4 i 5 un per un detalladament, encara que en general m'he adonat jo sola dels errors que he comès.

I no m'he la fet variar gaire.

#### 7D

##### TEXT 2. Text TJR

La primera anotació ha sigut un error de preposicions, en comptes de posar "a" he posat "en". "Naturals" l'he deixat "igual" ja que era l'assignatura en la qual jo feia l'experiment. "Dos" (he posat) hauria d'haver posat "dues", aquest error l'he comprès per la meua companya que l'he demanat ajuda, ja que jo pensava que estava bé perquè "dos" també és correcta. He tingut un error quan després dels dos punts he posat majúscules, aquesta falta m'ha ajudat la professora al igual que, una altre falta de comprensió perquè "La" semblava que l'havia escrit amb minúscula després de punt i seguit, de "hi han", "hi ha", de elements amb majúscula després de dos punts, o sigui aquesta darrera falta es repetida. De "vam anant" ho he comprès jo, "sabates" he entès jo el canvi al igual que "nombre", "i per últim", "metal", "la" i "compler-tes".

#### 7D

##### TEXT 2. Text TCA

Majoritàriament els canvis que he fet han sigut per la correcció de la professora ja que al escriure la redacció no m'havia fixat bé o m'havia descuidat. Altres canvis han sigut per decisió pròpia com "de pràctica al laboratori" he posat "pràctica feta al laboratori", "de fa dos anys" he posat "fa uns anys".

També he substituït una frase per una anotació més curta en la qual no varia el significat ni la precisió però lexicalment era més correcte i m'ha semblat que quedava millor. Altres canvis han sigut només de treure una conjunció "i per últim" he posat "per últim" o això també ho he substituït "per darrer terme".

#### 8H

##### TEXT 1. Text TJR

En general els canvis realitzats en la redacció, els he fet perquè la professora m'ha subratllat el que està malament i he fet el canvi que crec que era el correcte, també he fet canvis de signes de puntuació (comes, punts, punts i comes,...), però això la professora quasi sempre ho ficava ella en la redacció o ho havia de ficar jo.

Tots els canvis fets en la redacció han estat motivats per les anotacions de la professora, i els he fet perquè crec que ella sap més de gramàtica catalana que jo i per això és una professora de llengua catalana. En general, els canvis que he fet són més de signes de puntuació que de faltes ortogràfiques. Els canvis estan repartits més o menys per tota la redacció, els errors fets estan repartits, llavors també, més o menys per tota la redacció, comença a la primera frase amb un error de puntuació i es reparteix entre el principi, la meitat i el final de la redacció, encara que també hi ha uns quants errors ortogràfics com passos per passes, etc.

#### 8H

##### TEXT 1. Text TCA

Com he dit abans, hi ha més errors de signes de puntuació que no ortogràfics.

La primera frase, la coma l'entenc que pot estar allà perquè és necessària. També entenc que la coma següent sobra (d'una altra frase).

En els passos, m'ha costat però al final l'he entès, però no he entès la paraula manat i he demanat ajuda a un company. Després també entenc la que m'ha deixat en la frase següent.

Entenc el en, en canvi de amb. Entenc al ordinador, que l'he fet malament, però no he entès amb un ordre, però no he demanat ajuda i també entenc el ho que m'he deixat. I els signes de puntuació que no he anomenat també els entenc, perquè m'he deixat algun o ha estat un error.

## 8H

### TEXT 2. Text TJR

En la primera part, el primer paràgraf, he realitzat els canvis necessaris, o sigui, he fet el que la professora m'ha indicat en el text amb vermell. La primera part, però he afegit i he suprimit algunes coses (frases, paraules, ...). Però, en general, els canvis realitzats en el primer paràgraf venen motivats per les indicacions de la professora.

En el segon paràgraf ho he canviat tot completament, és com si diguéssim, ho he tornat a fer de nou, però amb la mateixa estructura que al principi, aquí els canvis realitzats no han vingut motivats per la professora, potser algun cas concret, però res més.

En general, els canvis han sigut de comes, punts, d'estructures i de frases mal posades en el text, i sí hi hagut alguna d'ortogràfica. Aquests han estat els meus canvis.

## 8H

### TEXT 2. Text TCA

Les anotacions que ha fet la professora en el text, la primera ha estat un que, que jo suposo que s'havia de suprimir i ho he entès perfectament. La següent, ha estat marcar els dos punts que faltaven, també l'he entès. Després, en una expressió, penso que m'ha faltat exactitud al expressar-me i per últim, en aquest primer paràgraf, un punt i seguit que no he posat i l'hauria d'haver posat. Totes les anotacions de la professora posades en el primer paràgraf han estat compreses per mi sense cap problema.

En el segon paràgraf, una paraula que havia de posar i no sabia com anava, en un principi era o havia posat mitjà i ho he consultat amb el company i m'ha dit mitjana i ho entés ràpidament. Aquí, en el segon paràgraf, com l'he canviat completament només he fet el canvi indicat i algunes comes i punts, en llocs concrets, però res més.

A l'escriure la redacció de nou, m'ha proporcionat més vocabulari i gramàtica catalana i dominar en algunes paraules que he fet falta i ara ja sé com es posen, i així no fer faltes a català, m'ha proporcionat més riquesa.

## 9H

### TEXT 1. Text TJR

–A la línia 2, entre els mots i l'assignatura he afegit la preposició a ja que la professora així l'ha corregit.

–A la línia 3 he realitzat dos canvis: he canviat el mot llegir per acabar i el pronom –ho per –lo. El primer canvi ha estat motivat per les anotacions de la profesora i el segon he posat el que em posava la professora.

–A la línia 4 he canviat el verb llegir per mirar per tal d'evitar la repetició del primer verb. El canvi ha estat motivat per la correcció de la professora.

–A la línia 6 he canviat el primer mot per en, ja que així m'ho posava la profesora. També he canviat el mot llegir un altre cop per acabar per tal d'evitar la repetició. La professora m'ha aconsellat canviar-lo mitjançant una senyal.

–A la línia 7 he tret les dues últimes paraules, ja que crec que són innecessàries, a més la paraula treball es repeteix dos cops en aquesta línia. El canvi ha estat fet per criteri personal.

– A la línia 11 he canviat la coma per dos punts. El canvi ha estat motivat per les anotacions de la professora.

–A la línia 15 he canviat l'últim mot per el, ja que la professora així ho ha posat.

–A la línia 17 he posat una coma després de l'última part" i he suprimit les paraules "del treball" perquè la professora així ho ha anotat.

–A la 20 he canviat la coma de lloc, l'he posada després del mot i he afegit el mot en entre encara i quedava. Els canvis els he fet perquè així els ha marcat la professora.

–A la línia 21, he afegit un punt i coma després de la primera paraula.

–A la línia 22, he canviat l'expressió i com no per i es clar. Aquest canvi ha estat motivat per l'anotació de la professora,

–A la línia 23 he canviat el primer mot per el.

## 9H

### TEXT 1. Text TCA

–Línia 2. La professora ha afegit una "a" entre "per" i "l'assignatura. Aquesta "a" és necessària per què la frase sigui correcte.

–Línies 2, 4 i 6. M'ha marcat una R indicant repetició en el mot llegir.

–Línia 3. Ha afegit un "-lo". Aquest és necessari per que l'expressió sigui correcte.

–Línia 11. Ha encerclat la coma. He suposat que es necessaria i que són més adients els dos punts.

–Línia 15. Ha canviat la paraula el per ho.

–Línia 20. M'ha marcat la paraula corregir però crec que és correcte. També m'ha canviat de lloc la coma i m'ha afegit el mot en.

–Línia 21. M'ha afegit un punt i coma.

–Línia 22. M'ha subratllat l'expressió "i com no" indicant que és incorrecte.

–Línia 23. Ha canviat el mot "ho" per "el".

He entés totes les anotacions de la professora pel meu compte i no he necessitat cap tipus d'ajuda.

## 9H

### TEXT 2. Text TJR

Quarta línia → He posat l'accent a havíem. Aquest canvi ha estat motivat per l'anotació de la professora.

Cinquena línia → He posat descrivia amb "v", en comptes de "b". Aquest canvi també ha estat motivat per l'anotació.

6ena línia → He tret la paraula reacció perquè crec que ja es sobreentén el significat de "La primera" amb el que he posat al primer paràgraf.

7ena línia → He posat la paraula posar amb una sola essa. Canvi motivat per l'anotació.

8ena línia → He substituït la paraula "ocurría" per succeïa perquè la trobava més adient.

10ena línia → He substituït la paraula elements per la paraula substàncies perquè és més adient.

11ena línia → He afegit l'accent a la paraula és; canvi motivat per l'anotació.

11ena línia → He posat un punt després de la paraula reaccions ja que aquest punt fa que no et perdís en la lectura. Canvi motivat per l'anotació.

17ena línia → He afegit la primera frase del paràgraf. Crec que així queda més bé. A la següent frase he posat experiment en comptes de reacció perquè no es repetís la paraula.

## 9H

### TEXT 2. Text TCA

He comprès totes les anotacions de la professora.

Totes elles, exceptuant-ne dues, eren de faltes ortogràfiques en la redacció de les paraules, m'han ajudat a poder escriure-les correctament.

Les altres dues anotacions es refereixen a la manca de puntuació. Una d'elles m'ha ajudat a estructurar una frase molt llarga en dues de més curtes, però l'altra (línia 7) no m'ha ajudat a res perquè penso que la professora va creure que jo vaig posar un punt i seguit. Però realment ho vaig fer sense voler.

**10H****TEXT 1. Text TJR**

Línia 10: després de “capítol” he posat una coma, ja que és necessària la pausa que separa dues frases. “Absorbir” estava escrit amb “v” (la segona) → falta ortogràfica.

Línia 12: he afegit un “un” entre “utilitzar” i “llenguatge”, ja que és necessari concretar que és un tipus de llenguatge → “llenguatge estàndar”

Línia 14: falta l'acent d’”història”.

Línia 15: “paisatge” estava escrit amb dues esses (SS).

Línies 16 i 17: es repeteix el verb en forma perifràstica “vaig fer”. El primer l'he canviat per “vaig redactar”, mentres que el segon l'he deixat tal qual.

Línia 18: “posar” estava escrit amb dues esses (SS).

Línia 20: en lloc de “lo”, calia posar el pronom feble “Ho”, que fa referència a un complement directe.

Tots els canvis que he fet han estat seguint les correccions de la professora.

**10H****TEXT 1. Text TCA**

Línia 10: la professora m'ha afegit una coma, que jo considero necessària.

“Absorbir” estava mal escrit. La professora m'ho ha encerclat i ha escrit una o (ortografia). De seguida he vist que un “v” era incorrecte. Havia de ser una “b”.

Línia 12: la professora m'ha afegit un “un” entre dues paraules. Aquest “un” fa que s'entengui millor la frase.

Línies 14 i 15: en aquestes línies hi han dues faltes ortogràfiques: faltava un accent a “història”, i sobra una essa a “paisatge”.

Línies 16 i 17: hi ha una repetició del verb “vaig fer”. Abusar d'una paraula o grup de paraules fa que l'escrit no soni bé. Cal buscar sinònims o recursos alternatius.

Línia 18: falta ortogràfica (posar → no 2 esses).

Línia 20: hi ha un error de morfologia.

No m'ha calgut demanar ajuda a ningú.

**10H****TEXT 2. Text TJR**

En el primer paràgraf, només he corregit una falta ortogràfica.

En el segon, he afegit una breu descripció de la bureta de gasos, ja que així m'estalvio haver d'especificar cada cop de quina de les dues buretes parlo, i només he d'afegir “a” o “b”, segons correspongui. El tercer paràgraf del text inicial ha passat a formar part del segon paràgraf del text corregit.

A la resta del text, he corregit les faltes ortogràfiques (segons el criteri de la professora) i he suprimit per “a” o “b” les breus descripcions que acompanyaven la paraula “bureta”.

Els canvis estructurals que he dut a terme en el segon text han estat basats en el meu criteri.

Les correccions ortogràfiques es basen en les anotacions de la professora.

**10H****TEXT 2. Text TCA**

“La última” → L'última; és una correcció lògica.

“Boreta” → Bureta; al llarg de tot el primer text vaig escriure incorrectament “bureta”. És una correcció ortogràfica normal.

Hi ha una substitució d'un “per” per “a”. No entenc el motiu, ja que tal i com estava considero que era correcte.

“Observarem” → Faltava l'accent. (paraula acabada en consonant).

“Estaba” → Estava; error ortogràfic degut a no estar prou concentrat durant la redacció.

“Probeta” → Proveta; falta ortogràfica.

Proveta = bureta ??? → el vocabulari que utilitzo a química es basa en una copia del vocabulari de la professora. Suposo que bureta i proveta tenen el mateix significat, ja que la meva professora de química denomina un mateix estri amb aquests dos noms.

“...vam extreure les conclusions que calia extreure” → Se suprimeix el segon “extreure” ja que obra, i només fa que la frase no soni bé.

## 11H

### TEXT 1. Text TJR

El primer paràgraf l'he deixat igual, corregint una petita falta, el verb és, que no portava accent.

El que era el tercer paràgraf le canviat com a segon, corregint també la ortografia, com un canvi de “el vaig” a “ho vaig”, i “una correcció” per “la correcció”. “L’entrega” ho he canviat per “la entrega” i “les fulles” per “els fulls”. El segon paràgraf, que no és el tercer, no ha canviat gaire simplement he afegit unes quantes comes on calia.

## 11H

### TEXT 1. Text TCA

La meva professora m'ha posat algunes anotacions, com de que faltaven comes i ha subratllat algunes paraules que no estaven ben expressades com:

a fer → fent, el vaig → ho vaig, i altres...

També ha posat una anotació sobre el tercer paràgraf, que havia d'anar segon. Totes les anotacions les he entès molt bé i no he demanat ajut a ningú.

## 11H

### TEXT 2. Text TJR

–Segona línia → vaig posar complimentar i ho he canviat per completar. Ha estat motivat per l'anotació de la professora.

–Quarta línia → he afegit una coma després de “La pràctica,...” Ha estat motivat per l'anotació de la professora.

–A continuació → roques molt estranyes ha estat canviat per estranyes roques. Ho he fet perquè queda més bé.

–Després a la cinquena, sisena i setena línies he fet un canvi en l'ordre de les frases que no ha estat motivat per res, simplement m'he despistat.

–Al final d'una enumeració havia posat etc.... (4 punts) i després n'he posat tres (punts).

He afegit una coma després de “A continuació,...” → motivat per la professora.

–He canviat “Al acabar” per “En acabar” → motivat per la professora i he afegit la coma.

–He canviat “les roques que estavem estudiant” per “les roques estudiades” → motivat per la professora.

–He afegit sinònims per canviar alguns adjectius que es repetien → perquè quedava més bé.

## 11H

### TEXT 2. Text TCA

He comprès totes les anotacions que m'havia posat la professora. Les he entès pel meu compte menys una en que hi havia una paraula així “estavem”, o sigui que li faltava l'accent i li he preguntat a la professora. En general m'han semblat bé totes les anotacions i que estaven justificades (comes, paraules errònies, etc...).

**12H****TEXT 1. Text TJR**

L'estructura dels dos textos són molt semblants. He intentat corregir els errors mencionats per la professora. Però alhora també he canviat unes altres coses que m'han semblat més convenient.

Principalment he canviat la repetició com la paraula "llibre". Que en el primer text he repetit moltes vegades. També he intentat no fer moltes faltes d'ortografia, perquè en el primer text he repetit moltes vegades moltes faltes, que principalment estan fetes perquè no hi vaig prestar molta atenció, perquè estava preocupat per la redacció i no per les faltes.

En el segon text he canviat algun paràgraf, que eren d'opinió personal, perquè encara que no estigui senyalat, he cregut que era convenient no fer-ho i així queda més seriós.

Una altra cosa que he canviat ha sigut no tant "rotllo", Més esqüet perquè així sembla més una exposició. En el primer text hi ha molt de "rotllo", en coses que no són necessàries, per això ho he canviat.

**12H****TEXT 1. Text TCA**

Primerament, la cosa que he canviat en la segona exposició, ha sigut la repetició de la paraula "llibre". La he repetit en les línies: 1; 2; 3; 5; 6;... La he repetit moltes vegades, que moltes d'elles no feien falta.

Una altra falta important ha sigut que en moltes ocasions he passat del passat al present i viceversa.

Totes les demés faltes són d'ortografia i de locucions que entès: a la línia 8 he posat a després del verb "proposen" i es te que posar de, encara que soni malament.

