

**LA INTERACCIÓ ENSENYANT-APRENENTS EN LA REESCRITURA
DE TEXTOS ESCRITS
(Memòria de la llicència d'estudis per al curs 2002-2003)**

**Nom i cognoms Joan Busquets Gasulla
Centre d'estudis: IES Escola del Treball de Barcelona
Àrea de Llengua i Literatura Catalanes**

Barcelona, 2003

El meu agraïment per als ensenyants i alumnes que han fet possible aquesta recerca.

*La meva gratitud per al doctor Joan Pere-
ra, que l'ha dirigida.*

1. INTRODUCCIÓ

Ara fa uns trenta anys, els ensenyants van descobrir un nou continent: la lingüística. L'enrenou fou considerable. I l'entusiasme no fou menor. En pocs anys, els llibres de text i les pissarres des d'on "s'explicava" llengua van canviar de dalt a baix. Amb tot, i a pesar del vernís estructural o generativista, i textual o discursiu uns anys després, l'enfocament didàctic no s'allunyava gaire del dels programes i textos que tot just acabaven de substituir. Authier & Meunier (1972), per exemple, feien notar, en els moments d'acceptació màxima de la nova ideologia gramatical, que bona part del metallenguatge de la gramàtica generativa recuperava el metallenguatge de la gramàtica tradicional: acceptable, inacceptable, gramatical, no gramatical, etc. No és aquest el lloc on aprofundir-hi, però tots coneixem l'esforç d'alguns lingüistes, didactes i ensenyants per problematitzar i reorientar en el camp de l'ensenyança aquella desmesura (Usó Ballester, 1994; Cuenca, 1994; Cassany, Luna & Sanz, 1996; Camps & Colomer, 1998). Aquests últims quinze anys, del mar de qüestionaments i experiències han emergit uns quants continents: el desplaçament del centre d'aprenentatge de la llengua de la descripció del sistema segons els seus components (fonològic, morfosintàctic, semàntic) n'és un. Un segon continent és el desplaçament de la figura de l'ensenyant com a únic centre del procés educatiu, amb conseqüències força importants: 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'aprenent, a qui es procura conduir cap a la reflexió sobre la llengua a partir de la pròpia pràctica (Cots & Nussbaum, 2002). Tot i això, però, convé recordar que, en determinats àmbits i nivells de l'ensenyament, la importància de l'ensenyant com a únic centre del procés educatiu està encara tan fora de dubte que pensar sobre el caràcter de la seva funció és una obvietat improcedent. I és prou sabut que situar l'ensenyant al bell mig del procés educatiu, porta aparellat el fet de situar els continguts de la disciplina al centre del procés; o el que és el mateix, la transmissió "tradicional" del saber no és tan abolida com sembla: l'ensenyant es forma per saber una disciplina; i si la sap, la sabrà ensenyar. L'alumne, en situacions d'aquesta mena, és un receptor passiu del discurs de l'ensenyant (Cassany, 1993).

Un altre continent emergit és l'acord bastant general a considerar una necessitat lingüística bàsica el desenvolupament de la competència d'escriptura 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 als 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 els ensenyants 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 la reparació i reescriptura dels textos, una pràctica complexa i conflictiva.

Per als alumnes, l'elaboració d'informacions 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 revisió i la reescriptura posa en relació diferents sabers. Per vèncer aquesta dificultat, en una situació natural d'aula, el procés de producció de textos escrits sol culminar en la lectura i avaluació del text dels alumnes per part de l'ensenyant, que els torna amb anotacions (marques i comentaris). Aquesta pràctica genera una interacció entre dos textos aparentment muts: les anotacions de l'ensenyant i la revisió de l'alumne (Sicurel, 1996). Però la interacció no és muda, sinó tot el contrari: les anotacions són, de fet, un conjunt de judicis que l'alumne ha d'interpretar. Les marques i comentaris són, alhora, estimacions de l'ensenyant i instruccions que remetent als sabers conceptuals i procedimentals. L'alumne, per mitjà de les anotacions, argumentades o no, ha de representar-se la lògica avaluadora de l'ensenyant i mesurar la distància entre el text que ha elaborat i el que, estilísticament o normativament, l'ensenyant concep com a acceptable. Però si la correcció se situa en l'òptica de l'aprenentatge, l'escrit corregit per l'ensenyant esdevé una lectura cooperativa: les anotacions de l'ensenyant faciliten la relectura de l'aprenent, necessària per dur a terme la reparació i reescriptura del text (Halté, 1984).

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 revisió i la reescriptura com una part d'aquesta evolució. Per aquesta raó, l'estudi de les anotacions de l'ensenyant i les accions que activen en els alumnes és, des del nostre punt de vista, una informació valuosa, no tan sols per accedir al que passa en el curs de la revisió de textos, sinó per reorientar l'estudi i la mateixa didàctica de la producció de textos escrits. Les anotacions de l'ensenyant, certament, posen de manifest les dificultats; però l'absència d'anotacions amb relació a d'altres parts del text evidencia, indirectament, els obstacles superats. És cert que la correcció de l'ensenyant és, implícitament, una avaluació, fins i tot en els casos en què es prescindeix de la nota numèrica o del comentari qualificador; però també és cert que aquesta avaluació pot ser un instrument al servei de la reescriptura; una mediació que fa possible que un text sigui millorat. La millora d'un text és una possibilitat, no pas una certesa inherent a la reescriptura (Garcia-Debanco, 1984).

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. Però 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 prengui 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 inter-

acció entre ensenyant 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.

Per a Brun (1994), el didacta ha de concebre i construir situacions controlades d'ensenyament, a fi d'estudiar-ne la lògica del seu desenvolupament i elaborar sistemes didàctics. 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 amb tenir en compte els procediments: cal tenir en compte les condicions i limitacions en què s'insereix o s'origina el problema. Aprendre no és emmagatzemar la informació que transmet l'ensenyant, seguir els passos procedimentals que el saber de l'ensenyant senyala; aprendre és construir la informació a partir de la pròpia experiència interna. I com que cada experiència interna és única, cada situació és nova i ha de ser apropiada. La idea que se'n treu és que l'ensenyant ha de plantejar-se l'ensenyament i l'aprenentatge con un conjunt d'accions destinades a afavorir aquest procés constructiu. Les estratègies tenen com a fi que el nou coneixement es mantingui a la ment i es relacioni amb els que ja posseeix l'aprenent. Convé recordar, però, que si bé és bàsica la reelaboració dels propis esquemes de coneixement, no tot el coneixement d'un individu procedeix d'aquesta reelaboració: en determinades situacions, hi ha tipus d'aprenentatge més adequats que el de reelaboració (Carretero, 1993).

En aquesta recerca, hem problematitzat les anotacions de l'ensenyant, 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.

2. REFERENTS TEÒRICS I OBTENCIÓ I TRACTAMENT DE DADES

En els models d'escriptura més directament influenciats per Bereiter i Scardamalia i Hayes i Flower (vegeu-ne una síntesi a Fayol, 1997; Cassany, 1999), hom 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 expliquen les tasques específiques d'escriptura, sinó que fan modelitzacions universals, i la construcció de la revisió és, abans de res, una tasca específica (Garcia-Debanc, 1996). En un sentit contrari a la prescripció didàctica, implícita en l'adopció i aplicació mecànica d'un model, l'interaccionisme accepta que els intercanvis realitzats entre l'ensenyant i els alumnes són els que informen sobre el procés de producció de textos. 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 aquesta característica l'escriptura (David, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 1998). Aquest punt de vista pressuposa situar l'ensenyant i l'alumne en el pol de l'ensenyament i considerar que el lloc essencial de la pràctica de l'ensenyament és ocupat pel descobriment d'un saber, proposat per l'ensenyant i ensenyat a l'alumne de manera guiada i cooperativa (Bédard, 1998). Però, al mateix temps, aquest punt de vista pressuposa també situar-se en la perspectiva de l'aprenentatge: tot i que l'escrit corregit per l'ensenyant és, en algunes pràctiques escolars, un punt i final de l'escriptura, també 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).

En les tesis no innatistes del llenguatge la correcció de l'adult juga un paper important, i la llengua s'adquireix reformulant-la i modificant-la; en contra de les tesis innatistes en què es considera que l'aprenentatge es fa sense l'ajut de correccions explícites (Clark i 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). Quin pes té en els alumnes la reescriptura en la construcció de la seva competència com a escriptors? Quina intervenció exterior als alumnes fa possible que un escrit sigui modificat? En el marc en què situem la recerca, creiem, tal com diu Garcia-Debanc (1984), que és preferible demanar-se això que no donar per suposat que un escrit ha de ser millorat.

La metodologia de recerca reflecteix la situació didàctica (objectes d'ensenyament i d'aprenentatge, aprenents, ensenyant), les representacions socials que influeixen les activitats, 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 hipòtesis d'intervenció didàctica a partir de la descripció empírica i l'anàlisi de: a) els patrons lingüístics i culturals i els relacionats amb l'escriptura de textos i amb la norma dels alumnes (representacions socials); b) els patrons de les opinions dels ensenyants amb relació a la correcció, revisió i reescriptura de textos (transposicions de les disciplines de recerca); i c) la correcció i les anotacions de l'ensenyant; l'escriptura, la

reescriptura i la consciència metalingüística dels alumnes; i els ajuts de l'ensenyant i els dels altres companys (pràctiques lingüístiques reals). 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. La combinació de paradigmes i mètodes permet contrastar dades i aproximar-se millor a la realitat que es vol interpretar. No importa tant el nombre d'ocurrències, sinó els criteris i les estratègies que es posen en joc: la recerca, sense deixar de banda allò que és estadísticament significatiu, se centra, sobretot, en les actuacions d'ensenyants 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 és difícil de desenvolupar íntegrament a l'aula. L'excepcionalitat d'aquesta recerca, amb relació a la pràctica habitual dels alumnes objecte d'investigació, és que totes les activitats es van realitzar en una situació natural d'aula.

2.1. OBTENCIÓ DE DADES

L'obtenció de dades es va fer 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 es van obtenir de tres grups mixtos de primer curs de batxillerat: un de científic i tecnològic, amb 15 alumnes (8 noies i 7 nois) i una professora (d'aquí endavant, institut **A**); un altre 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 eren d'entre 16 i 17 anys. Per tal de mantenir l'anonimat, cada alumne va escollir un número amb què es va identificar al llarg de les sessions, que és el mateix que li hem assignat en els quadres de dades.

Els tres grups van ser seleccionats atenent als mètodes didàctics dels ensenyants (el criteri bàsic és que havien de ser ensenyants per als quals la correcció i el retorn al text inicial fossin activitats habituals, o bastant habituals, en la seva pràctica educativa); a la facilitat d'accés a l'aula i a l'heterogeneïtat lingüística dels alumnes (presència d'alumnes catalanoparlants i castellanoparlants). Els grups són concebuts, per tant, com un present etnogràfic (Woods, 1987) i no són una idealització estadística realitzada per agregació dels seus membres en el moment de la recerca. Gairebé tots els alumnes de cada grup comparteixen l'escolaritat des del primer curs d'ESO.

La recollida de dades es va fer mitjançant produccions escrites, qüestionaris, protocols i entrevistes. L'observació que vam dur a terme va ser no participant. Tan bon punt els alum-

nes van comprendre el propòsit de la recerca, vam adoptar un rol perifèric. Les dades s'han extret a partir de textos escrits i reescrits en un context natural (el que hem anomenat situació natural d'aula), raó per la qual no hi ha hagut control intern. Tampoc n'hi ha hagut en la redacció dels protocols per mitjà dels quals els alumnes han explicat els processos de revisió i reescriptura que han seguit i la seva comprensió de les anotacions de l'ensenyant. Pel que fa als ensenyants, les dades s'han obtingut d'una entrevista semiestructurada, enregistrada amb casset.

2.2. OBTENCIÓ DE DADES ALS INSTITUTS A I B

Vam fer la recollida de dades al llarg de vuit sessions per grup, d'una hora cada una, amb la presència a l'aula dels alumnes, l'ensenyant 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. Enumerem tot seguit les activitats realitzades a cada sessió.

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 re-**

visar 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 realitzat l'última pràctica de laboratori (institut A) / com has treballat l'última unitat de literatura (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 (REESCRIPURA 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.**

2.3. OBTENCIÓ DE DADES A L'INSTITUT C

El procés de recollida de dades de l'institut C és diferent del dels instituts A i B. Els alumnes de l'institut C, en lloc d'escriure i reescriure dos textos, van reescriure tres vegades el mateix text. La intenció és observar i analitzar la relació entre les variacions lliures que els alumnes duen a terme en la reescriptura de textos corregits i anotats per l'ensenyant i les que duen a terme en un text que l'ensenyant no ha corregit ni ha anotat.