Sols hi ha una falta de coherència que no entès, però m'ajudat la meva companya a entendre aquesta falta.

**12H****TEXT 2. Text TJR**

Jo he canviat tota l'estructura de la redacció. En la primera ja havia escrit molt general sobre el tema. En la segona he escrit molt més concís, de manera que he solucionat el problema de coherència que hi havia en la primera. Aquest canvi ha estat motivat per les anotacions de la professora.

Després he intentat no repetir tantes vegades la paraula "coses". També he tingut algunes faltes per cohesió en el text, tot això ha estat motivat per les anotacions de la professora.

També he intentat no fer faltes d'ortografia.

**12H****TEXT 2. Text TCA**

La primera falta ha sigut en la paraula "electrotècnia". Jo, en la redacció el havia fet tancat l'accent. Això ha sigut una falta per no mirar-ho amb atenció. Aquesta falta és l'única per culpa d'ortografia.

Després l'única falta per lèxic ha sigut en "signatura", però jo volia dir "assignatura".

També la professora m'ha indicat que he repetit moltes vegades "cosa", però es que eren necessàries pel text, tantes repeticions.

Una mica més abaix he tingut un parell de faltes de cohesió, però no són gaire importants.

**13D****TEXT 1. Text TJR**

La primera falta es "manar" he demanat ajuda al company m'ha servit per canviar la redacció però no he entès perquè esta malament, ja que jo crec que es pot dir manar.

Després "encarregar-li", no he demanat ajuda i he posat el nom perquè no sé el pronom correcte.

"Interessant" → he demanat ajuda al company que m'ha dir que porta dues esses.

"Passar a fer-ho" he demanat ajuda a la mestre que m'ha explicat perquè no es pot dir fer-ho i s'ha de dir fer-lo més o menys l'entès.

A la línia 19/20 són els pronoms que estan malament posats 3 els he corregits jo sola perquè he vist clarament que no eren correctes.

“Esborrall” substituït per esborrany, ajudat per company.

Hi a la línia 30, la mestra m’ha posat un punt i una coma i l’entès perquè al llegir-ho queda millor la entonació.

### 13D

#### TEXT 1. Text TCA

El primer canvi que he fet es el canvi de “Manar” per “hauriem de fer”, perquè la mestra va posar que manar estava malament utilitzat, així que he buscat un sinònim.

Els altres canvis que he fet han sigut quasi tot de pronoms, ja que els he utilitzat malament, en molts casos he hagut de fer servir els noms perquè no em sabia els pronoms correctes, com es el cas de “encarregar-li” per “encarregar el llibre”.

Després vaig canviar “cada dia” per cada vespre, perquè era al vespre quan llegia, i ara més recordat. Altres errors que he corregit, és posar comes perquè al llegir la redacció m’he adonat que faltaven algunes pauses per donar entonació.

He canviat algunes faltes d’ortografia com “esborrall” per “esborrany”, marcades per la mestra.

He canviat algunes paraules per altres perquè quedaven millor.

### 13D

#### TEXT 2. Text TJR

He canviat una mica el principi perquè, en l’altre redacció em vaig equivocar i en contes de posar dos anys vaig posar un, perquè no em vaig donar comta. (no ha estat motivat per la profe).

També he canviar algunes paraules perquè en llegir la redacció me donat conta de que altres paraules quedaven millor. No ha estat motivat per la professora.

Però d’altres paraules com ossos, les he canviat perquè estaven malament escrites hi això sí que ha estat motivat per la professora.

Hi he canviat algunes paraules, que la professora em diu que estan malament per d’altres que sé segura com s’escriuen, com per exemple

m’enrecordo → recordo

compostos → compossaven

vam haber de posar → vam posar

mestre → profesora

### 13D

#### TEXT 2. Text TCA

òssos → la he comprès amb ajuda de la professora, ja que és un àccent diacrític.

Manar /Mestre → les he canviat jo sola perquè no queden bé en el context, s’oposo que és això el que em volia dir la professora.

a → que me la tatxat, va ser s’oposo que un despist i no he necessitat ajuda de ningú.

Despres → falta 3 ortografia ajuda d’una amiga.

vam haber de posar → faltes d’ortografia, no he necessitat cap ajuda, ja que van ser un despist.

Que → falta ortografia. altre despist.

compostos → no entenc perquè esta malament escrit, però le canviat.

l’única → falta ortografia ajuda d’una amiga

m’enrecordo → falta ortografia, sempre ho posso així mai recordo que esta malament però ho sé.

### 14D

#### TEXT 1. Text TJR

He canviat la forma verbal; vaig realitzà; perquè estava ortogràficament mal escrit, però en comptes de corregir aquesta forma, le substituïda per una altra que he considerat més adient.

Només he corregit una falta ortogràfica a la paraula assignatura i he ignorat el fet de la repetició de la paraula llibre, en aquesta línia.

He afegit al verb havíem, l'accent que li mancava per tal d'estar ben escrit.

He tornat a fer la correcció de la línia 3, i, aquí sí, he substituït la paraula llibre per una altra que també quedés bé: obra.

He tret la lletra s de la paraula prous, perquè és una paraula sense plural.

He substituït la paraula llibre perquè està molt repetida, per la paraula enciclopèdies.

He corregit l'accent ficant-lo tancat (línia 10).

He corregit ortogràficament l'accent que havia ficat malament i li he afegit la r que hi faltava (línia 11).

He apostrofat el determinant de i he canviat la forma del verb treure per tal de que quedés bé.

He afegit a la acabat, la a que hi falta per tal de que hi hagi coherència.

He canviat l'ho per lo perquè estava malament escrit sintàcticament.

He substituït la forma verbal començà per vaig començar, perquè no estava en la persona que hauria de ser.

He canviat amb per em, perquè em vaig despistar a l'hora de fer la redacció, ja que jo m'estava referint a una 1<sup>a</sup> persona.

He afegit l'anotació de la professora (línia 18).

He canviat el verb ser per estar per tal de que quedés més bé.

He afegit la coma suggerida per la professora (línia 20).

He corregit la falta ortogràfica de repassar i he afegit la coma substituïda per la professora (línia 21).

#### 14D

##### TEXT 1. Text TCA

A la línia 4 he fet cas de la anotació, després de haver-li preguntat a la professora que significava; així que he ficat bé el títol i le subratllat. A la línia 12 he entès la anotació pel meu compte i le rectificada segons jo he entès que la forma verbal no era la correcta. També a la línia 13 he preguntat a la professora si la correcció que jo anava a fer era el que ella pretenia amb la seva anotació. En general les altres anotacions he demanat ajut a les companyes i he fet cas de totes les anotacions menys dues. Aquestes dues es referien a la repetició de la paraula llibre, on a les línies 2 i 8 no les he substituïdes perquè no he trobat cap forma, paraula per fer-ho.

Aquestes correccions m'han ajudat a que el text estigui millor redactat i escrit, ortogràficament parlant. Gràcies a les anotacions he pogut saber que era adient per tal de que quedés més bé.

#### 14D

##### TEXT 2. Text TJR

Tots els canvis que he fet han estat motivats, en un primer lloc per la professora i més tard a l'hora de fer el canvi, la majoria de paraules: assignatures, laboratoris, algun, experiment, eleborar, analitzar-les, explicar-les i deiem, que tenen faltes ortogràfiques, les he corregides jo mateixa amb la meua lògica sense cap ajut. Altres anotacions m'han servit per millorar la redacció, però he hagut de preguntar a la professora si el canvi que anava a fer estava bé o no i/o que volia dir amb la seva anotació, aquestes preguntes farien referència a què, ...les pèrdues d'aigua o altres elements dels aliments en la cocció., per aquestes; asades → rustides (amb l'ajut de la companya); chorizo, calentar → choriço, escalfar (també amb ajut de la companya). I per últim han hagut dos canvis, fent torns i afegir i en comptes de o, els quals només m'he limitat a transcriure la forma correcta anotada per la professora. Això també serveix per explicar l'eliminació dels dos punts darrera de perden.

#### 14D

##### TEXT 2. Text TCA

Crec que he comprés quasi totes les anotacions fetes per la professora i per tant he fet allí on calia els canvis que jo he trobat correctes, clar que això no vol dir que estiguin ben corregides. Per una altra banda, he hagut de preguntar a la professora sobre el significat de les anotacions a les línies 13, 21 i 28, encara que



aquesta última, al igual que choriço i escalfar (líneas 23 i 25, respectivament), les he corregides amb l'ajut de la companya.

**15D****TEXT 1. Text TJR**

A la primera línia he tingut que canviar la primera paraula per qüestió d'ortografia per una anotació de la professora.

A la segona línia m'ha passat el mateix en dues paraules.

A la tercera línia he afegit la paraula títol per motivació pròpia i he subratllat el títol per una anotació de la professora, ja que es més correcta així.

Una altre vegada a la sisena línia he tingut que corregir una falta d'ortografia.

He canviat la paraula diverses per "dues" ja que he trobat correcte especificar més, i per l'anotació de la professora.

Un altre cop he tingut que corregir una falta d'ortografia i he canviat la paraula "per" per "segons" motivada per l'anotació de la professora.

Falta d'ortografia ( línia 13).

A les primeres paraules de la línia 16 tenia una anotació de la professora que no entenia massa. He consultat a la professora, i finalment he canviat aquest fragment perquè era necessari.

He corregit la paraula disponia, he cregut convenient canviar el temps del verb, estava anotat per la professora.

He canviat "vaig passar" per "vaig passar-ho", perquè era necessari i estava anotat aquesta falta.

**15D****TEXT 1. Text TCA**

He comprès totes les anotacions, quasi totes eren d'ortografia.

No entenia per que em subratllava el títol. He demanat ajut a la professora.

No entenia massa les seves anotacions i he demanat ajut a la professora un altre cop i m'ha explicat el problema.

**15D****TEXT 2. Text TJR**

Tots els canvis que he fet han sigut motivats per l'anotació de la professora. No he fet cap canvi per el meu propi conte. Els he canviat perquè eren errors ortogràfics, i eren necessaris per a que la redacció estigués correcta.

**15D****TEXT 2. Text TCA**

En la primera línia havia un error ortogràfic. No he demanat cap ajuda perquè l'he comprès pel meu compte.

A la tercera línia també havia una anotació de tipus ortogràfic. En aquesta anotació la professora especificava exactament que s'havia de canviar.

La següent anotació es trobava a la sisena línia. Savia que era un error ortogràfic però no entenia quin era el camí que havia de fer. Per això he demanat ajuda a la professora, i després d'això he comprès la falta que he comès.

A la línia n° 11 també he fet una falta ortogràfica. No he comprès l'error i he demanat ajut un altre cop a la professora. M'ha explicat que no era una expressió catalana, i llavors la canviada.

La següent anotació l'he entès per el meu compte, com les altres tres anotacions següents.

En canvi en la línia n° 20 no entenia del tot l'anotació i he demanat ajut.

L'última anotació era la mateixa que a la línia n° 11, llavors l'he comprès ja que ja l'havia corregit abans.

**16H****TEXT 1. Text TJR**

Primerament he canviat una 1<sup>era</sup> persona verbal, perquè l'havia utilitzat malament i per les anotacions que m'havia fet la professora.

També he canviat alguns signes de puntuació, per les anotacions.

He corregit diversos falts ortogràfiques, per les anotacions.

Però en definitiva no he fet gaires canvis de consideració, excepte d'algun canvi de paraules, perquè tenia un significat no complementari amb la resta de paraules.

Especificant els canvis:

Els verbs (jo) començà / especificà per la forma del pret. perfet perifràstic vaig començar / vaig especificar

Un canvi de paraula tapa → portada

He eliminat una frase, (que acabava de llegir)

Canvis ortogràfics:

l'història → la història

del autor → de l'autor

Canvis lèxics:

vivences → obres més importants i els seus galardons

que tenia que treballar → que realitzaria.

... etc.

**16H****TEXT 1. Text TCA**

Ortogràfiques:

M'ha anotat, un error en la utilització de verbs (començà...) que escribia malament i s'havia d'escriure com perifràstic. Al principi no entenia l'anotació però li he demanat ajuda a la professora i ho he acabat entenent.

Altres anotacions són per la mala utilització del apòstrof (l'història / del autor ) que he entès de seguida.

Lèxic:

M'ha anotat alguns errors en els signes de puntuació que he entès i en la mala utilització d'algunes paraules que també he entès fàcilment.

**16H****TEXT 2. Text TJR**

Bàsicament he corregit les faltes que havia fet i en algunes parts del text he afegit algunes oracions.

Els principals canvis que he fet, han estat la correcció dels errors que m'havia posat la professora i de tipus sintàctic.

He canviat frases senceres i algunes paraules i les he afegit perquè m'ha semblat més adient el que se m'havia ocorregut ara i més correcta pel contingut de la redacció.

Canvis, posar accent a frases verbals que no el duïen, per anotacions de la professora i també posar accent o canviar la seva escritura, per anotacions de la professora que pel contingut total del text s'adaptaven millor.

**16H****TEXT 2. Text TCA**

Anotacions de tipus ortogràfic:

B.U.P. va sense punts, per això està malament i ho he comprès pel meu compte.

Varem anavem porten accent per regla gramatical i ho he comprès pel meu compte.

Altre va amb a/altra per concordança amb la paraula següent ho he comprès pel meu compte.

per que porta accent per regla gramatical i ho he comprès pel meu compte.

.... només són 3 punts suspensius ho he comprès pel meu compte.

(tinta) no té perquè anar entre parèntesis ho he comprès pel meu compte.

espina la meva escritura no era comprensible, ho he comprès pel meu compte.

Per a mi aquestes anotacions m'han servit per veure els meus errors, corregir-los i no cometre'ls més en el futur.

**17D**

**TEXT 1. Text TJR**

Primer de tot, he tornat a llegir la redacció fixant-me en les anotacions de la meva professora. Primer he canviat les formes verbals, ja que, tal, com la professora m'indicava, no hi havia correspondència.

Després he canviat lers frases, que corresponen als números 11, 12 i 13, i les he introduït a la frase número 15, perquè considero que quedaven fora de contexte.

Per últim també he canviat les faltes ortogràfiques, de les frases número 8, 16 i 20, i he arreglat la puntuació.

**17D**

**TEXT 1. Text TCA**

La meva professora m'ha indicat que en la meva redacció no hi ha correspondència verbal. Ho he comprès pel meu compte, ja que, rellegint la redacció m'he fixat en els temps verbals que he utilitzat, i els vaig canviant molt sovint. Aquest suggeriment de la meva professora m'ha ajudat bastant, ja que, es una falta que faig bastant en les redaccions.

També m'ha anotat un paràgraf, que estava fora de contexte, i l'he comprès pel meu compte, perquè on estava col·locat no tenia cap sentit.

Per últim la professora també m'ha anotat, algunes faltes ortogràfiques, que les he comprès pel meu compte, ja que, són bastant evidents.

**17D**

**TEXT 2. Text TJR**

A la primera línia m'he oblidat, posar una coma, i m'he adonat gràcies a l'anotació de la meva professora.

A la tercera línia, també hi havia un error d'aquest tipus (falta de coma).

A la sexta línia hi havia un error de tipus ortogràfic, no he accentuat la paraula; físiques.

A la 10 línia la falta ortogràfica era igual, però amb la paraula ; coneixiem.

A la 12 línia m'he oblidat de posar una coma i l'he posada, perquè era una numeració d'una sèrie de factors.

A la 16 línia, la professora m'ha senyalat que la paraula introduït porta dièresis.

I per últim a la 18 línia, hi havia un error de tipus ortogràfic, no he escrit connectat amb dues n.

**17D**

**TEXT 2. Text TCA**

La primera anotació, a la línia primera l'he comprès, sense ajuda de la professora, perquè era una falta de puntuació, i m'ha passat el mateix amb les altres faltes semblants a aquesta (líneas 1, 12, 3).

Dues faltes anotades per la professora eren, també del mateix estil, ja que, faltaven els accents a dues paraules.

I l'última anotació, feta per la professora, era de tipus ortogràfic, no he escrit connectat amb dues n, i l'he comprès amb l'ajuda de la professora.

**18H**

**TEXT 1. Text TJR**

Lin. 1.- He tret el uió del començament i he posat una coma.

Lin. 2.- He canviat el verb "entregar" que aquí funciona com a substantiu i no existeix pel verb lliurar.

Lin. 4.- Subratllar el títol del llibre.

Lin. 5.- Canvi de la preposició “en” per “a”.

Lin. 6.- Suprimir una coma i canvi en l'estructura del verb mirar.

Lin. 11.- Canvi a paraules més exactes.

Lin. 12.- Suprimir una altra coma.

Lin. 14-15-16.- Suprimir en l'estructura “en els que”.

Lin. 15-16-17.- Suprimir tres “i”.

Lin. 19.- Hi ha un CD substituït per un pronom després d'un punt i a part, he posat el substantiu. Suprimes “s” de plural.

Lin. 20.- M'he deixat una “l”.

Els canvis de lèxic i ortografia han estat motivat per la professora, els altres canvis han estat perquè crec que les paraules que hi havien no eren les més correctes.

## 18H

### TEXT 1. Text TCA

Les dues anotacions de lèxic les he comprès amb l'ajut de la professora, gràcies a això he pogut reescriure la redacció de forma correcta i he après dos errors que desconeixia.

Els errors ortogràfics els he comprès jo mateix, i són errors que segur que en altres redaccions no he fet.

Els errors de les comes i les “i”, els entenc, perquè després d'una coma normalment no es posa una “i”.

Els errors que em sorprenen més, són els de les preposicions, ja que sempre m'equivoco perquè faig na traducció dels castellà al català, però els comprenc perfectament.

L'error a la paraula “professor” no l'entenc, però crec que la professora no ha vist la primera “s” de la paraula, que és una mica difícil de visualitzar.

En la redacció he escrit el títol d'un llibre i no l'he subratllat, potser perquè no estic acostumat a escriure noms de llibres.

Aquestes anotacions m'han ajudat a escriure bé (suposadament) la redacció, però espero que em serveixin d'ara en endavant, quan escrigui altres redaccions.

## 18H

### TEXT 2. Text TJR

Anotacions ortogràfiques =

La professora encercla la paraula i escriu una “o”. Les entenc totes, però he necessitat l'ajut de la professora, ja que algunes paraules no sabia que s'escrivien així, un exemple és “feia” que no porta accent.

Anotacions de lèxic =

Només hi ha una, a la paraula “mitja”, que en el meu cas no es corresponia amb el context, ja que la “mitja” és la peça de roba, i el que havia de posar era “mitjana”. Ho he comprès amb l'ajut de la professora.

També hi ha anotacions sobre les “comes” que he comprès jo mateix, com un error meu, on m'he deixat una “s” de plural.

A la última línia posa “coherència” com a anotació. Després de rellegir-la, entenc que hi ha una falta de coherència i he decidit canviar aquesta última línia.

## 18H

### TEXT 2. Text TCA

Hi ha diversos canvis motivat per la professora, alguns ortogràfics i altres lèxics. Els ortogràfics consistien en:

– “Las” ho he canviat per “les”.

– “en” en “a”.

– “colocades” en “col·locades”

– “podiem” en “podíem” i “fèia” en “feia”, quasi tots són errors que coneixia i que no havia de cometre, però que potser per falta de concentració, he comès.

Un altre canvi, aquest no motivat per ningú, és el canvi de “distància” per “separació”, perquè la paraula distància es repetia i he cregut que així era millor.

Després al final de la redacció hi havia una falta de coherència i he canviat una línia sencera.

També he afegit alguna coma, motivat per l'anotació de la professora.

Hi havia un error de lèxic que he canviat, també motivat per l'anotació.

**19D****TEXT 1. Text TJR**

Línea → 13: He suprimit el "normalment" i li he afegit "Quan faig" en comptes de "per fer..." El normalment ha estat motivat per l'anotació de la profesora i el "quan faig" l'he canviat jo perquè em semblava que quedava millor. També he suprimit el "\_" inicial perquè la profesora diu que no té significat.

Línea → 2: Hi he afegit "sempre", m'agrada com hi queda.

Línea → 8: He canviat la ; "per un"; (anotació de la profesora.

Línea → 10: Hi he afegit una coma seguint el criteri de la profesora.

Línea → 12: He canviat el "normalment" per un "sovint" suggerit per la profesora.

Línea → 15: Hi he afegit una coma anotada per la profesora.

Línea → 16: He afegit una coma després de també i he tret els parèntesis d'aquesta paraula, dit per la profesora, també.

Línea → 18: He reorganitzat la frase suprimint el "s'hi" i un "resum" perquè segons la profesora no s'entenia molt bé.

Línea → 25: He canviat el "la" per un "el", una falta corregida per la profesora.

Línea → 26: He canviat el "amb" per "en", pel mateix d'abans.

Línea → 27: He canviat la coma per un punt, per separar més les idees, estava anotat al full per la profesora.

Línea → 28: Hi he afegit una coma, estava anotat així per la profesora.

Línea → 29: He suprimit "que he fet" pel mateix d'abans.

Línea → 30: Ordenador → ordinador, falta corregida per la profesora.

Línea → 31 a la línea → 34: He suprimit aquestes línies perquè al final tinc una anotació de la profesora on em diu que hi han masses coses personals.

Línea → 35: He canviat el "normalment" per "gairebé mai" suggerit per la profesora.

Línea → 36 a la línea → 40: suprimit per la mateixa raó que les línies suprimides anteriorment.

Línea → 44: la opinió → l'opinió, canviat per la profesora.

**19D****TEXT 1. Text TCA**

Casi totes les anotacions les he comprès jo sola excepte:

-línea → 12: No sabia per quina paraula canviar el normalment (profesora).

-línea → 18: No sabia que significava el subratllat (profesora) i li he preguntat, després, com reorganitzar la frase.

**19D****TEXT 2. Text TJR**

Natura – característiques (l. 3): He canviat la paraula natura per la de "característiques" perquè tenia un registre diferent al de la redacció en general.

Llurs – seves (l. 4): He fet el mateix que abans, ja que llurs és d'un registre més culte. Tant la paraula "natura" com la de "llurs" la he canviat per la correcció de la profesora.

Vam – va (l. 5): El subjecte era singular i s'havia de posar el verb en singular, també. Ha estat un canvi motivat.

Explícit (l. 8): Hi he posat l'accent. Motivat per la profesora.

Al qui – al que (l. 13); El subjecte no era persona sinó una cosa, per tant no es pot posar “qui” sinó que s’ha de posar “que”. Canvi fet per la professora.

He afegit punts i comes en el tercer paràgraf perquè quedava molt atapeït. Canvi motivat.

Després (l.17): Hi faltava l’accent, canvi fet per la professora.

Al quart paràgraf he fet alguns canvis d’afegir subjectes i demés perquè no s’entenia gaire a més faltaven els accents a les paraules “posàvem”, “col·locàvem”, “miràvem”. Ha estat motivat.

A la que – a que (l. 30): La professora m’ha dit que l’article no s’hi pot posar.

A la l. 22 he posat la paraula Amperímetre en minúscula, ja que és el nom d’un aparell, m’ho ha comentat la professora.

He afegit les cometes a “thiele” i “bausen”, ho he fet per la correcció de la professora.

## 19D

### TEXT 2. Text TCA

He comprès totes les anotacions excepte les:

→ de llurs i natura – seves i característiques.

→ de al qui – al que

→ de Amperímetre – amperímetre

→ Els subjectes afegits al 4<sup>art</sup> paràgraf

→ A la que – a que

He corregit totes les anotacions que m’ha fet la professora amb la finalitat de millorar la redacció. Hi han faltes d’ortografia, sobretot accents, que jo mateixa si m’hagués llegit la redacció després d’escriure-la, les hagués corregit, m’ha servit per veure que encara que primer escrigui la redacció en brut i després la passi a net, he de rellegir-la al final per comprovar l’ortografia.

## 20H

### TEXT 1. Text TJR

Lineas – Canvis

1 → Substitució de “llegir” per “petita lectura”; “ que hem demana” per “al”

2 → “llegir” → igual ; eliminació de “n’hem”

3 → “començar” per “començo”; eliminació de llegir.

4 → eliminació de “la”.

6 → substitució de “Normalment” per “Si”. Correcció de “hem” per “em”.

7 → “acavat → “acabat”

8 → “hem” per “em”; “la enciclopedia” per “L’enciclopèdia”.

11 → Incorporació de les comes.

12 → “Del autor” per “de l’autor”; “ha” per “a”.

14 → Suprimició de “algun”.

15 → Substitució de “Normalment” per “Habitualment”; “dos” per “dues”; “m’hes” per “ho tinc”.

16 → “casi” per “quasi”

## 20H

### TEXT 1. Text TCA

1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> → L’he reconstruït jo sol, excepte les repeticions de “llegir” que he demanat una mica d’ajut al professor #.

6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> → He trobat com un petit sinònim de “Normalment” sense ajut i he recompós aquest parell de frases, ja que no tenien coherència.

l’ortografia de les dues següents lineas les he corregit jo.

11<sup>a</sup> → He incorporat les comes ja que estaven apuntades per el professor.

12<sup>a</sup> → Vaig posar un guió com per un primer pas i no l'he posat perquè ella me l'ha tatxat. En la mateixa línia, he corregit jo l'ortografia.

14<sup>a</sup> → He suprimit "algun".

15<sup>a</sup> → "Normalment" l'he canviat jo per "habitualment", i tots els errors d'aquesta línia els he corregit jo.

## 20H

### TEXT 2. Text TJR

A la primera fase he mirat totes les faltes d'ortografia que he tingut i les he canviat a mesura que anava escrivint. Si ha estat motivat per ella.

Quan hi havia algun problema de lèxic, com a la segona frase, he intentat canviar la paraula. L'exemple que he donat, era la taronja, i la he canviat per llimona, ja que també es va utilitzar a l'hora de l'experiment. Aquest no ha estat motivat per la professora.

Quan repetia alguna paraula l'intentava canviar per un sinònim i quan hi havia algun problema de coherència l'he intentat canviar.

Tots els problemes han estat motivats per ella, ja que si la mestre no hagués marcat els errors no hauria canviat res.

## 20H

### TEXT 2. Text TCA

Totes les anotacions que ella m'ha posat les he canviat per les bones. Només he necessitat ajut per quatre correccions: la primera faltava una preposició ("a") que jo no l'havia posat. La segona errada que li he preguntat ha sigut una de lèxic: teniem que posar un compost anomenat cloro-indo-fenol, i ella pensava que no estava bé, o no sabia que volia dir. L'he deixat igual ja que estava correcte. El tercer canvi que li he preguntat ha sigut "teniem que". Lo correcte era "tenir que" i com jo no ho sabia l'he tingut que preguntar. La quarta i l'última ha sigut dos que anaven juntes. Jo he posat "al calentar" i era "en escalfar".

## 21D

### TEXT 1. Text TJR

Lin. 1: segons l'anotació de la professora he canviat de lloc la frase entre comes.

Lin. 4: he tret la coma i he posat un punt per separar dues idees. Anotació de la professora.

Lin. 7: he posat un punt per separar una idea d'una altra. Anotació de la professora.

Lin. 8: he suprimit la coma i he posat un punt i coma perquè les dues idees es diferenciïn.

Lin. 9: he tret la coma i he posat un punt, perquè la següent frase és una idea diferent.

Ha sigut una anotació de la professora.

Lin. 10: després del punt afegit anteriorment, a la paraula següent es posa majúscula.

Abans de la paraula 'explicar' he afegit 's'havien' perquè la frase no sigui tan impersonal.

Totes dues faltes han sigut per anotació de la professora.

Lin. 11: he afegit abans de 'el comentari' les paraules 'calia fer' perquè no quedés de forma impersonal.

Lin. 12: he canviat la forma verbal: mostri, per mostrés perquè és més correcte.

Després de 'imaginaria' he afegit una coma i he suprimit la 'i'.

Les dues són anotacions de la professora.

Lin. 13: he canviat la forma verbal: surtin per sortissin, perquè es més correcte. Anotació de la professora.

Lin. 14: he canviat la paraula anomenen per esmenten, he tret la coma, però he deixat la 'i'. Anotació de la professora.

Lin. 15: he suprimit l'article el i he posat 'al', perquè es refereix al treball.

Lin. 16: he canviat: 'i com no', expressió traduïda del castellà per: 'a més a més'. Motivada per l'anotació de la professora.

Lin. 19: he afegit la 'h' a 'a', perquè és una forma verbal.

Lin. 20: hauria d'haver canviat entregat per lliurat perquè és més correcte, però no ho he fet perquè no calia.

Lin. 21: he canviat 'compleix' perquè en català és més correcte.

Anotació de la professora.

## 21D

### TEXT 1. Text TCA

- Lin. 1: l'he comprès pel meu compte, només era canviar de lloc la frase.  
 Lin. 4: no m'ha fet falta ajuda, era substituir la coma per un punt.  
 Lin. 7: no m'ha fet falta ajuda.  
 Lin. 8: l'he comprès pel meu compte.  
 Lin. 9: l'he comprès pel meu compte.  
 Lin. 10: he demanat ajuda per poder completar la frase.  
 Lin. 11: he demanat ajuda per completar la frase amb les paraules que faltaven.  
 Lin. 12, lin. 13: les he comprès sense ajut, només era canviar les formes verbals.  
 Lin. 14: l'he comprès sense ajut.  
 Lin. 15: l'he comprès sense ajut.  
 Lin. 16: he demanat ajuda a la professora, he hagut de canviar l'expressió.  
 Lin. 19: no he demanat ajut.  
 Lin. 20: he demanat ajut, però no he canviat la falta.  
 Lin. 21: he demanat ajut i he canviat la paraula.

## 21D

### TEXT 2. Text TJR

- A la tercera línia hi ha un error de tipus ortogràfic, no he accentuat la paraula: vàries.  
 A la 5ª línia falta una coma i he afegit una petita explicació, perquè quedés més clar.  
 A la 8ª línia he canviat la coma per un punt apart i he canviat la persona del verb, perquè no concordava en la oració 3.  
 A la 9ª línia he tornat a canviar la persona del verb perquè concordés.  
 A la 11ª línia he tret la coma i he posat un punt, també he posat l'accent correcte a la paraula: després.  
 A la 18ª línia he canviat: 'conductivitat de l'electricitat' per conductivitat elèctrica, perquè en el context quedava millor lligat.  
 A la 24ª línia he tret la coma perquè la paraula següent és una : i.  
 A l'última línia he canviat el temps verbal perquè no concordava amb tota l'oració.  
 Tots els canvis fet han sigut motivats per la professora, per les anotacions que ella ha fet en la redacció.

## 21D

### TEXT 2. Text TCA

- La primera anotació en la línia 3ª l'he comprès amb ajut de la professora. no sabia que anava accentuada.  
 A la 5ª línia només faltava una coma que l'he posat sense demanar ajut.  
 A la 8ª línia només havia de canviar la coma per un punt. Sense ajuda. També havia de canviar la persona del verb.  
 A la 9ª línia he canviat la persona del verb sense demanar ajut.  
 A la 11ª línia només havia de canviar la coma per un punt. Sense ajuda. He posat accent a la paraula.  
 A la 15ª línia he canviat la coma per un punt. Sense ajuda.  
 A la 18ª línia he canviat una part de la oració sense ajuda de la professora.  
 A la 24ª línia he suprimit la coma. Sense ajuda.  
 A l'última línia he canviat el temps verbal. Sense demanar ajuda.

## 22H

### TEXT 1. Text TJR

- He intentat canviar l'error que tinc, intentant canviar els temps dels verbs, he intentat no repetir tant els verbs que estaven subratllats.



vaig → el verb vaig, la professora me l'ha subratllat moltes vegades en tot el text. Per tant he canviat el temps verbal, i així, no he ficat tants vaig en el meu text.

També he intentat canviar tots els errors que tenia de punts i comes, m'he fixat molt en les correccions de la professora i així m'ha estat més fàcil canviar aquests errors.

A part, els errors de temps verbals, també he intentat rectificar-los, però crec que igualment, en el text nou també hi haurà uns quants errors d'aquest tipus.

A nou text he introduït punts per cada part del procés, i en definitiva, he canviat moltes coses en el nou text.

## 22H

### TEXT 1. Text TCA

Els errors d'ortografia els he entès jo sol, encara que per alguns casos concrets, he tingut que demanar alguna mena d'ajut als companys, perquè no podia entendre totalment les correccions de la professora.

Els errors de temps verbals, els he pogut entendre amb l'ajut de la professora, i gràcies a això, he pogut rectificar-los al text nou.

Els errors de repetició de verbs o paraules, els he entès per mi mateix, i he intentat rectificar-los canviant el temps verbal i buscant sinònims per a diferents paraules.

En general, totes les correccions les he entès perfectament, i gràcies a això, he intentat canviar tots els errors que tenia el text, així que espero que aquest text, hagi surtit una mica millor.