Vam fer la recollida de dades al llarg de vuit sessions per grup, d'una hora cada una, amb la presència a l'aula dels alumnes, l'ensenyant 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. Enumerem tot seguit les activitats realitzades a cada sessió.

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 llibres 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 (TEXT 1. 1a REESCRIPURA).**

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. 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 haves 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 REESCRIPURA).**
- 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 es criguis 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 REESCRIPURA).**

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 re-**

visar i escriure de nou la redacció. Si no has comprès una anotació i has decidit de no demanar ajut, fes-ho constar.

2.4. OBTENCIÓ DELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS I PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS

El contracte didàctic no és únicament un contracte entre ensenyant i aprenent, sinó entre ensenyant, aprenent, medi escolar i medi social. La producció de textos escrits i la correcció d'aquests textos per part de l'ensenyant són rutines acadèmiques gairebé universals que, per edat, els alumnes coneixen i han interioritzat prou bé, sigui quin sigui el seu nivell d'instrucció. Però 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 ha de tenir en compte el caràcter de llengua minoritzada del català. Aquest caràcter sol generar una situació específica: presència d'interferències lingüístiques en les produccions escrites (Payrató, 1985; Báez de Aguilar, 1997; Blas Arroyo, 1999)); tria lingüística dels alumnes, que pot condicionar la motivació per reelaborar un text; subordinació lingüística, que influeix l'ús social del català; ús del català com a llengua preeminent a l'escola, però no fora; ús del català com a llengua habitual de comunicació entre catalanoparlants, però no entre catalanoparlants i castellanoparlants, etc. (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. I 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. Com diu 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.

Per orientar-nos sobre els patrons i les actituds dels alumnes amb relació a la revisió i reescriptura de textos hem utilitzat la tècnica del qüestionari (Taylor & Bogdanr, 1986; Marquillo-Larruy, 1994; Calvet & Dumont, 1999). És un qüestionari de 25 ítems. El qüestionari 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, el coneixement de llengües altres que el català i el castellà, la llengua d'ús social i escolar i les preferències 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 els patrons dels alumnes amb relació a l'escriptura i l'autocorrecció inicials de textos escrits; és a dir, la fase primera del procés en què

l'ensenyant encarrega un text, l'alumne l'escriu i el revisa (o l'escriu a raig i no el revisa) i, donant-lo per bo, el lliura a l'ensenyant. Reproduïm tot seguit el qüestionari:

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 dirigits 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? _____

Si 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

2.4.1. Tractament de les dades

Establim els patrons lingüístics i culturals, seleccionant de cada ítem l'ocurrència que obté el percentatge més alt (vegeu més avall el capítol 3, "Els patrons. Una descripció"). Seleccionem dues ocurrències, en el cas que els percentatges respectius coincideixen. D'acord amb els patrons, determinem 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. Pel que fa als patrons relacionats amb l'escriptura de textos, seleccionem una ocurrència dels ítems 17 i 18; dues, dels 19 i 20; i tres, dels ítems 21 al 25; una selecció motivada pel fet que la diferència entre els percentatges obtinguts és baixa. D'acord amb els perfils, establim les coincidències i divergències entre els instituts A, B i C.

2.5. OBTENCIÓ DELS PATRONS 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'aprenent, 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'aprenent i l'ensenyant el fan servir. El procés d'incorporació d'una novetat normativa és un procés extern a l'aprenent: quan aquesta novetat s'incorpori a la norma, l'aprenent 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). Però l'avaluació social de la incorrecció normativa no és homogènia, perquè, probablement, tampoc 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 bé 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 i revisió de textos és el refús de la incorrecció normativa. Aquest refús es posa de manifest en l'adopció per part de l'ensenyant d'un esquema normatiu com a referent d'ús lingüístic, que, inevitablement, condiona la relació de l'aprenent amb la norma (Marquillo, 1994). Donat que la norma té un paper important en els judicis de gramaticalitat, la interiorització normativa per part de l'ensenyant i els seus alumnes genera processos interactius de correcció i revisió 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 lingüísticocial 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 ensenyants, fa explícita i coherent la pràctica educativa; però també és una reducció que

bandeja 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 asseguruen la competència de l'alumne com a escriptor, ni tan sols li asseguruen 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 ensenyants 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.

Per orientar-nos sobre els patrons dels alumnes sobre representació de la norma, hem aplicat una prova. La prova consta de quatre variants d'un mateix text que els alumnes han d'ordenar de més a menys correcte. El text és un anunci publicitari, un gènere de discurs força present a la vida diària dels alumnes. El repertori inclou una qüestió oberta en què es demana una justificació de l'ordenació. Les variants s'han elaborat atenent a dues variables, l'ortografia i l'estructura. L'acció que es demana comporta que l'alumne ha de prestar atenció a la forma d'escriure dels altres, i a més, ha d'explicitar la representació que se n'ha fet. Es tracta de detectar, d'una banda, la capacitat dels alumnes de percebre el que és correcte i el que no ho és i el grau de consciència lingüística de les seves percepcions; i, de l'altra, si la representació que es fa de la norma té un pes específic en la reparació i reescriptura dels aspectes que la correcció de l'ensenyant suggereix com a millorables. El grau d'organització estructural del text de la prova s'ha determinat atenent a aquests criteris:

- L'adequació del text a la situació de recepció.
- La presència de certs elements de contingut que poden ser importants per definir la relació entre emissor i destinatari.
- La progressió temàtica del text: informació donada i informació nova.
- La coherència i cohesió textuals.

El grau de correcció normativa del text s'ha determinat atenent a aquests criteris:

- El vocabulari.
- L'estructura de les frases.
- L'ortografia i la puntuació.
- L'ortotipografia.

D'acord amb aquests criteris, s'han establert els quatre textos de la prova:

- **Text A**, un text estructuralment ben organitzat i ortogràficament correcte.
- **Text B**, un text estructuralment desorganitzat i ortogràficament correcte.
- **Text C**, un text estructuralment ben organitzat i ortogràficament incorrecte.
- **Text D**, un text estructuralment desorganitzat i ortogràficament incorrecte.

Reproduïm, tot seguit, la prova que hem elaborat:

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

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.

2.5.1. Tractament de les dades

Pel que fa a l'ordenació que ha decidit l'alumne, hem establert tres categories:

- **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.

La justificació de l'ordenació per part dels alumnes s'ha avaluat atenent a aquests criteris

- No importa el nombre d'ocurrències, sinó la naturalesa de les ocurrències.
- No és rellevant si 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.
- No importa si diu fets textuals per referir-se a conceptes metalingüístics.
- Importa que reconegui la presència o absència d'un tret característic, encara que no el localitzi.

D'acord amb aquests criteris, hem establert sis categories amb relació al grau de justificació:

- **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.

Establím els patrons de representació de la norma, seleccionant l'ocurrència que obté el percentatge més alt (vegeu més avall el capítol 3, "Els patrons. Una descripció"). D'acord amb els patrons, determinem els perfils de cada grup. D'acord amb els perfils, establím les coincidències entre els instituts A, B i C. Reproduïm tot seguit les respostes de cinc alumnes, amb les ordenacions i justificacions de l'ordenació i l'anàlisi que n'hem fet.

Ordenació: b, c, d, a

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

Ordenació adequada

A (o-e)

Ordenació: b, c, d, a

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.

Ordenació adequada

B (o)

Ordenació: b, d, c, a

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 (pensant en vostè disposem...) és millor que el començament del text C.

Ordenació poc adequada

B (o-e)

Ordenació: b, d, c, a

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 pero C te menys errors que A.

Ordenació poc adequada

B (o)

Ordenació: c, b, a, d

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.

Ordenació inadequada

B (o)

2.6. OBTENCIÓ DELS PATRONS DE LES OPINIONS DELS ENSENYANTS AMB RELACIÓ A LA CORRECCIÓ, REVISIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

Un cop obtingudes les dades, vam mantenir amb cada ensenyant una entrevista per conèixer-ne el pensament i la pràctica a l'aula amb relació al procés de correcció, revisió i reescriptura de textos escrits. Tot i que havíem preparat un repertori amb la intenció de mantenir amb cada un d'ells una entrevista estructurada i directiva, les entrevistes amb les professores dels instituts A i B, les dues primeres, són entrevistes semiestructurades, donat que els plantejaments d'algunes respostes feien aconsellable seguir-ne el fil argumental. En canvi, en l'entrevista amb el professor de l'institut C, la tercera, ens cenyim a les preguntes del repertori. Es tracta d'obtenir un perfil de cada ensenyant i confrontar-lo amb la seva actuació en les activitats d'aula. Aquest és el 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 dónes 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 oblits 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?

2.6.1. Tractament de les dades

Hem utilitzat categories per organitzar conceptualment les opinions dels ensenyants. Per establir les categories hem elaborat constructes mentals, a partir dels constructes mentals inclosos en les mateixes entrevistes. Hem buscat un marc analític, acudint a teories per buscar conceptes que ens permetessin integrar les dades i determinar categories que fessin possible la categorització. En les opinions dels ensenyants hi hem observat tres conceptes centrals: la transposició didàctica i l'aplicacionisme didàctic, la construcció de l'excel·lència escolar i la cooperació entre alumnes i ensenyant, i hem adoptat tres referents teòrics que s'hi relacionen: Chevallard (1992), Perrenoud (1984) i Perret-Clermont (1979). 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, amb una concepció descendent de les relacions entre ciències i intervencions didàctiques (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. Segons Perret-Clermont, a més de la relació entre el subjecte coneixedor (l'ensenyant) 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).

D'acord amb les orientacions metodològiques de Goetz & LeCompte (1988) i Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez (1996), hem elaborat les categories determinant unitats de registre referides a un mateix tema per mitjà de les propietats que comparteixen les unitats de dades en una categoria i formulant-les d'acord amb els referents teòrics. Hem codificat les opinions dels ensenyants en les categories següents:

Cat.1.Optimització del procés d'aprenentatge.

Cat. 2. Actitud no penalitzadora, sinó cooperativa, d'ajuda, educativa.

Cat. 3. En l'acte d'escriptura, el saber de l'ensenyant i el de l'alumne es poden aproximar. La manera com l'ensenyant posa de manifest la seva correcció (anotacions) és lluny de ser evident per a tots els alumnes. Un ensenyant interessat pel procés d'aprenentatge modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències.

Cat. 4. L'activitat del professor s'exerceix, fonamentalment, sobre el treball i les activitats dels alumnes, no sobre el seu aprenentatge.

Cat. 5. Establiment d'una jerarquia formal, tot i que hi ha una correcció intuïtiva, amb una racionalitat limitada. Arbitrarietat de l'ensenyant en la construcció de la correcció. Manca de delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció.

Cat. 6. L'ensenyant 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 l'ensenyant, el qual, amb voluntat educativa, i no pas penalitzadora, pot explicitar els avantatges futurs de les seves decisions. El treball és controlat per l'ensenyant.

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

Cat. 8. Construcció de l'excel·lència textual. L'ensenyant té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè es realitzi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, l'ensenyant modera les seves exigències.

Cat. 9. Si no hi ha graus en la construcció de l'excel·lència textual, perquè l'excel·lència 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.

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

Cat. 11. La transposició didàctica: el saber savi, el saber ensenyat i el saber transferit. Limitació de l'ensenyant amb relació al saber transferit.

Cat. 12. Importància de l'aspecte comunicatiu del text.

Cat. 13. Actitud ambivalent amb relació a l'ortografia: quin és el llindar raonable? Imposició subtil de l'ordre lògic de l'ensenyant: negociació de l'ensenyant amb si mateix dels èxits i fracassos ortogràfics.

Cat. 14. L'ensenyant vol provocar una situació d'aprenentatge. No coincidència entre les intencions de l'ensenyant i la recepció d'alguns alumnes, que veuen la correcció com una avaluació. L'acte corrector de l'ensenyant no s'exerceix sobre l'aprenentatge, sinó sobre el treball, amb la intenció de generar nou treball. No tots els alumnes fan la mateixa interpretació de l'acte corrector. És un saber difícil d'ensenyar i d'aprendre.

Cat. 15. L'alumne ha de construir activament les seves representacions de correcció i superar les dificultats. La curiositat, l'esforç, la concentració no està a l'abast de tots els alumnes. L'ensenyant opta pel guiatge, per la descoberta, etc., però l'alumne no sempre hi repon. No hi ha realitzacions estrictes dels desitjos del mestre.

Cat. 16. La possibilitat d'un projecte autònom per a l'alumne és limitada, per aquesta raó l'ensenyant guia l'aprenentatge, i això afavoreix el procés d'aprenentatge. Amb tot no estan definides les competències que es volen desenvolupar.

Cat. 17. El saber construït amagat: l'ensenyant desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès, d'acord amb les seves possibilitats. Hi ha l'objecte de la revisió i la reescriptura (nocions lingüístiques) i allò que, sent necessari per a la construcció de la revisió i la reescriptura, no és el seu objectiu (anotacions).

Cat. 18. El caràcter social de la norma.

Cat. 19. Establiment d'una jerarquia informal. Hi ha sabers i procediments 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 (experts, no experts, institucions).

Cat. 20. Una jerarquia de nivells de competència: l'adquisició de les competències bàsiques com a requisit per a excel·lència potencial futura. És difícil que els alumnes puguin fer la transferència a d'altres situacions. La correcció és capaç d'engendrar aprenentatges.

Cat. 21. El currículum formal, interioritzat per l'ensenyant, i controlat pels altres ensenyants, l'autoritat acadèmica i la societat no experta (familiars et alii), condiona el currículum real i les tasques que, en el pensament de l'ensenyant, engendrarien aprenentatges profitosos. El currículum real no és una realització estricta del desig del mestre.

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

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

Cat. 24. Importància de la motivació extraescolar.

Cada unitat s'ha inclòs en una sola categoria i n'hem fet el recompte per cada una. Les freqüències dels codis ens han ajudat a delimitar les categories dominants. Per determinar els patrons de les opinions dels ensenyants amb relació a la correcció, revisió i reescriptura de textos (vegeu més avall el capítol 3, "Els patrons. Una descripció"), hem tingut en compte les categories amb quatre o més ocurrencies, que és la mitjana d'ocurrencies en cada institut.

2.7. OBTENCIÓ DE DADES DEL PROCÈS D'ESCRITURA, CORRECCIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

Els textos amb què treballem en la nostra recerca són textos expositius, la finalitat dels quals és presentar i fer comprendre una informació. Són textos objectius, neutrals i verços i formen part del coneixement enciclopèdic de l'aprenent (Casalmiglia, 1994; Sánchez Miguel, 1993). Els textos expositius es defineixen per una forma, una introducció, un avançament temàtic intern, unes expansions (normalment exemplificacions, justificacions, prescripcions i avaluacions) i un tancament (Tolchinsk, Perera, Argerich & Aparici, em premsa; Perera & Aparici, em premsa). Els textos expositius no solen tenir un únic tipus d'organització i, en conseqüència, l'organització de la informació hi adquireix un grau de variació considerable. Els textos reals no sempre es corresponen als tipus purs (Petitjean, 1994; Adam, 1992; Roulet, 1991). En els textos hi ha creativitat i, per tant, hi ha complexitat. Si hi ha creativitat, manquen l'estabilitat i la predictibilitat, i això fa que l'estudi descriptiu i empíric esdevingui fonamental (Bernárdez, 1995). Hem optat perquè els alumnes produïssin textos amb la màxima informació possible i amb poca densitat explicativa i argumentativa. Les instruccions d'escriptura han estat redactades atenent a aquesta intencionalitat (vegeu més amunt, en aquest mateix capítol, els apartats 2.2 i 2.3).

En les situacions naturals d'aula, els primers textos dels alumnes són, sovint, textos amb nivells d'organització textual aparentment baixos: s'han escrit traduint directament el "llenguatge interior", gairebé oral. Els textos amb què treballem en són un exemple. No es pot subestimar, però, la capacitat de l'alumne per construir mitjançant el llenguatge organitzacions textuales cada cop més precises ni la de fer més complex, per mitjà de l'escriptura, el seu pensament (Camps & Milian, 2000; Tolchinsky & Simó, 2001). Parlem de reescriptura

conscient, un procés en què és essencial la interacció ensenyant-alumne. En la nostra cultura escolar, aquesta interacció se sol posar de manifest per mitjà de les anotacions que l'ensenyant fa en els escrits i per les respostes que aquestes anotacions activen en els alumnes. Com diu Harris (1999), es marca perquè es llegeixi i s'interpreti. 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 (l'escolar i una activitat específica com la producció i correcció de textos), la marca, o bé no existeix, o bé s'interpreta diferent: un encerclament en un anunci publicitari també crida l'atenció, però no assenyala cap errada.

El judici de valor que l'ensenyant, per mitjà d'algunes anotacions, fa sobre els escrits (correcte/incorrecte, bo/dolent, etc.) és semblant al que hi farà l'alumne. Aquest judici, conforme amb un conjunt de normes que formen part d'una cultura escolar comuna, fa possible, certament, la correcció i l'avaluació dels escrits per part de l'ensenyant. Però si es té en compte el caràcter multidimensional de la revisió (Hinckel, 1991), aquest conjunt de normes també fa possible la interacció i la reescriptura del text: les anotacions esdevenen instruccions que inciten directament a l'acció; tot i que la dificultat està precisament en el fet de desenvolupar-la, pel fet que l'anotació remet a aspectes de la construcció del text i l'alumne que el repara o el reescriu ha de posar en funcionament mecanismes de pensament analògic (Cellier & Terrier, 2001). Quan l'alumne revisa un text es guia sovint per intuïcions i per sabers conceptuals i gramaticals que és capaç d'actualitzar en el moment de la composició escrita; 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 revisió d'un text (Halté, 1984).

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 de l'ensenyant, es representa la distància entre els sabers relacionats amb l'escriptura que posa de manifest el seu escrit i els que li proposa l'ensenyant, 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, a més de reparar la incorrecció ortogràfica o gramatical, pot sentir la necessitat de reescriure el text, introduint-hi variants lliures, és a dir, modificacions no lligades a la correcció, generar pensament a través de l'escriptura i construir-se com a subjecte creador. El text que en resulta no ha de ser necessàriament "millor" que el text inicial, de vegades, fins i tot és "pitjor"; però probablement serà més dens. L'única condició per parlar de reescriptura és mantenir un nucli temàtic que permeti pensar que es tracta d'un mateix text (Bucheton, 2000; Martinot, 2000). 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, sinó impossible, de ser interpretat: l'anotació no motiva la revisió de l'escrit i la resposta de l'alumne sol ser l'escriptura d'un text idèntic a l'inicial en què ha reparat algunes de les incorreccions, sovint les més formals i de caràcter local, les ortogràfiques sobretot (Fabre & Cappeau, 1996; Marquillo, 1994). La dificultat augmenta quan una mateixa anotació remet a conceptes o procediments diferents.

Les anotacions, llevat de les que resolen el problema, són, de fet, 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 iconicoverbal. 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 a l'ensenyant o als altres companys (Heurley, 2001; Ganier, 2001). D'altra banda, l'ensenyant 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 ensenyant coneix prou bé (Masseron, 2001). Pel fet de considerar les anotacions com a 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 text-alumne és substituïda per la relació ensenyant-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 de l'ensenyant. Sigui quin sigui el procés que ha seguit l'aprenent per elaborar-lo, interessa l'escrit que l'aprenent dona per acabat i sobre el qual actua l'ensenyant, avaluant, anotant i promovent el retorn de l'alumne al text per reparar-lo i reescriure'l.

2.7.1. Procés d'escriptura, correcció i reescriptura dels textos

En els quadres d'aquí sota, indiquem el procés de d'escriptura, correcció i reescriptura dels textos, que han dut a terme els alumnes i ensenyants en cada un dels tres instituts.

Instituts A i B

Text 1

| Alumne | Ensenyant | Alumne |
|---|--|---|
| Redacta l'escrit. No se li exigeix una planificació prèvia. | Corregeix l'escrit i el torna a l'alumne, amb les anotacions que ha realitzat en el mateix full. | Revisa i reescriu el text. Té a la vista la primera versió, amb les anotacions de l'ensenyant. A vegades, demana ajut al mateix ensenyant o als companys. Incorpora a la redacció les variacions que creu convenientes. |

Text 2

| Alumne | Ensenyant | Alumne |
|---|--|--|
| Redacta l'escrit. No se li exigeix una planificació prèvia. | Corregeix l'escrit i el torna a l'alumne, amb les anotacions que ha realitzat en el mateix full. | Revisa i reescriu el text. Té a la vista la primera versió, amb les anotacions de l'ensenyant. A vegades demana ajut al mateix ensenyant o als companys. Incorpora a la redacció les variacions que creu convenientes. |

Institut C

Text 1 (1a reescriptura)

| Alumne | Ensenyant | Alumne |
|---|--|--|
| Redacta l'escrit. No se li exigeix una planificació prèvia. | Corregeix l'escrit i el torna a l'alumne, amb les anotacions que ha realitzat en el mateix full. | Revisa i reescriu el text. Té a la vista la primera versió amb les anotacions de l'ensenyant. A vegades, demana ajut al mateix ensenyant o als companys. Incorpora a la redacció les variacions que creu convenientes. |

Text 1 (2a reescriptura)

| Ensenyant | Alumne |
|---|--|
| Torna la 2a versió del text a l'alumne, sense cap anotació. | Revisa i reescriu el text. Té a la vista la segona versió. A vegades demana ajut al mateix ensenyant o als companys. Incorpora a la redacció les variacions que creu convenientes. |

Text 1 (3a reescriptura)

| Ensenyant | Alumne |
|--|--|
| Torna la 3a versió del text a l'alumne, amb les anotacions que ha realitzat en el mateix full. | Revisa i reescriu el text. Té a la vista la tercera versió, amb les anotacions de l'ensenyant. A vegades demana ajut al mateix ensenyant o als companys. Incorpora a la redacció les variacions que creu convenientes. |

2.7.2. Classificació de reparacions i variacions lliures amb relació als punts de vista i als nivells d'anàlisi

Per a la classificació de les reparacions i les variacions lliures, 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 perquè els alumnes avaluin i reparin els seus textos (Turco, 1987; Mas, 1993), que hem adaptat i hem modificat amb relació als nivells d'anàlisi (Sommers, 1980), i que reproduïm tot seguit.

| | Conjunt de l'escrit | Relacions entre frases | Frase | Mot |
|---------------------------|---|--|---|--|
| Significat textual | Registre de llengua Pertinença 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 |
| Morfosintaxi | 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 |
| Aspectes materials | 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 |

2.7.3. Categories de reescriptura

Establim quatre categories de reescriptura:

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

Algunes anotacions de l'ensenyant no porten l'alumne a modificar res (categoria C), però d'altres el porten cap a la reescriptura (categories A, B, i V). Com a reescriptura considerem tant una reparació de l'errada com una variació lliure. La variació lliure és tot allò que canvia d'un text sense intervenció directa d'una anotació de l'ensenyant. L'alumne, a vegades, repara l'errada en un sentit diferent del que 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, classifiquem la reescriptura en la categoria A, i si no el soluciona, en la categoria B.

2.7.4. Operacions de reparació i de variació lliure

Establim quatre operacions de reparació i de variació lliure:

- **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).

2.7.5. Categories d'anotació

Establim 10 categories d'anotació:

- **Cat. 1** → M
- **Cat. 2** → C
- **Cat. 3** → M + M
- **Cat. 4** → C + C
- **Cat. 5** → M + C
- **Cat. 6** → M + C + C
- **Cat. 7** → M + M + C
- **Cat. 8** → M + M + C + C
- **Cat. 9** → M + M + M + ...
- **Cat. 10** → M + M + M + ... + C + ...

Les marques són signes no verbals. Quan l'ensenyant repara pel seu compte i anota un signe de puntuació o un accent gràfic, classifiquem l'anotació com a marca. Els comentaris són enunciats verbals o anotacions que fan servir, encara que sigui de manera abreujada (respectant o no les convencions d'ús de les abreviacions), el codi de l'escriptura. Quan l'ensenyant repara pel seu compte un fragment de text i el reescriu, el fragment reescrit el considerem un comentari, encara que es tracti d'una sola lletra (vegeu més avall el capítol 9, "Annexos"). Hi ha anotacions que combinen marques i comentaris. Hem establert les

categories segons les diferents combinacions de marques (**M**) i comentaris (**C**). Donat que les ocurrencies de més de tres marques són escasses, la categoria 9 correspon a les anotacions de tres o més marques. I el mateix pel que fa a la categoria 10: ocurrencies de tres o més marques, acompanyades d'un comentari o més d'un.

2.7.6. *Classificació de marques*

Establim cinc categories de marques:

- **ENC**: encercla.
- **SUBR**: subratlla.
- **RATLL**: ratlla.
- **REL**: relaciona.
- **ALTR**: marques de classificació difícil.