## 22H

### TEXT 2. Text TJR

La majoria dels canvis que he fet han estat motivats per les anotacions de la professora, és a dir, a mesura que anava escrivint, i veia alguna anotació de la professora, l'anava corregint o canviava les paraules per altres sinònimes. Però, a par d'això, també he canviat algunes paraules o frases de la meua redacció per mi mateix, ja que creia convenient canviar-les amb la intenció de que la lectura fos més comprensible i menys pesada.

Crec que la nova redacció està força més bé, ja que he fet cas de totes les anotacions de la professora, i m'imagino que tot estarà més correcte i gairebé no hi haurà errors, però també soc conscient que en la nova redacció pot haver-hi algun error.

A la redacció, he fet canvis ortogràfics, he afegit i suprimit algunes paraules i comes, he canviat l'ordre de la paraula en algunes frases i d'aquesta manera he intentat millorar la meua redacció.

## 22H

### TEXT 2. Text TCA

Moltes de les anotacions de la meua professora eren errors ortogràfics, que els he comprès pel meu compte, però també hi havia anotacions d'errors de contingut que els he comprès després de consultar a la professora. Aquests errors els he intentat rectificar de la millor manera possible, i jo crec que ho he fet correctament.

A l'hora d'afegir noves paraules i frases a la redacció, he demanat ajut als meus companys, ja que no estava segur de l'ortografia d'alguna paraula.

A més, m'han ajudat molt les anotacions de la professora a l'hora de escriure de nou la redacció, ja que he comprès tots els meus errors, he mirat que era el que estava malament, i he procurat no repetir els mateixos errors en la nova redacció.

Personalment, aquestes anotacions m'ajuden per millorar la meua ortografia i així no tornaré a cometre aquests errors en altres textos, dictats o redactats,

## 23D

### TEXT 1. Text TJR

– he afegit “de lectura” a la paraula treball. Ho he fet perquè crec que sona millor. (a la primera línia)

– També a primera línia he posat cometes i subratllat el títol del llibre perquè la professora m'ha dit que era el correcte ja que no podem utilitzar la cursiva quan escrivim.

A la 2a i 3a línia només he fet correccions ortogràfiques (marcades per la professora) i en comptes de posar “per on començar” he posat “per on seria convenient començar”, simplement perquè sona millor.

– He canviat “com sempre” per “Generalment, sempre escolleixo, per les mateixes raons d'abans.

– De la línia 4 a la 6 he canviat, en general, tot el que vaig escriure perquè crec que deixa més clar el que volia expressa.

– He afegit una línia de més, per completar el que acabava de dir.

– He canviat les línies 7 i 8, les he canviat perquè crec que sona molt millor el que he posat ara.

– He canviat la línia 9, però al cap i a la fi vol dir el mateix. També he canviat un punt i seguit per un punt i apart, en part per l'anotació de la professora i en part perquè també jo ho veia convenient.

– De la línia deu a la 12 he canviat, també, la forma d'expressar-ho.

– De la línia 12 a la 14, he afegit més comentaris i també he canviat la forma d'expressar-me. Crec que a l'altra redacció quedava força embolicat i no s'entenia el que volia dir.

– les últimes línies també les vaig canviar, però només la forma, com sempre per raons de “ritme”.

– He afegit més comentaris, anotacions; i alhora canviat en general tota la redacció perquè crec que ara tot sona i s'enten millor.

A més a més, ho he fet perquè sigui més llarga, ja que la meva professora deia que era una mica massa curt. Ara ocupa quasi el doble.

## 23D

### TEXT 1. Text TCA

– He comprès totes les anotacions de la professora, de fet quasi totes eren d'ortografia. Aquestes les he corregit.

– També he canviat la forma d'expressar-ho tot, perquè crec que l'altre cop em vaig embolicar massa a l'hora d'expressar-me i vaig acabar per contradir-me. La professora també va fer un comentari sobre això.

– També he rectificat un altre comentari de la professora sobre la llargada de la redacció. Abans era massa curt i ara mentre corregia les faltes i les contradiccions he afegit més comentaris i aspectes concrets.

– Escriure-la de nou sí que m'ha ajudat, crec que sempre que torno a escriure, de nou, una redacció la canvio completament. Inclús si ho tornés a fer ara ho tornaria a canviar.

## 23D

### TEXT 2. Text TJR

he canviat “ha sigut” per “ha estat” perquè crec que quedava millor.

He canviat tota la forma d'expressar el primer paràgraf perquè no m'agrada i crec que s'entenia més clarament al segon full. Les faltes d'ortografia que hi havia a la primera redacció les he preguntat a la professora.

Al segon paràgraf només hi he afegit un comentari al final però no ha estat per cap raó concreta.

També he fet canvis ortogràfics i també ho he preguntat a la professora. També he substituït “tint vermell” per “orceïna” però tampoc hi ha cap raó específica. He canviat “observar-ho” per observar “les preparacions” ja que estava mal escrit, però va ser perquè l'altra vegada no m'hi vaig fixar.

He canviat tot l'ordre del paràgraf afegint-hi punts i comentaris per tal d'explicar-ho millor.

He canviat la paraula “cobre”, en comptes de posar-la entre parèntesis l'he posat entre cometes ja que crec que és un castellanisme i no sé com es diu en català. També he posat comes a “splash” perquè és una paraula anglesa.

La part final l'he deixat igual però el comentari sobre les preparacions de la professora l'he canviat perquè crec que a la primera redacció quedava explicat d'una forma bastant repetitiva.

## 23D

### TEXT 2. Text TCA

Totes les correccions ortogràfiques les he preguntat a la professora ja que eren poques i algunes eren castellanismes.

El canvis d'ordre, quan he afegit altres comentaris, o quan he canviat la forma d'expressar-me ho canviat perquè crec que quedava millor, però no hi ha hagut cap raó precisa ni concreta.

Totes les anotacions que no comprenia les he preguntat ja que la majoria eren com ja he dit, ortogràfiques. Així doncs l'ajut de la professora m'ha proporcionat correcció ortogràfica.

## 24H

### TEXT 1. Text TJR

En el primer paràgraf he canviat, apart de dos errors ortogràfics, la paraula llibre que la tenia repetida tres cops, també en una frase d'aquest tros m'havia deixat una paraula.

En el segon paràgraf, que és el més llarg, he canviat el verb ser (era) pel verb consistir (consistia), també he arreclat un accent a la paraula; coneguéssim, i a la part on havia escrit: em tocava, ho he canviat pel verb caldre (calia). En aquesta primera part del segon paràgraf no he canviat res més, en canvi en la segona part, que estava una mica pitjor, he hagut d'arreglar més coses com per exemple: les paraules punts i opinió que les tenia repetides dos o tres cops en un espai molt curt, he hagut de buscar sinònims, també he corregit tres errors ortogràfics i he arreglat, completant-lo un tros que no quedava massa clar.

En el tercer paràgraf només hi havia un error de sintaxis que he arreglat canviant "ho" per "els". Tots els canvis han estat motivats per les anotacions i comentaris particulars de la professora.

## 24H

### TEXT 1. Text TCA

Les anotacions que havia fet la professora en la meva redacció, no m'ha fet canviar res en general, només coses en particular com paraules o alguna frase.

La majoria de les anotacions les he entès, només alguna paraula que no entenia el que posava.

Per corregir-ho he necessitat l'ajut d'un company i de la meva professora per algunes coses puntuals, però la majoria dels errors els he corregit jo sol. L'ajut que m'ha proporcionat el meu company ha sigut per buscar un parell de sinònims per no repetir paraules i la meva professora ha sigut per entendre algunes de les seves anotacions.

## 24H

### TEXT 2. Text TJR

En la segona redacció he fet algun canvi. El primer ha estat augmentar el primer paràgraf, per explicar millor la pràctica i per presentar-lo millor.

En els altres paràgraf he anat corregint segons les anotacions de la meva professora. He corregit algunes faltes d'ortografia i he posat més signes de puntuació. La correcció dels signes de puntuació l'he feta perquè hi havia un bon tros sense cap punt i es feia molt complicat de llegir.

En l'últim paràgraf he arreglat un parell de coses, com per exemple l'explicació de la segona part de la pràctica que ja l'havia explicat en la presentació.

En general els canvis que he fet han sigut d'ampliació del text i de correcció, sobre tot de posar accents.

## 24H

### TEXT 2. Text TCA

La majoria de les anotacions les he comprès jo sol ja que la majoria eren ortogràfiques. En les que he demanat ajut han sigut les anotacions que es referien als signes de puntuació, ja que la marca que havia fet la meva professora no entenia el que volia dir. Quan li he preguntat ella m'ha explicat el que volia dir i com ho podia arreglar, com per exemple posar algun punt o canviar les comes per punt i comes.

També he demanat ajut al meu company XX [*nom del company*] per fer la correcció d'un parell de paraules com despren → desprén i prodoia → produïa.

Hi hagut una anotació a la que no he fet cas, que era la del final de tot ja que no li trobava l'errada, i també l'he canviat una mica ja que el que possava en aquest tros ja estava explicat en una altra part de la redacció.



## Annex 46. Institut C. Protocols dels alumnes sobre justificacions de les reparacions i comprensió de les anotacions

### 1H

#### TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR

Pràcticament tots els canvis han estat realitzats a causa de l'anotació del professor, els canvis realitzats han estat els següents:

Ortogràfics:

barrejem → barregem.

provenent → provinent

aburrida → avurrida

arriba → arriba

arribar → arribar

t'arriba → t'arriba

De mala expressió:

aprofundint → endinçant.

diferent → d'una altra manera.

De mala expressió en frases. (També hi han errors en puntuació):

→ El qual vaig trobar que la seva lectura, al començament, era una mica aburrida i pesada.

↓

en el que la lectura, al començament, es feia una mica aburrida i pesada.

→ avurrida

arriba → Aquest, és un llibre en el que, si t'agrada, dedicant-hi 30 o 60 minuts diaris pots arribar a llegir-lo sense cap problema, ja que, quan t'enganxes a ell, en cap moment se t'arriba a fer llarg o pesat.

### 1H

#### TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA

Totes les anotacions de faltes ortogràfiques les he entès sense demanar cap ajut, i a l'hora de fer la nova redacció simplement he escrit la mateix paraula però sense la falta ortogràfica.

Les anotacions de error en la comprensió he hagut de consultar-les amb la meua companya de darrere i alguna he hagut de preguntar-li al professor. A l'hora d'escriure la nova redacció, he hagut de reescriure previament l'expressió, de forma correcta sota el meu criteri, i després la he substituït per l'expressió incorrecta.

### 1H

#### TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR

He canviat tots els errors que el professor ha marcat, tant d'expressió (només a una frase) com de puntuació, així com també els errors ortogràfics.

També he decidit allargar-la una mica per intentar explicar millor com he relitzat el treball de lectura.

Tots els canvis han estat motivats per anotacions del professor.

### 1H

#### TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA

Totes les anotacions les he entès per al meu compte, però a l'hora de realitzar la correcció he hagut de consultar-ho amb la meua companya del costat, exceptuan algunes ocasions en les que he preguntat al professor.

**3D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

assignatura → assignatura

le canviat perquè el professor me l'havia subratllat.

enviar → manar

però sí que se'm... → però se'm...

personatje → personatge

mana't → manat

acavar-ho → acabar-ho

com l'havia → com que l'havia

acostum-ho → acostumo

llegeix-ho → llegeixo

exàmen → examen

Tots aquests els he canviat perquè me'ls havia corregit el professor.

Després he canviat un tros on he escrit més sobre el que havia fet per fer el treball.

**3D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**Ortogràfic

Error una mica estranys: acostumo, llegeixo

Expressió

castellanisme

contingut

Molta parafernàlia i teoria de lectura però no comentes gaires coses del propi treball, com a feina.

Algunes coses li he preguntat al professor perquè no l'acavava d'entendre i altres a una amiga. He fet cas de tot el que m'ha posat que corregís.

**3D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

He canviat el tros que posava:

“va ser per l'assignatura ... per llegir a l'estiu”

He canviat paraules que estaven mal escrites

He afegit comes i punts.

He tret el “però” del penúltim paràgraf.

He tornat a redactar l'últim paràgraf.

Tots els canvis que he fet han sigut per les anotacions del professor, i les he fet perquè posava que corregís els errors per millorar la redacció.

**3D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Millorar:

“Comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors”

No he demanat ajut.

M'ha ajudat per saber més concretament que tenia que canviar.

“Sovint no acabes la frase amb punt, i se't complica la cosa”

Tampoc he demanat ajut, i com l'altre comentari, m'ha ajudat a saber el que tenia que canviar i a intentar no barrejar tant tota la informació que volia posar.

**4D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**Comentaris

millorar les coses marcades:

– que costa molt, és un error d'expressió, i suposo que d'ara en endavant ja no el tornaré a cometre

E

– “El treball consistia simplement en agafar, i a mida que anava llegint cada capítol, el resumia en un full que tenia al costat. El podia haver resumit a l'acabar de llegir-lo, però n'hi havia quaranta!” – Aquí també hi ha un error d'expressió: Al tornar-lo a llegir si que l'he entès

**4D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

... l'esperança de que m'agradi ... – més que res ho he tret perquè en XXX [*nom de l'ensenyant*] ha marcat que el “de” no anava allà

exàmen – és plana acabada en “en”: no s'accentúa

a l'acabar – és “en acabar”, queda més bé

es – al ser verb va accentuat (és)

que costa molt – no està molt ben expressat, l'he canviat per “...que m'haig d'esforçar molt”.

se – sé del verb saber també s'accentúa

per la meitat de la redacció he repetit en dues frases seguides la paraula resumir. En una l'he deixat com estava i a l'altra he posat “haver-ho fet”

el primer i el segon paràgraf els he resumit per que la introducció no fos tant llarga

Totes les correccions que he fet han sigut perquè ho ha senyalat el professor

**4D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

## ORTOGRAFÍA

– Treure l'accent a “bè” perquè ho ha senyalat el XXX [*nom de l'ensenyant*]

– canviar “ara” per “llavors”

– posar accent a “mes”

– suprimir la “l” de l'últim paràgraf, perquè no queda gaire bé

– canviar “això” per un pronom

– posar el primer paràgraf en passat com la resta del text

– canviar també l'últim a passat i suprimir algunes paraules

**4D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

– menys l'últim paràgraf tot han sigut correccions que m'ha indicat el XXX [*nom de l'ensenyant*]

– en l'últim, al haver-lo corregit al principi de la redacció, me n'he adonat de que estava en present: passat i l'he modificat

**5D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Els canvis que he fet han sigut majoritàriament gramaticals, o per problemes d'expressió. Tots són motivats per anotacions que m'ha fet el professor.

**5D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Errors

llegiem → Ho he corregit així : Llegíem.

Ho he corregit jo sola perquè he suposat que era així.

Error	correcció	com?
feien	fèiem	sola perque crec que és així
clàsica	clàssica	“ “ “ “ “ “
possa	posa	“ “ “ “ “ “
als	els	Li he preguntat al profe

Casi totes les faltes les he comentat amb les meves companyes perquè el XXX [*nom de l'ensenyant*] estava molt ocupat i no m'agrada molestar

**5D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Tots els canvis que he fet han estat motivats per les anotacions del meu professor.

He canviat l'ordre de les coses, de frases; i alguna que altra falta.

He intentat explicar-me millor en coses que no quedàven gaire clares.

**5D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

En quan les anotacions del meu professor, sempre intento preguntar qué volen dir, ja que quasi maiestic segura de que la meva versió sigui la correcta. Però si estic dubtosa, de vegades no ho pregunto per no molestar, i per si hi ha més gent que té dubtes més importants que una simple falta d'ortografia.

**6D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Els canvis que he fet són els següents:

1. He corregit les paraules que estan malament escrites. En una d'aquestes paraules he vist en seguida on estava l'errada. El meu problema és la confusió del castellà i català. En la paraula idees no sabia com s'escriu perquè m'equivocava amb el seu so. Abans de corregirla he consultat al professor perquè no n'estava segura. Després he canviat una mica una frase perquè no era molt apropiat.

Per últim he llegit l'anotació del professor i he canviat el text ja que tota la redacció no estava en el mateix temps. La redacció l'he fet en temps passat ja que l'últim treball que vaig fer va ser fa molt de temps.

**6D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

A cada anotació del professor he comprès totes les errades. Només en una paraula he demanat ajut perquè no estava gaire segura.

Una frase l'he modificat com he cregut, sense ajuda del professor perquè crec que l'error sabia de canviar per un altre més apropiat.

Una anotació és que no em decidia per un temps o altre, fins que l'he modificat tot en un mateix temps.