Les categories s'estableixen 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. En la categoria **REP**, incloem totes les reparacions que l'ensenyant, per mitjà d'una marca, ha fet pel seu compte.

Classifiquem les marques dels ensenyants en marques contextuais i marques de substitució. Les marques contextuais criden l'atenció sobre algun fragment de l'escrit, assenyalant-hi una errada; necessiten que l'alumne, per poder solucionar el problema, se'l representi per mitjà d'inferències. Les marques de substitució formen part d'un codi de correcció pre-determinat per l'ensenyant, en què una marca remet a un aspecte local o textual de l'escrit. Es tracta d'una correcció assistida, tot i que el referent al qual remet la marca és força genèric. La intenció de la marca de substitució es reduir el nombre d'inferències que ha de fer l'alumne. Les reparacions que els ensenyants han fet pel seu compte són un tipus específic de marques contextuais amb relació a les quals els alumnes han d'inferir solament que hi ha una errada i que la reparació correcta és la de l'ensenyant.

Segons el fragment de text que delimiten, establim cinc tipus de marques:

- **M1**: delimita de forma precisa un fragment de l'escrit.
- **M2**: delimita de forma precisa un espai en blanc de l'escrit.
- **M3**: delimita de forma precisa dos o més fragments de l'escrit.
- **M4**: delimita 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.

Pel que fa a la funció comunicativa, les marques contextuais criden l'atenció, refusen o bé expressen estranyesa o sorpresa; mentre que les marques de substitució criden l'atenció sobre un aspecte concret del text.

2.7.7. *Classificació de comentaris*

Establim deu categories:

- **CM-OT**: comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica, amb metallenguatge tècnic.

- **CM-ONT**: comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica, sense metallenguatge tècnic.
- **CM-TT**: comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic.
- **CM-TNT**: comentari marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic.
- **CM-E**: comentari marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.
- **CNM-OT**: comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica, amb metallenguatge tècnic.
- **CNM-ONT**: comentari no marginal relacionat amb la norma ortogràfica, sense metallenguatge tècnic.
- **CNM-TT**: comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, amb metallenguatge tècnic.
- **CNM-TNT**: comentari no marginal relacionat amb els coneixements textuais, sense metallenguatge tècnic.
- **CNM-E**: comentari no marginal relacionat amb els coneixements enciclopèdics.

Distingim entre comentaris marginals (CM), anotats als marges o al final de l'escrit, fora del cos de l'escrit; i 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, textuais o enciclopèdics amb els quals es relacionen. En la categoria **REP** incloem totes les reparacions que l'ensenyant, per mitjà d'una marca o d'un comentari, ha fet pel seu compte. No distingim entre reparacions a fora o dins el cos de l'escrit ni entre reparacions sobre el mateix text, en l'interlineat o en els espais de blanc.

2.7.8. Tractament de dades

Per mitjà del buidatge dels textos dels alumnes, d'acord amb els criteris metodològics que hem exposat, confeccionem els quadres de dades de cada institut (vegeu més avall el capítol 9, "Annexos"). A partir d'aquests quadres de dades, duem a terme la descripció. Com a exemplificació de l'anàlisi, reproduïm, tot seguit, els textos rèplica d'un alumne de l'institut A i el quadre de dades relacionat amb la reescriptura d'aquest mateix alumne.

SESSIÓ 1. TEXT 1

Un dia d'octubre la professora, X X (1) 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 de la professora**] va fer un examen per assegurar-se'n que nosaltres havien 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 XX [**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 definicions (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'interessava (1) molt l'opinió dels meus com-

pany, 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 moments poca fluïdesa i massa retòrica. (CM)

[1: marca; 2: doble marca; 3: triple marca; CNM: comentari no marginal; CM: comentari marginal; RE: reparació de l'ensenyant]

SESSIÓ 2. REESCRITURA DEL TEXT 1

Un dia d'octubre la professora, X X₁ (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). XX [**nom de la professora**] va fer un examen per estar segura de que nosaltres havíem llegit el llibre, (R) d'aquesta manera ella sabia el nostre coneixement a nivell ortogràfic (R) i de la capacitat que tenim per fer comentaris de text.

Vaig comprar el llibre als inicis de novembre, ja que XX [**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 sencera (#). 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'interessava (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 sencer del llibre i també vaig repassar (R) 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]

Institut: Alumne: . Text inicial, anotacions, nivell d'anàlisi i text final.

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

[∅: absència d'anotació]

Institut: Alumne:

| | Anotació de l'ensenyant | | Nivell d'anàlisi | | | | Operacions de reescriptura | | | | |
|---------------------------|-------------------------|---|------------------|---|----|----|----------------------------|----|----|----|-----|
| | M | C | M | F | RF | CE | RP | AF | SP | DP | CAT |
| Significat textual | + | + | | + | | | | + | | | A |
| | + | | | + | | | | | + | | A |
| | + | | | + | | | | + | | | A |
| | | | | + | | | | | | | V |
| Morfosintaxi | ++ | + | | + | | | | + | | | A |
| | + | | + | | | | + | | | | B |
| | + | | | + | | | | | | + | A |
| | +++ | | | + | | | + | + | | | B |
| | + | | + | | | | + | | | | A |
| | + | | + | | | | | | + | | A |
| | + | | + | | | | + | | | | A |
| | + | | + | | | | + | | | | C |
| | + | | + | | | | + | | | | A |
| Aspectes materials | + | | | + | | | | + | | | A |
| | | | | | + | | | | | | V |

[Anotació de l'ensenyant: M: marca; C: comentari. Nivell d'anàlisi: M: mot; F: frase; RF: relacions entre frases; CE: conjunt de l'escrit. Operacions de reescriptura: RP: reemplaçament; AF: afegiment; SP: supressió; DP: desplaçament. CAT: categoria de reescriptura]

Duem a terme, per a cada institut i per a cada procés de reescriptura d'un text, quatre descripcions del conjunt d'alumnes, amb relació a:

- La correcció de l'ensenyant i la reescriptura de l'alumne (capítol 4).
- Les categories d'anotació de l'ensenyant i de reescriptura de l'alumne relacionada amb les anotacions (capítol 5).
- Les marques i els comentaris de l'ensenyant (capítol 6).
- La tipologia de marques de l'ensenyant (capítol 7).

Les descripcions relacionen les categories de recerca amb els punts de vista i nivells d'anàlisi, i determinen els patrons d'actuació de cada grup d'alumnes segons la relació descrita en cada cas. Cada descripció remet als quadres de dades del grup (vegeu més avall el capítol 9, "Annexos"). Aquests patrons d'actuació s'obtenen seleccionant les ocurrencies amb els resultats més alts. Relacionem els patrons d'actuació dels tres instituts per establir les relacions predominants i les coincidents i els graus d'homogeneïtat o heterogeneïtat d'aquestes pràctiques educatives. Els patrons i els resultats de la comparació es presenten com a comentaris.

2.8. OBTENCIÓ DE DADES SOBRE LA JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

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 con-

sisteix a demanar a l'alumne que verbalitzi retrospectivament la tasca, immediatament després d'acabada, a fi que la majoria d'informacions estiguin encara en la memòria a curt termini. Els protocols de reflexió sobre l'activitat que l'alumne acaba de realitzar, encara que no ens informin detalladament del procés que ha seguit, tenen interès perquè han plantejat un problema i l'alumne s'ha hagut d'esforçar a trobar-hi resposta (David, 1996). També és un fet que el mètode dels protocols està força limitat, perquè l'alumne només pot tenir consciència d'algunes operacions i d'alguns resultats (Gufoni, 1996). Alguns alumnes verbalitzen fàcilment els sabers conceptuals que han posat en joc, però no diuen res dels sabers procedimentals. Creiem que això no vol dir, necessàriament, que no hi hagi consciència en la reescriptura promoguda per les anotacions, fins i tot en la més immediata; sinó més aviat que l'alumne no disposa d'un metallenguatge apropiat per manifestar-la.

2.8.1. Classificació de justificacions de les reparacions

Establim tres categories:

- **RNR**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant, sense reflexió.
- **RRMT**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant i reflexió, amb metallenguatge tècnic.
- **RRNMT**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant i reflexió, sense metallenguatge tècnic.

Respecte a la categoria RRMT, considerem que 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 o bé si diuen fets textuals per referir-se a conceptes metalingüístics.

2.9.2. Classificació de justificacions de les reparacions

Establim quatre categories:

- **AC**: l'alumne comprèn l'anotació pel seu compte.
- **AE**: l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut d l'ensenyant.
- **AA**: l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut d'un altre alumne.
- **ANC**: l'alumne no comprèn l'anotació i no demana ajut.

2.9.3. Tractament de les dades

Per mitjà del buidatge dels protocols dels alumnes, i d'acord amb els criteris metodològics que hem exposat, confeccionem els quadres de dades de cada institut (vegeu més avall el capítol 9, "Annexos"). En els casos de difícil classificació, hem seguit aquests criteris:

- a) Si la justificació es refereix a *moltes*, es compta com a compresa per l'alumne una sola anotació de l'ensenyant.
- b) Si la justificació es refereix a *totes*, es compten com a compreses per l'alumne totes les anotacions de l'ensenyant.
- c) Algunes justificacions de les reparacions es formulen en els protocols de comprensió de les anotacions, o a l'inrevés, i es compten.

d) Les reparacions correctes motivades per les anotacions es compten com a compreses per l'alumne encara que no ho manifesti explícitament.

Per mitjà de la descripció de cada institut i text, establim els patrons de justificació de les reparacions i de la comprensió de les anotacions. Cada descripció remet a les dades del conjunt del grup (vegeu més avall el capítol 8, "Justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions"). Aquests patrons de verbalització s'obtenen seleccionant les ocurrències amb els resultats més alts. Relacionem els patrons de verbalització dels tres instituts per conèixer les relacions predominants i les coincidents i els graus d'homogeneïtat o heterogeneïtat d'aquestes pràctiques educatives. Els patrons i els resultats de la comparació es presenten com a comentaris.

Per exemplificar l'anàlisi, reproduïm, del mateix alumne de l'institut A, els textos rèplica de justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions, i els resultats que s'obtenen de l'anàlisi.

SESSIÓ 3. JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

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 es-sas.

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.

En negreta, assenyalen la categoria RRMT; i en cursiva, la RRNMT.

SESSIÓ 3. JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

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 es-
sas.

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.

REPARACIONS NO JUSTIFICADES: 4

RRMT: 7

RRNMT: 2

SESSIÓ 3. COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

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

En negreta, assenyallem la categoria ANC, l'única present en el text. de verbalització de comprensió de les anotacions. També comptem com a compreses per l'alumne les anotacions referides a les reparacions que ha justificat.

SESSIÓ 3. COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

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

ANOTACIONS DE L'ENSENYANT: 15

AC: 9

ANC: 1

3. ELS PATRONS. UNA DESCRIPCIÓ

3.1. ELS PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS

3.1.1. Institut A

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 1):

- 1A.** Cursa els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.
- 2B.** Va començar a parlar en castellà.
- 3A.** Va començar a escriure en català entre els sis i nou anys.
- 4SÍ-4CE.** A més del català i el castellà, coneix altres llengües i les comprèn oralment i per escrit, i a més, hi pot escriure.
- 5B.** Amb la seva família es comunica habitualment en castellà.
- 6B.** Amb els seus amics es comunica habitualment en castellà.
- 7A.** Amb els seus professors es comunica habitualment en català.
- 8B.** Se sol dirigir a una persona desconeguda en castellà.
- 9B.** Va bastant al cinema.
- 10D.** Va molt poc al teatre.
- 11A.** Escolta molta música.
- 12B.** A més de les lectures obligatòries, llegeix bastant pel seu compte.
- 13A.** Mira molt la televisió.
- 14B.** Escolta bastant la ràdio.
- 15NO.** No llegeix el diari.
- 15B.** Els que llegeixen el diari, ho fan bastant sovint.
- 16NO.** Fora de les obligacions escolars, no té el costum d'escriure pel seu compte.
- 16BC.** Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fan, o bé bastant sovint, o bé de tant en tant.

Destaquen 2B (73,33%), 3A (93,33%), 4SÍ (100%), 6B (86,66%) i 8B (80%). Tot i que són alumnes escolaritzats en els processos d'immersió, tenen, majoritàriament, el castellà com a llengua d'ús habitual, tant els castellanoparlants com una part dels catalanoparlants. En la pràctica escolar, les llengües d'ús habitual són el català i el castellà (53,33% i 46,66%). Pel que fa a la lectura, fora de les lectures escolars obligatòries, un 60% llegeix entre *poc*, *molt poc* i *mai*. Destaca també que una part bastant significativa d'alumnes (53,33%) no llegeix mai el diari, i la majoria dels que ho fan llegeixen *El Periódico*, un diari generalista. Dominen els que diuen llegir-lo *cada dia* o *bastant sovint* (14,28% i 57,14%). Es pot observar que el 53,33% declara no escriure mai fora de les obligacions escolars, mentre que el 46,66% sí que ho fa (sobretot cartes, postals i correus electrònics). Dominen els que diuen fer-ho *bastant sovint* i *de tant en tant*.

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara **un origen lingüístic predominantment castellanoparlant, l'inici de l'escriptura en català entre els sis i nou anys, el pre-**

domini de l'anglès com a tercera llengua, el predomini del català com a llengua 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, poca relació quotidiana amb la lectura i poca relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.

3.1.2. Institut B

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 2):

- 1A.** Cursa els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.
- 2B.** Va començar a parlar en castellà.
- 3A.** Va començar a escriure en català entre els sis i nou anys.
- 4SÍ-4E.** A més del català i el castellà, coneix altres llengües i les comprèn oralment i per escrit, i a més, hi pot escriure.
- 5B.** Amb la seva família es comunica habitualment en castellà.
- 6B.** Amb els seus amics es comunica habitualment en castellà.
- 7A.** Amb els seus professors es comunica habitualment en català.
- 8B.** Se sol dirigir a una persona desconeguda en castellà.
- 9B.** Va bastant al cinema.
- 10DE.** Va molt poc o mai al teatre.
- 11A.** Escolta molta música.
- 12C.** A més de les lectures obligatòries, llegeix poc pel seu compte.
- 13B.** Mira bastant la televisió.
- 14B.** Escolta bastant la ràdio.
- 15SÍ** Llegeix el diari.
- 15C.** Els que llegeixen el diari, ho fan de tant en tant.
- 16SÍ.** Fora de les obligacions escolars, té el costum d'escriure pel seu compte.
- 16C.** Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fan de tant en tant.

Destaquen 3A (83,33%), 4SÍ (95,83%), 7A (66,66%), 11A (75%), 16 SÍ (62,5%) i 16C (86,66%). Són alumnes escolaritzats en els processos d'immersió. La majoria es comuniquen habitualment en català amb els seus professors (un 66,66% declara comunicar-s'hi habitualment i un 12,5% ho fa indistintament en català o castellà). Aquestes dades, que posen de manifest que el català té una presència important en les activitats acadèmiques, contrasten amb el 41,66% que declara haver començat a parlar en català i el 25% que es comunica habitualment en català amb els seus amics (un 16,66% ho fa en català o castellà). També contrasten amb el 29,16% que es comunica habitualment en català amb la seva família i el 16,66% que ho ha indistintament en una o altra llengua. Un 74,99% llegeix *poc, molt poc o mai* fora de les lectures obligatòries escolars. Un 41,66 declara que no llegeix mai el diari i només un 42,85% dels que diuen llegir-lo ho ha *bastant sovint*. La majoria llegeixen diaris generalistes; tot i que una bona

part llegeix premsa esportiva, com a única lectura de premsa o a més a més del diari generalista. Observem que un 62,5% dels alumnes té el costum d'escriure fora de les obligacions escolars (cartes i postals, sobretot), tot i que ho solen fer *de tant en tant* (86,66%).

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara: **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 acadèmiques, 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 i bastant relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

3.1.3. Institut C

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 3):

- 1A.** Cursa els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.
- 2B.** Va començar a parlar en castellà.
- 3A.** Va començar a escriure en català entre els sis i nou anys.
- 4SÍ-4E.** A més del català i el castellà, coneix altres llengües i les comprèn oralment i per escrit, i a més, hi pot escriure.
- 5B.** Amb la seva família es comunica habitualment en castellà.
- 6B.** Amb els seus amics es comunica habitualment en castellà.
- 7B.** Amb els seus professors es comunica habitualment en castellà.
- 8B.** Se sol dirigir a una persona desconeguda en castellà.
- 9B.** Va bastant al cinema.
- 10C.** Va poc al teatre.
- 11A.** Escolta molta música.
- 12C.** A més de les lectures obligatòries, llegeix poc pel seu compte.
- 13B.** Mira bastant la televisió.
- 14B.** Escolta bastant la ràdio.
- 15SÍ.** Llegeix el diari.
- 15C.** Els que llegeixen el diari, ho fan de tant en tant.
- 16SÍ.** Fora de les obligacions escolars, té el costum d'escriure pel seu compte.
- 16B.** Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fa bastant sovint.

Destaquen 2B (72%), 3A (96%), 4SÍ (100%), 5B (64%, amb un 20% que usa indistintament el català o castellà en la comunicació habitual amb la família), 6B (64%, amb un 28% que usa indistintament el català o castellà en la comunicació habitual amb els amics), 7B (48%, amb un 32% que usa indistintament el català o castellà en la comunicació habitual amb els professors),

8B (56%, amb un 28% que usa indistintament el català o castellà al dirigir-se a una persona desconeguda), 11A (88%) i 16SÍ (92%). Un 56% llegeix entre *poc, molt poc o mai* fora de les lectures obligatòries escolars. Un 52% té el costum de llegir el diari, amb preferència diaris generalistes. Dels que diuen tenir l'hàbit de llegir el diari, un 76,92% ho fa *de tant en tant*, mentre que només un 7,69% el llegeix *cada dia*. Cal destacar aquest 92% que té el costum d'escriure fora de les obligacions escolars (cartes, correus electrònics i diaris personals, preferentment), dels quals un 56,52% té el costum de fer-ho *de tant en tant*.

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara **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 i força relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

3.1.4. Patrons lingüístics i culturals. Coincidències entre els instituts A, B i C

En el quadre 1, indiquem les ocurrencies coincidents en els tres instituts i els percentatges que n'obté cada una en l'institut corresponent. Observem que, en en la majoria de casos, la divergència de valors és la característica predominant.

Quadre 1. Coincidències (%)

| | 1A | 2B | 3A | 4SÍ | 4E | 5B | 6B | 8B | 9B | 11A | 14B |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| IA | 66,66 | 73,33 | 93,33 | 100 | 36,84 | 66,66 | 86,66 | 80 | 46,66 | 66,66 | 46,66 |
| IB | 70,83 | 50 | 83,33 | 95,83 | 50 | 54,16 | 45,83 | 58,33 | 45,83 | 75 | 41,66 |
| IC | 52 | 72 | 96 | 100 | 44,44 | 64 | 64 | 56 | 44 | 88 | 32 |

Les característiques coincidents en els tres instituts són aquestes:

- 1A.** Cursa els estudis de batxillerat amb la finalitat d'accedir a la universitat.
- 2B.** Va començar a parlar en castellà.
- 3A.** Va començar a escriure en català entre els sis i nou anys.
- 4SÍ-4E.** A més del català i el castellà, coneix altres llengües i les comprèn oralment i per escrit, i a més, hi pot escriure.
- 5B.** Amb la seva família es comunica habitualment en castellà.
- 6B.** Amb els seus amics es comunica habitualment en castellà.
- 8B.** Se sol dirigir a una persona desconeguda en castellà.
- 9B.** Va bastant al cinema.
- 11A.** Escolta molta música.
- 14B.** Escolta bastant la ràdio.

Tot i l'heterogeneïtat dels patrons lingüístics i culturals, la comparació posa de relleu algunes característiques coincidents, com són ara: **cursa els estudis de batxillerat amb l'objectiu d'accedir a la universitat, 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, el predomini del castellà com a llengua d'ús habitual en la vida diària i bastant relació quotidiana amb la cultura mediàtica.**

En el quadre 1, indiquem les ocurrencies parcialment coincidents en els tres instituts i els percentatges que n'obté cada una en l'institut corresponent.

Quadre 2. Coincidències (%)

| | 7A | 10D | 12C | 13B | 15SÍ | 15C | 16SÍ | 16B | 16C |
|----|-------|-------|------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| IA | 53,33 | 40 | - | - | - | - | - | 42,85 | 42,85 |
| IB | 66,66 | 45,83 | 37,5 | 50 | 58,33 | 57,14 | 62,50 | - | 86,66 |
| IC | - | - | 36 | 44 | 52 | 76,92 | 92 | 56,52 | - |

Les característiques coincidents en dos dels tres instituts són aquestes:

- 4E. A més del català i el català, coneix altres llengües i les comprèn oralment i per escrit, i a més, hi pot escriure.
- 7A. Amb els seus professors es comunica habitualment en català.
- 10D. Va molt poc al teatre.
- 11A. Escolta molta música.
- 12C. A més de les lectures obligatòries, llegeix poc pel seu compte.
- 13B. Mira bastant la televisió.
- 14B. Escolta bastant la ràdio.
- 15SÍ. Llegeix el diari.
- 15C. Els que llegeixen el diari, ho fan de tant en tant.
- 16SÍ. Fora de les obligacions escolars, té el costum d'escriure pel seu compte.
- 16B. Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fa bastant sovint.
- 16C. Els que tenen el costum d'escriure fora de les obligacions escolars, ho fan de tant en tant.

Tot i l'heterogeneïtat dels patrons lingüístics i culturals, la comparació posa de relleu algunes característiques coincidents en dos dels tres instituts, com són ara **la capacitat de comprendre oralment i per escrit l'anglès i poder-hi escriure, el predomini del català com a llengua d'ús habitual en les activitats acadèmiques, bastant relació quotidiana amb la cultura mediàtica, poca relació quotidiana amb la lectura i bastant relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.**

3.2. PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS

3.2.1. Institut A

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 1):

- 17B.** Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules li demana bastant esforç.
- 18B.** Aproximadament, dedica una hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.
- 19DC.** Abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal o bé fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu.
- 20CE.** En el moment d'escriure, s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà o del llibre de text.
- 21DBHI.** En el moment d'escriure, es para a pensar per decidir l'ortografia d'una paraula, una paraula, un signe de puntuació o l'ordre de presentació de les idees.
- 22ABF.** Per rellegir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota, no espera a acabar d'escriure-la tota o escriu un paràgraf i rellegeix tot el que ha escrit.
- 23ABF.** Per corregir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota, no espera a acabar d'escriure-la tota o escriu un paràgraf i corregeix tot el que ha escrit.
- 24ACDB.** Per corregir-se una redacció, revisa i canvia, 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.
- 25BEF.** Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix paraules, suprimeix paraules o suprimeix frases, abans de donar-la per bona.

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara: **escriure una redacció li demana bastant esforç; abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal; en el moment d'escriure, s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà; en el moment d'escriure es para a pensar per decidir elements locals i estructurals del text; per rellegir-se una redacció, espera/no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar i canviar una redacció, espera/no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar una redacció, canvia, si és necessari, elements locals del text.**

3.2.2. Institut B

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 2):

- 17C.** Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules li demana poc esforç.
- 18C.** Aproximadament, dedica una mitja hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.

19DA. Abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal o bé no fa cap esborrany abans d'escriure.

20ABC. En el moment d'escriure, no s'ajuda amb altres materials, s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà o s'ajuda amb una gramàtica.

21IBD. En el moment d'escriure, es para a pensar per decidir l'ordre de presentació de les idees, una paraula o l'ortografia d'una paraula.

22AFBDGH. Per rellegir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota; escriu un paràgraf i rellegeix tot el que ha escrit; no espera a acabar d'escriure-la tota, escriu una frase i rellegeix tot el que ha escrit; abans de començar un paràgraf rellegeix el paràgraf anterior; abans de començar un paràgraf rellegeix tot el que ha escrit.

23ABD. Per corregir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota, no espera a acabar d'escriure-la tota o escriu una frase i corregeix tot el que ha escrit.

24ACB. Per corregir-se una redacció, revisa i canvia, si és necessari, l'ortografia, els signes de puntuació o les paraules, abans de donar-la per bona.

25BCE. Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix paraules, afegeix frases o suprimeix paraules, abans de donar-la per bona.

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara: **escriure una redacció li demana poc esforç; abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal; en el moment d'escriure, no s'ajuda amb altres materials; en el moment d'escriure es para a pensar per decidir elements estructurals i locals del text; per rellegir-se una redacció, espera/no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar i canviar una redacció, espera/no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar una redacció, canvia, si és necessari, elements locals del text del text.**

3.2.3. Institut C

Les característiques més destacades del conjunt d'alumnes són aquestes (vegeu al capítol 9 l'annex 3):

17C. Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules li demana poc esforç.