A l'hora de revisar la redacció i escriure-la de nou va molt bé perquè cada vegada que fagi una redacció tindrè menys paraules malament.



**6D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

He fet únicament els canvis que m'ha corregit el professor. Després de veure les errades he sapigut el canvi que calia fer a cada frase o paraula que estava malament.

No he demanat ajut al professor, si tenia algun dubte ho comentava amb la meva companya.

**6D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Amb les anotacions del professor he comprès el canvi que havia de realitzar. Algunes errades no m'ha fet falta fixarme en l'anotació del professor. Només llegint varies vegades es pot veure l'errada.

Cada vegada que es fa una correcció et va bé perquè al final s'apren de les errades i pel pròxim cop et queden a la memòria.

**8D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Estic d'acord amb les anotacions que el meu professor ha fet, perquè tinc que aprendre més les coses i també la llengua. Perquè encara no ho-se molt la llengua catalanà.

Bé, però estic millorat les coses a classe no és com abans.

No he volgut comentar les meves redaccions amb el meu professor, perquè el ha corregit totes les faltes i els accents que faltava.

**8D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

El canvi que he fet en la redacció es que tenen molta faltes i falta accents les paraules i que fixen les correcció.

Es va millora l'ortografia i copiar-la les paraules sense faltes.

**8D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Els canvi que he fet ara es corregir les faltes i escriure l'altre vegada i repasa en net.

**8D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions que el meu professor ha fet en la primera versió, és corregir les faltes en les coses. El meu redacció tenen molt faltes.

He demanat ajut amb el professor perquè no hen tinc res.

**9D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Al principi de la redacció e fet canvis de puntuació, a que e canviat de ser punt i seguit, a punt i a part, això varies vegades.

També e fet canvis d'accentuació, en alguns casos em faltaven accents i en altres en sobraven.

I per últim, altre canvi que e fet, ha sigut treure segons quines paraules perquè estaven molt repetitives.

**9D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions que ha fet el professor sobre la meva redacció les e comprès pel meu compte.

Les dos ratlles son per canviar la puntuació. Els encerclament en les lletres o paraules son per canviar l'accentuació. Les paraules subratllades son per canviar el vocabulari.

**9D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

- El primer canvi que he tingut que fer era d'ortografia en la paraula → “llegirme”.
- Altre canvi que e fet es que a la part subratllada le ampliat una mica, perquè de l'altra manera quedava una mica incomplet.
- I l'últim canvi ha sigut separar les síl·labes per on és degut.

**9D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

De cada una de les anotacions que ha fet el professor les he comprès pel meu compte, sense haver demanat ajut a ningú.

**10D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Majoritariamente, tots els canvis son de tipus gramaticals. Sobretot ortogràfics com el “ia” que no s'accentua, esta ben valorat, son errors de confusió de llengües.  
les repeticions o errades no tens altre remei...  
Hi l'expressió tot bé, estic d'acord.

**10D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

He èntes bé totes les aclaracions del professor, m'ha ajudat a poder corregir la redacció en la mesura del que és possible

**10D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

L'anotació del professor m'ha servit de molt, per acabar de concloure aquesta redacció.  
He canviat faltes d'ortografia, he eliminat mots que estaven molt repetits, i també he milloratla puntuació.  
I sobretot els marges que mai m'enrecordo de ficar-los.

**10D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions, estaven molt bé, pero he hagut de demanar al professor el seu ajut, per solucionar el tema de anàlisi i puntuació.  
També he hagut de modificar i consultar errors d'expressió.  
La resta de les anotacions han sigut bastant clares.

**11D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

- \* He corregit els errors ortogràfics que estaven marcats sense necessitat de preguntar-li al professor què havia de passar o per què l'havia de substituir.
- \* He puntuat diferent perquè no era la manera més correcta de puntuar, després d'haver tornat a llegir la redacció un parell de cops més.
- \* He afegit un altre paràgraf per tal de matitzar millor com vaig realitzar l'examen ja que, el profesor, m'ha escrit que no ho comentava gaire.

**11D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

\* P = Puntuació → L'he corregit sense demanar ajuda al professor ni als companys.

\* O = ortografia → “ “ “ “

\* He demanat ajuda al professor per la paraula “altra” → ja que l'havia posat amb “e” encontres de amb “a”. És paraula femenina.

→ Buscar un sinònim.

O → Falta ortogràfica.

**11D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

– He canviat: les faltes ortogràfiques

Els elements de cohesió.

Les errades en expressions

He afegit sinònims per tal de no repetir les paraules.

– Tot seguin les indicacions del professor.

**11D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Sols he demanat ajuda al professor per qüestió ortogràfica d'una paraula.

**12D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Les anotacions d'errors ortogràfics les he entés, ja que eren fàcils. Però he preguntat al professor un comentari al final que no acabava d'entendre i al final l'he entés.

Després el que més m'ha preocupat és el que havia de millorar, l'ho de text objectiu. Això ho he comentat amb el professor i hem estat parlant bastanta estona i dient l'opinió. Al final he hagut de canviar el text. Per tant, l'anotació ha tingut molt significat per a mi.

He consultat varies vegades amb el professor i m'ha ajudat molt.

**12D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Apart de canviar els errors ortogràfics, he hagut de fer una redacció expositiva, i no narrativa com havia fet. He canviat algunes expressions i maneres de narrar, també alguns verbs i l'he fet més curta.

Els canvis han estat motivats per l'anotació del professor, perquè a mi ja m'agradava com estava, de fet, m'agradava més la primera.

He fet el canvi, perquè l'anotació tenia raó, havia de ser un text expositiu, però jo el vaig fer narratiu perquè hi estic acostumada i m'agraden molt més.

**12D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Els únics canvis que he fet són els que el XXX [*nom de l'ensenyant*] m'ha anotat a la redacció anterior, algunes faltes, però sobretot d'expressió a l'últim paràgraf i d'allargament a un altra paràgraf.

També he canviat el lèxic, utilitzant sinònims, com ha aconsellat que fessim abans de corregir les redaccions. Potser també alguna frase que m'ha semblat que quedaria millor.

**12D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

He consultat amb el XXX [*nom de l'ensenyant*] totes les anotacions que tenia (tampoc eren moltes) i després de parlar com ho havia de fer, les he corregit, més o menys com ell m'ha dit.

Les que si he entès pel meu compte, són les ortogràfiques, encara que li he preguntat un parell de dubtes d'accents al XXX [*nom de l'ensenyant*].

**13D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

1. He eliminat fragments d'alguns paragrafs, perquè el professor els ha taxat.
2. He corregit errors d'ortografia, tant en els pronoms, accents...
3. He corregit els castellanismes, i alguna expressió mal explicada.
4. He canviat els verbs, perquè en una mateixa frase he posat el mateix verb dues vegades.
5. He fet un petit canvi de contingut, he tret on parlava del contingut del llibre.

**13D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

1. M'ha taxat unes frases, perquè jo em complicava l'estructura del paragraf, i quan ho he llegit corregit ho he comprès immediatament.
2. En un error d'escriptura, he demanat ajut al professor.
3. En els accents, he demanat l'opinió a una companya meva, igual que si una paraula portava una "s" o "ss".
4. Els canvis de verbs, ha sigut fàcil d'entendre, perquè només llegir la frase es veia l'error.
5. Canvis de singular-plural, ho he comprès.
6. És un error de "coma", he demanat ajut al professor, perquè no entenia exactament el que volia dir amb aquella correcció.
7. Canvi en els pronoms, que no he demanat ajut a ningú.

**13D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Principalment he fet canvis d'expressió (en algunes frases).

He modificat dos pronoms.

I finalment he utilitzat sinonims, perquè he repetit moltes vegades la paraula "treball".

He fet els canvis perquè tenia els errors anotats pel professor.

Alguns error d'accens.

**13D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

La primera anotació que m'ha fet el professor ha sigut per l'expressió que he utilitzat. Com que no sabia a que feia referència, ni el que havia de canviar, he demanat ajut al professor.

En un pronom, he demanat ajut a una companya, perquè no estava segura quin era el pronom correcte.

I en tots els altres error no he demanat ajut.

**14D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

La correcció del professor, es com sempre per que milloris a la teva escriptura, en aquest cas la redacció. I quan l'hagis de torna millores tot el que t'ha marcat el professor i el que creus tu que esta fora de context hi ho canvies.

Els errors més freqüents a la meua redacció ha sigut l'ortografia ja que no m'ho vaig revisar molt i no hi tens els corrector de l'ordinador, ja que això em fa prendre males costums i no t'hi fixes a la majoria de les vegades dels errors que hi cometo.

També hi predominen els castellanismes ja que a mi em sol passar freqüentment, sobretot les y grieques i alguna paraula que no et sortia en aquell moment l'has infiltrat a la redacció, encara que a casa ho fagi a ordinador m'hi molesto a buscar-ho en el ordinador.

**14D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Les errades que he vist jo han sigut bastantes i les he fet per despistarme o per no revisar-ho com debia.

Per exemple s'havia és una falta molt greu perque es saber i això m'ha fet raunar sobre mi, ja que no m'ho esperaba i penso que es per falta d'atenció. Igual que altres faltes d'ortografia.

També he preguntat al XXX [*nom de l'ensenyant*] tinc que i m'ho ha aclarat i per el reste més o menys ja ho he fet jo.

**14D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Els canvis que més he tingut que fer son els següents:

- Puntuació ? faltaven comes en bastants llocs i algun punt.
- L'ús de paraules que utilitzava amb expresions castellanans.
- El temps verbal ? canvis d'algun temps verbal que no concordaba.
- Problemes d'accentuació d'alguna paraula.

**14D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

He compres per mi sola qüasi tota la redacció menys una paraula que he tingut que consultar al pofessor per problemes d'accentuació.

**15D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

He fet canvis mínims, i els que he fet han sigut principalment faltes ortografiques. També he canviat alguna paraula d'alguna frase perquè la definició final no m'ha acababa de agradar. Però no crec que feia molta falta perquè quan vaig escriure la redacció em vaig fixar molt. L'única cosa que podia canviar era la distribució en paràgrafs, però no ho he fet, a causa de que tot era, per mi, en una mateixa situació inicial, el llibre.

**15D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

He preguntat al XXX [*nom de l'ensenyant*] que volia dir DP (Distribució en Paràgrafs). He tingut una bona nota, però he fallat els accents i alguns plurals. Els paràgrafs no els he fet, per què tot era d'una mateixa idea. Tot hi que podia haver-ho dividit en sessions.

O ← falta ortografica

← forma d'expressió

**15D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

He dividit el text en paràgraf, perquè en XXX [*nom de l'ensenyant*] m' ho a recomanat i he pensat que d'aquesta manera el text quedaria més ordanat.

**15D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

En XXX [nom de l'ensenyant] m'ha fet la següent anotació:

P → cal separar les diferents parts ( o passos, que dius tu) en paràgrafs.

Ho he entès perfectament, i m'ha semblat que seria bona idea i he segit el consell.

**16D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

He hagut d'eliminar l'últim paràgraf, ja que com ha dit el professor, no ha de ser un míting, sinó una redacció.

També he corregit les faltes que m'ha assenyalat.

I per part meva, ho he passat tot en primera persona, perquè havia barrejat primera persona del singular i tercera del singular.

**16D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Em falta motivació, com diu el professor. I en aquesta redacció, no m'he motivat més. Falta de concentració.

He reduït del tot la segona part, i he intentat millorar la primera, com m'ha dit.

**16D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

L'he passat tot al pretèrit, ja que com m'ha dit el professor, ho barrejo tot.

He canviat algunes faltes que m'havia corregit.

**16D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

He eliminat un paràgraf que el XXX [nom de l'ensenyant] m'ha senyalat.

He afegit una petita introducció.

**17D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Els canvis que jo he realitzat en la meva redacció han sigut seguint el criteri del professor.

En primer lloc he corregit les faltes d'ortografia:

examen, hem, haver, excepcions, perquè, sí, se'm, mentre, pròpia, estava, homà.

També he canviat algunes expressions que es repeten i no quedaven bé. El meu problema és que escric com si estigués parlant i hi han algunes coses que no queden bé escrites, és un costum que tinc i que crec que el professor vol que canviï.

**17D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions del professor han sigut algunes coses per millorar i un comentari,

Les coses per millorar que ell m'ha posat ha sigut que li deixés marges i m'ho ha demanat si us plau. Que vigili les faltes, afegeix-ho moltes comes afegint idees que es poden tallar.

Els comentaris han sigut els següents:

Com t'ho diré, la teva originalitat i valentia fa que els teus textos siguin sempre interessants però descontrolats.

Sempre em fas el mateix.

M'ha posat que el contingut en general està bé però degut al meu problema de que escric com si estigues parlant la expressió no es gaire bona. Haig de vigilar les faltes i les repeticions.  
No he tingut que preguntar.

**17D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

He corregit les faltes d'ortografia que el professor m'havia marcat i alguna cosa de repetició molt seguida de paraules.

He eliminat una frase en un paragraf perquè no s'acavava d'entendre del tot.

He posat sinònims per no repetir moltes vegades la mateixa paraula.

**17D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Faltes d'ortografia.

2 paraules per concordança o expressió.

i he canviat en un petit paragraf o he eliminat una frase perquè no s'entenia del tot.

He entès les anotacions del professor.

**18D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

⇒ Modificacions de la redacció de "Tormento"

- He modificat els errors ortogràfics:

accents: examen

algun

havia

Altres errors: anava

destacava

tornant a...

concordaven

-He ordenat una frase que hi havia posat desordenada:

"Quan ja hi havia llegit el llibre i tenia resumits els capítols..."

-No he posat repeticions de paraules en una frase com: "capítols"

-Canvis de persona, en la que hi havia posat present indicatiu i era perfect perifràstic.

ho imprimeixes → ho vaig imprimir

**18D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

\* Tinc errors de:

E → expressió / ho he entès perquè a cada error posava un cercle, o a les repeticions posava el mateix.

Ordre → No he tingut ajut perquè he entès que estava mal concordat o ordenat.

C → contingut → He tingut que preguntar perquè no entenia el que volia dir.

Tornant a llegir-ho → he tingut que preguntar-hi al professor perquè no entenia com estava corregit.

acabats en -ava → he corregit sense ajut, ja sabia com es feia.

Canvis de persona narrativa → he posat present indicatiu i era perfect perifràstic. He tingut que preguntar en quina persona era.

**18D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

–He corregit les frases que no hi concordaven, mal estructurades o que no s'entenia molt bé.  
–Correcció d'ortografia

**18D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions que m'ha fet el professor les he entès totes, encara que he tingut que resumir i corregir.

**19D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Els canvis han sigut de lèxic i puntuació, perquè tinc molts. He canviat algunes paraules, per a que estigui millor, també he canviat paraules de lloc. I en algunes paraules, he tingut que preguntar-li a la meua companya XXX [*nom de la companya*], i a la vegada que ella em responia, també ho feien la XXX, la XXX i la XXX [*nom de tres companyes*].

**19D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

El professor el que m'ha posat es el lèxic, que no entenia algunes coses, massa incisos i que tinc que millorar. Tot ho he fet, per el meu compte i no l'he tingut que preguntar res al XXX [*nom de l'ensenyant*], també m'ha posat que fallo en l'ordre i en la puntuació.

**19D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

He canviat algunes frases, he introduït altres frases més formals, ho suprimit, he posat accents i comes. Si que he estat motivada per les anotacions del professor. He fet els canvis, per a que s'entengui millor, i tingui més coherència.

**19D****TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

M'ha posat faltes de puntuació, posar comes, punts,... o treure'ls. També faltes d'ortografia, com accents, apostrofs, pronoms...

I sobretot m'ha posat l'expressió, ja que tinc molts problemes d'expressió, que canvi la manera de dir-ho, o canviar l'ordre de les paraules per a que no sigui tan lios, d'entendre'ho. He corregit les

**20D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

→ Al primer i segon paragraf he canviat alguns continguts i he intentat posar mes punts. Si que han sigut per motivació del professor i per les seves anotacions.

→ El final també ho he canviat perquè em repetia bastant amb el contingut de la redacció.

→ L'ortografia per les correccions del professor com llegir-me'l.

**20D****TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

→ Algunes ho he comprès després de preguntar al professor com (m'ho tenia que).

→ Llegir-me'l ho he entès perquè es referent al llibre.

→ Hi havien idees que repetia bastant.



→ I no havia possat punts en alguns paràgrafs això m'he donat compte després de llegir les anotacions del professor.

**20D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

Correcció = de l'ortografia y he resumit algunes coses.