18B. Aproximadament, dedica una hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.

19CD. Abans d'escriure una redacció escolar, fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu o bé fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal.

20AC. En el moment d'escriure, no s'ajuda amb altres materials o bé s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà.

21BDI. En el moment d'escriure, es para a pensar per decidir una paraula, l'ortografia d'una paraula o l'ordre de presentació de les idees.

22FHB. Per rellegir-se una redacció, escriu un paràgraf i rellegeix tot el que ha escrit; abans de començar un paràgraf, rellegeix tot el que ha escrit; o bé no espera a acabar d'escriure-la tota.

23AFBH. Per corregir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota; escriu un paràgraf i corregeix tot el que ha escrit; no espera a acabar d'escriure-la tota; o bé abans de començar un paràgraf, corregeix tot el que ha escrit.

24ACG. Per corregir-se una redacció, revisa i canvia, si és necessari, l'ortografia, els signes de puntuació o bé l'ordre dels paràgrafs, abans de donar-la per bona.

25BCE. Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix paraules, afegeix frases o bé suprimeix paraules, abans de donar-la per bona.

Les dades perfilen algunes característiques, com són ara: **escriure una redacció li demana bastant esforç; abans d'escriure una redacció escolar, fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu; en el moment d'escriure, no s'ajuda amb altres materials; en el moment d'escriure es para a pensar per decidir elements locals i estructurals del text; per rellegir-se una redacció, no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar i canviar una redacció, no espera/espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar una redacció, canvia, si és necessari, elements locals i estructurals del text.**

3.2.4. Patrons relacionats amb l'escriptura de textos. Coincidències entre els instituts A, B i C

En el quadre 3, indiquem les ocurrències coincidents en els tres instituts i els percentatges que n'obté cada una en l'institut corresponent. Observem que, en en la majoria de casos, la divergència de valors és la característica predominant.

Quadre 3. Coincidències (%)

| | 19D | 20C | 21B | 21D | 21I | 22B | 22F | 23A | 23B | 24A | 24C | 25B | 25E |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| IA | 56,25 | 30 | 14,89 | 21,27 | 12,76 | 23,8 | 14,28 | 75 | 18,75 | 34,09 | 22,72 | 32,43 | 32,43 |
| IB | 41,37 | 25 | 19,51 | 14,63 | 20,73 | 11,36 | 18,18 | 64,51 | 9,67 | 34,84 | 15,15 | 24,07 | 20,37 |
| IC | 30 | 31,25 | 19,54 | 19,54 | 19,54 | 14 | 26 | 31,7 | 12,19 | 28,91 | 14,45 | 25,31 | 22,78 |

Les característiques coincidents en els tres instituts són aquestes:

19D. Abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal.

20C. En el moment d'escriure, s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà.

21BDI. En el moment d'escriure, es para a pensar per decidir una paraula, l'ortografia d'una paraula o l'ordre de presentació de les idees.

22 BF. Per rellegir-se una redacció, no espera a acabar d'escriure-la tota o bé escriu un paràgraf i rellegeix tot el que ha escrit.

23AB. Per corregir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota o bé no espera a acabar d'escriure-la tota.

24AC. Per corregir-se una redacció, revisa i canvia, si és necessari, l'ortografia o els signes de puntuació, abans de donar-la per bona.

25BE. Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix paraules o bé suprimeix paraules, abans de donar-la per bona.

Tot i l'heterogeneïtat dels patrons lingüístics i culturals, la comparació posa de relleu algunes característiques coincidents, com són ara: **abans d'escriure una redacció escolar, fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal; en el moment d'escriure, s'ajuda d'un diccionari bilingüe castellà-català/català-castellà; en el moment d'escriure es para a pensar per decidir elements locals i estructurals del text; per rellegir-se una redacció, no espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar i canviar una redacció, no espera/espera a acabar d'escriure-la tota; per revisar una redacció, canvia, si és necessari, elements locals i del text.**

En el quadre 3, indiquem les ocurrències parcialment coincidents en els tres instituts i els percentatges que n'obté cada una en l'institut corresponent.

Quadre 4. Coincidències (%)

| | 17C | 18B | 19C | 20A | 22A | 22H | 23F | 24B | 25C |
|----|-------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| IA | - | 60 | 31,25 | - | 38,09 | - | 6,75 | 11,36 | - |
| IB | 58,33 | - | - | 27,77 | 29,54 | 11,36 | - | 13,63 | 24,07 |
| IC | 60 | 64 | 30 | 40,62 | - | 18 | 19,51 | - | 25,31 |

Les característiques coincidents en dos dels tres instituts són aquestes:

17C. Escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules li demana poc esforç.
18B. Aproximadament, dedica una hora a escriure una redacció escolar d'unes 200 paraules.
19C. Abans d'escriure una redacció escolar, fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu.
20A. En el moment d'escriure, no s'ajuda d'altres materials.
22AH. Per rellegir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota o bé abans de començar un paràgraf, rellegeix tot el que ha escrit.
23F. Per corregir-se una redacció, escriu un paràgraf i corregeix tot el que ha escrit.
24B. Per corregir-se una redacció, revisa i canvia, si és necessari, les paraules.
25C. Per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix frases, abans de donar-la per bona.

Tot i l'heterogeneïtat dels patrons relacionats amb l'escriptura de textos, la comparació posa de relleu algunes característiques coincidents en dos dels tres instituts, com són ara: **escriure una redacció li demana bastant esforç; abans d'escriure una redacció escolar, fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu; en el moment d'escriure, no s'ajuda d'altres materials; per rellegir-se una redacció, espera a acabar d'escriure-la tota; per corregir-se u-**

na redacció, escriu un paràgraf i corregeix tot el que ha escrit; per corregir-se una redacció, revisa i canvia, si és necessari, elements locals del text; per corregir-se una redacció, si és necessari, afegeix elements locals del text.

3.2.5. Coincidències i divergències entre els instituts A, B i C

PATRONS LINGÜÍSTICS I CULTURALS

Com podem observar en el quadre 5, la comparació posa de manifest aquestes coincidències i divergències:

Coincidències: inici de l'escriptura en català; anglès com a tercera llengua; castellà com a llengua d'ús habitual en la vida diària; molta relació quotidiana amb la cultura mediàtica.

Divergències: origen lingüístic; llengua d'ús habitual en les activitats acadèmiques; relació quotidiana amb la lectura; relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci.

Quadre 5. Característiques del conjunt d'alumnes

| | Origen lingüístic | Inici de l'escriptura en català | Tercera llengua | Llengua d'ús habitual en les activitats acadèmiques | Llengua d'ús habitual en la vida diària | Relació quotidiana amb la cultura mediàtica | Relació quotidiana amb la lectura | Relació amb l'escriptura en el temps i l'espai d'oci |
|-----------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------|---|---|---|-----------------------------------|--|
| IA | castellanoparlant | entre els sis i nou anys | anglès | català | castellà | molta | poca | poca |
| IB | catalanoparlant/ castellanoparlant | entre els sis i nou anys | anglès | català | castellà | molta | poca | bastant |
| IC | castellanoparlant | entre els sis i nou anys | anglès | català / castellà | castellà | molta | bastant | força |

PATRONS RELACIONATS AMB L'ESCRITURA DE TEXTOS

Com podem observar en el quadre 6, la comparació posa de manifest aquestes coincidències i divergències:

Coincidències: activitat metalingüística mentre escriu; revisió de l'escrit.

Divergències: esforç de producció; planificació de l'escrit; material de suport; relectura de l'escrit; activitats de revisió i reescriptura.

Quadre 6. Característiques del conjunt d'alumnes

| | Esforz de producció | Planificació de l'escrit | Material de suport | Activitat metalingüística mentre escriu | Relectura de l'escrit | Revisió de l'escrit | Activitats de revisió i reescriptura |
|-----------|----------------------------|--|---|--|--|--|---|
| IA | bastant | fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal | diccionari bilingüe castellà-català / català-castellà | per decidir sobre elements locals i estructurals | Espera/no espera a acabar d'escriure'l | Espera/no espera a acabar d'escriure'l | Elements locals |
| IB | poc | fa un esborrany i el copia igual, millorant-ne la presentació formal | no s'ajuda amb altres materials | per decidir sobre elements estructurals i locals | Espera/no espera a acabar d'escriure'l | Espera/no espera a acabar d'escriure'l | Elements locals |
| IC | bastant | fa un guió o un esquema i escriu el text definitiu | no s'ajuda amb altres materials | per decidir sobre elements locals i estructurals | No espera a acabar d'escriure'l | Espera/no espera a acabar d'escriure'l | Elements locals i estructurals |

3.3. PATRONS DE REPRESENTACIÓ DE LA NORMA

3.3.1. Institut A

El patró que es desprèn dels resultats obtinguts és aquest (vegeu al capítol 9 l'annex 4):

| |
|--|
| Predomini de l'ordenació adequada (66,66%). Absència d'ordenacions inadequades. Predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text (46,66%). Predomini de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text (40%). |
|--|

ORDENACIONS ADEQUADES

Quadre 7. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) |
|---------------------------|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| Ordenació adequada | 50 | - | - | 40 | 10 | - |

nordenacions = 10

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.

ORDENACIONS POC ADEQUADES

Quadre 8. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) |
|------------------------|--------|------|------|--------|------|------|
| Ordenació poc adequada | 40 | - | - | 40 | 20 | - |

nordenacions = 5

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes o baixes (80%) que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.

ORDENACIONS ADEQUADES I POC ADEQUADES

Quadre 9. Justificacions (%)

| | A(o-e) | B(o-e) | B(o) |
|------------------------|--------|--------|------|
| Ordenació adequada | 50 | 40 | 10 |
| Ordenació poc adequada | 40 | 40 | 20 |

COMENTARI

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

3.3.2. Institut B

El patró que es desprèn dels resultats obtinguts és aquest (vegeu al capítol 9 l'annex 5):

Predomini de l'ordenació adequada (83,33%).
Poca rellevància de les ordenacions inadequades (4,16%).
Predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text (37,5%).
Predomini de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia del text (41,66%).

ORDENACIONS ADEQUADES

Quadre 10. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) |
|--------------------|--------|------|------|--------|------|------|
| Ordenació adequada | 40 | - | - | 20 | 40 | - |

nordenacions = 20

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text. Predomini de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia del text.

ORDENACIONS POC ADEQUADES

Quadre 11. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) | C |
|------------------------|--------|------|------|--------|-------|------|---|
| Ordenació poc adequada | 33,33 | - | - | 33,33 | 33,33 | - | - |

nordenacions = 3

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes o baixes (66,66%) que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.

ORDENACIONS ADEQUADES I POC ADEQUADES

Quadre 12. Justificacions (%)

| | A(o-e) | B(o-e) | B(o) |
|------------------------|--------|--------|-------|
| Ordenació adequada | 40 | 20 | 40 |
| Ordenació poc adequada | 33,33 | 33,33 | 33,33 |

COMENTARI

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

3.3.3. Institut C

El patró que es desprèn dels resultats obtinguts és aquest (vegeu al capítol 9 l'annex 6):

Predomini de l'ordenació adequada (68%).

Absència d'ordenacions inadequades

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text (32%).

Predomini de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text (32%).

ORDENACIONS ADEQUADES

Quadre 13. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) |
|--------------------|--------|-------|------|--------|-------|------|
| Ordenació adequada | 41,17 | 11,76 | - | 23,52 | 23,52 | - |

nordenacions = 17

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes o baixes (64,69%) que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.

ORDENACIONS POC ADEQUADES

Quadre 14. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | A(e) | B(o-e) | B(o) | B(e) |
|------------------------|--------|------|------|--------|------|------|
| Ordenació poc adequada | 12,5 | 12,5 | - | 50 | 25 | - |

nordenacions = 8

COMENTARI

Predomini de les reflexions metalingüístiques altes o baixes (62,5%) que fan atenció a l'ortografia i a l'estructura del text.

ORDENACIONS ADEQUADES I POC ADEQUADES

Quadre 15. Justificacions (%)

| | A(o-e) | A(o) | B(o-e) | B(o) |
|------------------------|--------|-------|--------|-------|
| Ordenació adequada | 41,17 | 11,76 | 23,52 | 23,52 |
| Ordenació poc adequada | 12,5 | 12,5 | 50 | 25 |

COMENTARI

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

3.3.4. Coincidències entre els instituts A, B i C

Com podem observar en el quadre 16, la comparació posa de manifest aquestes coincidències:

Coincidències: predomini de l'ordenació adequada; predomini de les reflexions metalingüístiques altes que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text; predomini de les reflexions metalingüístiques baixes que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text.