**20D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

*NO FA CAP COMENTARI.*

**21D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

Principalment, m'he centrat en la correcció del primer i l'últim paràgraf, ja que en el primer no s'adequava al que es demanava i l'últim perquè s'havia de comentar més el treball amb el professor. Tota la resta eren faltes d'ortografia i expressions que no m'agradaven, encara que el professor no les hagués corregit.

**21D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA**

A part de les faltes d'ortografia, l'única anotació que m'ha fet el professor es referia al primer i a l'últim paràgraf. Quan ho he llegit per primer cop no he entès a què es referia i per això li he hagut de preguntar al professor. He procurat seguir les seves indicacions i també m'he deixat guiar per les altres redaccions de les companyes.

**21D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR**

–El primer canvi que he fet ha sigut eliminar el “quasi bè” en una frase ja que, a més de dir-m'ho el professor, m'ha semblat donar masses voltes en una mateixa idea.

–Després he ficat un punt perquè el professor m'ho ha recomanat.

–He buscat un sinònim per l'expressió “tornar a llegir” perquè en la mateixa frase tornava a sortir el verb llegir. Ha sigut el professor qui ho ha dit.

–Finalment he canviat el final de la redacció ja que, segons el professor, no quedava clar.

**21D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

Les anotacions no m'han semblat cap problema, ja que el professor sempre les fa clares i precises.

**22D**

**TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR**

1-He canviat principalment totes les faltes d'ortografia que estaven marcades pel professor: accents, vocals neutres...

2-Moltes paraules que estaven repetides, les he substituït per pronoms o sinònims: examen – prova.

3. Substitució de paraules que no quedaven bé, segons el seu context: donaven – argumentaven, perquè – ja que.

4-Canvi de frases senceres, perquè al rellegir la redacció no s'adequaven:

– Aquest resum, sobretot dels primers capítols, va costar una mica, ja que era una mica dens, encara que alguns deien aburrit → El resum dels primers capítols, va costar una mica, ja que hi havien moltes idees en poc fulls.

– I ja estava el llibre totalment acabat → I ja acabat el llibre.

## 22D

### TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA

Ortografia → si l'he comprés pel meu compte, encara que alguna de les faltes m'ha sigut necessari consultar-lo amb una companya o amb el professor.

Expressió → repetició de paraules: Aquest tipus de text provoca que s'hagi d'insistir en les mateixes idees. Cal usar pronoms i sinònims. L'he comprés perquè a l'hora de tornar-lo a llegir hi han paraules molt repetides i no sona molt bé.

## 22D

### TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR

Principalment he canviat algunes faltes d'ortografia, les quals estaven marcades pel professor, he inclòs alguna frase més per aclarar les idees i he canviat paraules que es repetien.

## 22D

### TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA

Anotacions:

- Manera de puntuar → sí que l'he comprés.
- Expressió d'una frase → l'he comprés sense ajuda.
- Ordre de les frases → l'he comprés sense ajuda.

## 24D

### TEXT 1 (1a reescriptura). Text TJR

Modificacions.

#### ERRORS ORTOGRÀFICS.

l'història → la història.

es → és

aburreixes → avorreixo

exàmen → examen.

També he canviat l'ordre de molts paràgrafs, ja que no tenien sentit com estaven situats.

En general ho he canviat tot perquè m'he adonat que no havia escrit l'ho que s'em demanava. He seguit l'anotació del meu professor XXX [*nom de l'ensenyant*], i també he resolt dubtes amb algunes companyes.

## 24D

### TEXT 1 (1a reescriptura). Text TCA

Hi han alguns cercles ortogràfics que no els havia entès i he preguntat a una “gran companya” però en general m'he adonat de les faltes.

M'ha costat entendre els dos rectangles, però amb l'ajuda del professor me adonat que volia dir, una repetició.

A la meua redacció he millorat el marge.

He entes la C ? que vol dir contingut i per aquesta raó ho he canviat tot el text.

Nota ⇒ D he entes que estaria suspesa perquè no era l'ho que s'em demanava.

## 24D

### TEXT 1 (3a reescriptura). Text TJR

Els canvis han estat:

- Correcció d'ortografia
- Correcció de frases mal estructurades.

**24D**

**TEXT 1 (3a reescriptura). Text TCA**

He entes totes les anotacions.

Alguna falta ortografica no s'havia on estava l'errada però ho he solucionat amb l'ajuda del professor

Annex 47. Institut A. Text 1. Anotacions de la professora<sup>232</sup>

## Significat textual

Anotació	Anotació	Comentar		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
	Llenguatge i sintaxi: clar, però en alguns moments poca fuïdesa i massa retòrica	+											+
	de què?		+				+					+	
	de què?		+				+					+	
	Llenguatge i sintaxi: clar, però en alguns moments poca fuïdesa i massa retòrica									+			
	quin és el tema que vols exposar?	+											+
	ja ho havies començat a dir		+		+								+
	quina valoració en fas?	+											+
	Recupera la informació sobre el text expositiu. Creus que el teu text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+										+	
	Recupera la informació sobre el text expositiu. Creus que el teu text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+								+			
	Recupera la informació sobre el text expositiu. Creus que el teu text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+											+
	què?		+				+					+	
				+	+						+		
	la conclusió, molt sintètica	+											+
	la conclusió, molt sintètica	+											+
	La finalitat d'aquest exercici no és que expliquis l'argument de Pigmalí; allò que es demana és que expliquis com has fet l'últim treball de lectura (que pot ser perfectament el treball)	+											+

<sup>232</sup> Per als codis dels quadres dels annexos 47, 48, 49, 50, 51 i 52, vegeu pàg. 13. +: presència de l'ocurrència.

Anotació	Anotació	Comentar i		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>													
	qui?		+				+					+		
	de què?		+									+		
			+	+			+						+	
							+					+		
	La finalitat d'aquest exercici no és que expliquis l'argument de Pigmalíó; allò que es demana és que expliquis com has fet l'últim treball de lectura (que pot ser perfectament el treball)	+												+
				++							+			
	Problemes de cohesió (connectors, puntuació i referents)	+											+	
	connector		+		+								+	
	Problemes de cohesió (connectors, puntuació i referents)	+											+	
	qui?		+		+		+						+	
					+			+				+		
				+	+							+		
	S V CD?		+		+							+		
	què?		+					+				+		
	subjecte		+				+					+		
					+			+					+	
	és la mateixa persona?		+				+	+					+	
				+							+			
					+						+			
				++			+					+		
							+	+				+		
				+							+			
	Recupera la informació de la pàgina 18 (funcions del llenguatge). Creus que el teu text s'adequa a les característiques de la funció informativa.	+											+	
	Recupera la informació de la pàgina 18 (funcions del llenguatge). Creus que el teu text s'adequa a les característiques de la funció informativa. Recordes en quin text vam parlar de la ironia?	+												+
	Recordes en quin text vam	+												+

Anotació	Anotació	Comentar i		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	parlar de la ironia?													
					+						+			
											+			
	de què? // què?		++	++	++		+						+	
	problemes de cohesió (connectors, referents)	+		+									+	
					+								+	
	On situaries les parts del text explicatiu?	+		++										+
	a què? // Adv // Adv		+++	+	+		+						+	
	què?		+										+	
				+	+		++						+	
							+						+	
				+	+							+		
	a què?		+		+								+	
	És una preposició, no una conjunció		+		+		+						+	
				+	+		+	+					+	
	qui?		+	+			+						+	
	qui?		+				+						+	
	ambigua		+		+				+				+	
					+								+	
									++				+	

## Morfosintaxi

Anotació	Anotació	Comentar i		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	L'estructura del text bé	+												+
	a qui?		+		+		+						+	
					+							+		
									+				+	
					+	+		+					+	
					+								+	
									+				+	
					+								+	
					+								+	
					+								+	
					+								+	

Anotació	Anotació	Comentar		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>													
	Recupera l'estructura del text expositiu (pàgs. 52-53) i mira d'identificar la teva introducció i on comença el desenvolupament	+												+
o u →	què?		+	+	+		+					+		
u							+	+				+		
~	estava		+		+				+	+				
	com ordenar la informació?	+												+
	com ordenar la informació?	+												+
					+							+		
					+							+		
	Recupera la informació del text expositiu. Creus que el text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+			+							+		+
					+							+		
	que		+									+		
o					+							+		
oo/	què?		+	++			+					+		
o					+							+		
o					+							+		
	me'n		+						+			+		
o					+							+		
oo					+							+		
ooo					+							+		
oo					+							+		
oo?					++	+			+			+		
~						+						+		
o	atenció als pronoms febles: has de tenir en compte l'antecedent. Em alguns casos t'oblides de posar els pronoms	+		+			+						+	
o					+							+		
oo					+							+		
oo					+							+		
oo-?					++	+			+			+		
~						+						+		
o	atenció als pronoms febles: has de tenir en compte l'antecedent. Em alguns casos t'oblides de	+		+								+		

Anotació	Anotació	Comentar i		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	posar els pronoms													
~L	de què?		+		+		+					+		
oL	antecedent		+	+			+					+		
□				+							+			
o				+								+		
oL				+			+				+			
~L	què?		+		+		+					+		
o				+							+			
o				+							+			
	problemes de cohesió (connectors, puntuació i referents)	+												+
o				+							+			
o/	antecedent?		+	+			+					+		
o				+							+			
o				+							+			
o				+							+			
o				+							+			
~L	gerundi		+		+		+				+			
o				+							+			
o-XX				+	+	++						+		
□				+	+							+		
□L	temps verbal		+	+			+				+			
o				+							+			
o?				+				+			+			
o-XX				+	+	++						+		
□				+							+			
□				++							+			
oL	qui?		+	+			+					+		
~					+						+			
//					+	++						+		
x	e		+			+				+		+		
~	gerundi		+		+						+			
o				+							+			
o				+							+			
o				+							+			
□-L				+	+		+					+		
o				+							+			
o				+							+			
o				+							+			
	De l'estructura del text expositiu, quina és la teva introducció? Quin és el teu desenvolupament? I la teva conclusió?	+												+









Anotació	Anotació	Comentar i		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
				enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant	m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
○				+						+			
□,				+	+						+		
□				+						+			
○○				+						+			
○○				+						+			
○				+						+			
/						+				+			
○ /	antecedent		+	+			+					+	
X						+				+			
○				+						+			
○				+						+			
○ —	relatiu		+	+	+		+				+		

## Aspectes materials

Anotació	Anotació	Comentar i		Funció anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
				enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant	m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
,								+			+		
								++			+		
								+			+		
								+			+		
	Recupera la informació sobre el text expositiu. Creus que el teu text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+										+	
	Recupera la informació sobre el text expositiu. Creus que el teu text conté una introducció, un desenvolupament i una conclusió?	+										+	
/	puntuació		+					+			+		
/								+			+		
/								+				+	
	la divisió en paràgrafs em recorda alguna de la pàgina 56	+										+	
//								++			+		
	la divisió en paràgrafs em recorda alguna de la pàgina 56	+										+	
~								+				+	
//								++				+	
/								+			+		
/								+			+		
/								+			+		
/								+			+		
//								++			+		
○ ~				+	+						+		
//								++			+		

ANNEXOS

Anotació	Anotació	Comentar i		Funció anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
								+				+	
								+					+
				+								+	
	S								+			+	
	S				+				+			+	

## Annex 48. Institut A. Text 2. Anotacions de la professora

## Significat textual

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	On situaries la introducció del teu text expositiu? // Has pensat en el context històric? Quin valor té, en una societat feudal, el conreu de la poesia trobadoresca?	++												+
	la poesia trobadoresca		+		+							+		
	expressió / confusió		+		+		++	+					+	
	(a Itàlia)		+					++	+			+		
					+								+	
	quina?		+				+					+		
	llengua usada a la manera d'una		+		+	+		+	+			+		
	expressió, idea més clara		+	+	+			+				+		
	què és? en què consisteix? per què?		+		+		+					+		
					+			+				+		
	relació?		+				+	+					+	
	l'Humanisme		+		+		+							+
	L'apartat de Dante i Petrarca és molt esquemàtic. Quin model de dona tenen? Què aporten de nou al panorama poètic?	+												+
	L'apartat de Dante i Petrarca és molt esquemàtic. Quin model de dona tenen? Què aporten de nou al panorama poètic?	+												+
	i la trobadoresca		+		+		+					+		
	llengua		+				+					+		
	relació		+					+					+	
	no són informacions equivalents		+		+		+						+	
	característiques de la poesia trobadoresca	+					+						+	
	característiques de la poesia trobadoresca	+					+						+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
	Pots ampliar la informació de la poesia trobadoresca (tema, estil,...)	+										+	
	Quin model de dona aporta Dante? Amb quina llengua s'expressa?	+										+	
	I Petrarca?	+										+	
○ / ?	i la trobadoresca		+	+			+	+				+	
	i la trobadoresca		+						+			+	
—	al principi escrivia en provençal		+		+				+			+	
—	NO		+		+							+	
→	què aporta al panorama poètic?		+				+					+	
→	què aporta?		+				+					+	
	En quin context històric es produeixen aquests models poètics?	+											+
	No parlaves de dos models?	+									+		
	Quina informació aportes a la introducció? Com comences?	+										+	
○				+							+		
—	i el verb		+		+							+	
	Informació molt esquemàtica, has d'enllaçar les diferents idees	+											+
○				+							+		
	Hauries d'ampliar la informació en relació amb: –destinatari de la poesia / – qui l'escriu / – temes i estils	+											+
	Hauries d'ampliar la informació en relació amb: –destinatari de la poesia / – qui l'escriu / – temes i estils	+											+
~~~~~					+						+		
	un // a		++							+	+		

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant												
	és el mateix		+		+						+		
	què és una koiné?		+		+						+		
? [	La teva introducció conté informació errònia	+						++					+
	Redactat molt esquemàtic	+											+
	En quin context històric es produeix la poesia medieval?	+											+
	què vol dir?		+		+								+
□					+						+		
○	hi ha (?)		+		+					+	+		
□ □ ↑ ↑					++	+		++				+	
?					+			+				+	
					+							+	
○					+						+		
□ ○ ↘	personificació de la poesia?		+		++			+				+	
↑	pots ampliar aquesta informació		+					+					+
□ /					+						+		
○ /	antecedent/referent		+		+			+					+
						+					+		
	Hauries d'aprofundir en les característiques dels diferents models de poètica	+											+
	Hauries d'aprofundir en les característiques dels diferents models de poètica	+											+
	Hauries d'aprofundir en les característiques dels diferents models de poètica	+											+
○ ?	de què?		+		+			+				+	
						+						+	
						+						+	
	quina llengua? quins temes?		+									+	
	quina llengua utilitza? Com es transmet?		+		+							+	
	NO		+		+							+	
								++				+	
○					+						+		
) ○	NO		+		+							+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>													
	No, és la mateixa		+		++							+		
	què és?		+	+	+			+				+		
				+				+			+			
	quina llengua utilitza Dante?		+										+	
	qui aporta aquest nou pensament a la poètica?		+				+						+	
				+	+		++	++					+	
	Sí?		+				+					+		
	NO		+		+								+	
	Al principi t'oblides d'altres models poètics medievals, podries esmentar-los a la introducció i desenvolupar-los després:	+												+
	Es contradiu amb la informació anterior (no parlaves de lleialtat...?)		+	++	+								+	
	Què aporta Dante al model poètic medieval? I Petrarca?	+											+	
	Has de separar més els conceptes i redactar ordenadament	+											+	
	Has de separar més els conceptes i redactar ordenadament	+											+	
	Has de separar més els conceptes i redactar ordenadament	+											+	
	Has de separar més els conceptes i redactar ordenadament	+											+	
	Falta l'Humanisme i Petrarca	+												+
					++			++				+		
	la poesia o el provençal		+	+			+					+		
								+				+		

## Morfosintaxi

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
○				+							+		
○				+							+		
	H		+							+	+		
X						+					+		
○				+							+		
I					+							+	
	t		+							+	+		
	H		+							+	+		
○/	CC Lloc		+	+				+				+	
○/	expressió		+	+					+			+	
○				+							+		
○				+							+		
○								+				+	
	H		+							+	+		
○				+							+		
○				+							+		
○				+							+		
/						+					+		
○				+							+		
	Falta la conclusió	+											+
	On situaries la teva introducció?	+											+
○				+							+		
	Falta la conclusió	+											+
○-I	temps		+	+	+						+		
○				+							+		
/						+					+		
○.				+					+		+		
○				+							+		
○				+							+		
○				+						+	+		
○				+							+		
○/	CC Lloc		+	+				+			+		
I	hi ha		+		+					+	+		
I	què és una koiné?		+		+							+	
/									++		+		
	Falta la conclusió	+											+





Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
○				+						+			
○ ?				+				+		+			
— E	expressió		+		+			+			+		
	t		+						+	+			

**Aspectes materials**

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
X						+					+		
X						+						+	

## Annex 49. Institut B. Text 1. Anotacions de la professora

## Significat textual

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
○ c				+				+		+				
—					+					+				
~	anàlisi d'		+		+					+		+		
— /	ció // de		++		+			+	++			+		
~					+							+		
→	No acabes la frase		+						++			+		
~					+								+	
~					+								+	
~					+								+	
□ R	F		+	+				+	+				+	
□ R				+				+					+	
○ c				+				+		+				
○ /	el		+	+		+			+	+				
—					+							+		
○ c ○ c				++	+			++				+		
○ c —				+	+			+				+		
~					+							+		
~ ?					+			+		+				
○ s ○ o				++				++		+				
— ?					+			+				+		
○ c				+				+		+				
○ o				+				+					+	
○ o				+				+					+	
○ c				+				+		+				
○ c				+				+		+				
○ ?				+				+		+				
○ ?				+				+		+				
○ o				+				+		+				
○ c ~				+	+			+				+		
—					+							+		
□ R				+				+					+	
□ R				+				+					+	
□ R				+				+					+	
— ,							+			+			+	
~					+						+			
— R					+			+					+	
— R					+			+					+	
—	coherència		+		+						+			
/	la		+			+			+	+				
○ c				+				+		+				
○ c				+				+		+				

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
— R					+				+					+
□ R				+					+					+
/						+						+		
— }	coherència!		+		+				+			+		
○ ?				+					+					+
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
○XX				+		++					+			
—	de		+		+						+		+	
—	títol?		+		+								+	
□ R				+					+					+
□ R				+					+					+
○									+		+			
	títol?		+										+	
—					+						+			
∩ ∩									++				+	
∩ ?									++				+	
—	coherència		+		+								+	
— ?					+				+				+	
—	títol?		+		+								+	
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
— /					+	+					+		+	
— /					+	+					+		+	
○ /	antecedent?		+	+					+				+	
□	massa adverbi en -ment	+		+										+
□	massa adverbi en -ment	+		+										+
□	massa adverbi en -ment	+		+										+
○ <sup>s</sup> —				+	+				+				+	
□	massa adverbi en -ment	+		+										+
	Potser massa comentaris personals	+												+
□ R				+					+					+
□ R				+					+					+
□ R				+					+					+
∩ ∩	coherència		+						++				+	
— ?					+				+		+			
□ R				+					+					+
—					+									+
—					+				+					+
—	esmenten?		+		+					+	+			
—					+								+	
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
□ R				+					+					+
□ R				+					+					+
○ <sup>c</sup>				+					+		+			

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
—	vigila les contradiccions		+		+								+	
—	vigila les contradiccions		+		+								+	
—	vigila les contradiccions		+		+								+	
LL?								+++					+	
□ R				+				+					+	
□ R				+				+					+	
/	consistia a		+					+		+	+			
~				+							+			
0°				+				+			+			
□ R □ R				++				++					+	
□ R				+				+					+	

## Morfosintaxi

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
0°				+				+			+			
/	c		+			+				+	+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
/	ho		+			+				+			+	
0°				+				+			+			
0°!!!				+				+			+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
Q	el		+					+	+				+	
/	de		+			+				+	+			
0°				+				+			+			
/	b		+			+				+	+			
0°				+				+			+			
0°				+				+			+			
É			+							+	+			
X						+							+	
— ↑	alerta la correspondència verbal		+		+		+						+	
—	alerta la correspondència verbal		+		+								+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
o°o°/	per		+	++		+		++	+		+			
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
/	lo // ho → el treball		++			+			+				+	
o°				+				+		+				
~	ho → el treball		+		+								+	
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
~	ho → el treball		+		+								+	
o°				+				+		+				
o°!!!				+				++		+				
- ~ /	vigila la correspondència d'aquests dos verbs // en		++		++	+			+				+	
/						+			+			+		
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
X	el // ho → el treball		++			+			+				+	
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°/°				+				+++		+				
o°				+				+		+				
o°R!!!				++				+++					+	
o°R				+				+					+	
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°R				+				+					+	
o°				+				+		+				
o°				+				+		+				
o°p°				++				+		+				
o°				+				+		+				
o°X				+		+			+		+			
J	ho		+					+	+				+	
o°				+				+		+				

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
○°	ho		+	+				+	+				+	
				++				+++					+	
○°				+				+		+				
○°				+				+					+	
∨	a		+					+	+				+	
	la		+						+				+	
/	en		+			+			+	+				
○°				+				+		+				
~	ho		+					+	+				+	
	a		+						+	+				
○	-lo		+	+					+				+	
/	en		+			+			+	+				
○	el		+	+					+				+	
○°				+				+		+				
∨	en		+					+	+				+	
○	el		+	+					+				+	
○°				+				+		+				
∨	un		+					+	+				+	
○°				+				+		+				
○°				+				+		+				
○°				+				+		+				
/	ho		+			+			+				+	
○°				+				+		+				
						+								+
	Alerta, passes del passat al present! També canvis de persona verbal	+				+								+
○°	Alerta, passes del passat al present! També canvis de persona verbal // de	+	+	+				+	+				+	
	Alerta, passes del passat al present! També canvis de persona verbal	+												+
○ <sup>s</sup>				+				+					+	
○°				+				+		+				
○°				+				+		+				
○ <sup>s</sup> /	lo		+	+		+		+	+				+	
○ \ ?	referent? coherència		+	+			+	+					+	
○ ✓ ?	referent? coherència		+	+			+	+					+	
X						+							+	
○ ○°				++				+					+	
○°				+				+		+				
○°				+				+		+				
○				+						+				
○°				+				+		+				

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+					+		+			
				++					+		+			
				+					+		+			
	jo?		+		+				+		+			
	coherència		+		+							+		
				+					+				+	
				+					+		+			
				+					++		+			
	de		+							+		+		
	a		+				+			+	+			
				+					+		+			
					+								+	
				+					+		+			
	el		+						+	+		+		
				+					+		+			
	segons		+				+			+	+			
				+					+		+			
				+					+		+			
					+									+
				+					+		+			
				+					+		+			
	ho		+						+	+				+
	(jo!)		+		+						+			
	1a persona verbal → pret. perfet perifràstic		+		+						+			
				+					+		+			
	1a persona verbal → pret. perfet perifràstic		+		+						+			
				+					+		+			
				+					+		+			
					+						+			
	correspondència verbal! // anava	+	+						++		+			+
				+					+		+			
				+					+		+			
	títol?		+		+								+	
	a		+				+				+			
				+					+		+			
	de		+				+			+	+			
							+			+			+	
							+++							+
				+					+		+			
				+					+		+			
				+							+			



Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
/	en		+			+			+	+				
○ <sup>c</sup>				+				+		+				
○				+						+				
X						+				+				
≡					+					+				
X						+				+				
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>o</sup> ○ <sup>o</sup>				++				++		+				
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○	dues		+	+						+	+			
○ <sup>c</sup>				+				+		+				
○ →				+				+			+			
≡	vigila coherència // mostrés		++		+					+			+	
≡	vigila coherència // sortissin		++		+					+			+	
○ <sup>s</sup>				+				+		+				
○ <sup>s</sup>				+				+		+				
≡	Vigila els temps verbals, no mantenen la correlació!		+		+								+	
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>s</sup>				+				+		+				
○ <sup>s</sup>				+				+		+			+	
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>o</sup>				+				+		+				
○ <sup>o</sup>	vigila la cohesió		+	+				+					+	
○ <sup>o</sup>	vigila la cohesió		+	+				+					+	
○	s		+	+						+	+			
○ <sup>o</sup> ⊥				+				++					+	

## Aspectes materials

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
① ①				++						++	+			
○Z				+						+			+	
⊥										+	+			
X						+							+	
•										+			+	
•										+			+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
X•	N		+			+				++			+	
⊙ ⊙				++						++			+	
⊙				+						+			+	
⊙ ⊙				++						++			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
X						+							+	
⌋										+			+	
⊙ /				+						+				+
⌋										+			+	
⊙	t		+	+						+				+
⊙ ⊙				++						++			+	
⊙				+										+
⌋										+			+	
⊙ ⊙ X				++		+				++			+	
⊙				+						+			+	
⌋ ⌋										++			+	
⌋										+			+	
	puntuació		+										+	
⌋										+			+	
⌋										+			+	
⌋										+			+	
⌋										+			+	
⌋ ⌋										++			+	
⊙				+										+
⌋										+			+	
•	N		+							++				+
⌋ ⌋										++			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙				+						+			+	
⊙ /				+						+			+	
/										+			+	
/ /										++			+	
⌋ ⌋										++			+	
⊙				+						+			+	
/ /										+			+	
⊙				+						+			+	
/						+							+	
⊙				+						+			+	
⊙				+									+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
X						+						+	
○				+									+
○				+								+	
						+						+	
⊙				+					+				+
⊙				+					+			+	
⊙				+					+			+	
/ \ / }						++	+	+				+	
○!				+				+				+	
○ //				+				+					+
⊙				+					+			+	
/ /									++			+	
X						+						+	
/ /	D		+					++	+				+
	A		+						+	+			
⊙				+					+				+
○	R		+	+	+			+	+				+
/									+			+	
⊙				+					+			+	
⊙				+					+			+	
⊙				+					+			+	
//								+					+
⊙ ⊙				++					++			+	
⊙				+					+			+	
→ →					+			+					+

## Annex 50. Institut B. Text 2. Anotacions de la professora

## Significat textual

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
— R	a		+							+	+			
— ?					++				+			+		
—					+				+		+			
○ <sup>o</sup>					+						+			
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
○ <sup>o</sup>				+					+		+			
○				+					+		+			
○ <sup>c</sup>									+			+		
—				+					+		+			
○—?					+								+	
○ <sup>o</sup> ○	cohesió		+	+	+				+			+		
—				++					++			+		
—	cohesió		+		+							+		
—	cohesió		+		+								+	
—					+								+	
∩	cohesió		+		+								+	
○ <sup>c</sup>	salt		+						+				+	
—					+				+		+			
○ <sub>2</sub> —?					+						+			
○ <sup>c</sup> ?				+	+				++		+			
○!!!				+					++		+			
— \				+					+		+			
○ <sup>c</sup>	falten referents		+		+			+				+		
∩				+					+		+			
— \	coherència		+						+				+	
○ <sup>o</sup>	falten referents		+		+			+					+	
?				+					+		+			
/	proveta = bureta ???	+							+		+			
○ <sup>o</sup>								+					+	
/	proveta = bureta???	+		+					+		+			
○ <sup>c</sup> ?								+				+		
—				+					++		+			
∩ ∩					+							+		
○ <sup>c</sup> ○ <sup>c</sup>	repeticions // coherència		++						++				+	
○ —				++					++			+		
— ○ <sup>o</sup>				+	+						+			
/				+				+				+		
□ <sup>c</sup>	cohesió		+						+			+		
○ <sup>c</sup>				+					+		+			
○○				+					+		+			
○○	i		+	+						+		+		

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+					+		+			
	coherència		+		+								+	
				+	+				+		+			
	coherència!		+	+	++			+	+			+		
				+					+		+			
	registre!		+	+					+					+
	registre!		+	+	+				+					+
				+					+		+			
	cohesió		+	+	+				+			+		
				+					+		+			
				+					+				+	
					+						+			
	coherència		+		+							+		
					+				+		+			
					+							+		
				+									+	
	ja		+		+					+			+	
									++				+	
				+					+				+	
				++					++				+	
				+					+		+			
					+						+			
	cohesió		+		+							+		

## Morfosintaxi






























Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+					+		+			
					+						+			
						+					+			
				+					+		+			
				+					+		+			
				+					+		+			
				+					+		+			
				+					+		+			
						+					+			
					+						+			
				+					+		+			
				+					+		+			
				+					+		+			
				+					+		+			












Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	subjecte?		+		+							+		
				+				+		+				
					+					+				
	temps verbal		+		+		+						+	
						++				+				
				+				+		+				
				++				++				+		
				+				+		+				
				+				+		+				
				+				+		+				
	tot		+					+	+			+		
				+				+		+				
	majúscula clara		+	+			+			+				
				+				+		+				
					+								+	
								+				+		
				+				+		+				
				+				+		+				
				+				+		+				
				+				+		+				
				+				+		+				
	cohesió		+	+									+	
				+				+		+				
	en		+			+			+	+				
								+				+		
					+					+				
				+				+		+				
				+				+		+				
	en		+			+			+	+				

## Aspectes materials





Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+						+		+		
				+						+		+		
								+				+		




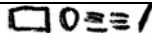












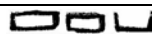
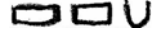




Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
⊙				+					+		+		
○								+			+		
○								+			+		
○								+			+		
X						+					+		
○				+							+		
									++		+		
○○								++			+		
○				+								+	
○								+			+		
○								+			+		
○/								+	+		+		
○								+			+		
○								+			+		
/									+			+	
⊙				+					+		+		
○				+							+		
						+		++			+		
⊙				+					+		+		
⊙				+					+		+		
○								+			+		
○								+			+		
○								+			+		
○								+			+		
○								+			+		
○/								++				+	
○°				+				+		+			
	atapeït		+										+
○								+			+		
⊙				+					+		+		
○//								++				+	
○/				+				+				+	
○//				+				+				+	
X						+					+		
○								+			+		
○								+			+		
⊙				+					+		+		
○								+				+	
○								+			+		
○								+			+		
○//				+				+				+	
○								+				+	

## Annex 51. Institut C. Text 1 (1a reescriptura). Anotacions del professor

### Significat textual

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>	<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
	E // mots inconcrets, poc precisos	++			+						+		
				+						+			
	P // en les estructures, t'agrada posar mil incisos i aclariments. Sovint et queda bé però la lectura es fa farragosa	+	+								+		
				+						+			
				+						+			
	C → hi has posat molta parafernàlia i teoria de lectura però no comentes gaires coses del propi treball, com a feina	+											+
	C → hi has posat molta parafernàlia i teoria de lectura però no comentes gaires coses del propi treball, com a feina	+										+	
	E → castellanismes	+									+		
	Jo reduiria una mica el començament perquè no se centra ben bé en el tema que se't demanava	+											+