Quadre 16. Característiques del conjunt d'alumnes

| | Ordenació predominant | Reflexions metalingüístiques altes predominants | Reflexions metalingüístiques baixes predominants |
|----|-----------------------|--|--|
| IA | adequada | les que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text | les que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text |
| IB | adequada | les que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text | les que fan atenció a l'ortografiadel text |
| IC | adequada | les que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text | les que fan atenció a l'ortografia i l'estructura del text |

3.4. PATRONS DE LES OPINIONS DELS ENSENYANTS AMB RELACIÓ A LA CORRECCIÓ I REESCRITURA DE TEXTOS

3.4.1. Institut A

En la taula següent, indiquem el nombre d'ocurrències de cada categoria (vegeu al capítol 9 l'annex 7):

| Categories | Nombre d'ocurrències |
|------------|----------------------|
| CAT. 1 | 1 |
| CAT. 2 | 2 |
| CAT. 3 | 3 |
| CAT. 4 | 1 |
| CAT. 5 | 14 |
| CAT. 6 | 9 |
| CAT. 7 | 2 |
| CAT. 8 | 5 |
| CAT. 9 | 1 |
| CAT. 11 | 11 |
| CAT. 12 | 1 |
| CAT. 13 | 4 |
| CAT.14 | 6 |
| CAT. 15 | 2 |
| CAT. 16 | 2 |
| CAT. 17 | 4 |
| CAT. 18 | 1 |
| CAT. 19 | 1 |
| CAT. 20 | 3 |
| CAT. 21 | 4 |
| Total | 77 |

Els patrons de pensament dominants de la professora de l'institut A, amb relació a la correcció i reescriptura de textos, són els següents:

Categories predominants: 5, 6, 8, 11, 13, 14, 17 i 21.

Establiment d'una jerarquia formal, tot i que hi ha una correcció intuïtiva, amb una racionalitat limitada. Arbitrarietat de l'ensenyant en la construcció de la correcció. Manca de delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. [18,18%]*

L'ensenyant 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 l'ensenyant, el qual, amb voluntat educativa, i no pas penalitzadora, pot explicitar els avantatges futurs de les seves decisions. El treball és controlat per l'ensenyant. [11,68%]

Construcció de l'excel·lència textual. L'ensenyant té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè es realitzi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, l'ensenyant modera les seves exigències. [6,49%]

La transposició didàctica: el saber savi, el saber ensenyat i el saber transferit. Limitació de l'ensenyant amb relació al saber transferit. [14,28%]

Actitud ambivalent amb relació a l'ortografia: quin és el llindar raonable? Imposició subtil de l'ordre lògic de l'ensenyant: negociació de l'ensenyant amb si mateix dels èxits i fracassos ortogràfics. [5,19%]

L'ensenyant vol provocar una situació d'aprenentatge. No coincidència entre les intencions de l'ensenyant i la recepció d'alguns alumnes, que veuen la correcció com una avaluació. L'acte corrector de l'ensenyant no s'exerceix sobre l'aprenentatge, sinó sobre el treball, amb la intenció de generar nou treball. No tots els alumnes fan la mateixa interpretació de l'acte corrector. És un saber difícil d'ensenyar i d'aprendre. [7,79%]

El saber construït amagat: l'ensenyant desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès, d'acord amb les seves possibilitats. Hi ha l'objecte de la revisió i la reescriptura (nocions lingüístiques) i allò que, sent necessari per a la construcció de la revisió i la reescriptura, no és el seu objectiu (anotacions). [5,19%]

El currículum formal, interioritzat per l'ensenyant, i controlat pels altres ensenyants, l'autoritat acadèmica i la societat no experta (familiars et alii), condiciona el currículum real i les tasques que, en el pensament de l'ensenyant, engendrarien aprenentatges profitosos. El currículum real no és una realització estricta del desig del mestre. [5,19%]

* Percentatge amb relació al nombre total d'ocurrències.

3.4.2. Institut B

En la taula següent, indiquem el nombre d'ocurrències de cada categoria (vegeu al capítol 9 l'annex 8):

| Categories | Nombre d'ocurrències |
|------------|----------------------|
| CAT. 1 | 1 |
| CAT. 2 | 6 |
| CAT. 3 | 2 |
| CAT. 5 | 7 |
| CAT. 7 | 2 |
| CAT. 8 | 5 |
| CAT. 9 | 1 |
| CAT. 11 | 2 |
| CAT.14 | 3 |
| CAT. 15 | 2 |
| CAT. 17 | 1 |
| CAT. 23 | 3 |
| Total | 35 |

Els patrons de pensament dominants de la professora de l'institut A, amb relació a la correcció i reescriptura de textos, són els següents:

Categories predominants: 2, 5, 8, 14 i 23.

*Actitud no penalitzadora, sinó cooperativa, d'ajuda, educativa. [17,14%]**

Arbitrarietat de l'ensenyant en la construcció de la correcció. Manca de delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. [20%]

Construcció de l'excel·lència textual. L'ensenyant té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè es realitzi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, l'ensenyant modera les seves exigències. [14,28%]

L'ensenyant vol provocar una situació d'aprenentatge. No coincidència entre les intencions de l'ensenyant i la recepció d'alguns alumnes, que veuen la correcció com una avaluació. L'acte corrector de l'ensenyant no s'exerceix sobre l'aprenentatge, sinó sobre el treball, amb la intenció de generar nou treball. No tots els alumnes fan la mateixa interpretació de l'acte corrector. És un saber difícil d'ensenyar i d'aprendre. [8,57%]

Importància del temps en la pràctica escolar de la producció de textos. [8,57%]

* Percentatge amb relació al nombre total d'ocurrències.

3.4.3. Institut C

En la taula següent, indiquem el nombre d'ocurrències de cada categoria (vegeu al capítol 9 l'annex 9):

| Categories | Nombre d'ocurrències |
|-------------------|-----------------------------|
| CAT. 1 | 4 |
| CAT. 2 | 7 |
| CAT. 3 | 6 |
| CAT. 5 | 9 |
| CAT. 6 | 8 |
| CAT. 7 | 4 |
| CAT. 8 | 12 |
| CAT. 9 | 3 |
| CAT. 10 | 1 |
| CAT. 11 | 3 |
| CAT. 13 | 2 |
| CAT.14 | 4 |
| CAT. 15 | 4 |
| CAT. 16 | 2 |
| CAT. 17 | 5 |
| CAT. 22 | 4 |
| CAT. 23 | 3 |
| CAT. 24 | 2 |
| Total | 83 |

Els patrons de pensament dominants de la professora de l'institut A, amb relació a la correcció i reescriptura de textos, són els següents:

Categories predominants: 2, 3, 5, 6, 8 i 17.

Actitud no penalitzadora, sinó cooperativa, d'ajuda, educativa. [8,43%]

En l'acte d'escriptura, el saber de l'ensenyant i el de l'alumne es poden aproximar. La manera com l'ensenyant posa de manifest la seva correcció (anotacions) és lluny de ser evident per a tots els alumnes. Un ensenyant interessat pel procés d'aprenentatge modera, segons l'alumne i el text, les seves exigències. [7,22%]

Establiment d'una jerarquia formal, tot i que hi ha una correcció intuïtiva, amb una racionalitat limitada. Arbitrarietat de l'ensenyant en la construcció de la correcció. Manca de delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció. [10,84%]

L'ensenyant 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 l'ensenyant, el qual, amb voluntat educativa, i no pas penalitzadora, pot explicitar els avantatges futurs de les seves decisions. El treball és controlat per l'ensenyant. [9,63%]

Construcció de l'excel·lència textual. L'ensenyant té al cap un model d'excel·lència textual, i considera necessària la seva intervenció perquè es realitzi. Amb tot, hi ha jerarquies d'excel·lència: donat que importa el procés d'aprenentatge de l'alumne, l'ensenyant modera les seves exigències. [14,45%]

El saber construït amagat: l'ensenyant desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès, d'acord amb les seves possibilitats. Hi ha l'objecte de la revisió i la reescriptura (nocions lingüístiques) i allò que, sent necessari per a la construcció de la revisió i la reescriptura, no és el seu objectiu (anotacions). [6,02%]

* Percentatge amb relació al nombre total d'ocurrències.

3.4.4. Coincidències entre els ensenyants dels instituts A, B i C

En el quadre 17, indiquem les ocurrències coincidents en els tres instituts i els percentatges que n'obté cada una en l'institut corresponent.

Quadre 17. Coincidències (%)

| | C2 | C5 | C6 | C8 | C14 | C17 |
|----|-------|-------|-------|-------|------|------|
| EA | - | 18,18 | 11,68 | 6,49 | 7,79 | 5,19 |
| EB | 17,14 | 20 | - | 14,28 | 8,57 | - |
| EC | 8,43 | 10,84 | 9,63 | 14,45 | - | 6,02 |

El grau més alt de coincidències s'obté a les categories 5 i 8. Els patrons comuns de pensament entre els ensenyants dels instituts A, B i C, amb relació a la correcció i reescriptura de textos, són els següents:

Establiment d'una jerarquia formal, tot i que hi ha una correcció intuïtiva, amb una racionalitat limitada. Arbitrarietat de l'ensenyant en la construcció de la correcció. Manca de delimitació de l'objecte d'aprenentatge en la correcció.

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

Un grau més baix de coincidències s'obté a les categories 2, 6, 14 i 17. Els patrons de pensament parcialment comuns entre els ensenyants dels instituts A, B i C, amb relació a la correcció i reescriptura de textos, són els següents:

Actitud no penalitzadora, sinó cooperativa, d'ajuda, educativa.

L'ensenyant 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 l'ensenyant, el qual, amb voluntat educativa, i no pas penalitzadora, pot explicitar els avantatges futurs de les seves decisions. El treball és controlat per l'ensenyant.

L'ensenyant vol provocar una situació d'aprenentatge. No coincidència entre les intencions de l'ensenyant i la recepció d'alguns alumnes, que veuen la correcció com una avaluació. L'acte corrector de l'ensenyant no s'exerceix sobre l'aprenentatge, sinó sobre el treball, amb la intenció de generar nou treball. No tots els alumnes fan la mateixa interpretació de l'acte corrector. És un saber difícil d'ensenyar i d'aprendre.

El saber construït amagat: l'ensenyant desconeix com l'alumne forma els seus propis instruments i com s'apropia del saber transmès, d'acord amb les seves possibilitats. Hi ha l'objecte de la revisió i la reescriptura (nocions lingüístiques) i allò que, sent necessari per a la construcció de la revisió i la reescriptura, no és el seu objectiu (anotacions).

4. CORRECCIÓ I REESCRITURA DELS TEXTOS. UNA DESCRIPCIÓ

Codi dels quadres: **ST**: significat textual; **MS**: morfosintaxi; **AM**: aspectes materials; **RP**: reemplaçament; **AF**: afegiment; **SP**: supressió; **DP**: desplaçament; **M**: mot; **F**: frase; **RF**: relacions entre frases; **CE**: conjunt de l'escrit; **IAT1**: text 1 de l'institut A; **IAT2**: text 2 de l'institut A; **IBT1**: text 1 de l'institut B; **IBT2**: text 2 de l'institut B; **ICT1 (1)**: text 1 (1a reescriptura) de l'institut C; **ICT1 (2)**: text 1 (2a reescriptura) de l'institut C; **ICT1(3)**: text 1 (3a reescriptura) de l'institut C.

4.1. INSTITUT A

4.1.1. Text 1. Reescriptura

ANOTACIONS

En el quadre 1, tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu al capítol 9 l'annex 10).

Quadre 1. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|----------------|----|-----|----|
| No-reparacions | 7 | 5 | 2 |
| Reparacions | 53 | 131 | 24 |

n = 222

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (93,68%).

Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (61,25%) i al significat textual (27,02%).

Predominen les no-reparacions referides al significat textual (3,15%) i a la morfosintaxi (2,25%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 2, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 10).

Quadre 2. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|--------------------|----|-----|----|
| Reparacions | 53 | 131 | 24 |
| Variacions lliures | 33 | 14 | 19 |

n = 274

COMENTARI

En cada un dels tres punts de vista, predominen les reparacions.

Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (47,81%) i al significat textual (19,34%).

Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (12,04%) i als aspectes materials (6,93%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per les dades del quadre 3, vegeu al capítol 9 l'annex 10.