	Jo reduiria una mica el començament perquè no se centra ben bé en el tema que se't demanava	+											+
	E	+		++			++					+	
	E	+			+						+		
					+					+			
	E	+			+						+		
				+						+			
						+				+			
							++			+			
				+								+	
					+++							+	
					+			+			+		
	E → repeticions de mots	+		++				+				+	
					+						+		

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				++			++						+	
	P	+		+							+			
	na		+							+	+			
				+							+			
				+							+			
	C repeteixes idees i no entres gaire a analitzar com vas organitzar personalment la lectura	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	intrigar el lector.													
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	No tot és explicar històries. Evidentment m'he divertit, però també s'ha de saber exposar, és a dir explicar un pèl més objectivament. No sempre cal intrigar el lector.	+												+
	E Fixa't en el primer paràgraf, sovint no cal complicar tant les estructures	+				+							+	
	E Fixa't en el primer paràgraf, sovint no cal complicar tant les estructures	+				+							+	
				+						+				
	Canvia verbs	+		++	++			+					+	
	C → no se't demana el resum del contingut // C	++						+						+
	C → no se't demana el resum del contingut // C	++												+
	E simplifica	+						+						+
	Ja ho has dit	+						+						+
					+			+						+
	no ho entenc		+	+									+	
				+									+	
				+									+	
				+							+			
	C → has d'explicar un treball de lectura, no se't demana un míting. Jo aprofundiria més la primera part i reduiria la segona	+												+
	E // E → repeticions	++		++									+	
	E	+			+								+	
	et		+			+			+				+	
						+							+	
	E → repeticions	+												+
	E → repeticions	+		++				+						+
	E → repeticions	+		++				+						+
	QUIN?		+		+			+					+	
	repetició		+	++				+						+
	E	+											+	
	E	+											+	
	ORDRE	+			+				+					+
				+							+			

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	C (no ho entenc)	+			+								+	
	E precisió lèxica // E → T'he marcat fragments que no queden clars. Sovint et falla l'ordre i la puntuació	++											+	
	E precisió lèxica // E → Sovint et falla l'ordre i la puntuació	++		++										+
	E no ho entenc	+			+								+	
					+									+
	E // E / P – Uneixes les idees tal com et van sorgint, amb comes i punts, “però, malgrat___” i no acabes mai l'acció	++						++						+
	C Crec que aquest últim apartat s'hagués pogut ampliar més ja que al principi la redacció no parla del treball de lectura sinó de la pròpia lectura	+												+
					++								+	
	C → No fas el que se't demanava. No has d'explicar el llibre (com fas al principi) ni valorar-lo (com al final) sinó explicar la teva experiència fent el treball	+				+								+

## Morfosintaxi

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+							+			
	s		+							+	+			
	i		+	+						+	+			
				+							+			
				+		+						+		
				+								+		
				+			+	+			+			
				+							+			
	que		+	+						+		+		
				+							+			
					++							+		
				+							+			
	O, hi ha alguns errors una	+		+							+			

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	mica estranys: acostumo, llegeixo } 1a persona													
	O, hi ha alguns errors una mica estranys: acostumo, llegeixo } 1a persona	+		+							+			
				+							+			
X						+					+			
					+						+			
	en		+			+					+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
X	el		+			+					+		+	
				+	+									+
	que		+					+	+	+				
	l		+					+	+	+				
	lo		+		+					+				+
	e		+							+	+			
								+			+			
								+			+			
								+			+			
				+							+			
				+							+			
	E pleonasme		+	++	+	+	+							+
	OD		+	+	+							+		
	E: Tens un problema amb els tipus verbals. Saltes del passat al present sense una lògica clara. Revisa tot el text i decideix-te per un temps	+												+
	E: Tens un problema amb els tipus verbals. Saltes del passat al present sense una lògica clara. Revisa tot el text i decideix-te per un temps	+												+
				+							+			
				+							+			
	E: Tens un problema amb els tipus verbals. Saltes del passat al present sense una lògica clara. Revisa tot el text i decideix-te per un	+	+		+		+							+

ANNEXOS
















































Marca	Anotació / Reparació de l'ensenyant	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
	temps // Ara present?													
/										+	+			
/	e'n		+							+	+			
o				+							+			
X	a		+			+				+	+			
	s		+							+	+			
/										+	+			
/										+	+			
/										+	+			
	y		+							+	+			
	v // da		++							++	+			
/										+	+			
<del>XXXXXXXXXX</del>						+				+	+			
/										+	+			
[				+							+			
/										+	+			
X	el		+			+				+	+			
≡	és		+			+				+	+			
<del>XXXXXXXXXX</del>						+					+			
X	que hem		+			+				+		+		
	e		+							+	+			
	z // e		++							++	+			
/										+	+			
	y		+							+	+			
/										+	+			
	e		+							+	+			
/										+	+			
	v		+							+	+			
	r		+							+	+			
/										+	+			
/										+	+			
	a		+							+	+			
/										+	+			
≡	és		+			+				+	+			
	un		+							+	+			
	el		+							+	+			
	-lo		+							+			+	
<del>XXXXXXXXXX</del>						+							+	
/										+	+			
	a		+							+	+			
	un		+							+	+			
<del>XXXXXXXXXX</del>						+					+			
	d // s		++							++		+		
/										+	+			
<del>XXXXXXXXXX</del>						++							+	



ANNEXOS

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
2									+				+	
1	a qui?		+		+									+
0000		+		+									+	
0000		+		+									+	
0000	O → <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000										+			+	
X	en		+				+				+		+	
0000					+								+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000	t		+	+							+		+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000	O → sobretot els <u>ia</u> en català no s'accentua	+		+									+	
0000					+								+	
0000	al		+								+		+	
0000					+								+	
0000	l'		+	+							+			+
0000					+								+	
0000	l'		+				+				+			+
0000										+			+	
0000					+								+	
0000					+								+	
0000					+								+	
X							+						+	
=											+		+	
0000					+								+	
</>	que		+					+			+		+	
X	el		+				+				+			+

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	me'l		+		+					+			+	
	me'l		+							+			+	
o o				+							+			
o o				+							+			
/	a		+							+	+			
/	se'l		+			+				+			+	
	En aquest fragment, et falla la 1a persona o el temps verbal. Revisa-ho	+												+
x	el		+			+				+			+	
o o	me l'he		+	+						+			+	
o o				+						+	+			
o o				+							+			
o o	que		+	+	+	+				+		+		
	al		+							+	+			
↑ ↑	temps verbal → estigui		+		+		+			+			+	
	a		+							+	+			
o				+							+			
	En aquest fragment, et falla la 1a persona o el temps verbal. Revisa-ho	+			+									+
-										+	+			
o o				+							+			
o o				+							+			
o o										+	+			
o o				+							+			
o o				+							+			
o o	Atenció als plurals: -es // e	+	+	+						+	+			
o o	1s		+	+	+		+				+			
o o				+							+			
o o	O → accents	+								+	+			
o o	Atenció als plurals: -es	+		+							+			
o o	O → accents	+		+							+			
o o	O → accents // v	+	+	+						+	+			
o o	O → accents	+		+							+			
o o						+					+			
o o	O → accents	+								+	+			
o o	O → accents	+								+	+			
o o	e		e			+							+	
o o				+							+			
o o				+							+			
o o				+							+			
o o				+							+			

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	" "					+				+	+			
				+							+			
						+					+			
				+							+			
										+	+			
				+		+					+			
										+	+			
										+	+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+		+					+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
" "	" "									+	+			
				+								+		
				+							+			
				++							+			
						+					+			
				+							+			
	-ho		+			+				+	+			
				+									+	
				+							+			
	E → T'he marcat fragments que no queden clars. Sovint et falla l'ordre i la puntuació	+		++	+			+				+		
				+							+			
				+							+			
				+									+	
									+			+		
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
				+							+			
	em / hem?		+	+							+			

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
○				+						+				
	llegir-me'l = el llibre // me'l	+	+							+			+	
○				+						+				
	en / hem?	+										+		
○				+						+				
○				+						+				
○	e		+	+						+	+			
X						+				+				
○				+						+				
○				+						+				
○	a		+	+						+	+			
	E → repetició de paraules. Aquest tipus de text provoca que s'hagi d'insistir en les mateixes idees. Cal usar <u>pronoms i sinònims</u>	+											+	
○				+						+				
○				+						+				
○				+						+				
	n'		+							+			+	
<del>WAVVVVV</del>						+							+	
○				+						+				
	hi		+							+	+			
	o		+							+	+			
○				+						+				
X	lo		+			+				+			+	
/						+				+				
○				+						+				
○				+									+	
○				+						+				
○				+						+				

## Aspectes materials




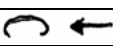


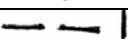





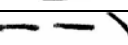


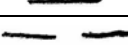

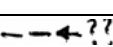




Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
○				+								+		
<del>WAVVVVV</del>						+						+		
//	A PART // DP (al principi)	++							+					+
,										+		+		
/ /	DP (al principi)	+								+				+
○				+								+		
○	P	+		+								+		















Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
/									+			+		
o	P	+		+								+		
/	P	+									+	+		
'											+	+		
/	P	+							+			+		
/									+			+		
/									+			+		
□	Massa incisos	+		+									+	
[	E: expliques massa coses sense punts	+							+				+	
/									+			+		
[	Fixa't que el 2n paràgraf no conté cap punt // E (punts)	++							+				+	
]									+			+		
[	Fixa't que el 2n paràgraf no conté cap punt // E (punts)	++							+				+	
[	Fixa't que el 2n paràgraf no conté cap punt // E (punts)	++							+				+	

## Annex 52. Institut C. Text 1 (3a reescriptura). Anotacions del professor











### Significat textual

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi			
		<i>m</i>	<i>nm</i>	<i>enc</i>	<i>subr</i>	<i>rat</i>	<i>rel</i>	<i>altr</i>	<i>rep</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>ce</i>
<i>Marca</i>	<i>Comentari / Reparació de l'ensenyant</i>												
	E	+			+					+			
	C → No exposes el treball de lectura, sobretot parles del llibre	+											+
	Expressió col·loquial	+		+	+			+					+
				+						+			
	Canvia'l per un altre	+		+			+					+	
	E // Torna-ho a redactar	++						+					+
	cl?		+	+								+	
	molt més concret		+	+			+				+		
	AMPLIA LA IDEA	+			+							+	
					+					+			
	Sembla que el llegeixis tot de cop	+				+	+						+
	AMPLIAR. Ho vas fer sense cap mètode, "a sac"?	+						+					+
	AMPLIAR. Ho vas fer sense cap mètode, "a sac"?	+						+					+
	en aquest ordre?	+						+			+		
	E	+			+			++			+		
	llibre que		+			+			+		+		
	o una cosa o l'altra		+		+						+		
	i		+						+			+	
	tant		+			+			+			+	
						+		++			+		
	C → amplia la part que t'has saltat	+											+
	E	+			+								+
	aquell		+			+			+	+			
	Tens tendència a repetir mots	+									+		
	Després en surten cinc		+	+			+				+		
	Tens tendència a repetir mots	+		++	++		+						+
	Tens tendència a repetir mots	+		++	++		+						+

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
	S		+							+	+			
	pensa que en lloc de fer servir sempre la paraula llibre, potser hi ha sinònims...	+											+	
	és el millor mot?		+	+			+						+	
	concreta		+	+			+						+	
	pensa que en lloc de fer servir sempre la paraula llibre, potser hi ha sinònims...	+				+							+	
	(l'argument)		+										+	
	Podries concretar més	+		+			+						+	
	AMPLIA LA IDEA	+					+	+						+
	E		+					+					+	
	em fallen els càlculs	+			++			+					+	
	Repeteixes molt "treball" llegir.... podries intentar fer ser sinònims, expressions alternatives, ... pronoms // E	++			+								+	
	Repeteixes molt "treball" llegir.... podries intentar fer ser sinònims, expressions alternatives, ... pronoms	+											+	
	ORDRE	+		+			+						+	
	ORDRE	+											+	
				+								+		
	E (concreta més)	+			+								+	
	t'has fixat quants cops fas servir les paraules <u>llegir</u> i <u>llibre</u> ?	+											+	
X	segons					+				+	+			
	C [Caldria una petita introducció, ampliant la idea de la 1a frase]	+												+
				+								+		
	repetició d'un mot imprecís		+		++		+						+	
	AIXÒ FORMA PART DEL TREBALL	+						+						+
	novel·la		+		+					+	+			
					++								+	
	No s'entén → lligues dues idees de forma estranya	+						+					+	
	Concreta	+			++		+	++						+
	AMPLIA LA IDEA	+					+	+						+
						+					+			
				+	+								+	
	no és lògic		+	+									+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment de text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
						+							+	
	E	+			+									+
	Aquesta última frase queda despenjada i valdria la pena ampliar-la en un altre paràgraf	+						+	+					+
						+								+
	E	+			+									+
	redacta-ho sense el però		+	+					+					+
	Sovint cal esforçar-se per trobar la paraula justa, seria un bon moment per provar-ho	+												+
				+		+							+	
	sinònim		+	++										+
	E // No queda clar → torna-ho a explicar	++			+				+					+
	només 1		+		+				+				+	
						+								+
					+				+	+				+
	E // Els resums no són redactats?		++		+				+			+		
					+				+	+				+

## Morfosintaxi

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+									+	
	a		+								+	+		
				+							+	+		
	que		+					+			+	+		
				+	+						+	+		
						+							+	
				+					+				+	
				+									+	
				+									+	
						+							+	
	<u>HORROR</u>	+		+									+	



Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi			
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant									+	+		
	Temps verbal present o passat?	+											+
				+							+		
	llavors		+	+							+		+
				+							+		
	Bàsicament la concordança dels temps verbals, que t'afecta a tota la redacció	+											+
	Bàsicament la concordança dels temps verbals, que t'afecta a tota la redacció	+											+
	Bàsicament la concordança dels temps verbals, que t'afecta a tota la redacció	+											+
	Bàsicament la concordança dels temps verbals, que t'afecta a tota la redacció	+											+
				+							+		
	als		+								+	+	
	me'l		+	+							+		+
	l'		+	+							+		+
											+		
	lo		+								+		+
	ordre	+		+									+
				+								+	
				+								+	
				+							+	+	
				+							+	+	
	pronom		+										+
													+
	Ha de quedar clar: parles en passat o en present. Ho alternes i es confon	+											+
	Ha de quedar clar: parles en passat o en present. Ho alternes i es confon // temps verbal	++		+									+
	a										+	+	
	Ha de quedar clar: parles en passat o en present. Ho alternes i es confon	+											+
				+							+		
	és		+								+	+	
												+	
	s		+								+	+	

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+						+	+			
	la		+				+			+	+			
						+					+			
	a		+							+		+		
	la seva		+		+					+	+			
										+	+			
				+							+			
	e		+							+	+			
				+							+			
										+	+			
X						+					+			
				+							+			
	ho?		+	+									+	
				+							+			
				+							+			
	concloure		+	+						+	+			
X	en		+			+				+	+			
X						+					+			
				+							+			
	a qui substitueix?		+	+			+						+	
				+							+			
	'l		+							+			+	
	penso que en lloc de fer servir sempre la paraula llibre, potser hi ha sinònims...	+												+
	x		+	+						+	+			
										+	+			
	a // s		++		+	++	+			++		+		
				+							+			
				+							+			
				+									+	
				+							+			
				+						+	+			
	pronoms		+		+									+
	me'l		+		+					+				+
				+							+			
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present // E (temps verbal passat o present)	++			+									+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
○				+							+			
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present // E (temps verbal passat o pre-	++		+									+	
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
X	i		+			+				+				+
≡	munt?	+				+					+			
○				+							+			
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
○				+							+			
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
	Atenció a la concordança entre mots, si la redacció és en passat, no pots saltar al present	+												+
○				+							+			
<del>     </del>							+				+			
!										+	+			
○ ○ ,				+						+	+			
○ ○ ○				+							+			
○ ○ ○				+							+			
□	sempre???	+							+					+
≡							+							+
○ ○ ○				+							+			
○ ○ ○				+							+			
< ?								+	+					+
○ ○ ○	DUC	+		+							+			
○ ○ ○				+							+			
—	E concordança	+				+						+		



## Aspectes materials

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
				+		+						+		
								++				+		
						+						+		
								++				+		
	P → comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors.	+						+				+		
	P → comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors.	+						+				+		
	P → comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors.	+						++				+		
	Sovint no acabes les frases amb punt, i se't complica la història (*) // P	++		+				+					+	
	P → comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors.	+						+				+		
	P // P ? comes als incisos, concretament quan utilitzes connectors.	++						++				+		
				+								+		
										+		+		
										+		+		
	Massa comes. Sovint sobra i, a vegades, cal punt, pensa en la frase // P	++		+									+	
	Massa comes. Sovint sobra i, a vegades, cal punt, pensa en la frase // P	++		+									+	
	Massa comes. Sovint sobra i, a vegades, cal punt, pensa en la frase	+		+									+	
	Massa comes. Sovint sobra i, a vegades, cal punt, pensa en la frase	+		+									+	
	El resum i l'anàlisi de l'època no anirien a apartats diferents?	+						+	++				+	
	1,		+							+			+	
	2,		+							+			+	
	3,		+							+			+	
	4,		+							+			+	
	5,		+							+			+	
								+				+		

Anotació	Anotació	Comentari		Relació anotació/fragment del text						Nivell d'anàlisi				
		m	nm	enc	subr	rat	rel	altr	rep	m	f	rf	ce	
Marca	Comentari / Reparació de l'ensenyant													
/	P	+						+				+		
/	P	+						+				+		
/									+			+		
/								+				+		
/								+				+		
/								+				+		
	P → cal separar les diferents parts (o passos, que dius tu) en paràgrafs	+											+	
	P → cal separar les diferents parts (o passos, que dius tu) en paràgrafs	+											+	
	P → cal separar les diferents parts (o passos, que dius tu) en paràgrafs	+											+	
	P → cal separar les diferents parts (o passos, que dius tu) en paràgrafs	+											+	
	P → cal separar les diferents parts (o passos, que dius tu) en paràgrafs	+											+	
/								+				+		
<del>////</del>								+				+		
/								+				+		
//								++				+		
/								+				+		
○	P // Puntuació: quan s'acaba una frase, millor posar punt	++		+									+	
//	P	+						++				+		
/								+				+		
⌈	hi trobo a faltar algun punt	+						+					+	
									+				+	
/								+				+		
//	A PART		+					+					+	
/	P // P → et falten comes	++						+				+		
/	P // P → et falten comes	++						+				+		
<del>////</del>								+				+		
/	P // P → et falten comes	++						+				+		
/								+				+		
/								+				+		
/								+				+		
○				+									+	
/								+				+		