Quadre 3. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 32 | 81 | 7 |
| AF | 24 | 38 | 11 |
| SP | 7 | 23 | - |
| DP | - | 10 | 7 |

n = 240

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (13,33%) i afegiments (10%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (33,75%) i afegiments (15,83%).
Aspectes materials: afegiments (4,58%), reemplaçaments (2,91%) i desplaçaments (2,91%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (49,99%) i afegiments (30,41%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per les dades del quadre 4, vegeu al capítol 9 l'annex 10.

Quadre 4. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 18 | 8 | 4 |
| AF | 14 | 4 | 9 |
| SP | 7 | 1 | 2 |
| DP | - | 1 | 4 |

n = 72

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (25%) i afegiments (19,44%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (11,11%) i afegiments (5,55%).
Aspectes materials: afegiments (12,5%), reemplaçaments (5,55%) i desplaçaments (5,55%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (41,66%) i afegiments (37,49%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 5. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 4 | 1 | 1 | - |
| F | 15 | 11 | 2 | - |
| RF | 8 | 6 | 1 | - |
| CE | 5 | 6 | 3 | - |

n = 63

Quadre 6. Morfosintaxi

| | 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 7. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | 5 | 11 | - | - |
| RF | 2 | - | - | 7 |
| CE | - | - | - | - |

n = 25

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de frase (23,8%) i afegiments a nivell de frase (17,46%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (32,23%) i reemplaçaments a nivell de frase (17,1%).

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (44%) i desplaçaments a nivell de relació entre frases (28%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (22,08%) i reemplaçaments a nivell de frase (19,16%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 8. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 5 | 4 | 1 | - |
| F | 6 | 8 | 1 | - |
| RF | 7 | 2 | 5 | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 39

Quadre 9. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 7 | - | - | - |
| F | - | 1 | - | 1 |
| RF | 1 | 1 | 1 | - |
| CE | - | 2 | - | - |

n = 14

Quadre 10. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | 3 | 9 | 2 | - |
| RF | 1 | - | - | 4 |
| CE | - | - | - | - |

n = 19

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: afegiments a nivell de frase (20,51%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (17,94%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (50%) i afegiments a nivell de conjunt de l'escrit (14,28%).
 Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (47,36%) i desplaçaments a nivell de relació entre frases (21,05%).
 Conjunt dels tres punts de vista: afegiments a nivell de frase (23,61%) i reemplaçaments a nivell de mot (16,66%).

4.1.2. Text 2. Reescriptura

ANOTACIONS

En el quadre, 11 tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu al capítol 9 l'annex 11).

Quadre 11. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|-----------------------|----|----|----|
| No-reparacions | 2 | 7 | - |
| Reparacions | 86 | 79 | 2 |

n = 176

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (94,87%).
 Predominen les anotacions referides al significat textual (49,99%) i a la morfosintaxi (48,85%).
 Predominen les no-reparacions referides a la morfosintaxi (3,97%) i al significat textual (1,13%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 12, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 11).

Quadre 12. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|---------------------------|----|----|----|
| Reparacions | 86 | 79 | 2 |
| Variacions lliures | 60 | 17 | 21 |

n = 265

COMENTARI

En el significat textual i la morfosintaxi, predominen les reparacions.
 En els aspectes materials, predominen les variacions lliures.
 Els resultats més alts de reparacions corresponen al significat textual (32,45%) i a la morfosintaxi (29,81%).
 Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (22,64%) i als aspectes materials (7,92%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per les dades del quadre 13, vegeu al capítol 9 l'annex 11.

Quadre 13. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 47 | 46 | - |
| AF | 47 | 26 | 1 |
| SP | 15 | 13 | 2 |
| DP | 8 | 1 | - |

n = 206

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (22,81%) i afegiments (22,81%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (22,33%) i afegiments (12,62%).
Aspectes materials: supressions (0,97%) i afegiments (0,48%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (45,14%) i afegiments (35,91%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per les dades del quadre 14, vegeu al capítol 9 l'annex 11.

Quadre 14. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 23 | 9 | 6 |
| AF | 32 | 6 | 5 |
| SP | 7 | 2 | 2 |
| DP | 8 | 3 | 9 |

n = 112

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: afegiments (28,57%) i reemplaçaments (20,53%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (8,03%) i afegiments (5,35%).
Aspectes materials: desplaçaments (8,03%) i reemplaçaments (5,35%).
Conjunt dels tres punts de vista: afegiments (38,38%) i reemplaçaments (33,91%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 15. Significat textual

| | 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 16. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 39 | 13 | 12 | - |
| F | 4 | 5 | 1 | 1 |
| RF | 1 | - | - | - |
| CE | 2 | 8 | - | - |

n = 86

Quadre 17. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | - | 1 | 2 | - |
| RF | - | - | - | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 3

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: afegiments a nivell de relació entre frases (18,8%) i reemplaçaments a nivell de frase (17,09%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (45,34%) i afegiments a nivell de mot (15,11%).

Aspectes materials: supressions a nivell de frase (66,66%) i afegiments a nivell de frase (33,33%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (25,24%) i reemplaçaments a nivell de frase (11,65%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 18. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 11 | 3 | - | 2 |
| F | 7 | 4 | 3 | 2 |
| RF | 5 | 21 | 3 | 4 |
| CE | - | 4 | 1 | - |

n = 70

Quadre 19. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 6 | 5 | 1 | - |
| F | 5 | - | 1 | 3 |
| RF | - | 1 | - | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 20

Quadre 20. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 2 | - | 1 | - |
| F | 2 | 4 | 1 | - |
| RF | 2 | 1 | - | 9 |
| CE | - | - | - | - |

n = 22

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: afegiments a nivell de relació entre frases (30%) i reemplaçaments a nivell de mot (15,71%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (30%), reemplaçaments a nivell de frase (25%) i afegiments a nivell de mot (25%).
 Aspectes materials: desplaçaments a nivell de relació entre frases (40,9%) i afegiments a nivell de frase (18,18%).
 Conjunt dels tres punts de vista: afegiments a nivell de relació entre frases (20,53%) i reemplaçaments a nivell de mot (16,96%).

4.2. INSTITUT B

4.2.1. Text 1. Reescriptura

ANOTACIONS

En el quadre 21, tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu al capítol 9 l'annex 12).

Quadre 21. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|-----------------------|----|-----|----|
| No-reparacions | 8 | 7 | 5 |
| Reparacions | 88 | 171 | 71 |

n = 350

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (94,27%).

Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (50,85%) i al significat textual (27,42%).

Predominen les no-reparacions referides al significat textual (2,28%) i a la morfosintaxi (2%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 22, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 12).

Quadre 22. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|---------------------------|----|-----|----|
| Reparacions | 88 | 171 | 71 |
| Variacions lliures | 89 | 25 | 19 |

n = 463

COMENTARI

En el significat textual, el nombre de reparacions i de variacions lliures és gairebé coincident.

En la morfosintaxi i els aspectes materials, predominen les reparacions.

Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (36,93%) i al significat textual (19%).

Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (19,22%) i a la morfosintaxi (5,39%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 23, vegeu al capítol 9 l'annex 12.

Quadre 23. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|----|----|-----|----|
| RP | 72 | 104 | 22 |
| AF | 8 | 52 | 42 |
| SP | 12 | 22 | 14 |
| DP | 3 | 1 | - |

n = 352

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (20,45%) i supressions (3,4%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments (29,54%) i afegiments (14,77%).
 Aspectes materials: afegiments (11,93%) i reemplaçaments (6,25%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (56,24%) i afegiments (28,97%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 24, vegeu al capítol 9 l'annex 12.

Quadre 24. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 50 | 17 | 6 |
| AF | 29 | 4 | 2 |
| SP | 14 | 5 | 4 |
| DP | 2 | 3 | 7 |

n = 143

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (34,96%) i afegiments (20,27%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments (11,88%) i supressions (3,49%).
 Aspectes materials: desplaçaments (4,89%) i reemplaçaments (4,19%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (51,03%) i afegiments (24,45%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 25. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 25 | 1 | 4 | - |
| F | 16 | 6 | 4 | 2 |
| RF | 30 | 1 | 4 | 1 |
| CE | 1 | - | - | - |

n = 95

Quadre 26. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|--|----|----|----|----|
|--|----|----|----|----|

| | | | | |
|-----------|----|----|----|---|
| M | 69 | 34 | 14 | - |
| F | 3 | 12 | 5 | 1 |
| RF | 32 | 6 | 3 | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 179

Quadre 27. Aspectes materials

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | RP | AF | SP | DP |
| M | 1 | - | - | - |
| F | 7 | 38 | 11 | - |
| RF | 14 | 4 | 3 | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 78

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (31,57%) i reemplaçaments a nivell de mot (26,31%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (38,54%) i afegiments a nivell de mot (18,99%).

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (48,71%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (17,94%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (26,98%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (21,59%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 28. Significat textual

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | RP | AF | SP | DP |
| M | 18 | 4 | 5 | - |
| F | 14 | 14 | 5 | - |
| RF | 16 | 8 | 4 | 2 |
| CE | 2 | 3 | - | - |

n = 95

Quadre 29. Morfosintaxi

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | RP | AF | SP | DP |
| M | 8 | 1 | 4 | - |
| F | 4 | 2 | 1 | 2 |
| RF | 5 | 1 | - | 1 |
| CE | - | - | - | - |

n = 29

Quadre 30. Aspectes materials

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | RP | AF | SP | DP |
| M | - | - | - | - |
| F | 4 | 2 | 4 | 1 |
| RF | 2 | - | - | 6 |
| CE | - | - | - | - |

n = 19

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de mot (18,94%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (16,84%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (27,58%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (17,24%).

Aspectes materials: desplaçaments a nivell de relació entre frases (31,57%), reemplaçaments a nivell de frase (21,05%) i supressions a nivell de frase (21,05%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (18,18%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (16,08%).

4.2.2. Text 2. Reescriptura

ANOTACIONS

En el quadre 31, tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu al capítol 9 l'annex 13).

Quadre 31. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|----------------|----|-----|----|
| No-reparacions | 4 | 15 | 3 |
| Reparacions | 60 | 167 | 43 |

n = 292

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (92,45%).

Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (62,32%) i al significat textual (21,9%).

Predominen les no-reparacions referides a la morfosintaxi (5,13%) i al significat textual (1,36%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 32, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 13).

Quadre 32. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|--------------------|-----|-----|----|
| Reparacions | 60 | 167 | 43 |
| Variacions lliures | 144 | 34 | 33 |

n = 481

COMENTARI

En el significat textual, predominen les variacions lliures.

En la morfosintaxi i els aspectes materials, predominen les reparacions.

Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (34,71%) i al significat textual (12,47%).

Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (29,93%) i a la morfosintaxi (7,06%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 33, vegeu al capítol 9 l'annex 13.

Quadre 33. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 48 | 95 | 15 |
| AF | 10 | 51 | 27 |
| SP | 7 | 27 | 3 |
| DP | 1 | 1 | 3 |

n = 288

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (16,66%) i afegiments (3,47%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (32,98%) i afegiments (17,7%).
Aspectes materials: afegiments (9,37%) i reemplaçaments (5,2%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (54,84%) i afegiments (30,54%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 34, vegeu al capítol 9 l'annex 13.

Quadre 34. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 75 | 18 | 8 |
| AF | 52 | 14 | 5 |
| SP | 22 | 3 | 6 |
| DP | 3 | 3 | 14 |

n = 223

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (33,63%) i afegiments (23,31%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (8,07%) i afegiments (6,27%).
Aspectes materials: desplaçaments (6,27%) i reemplaçaments (2,24%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (45,28%) i afegiments (31,82%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 35. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 21 | 3 | 2 | - |
| F | 11 | 5 | 3 | - |
| RF | 14 | 2 | 2 | 1 |
| CE | 2 | - | - | - |

n = 66

Quadre 36. Text 2. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 81 | 47 | 25 | 1 |
| F | 8 | 2 | 2 | - |
| RF | 6 | 2 | - | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 174

Quadre 37. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 1 | - | - | - |
| F | 5 | 25 | 3 | - |
| RF | 9 | 2 | - | 3 |
| CE | - | - | - | - |

n = 48

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de mot (31,81%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (21,21%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (46,55%) i afegiments a nivell de mot (27,01%).
 Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (52,08%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (18,75%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (35,76%) i afegiments a nivell de mot (17,36%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 38. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 31 | 14 | 7 | - |
| F | 23 | 15 | 5 | 1 |
| RF | 16 | 19 | 9 | 2 |
| CE | 5 | 4 | 1 | - |

n = 152

Quadre 39. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 7 | 12 | 3 | - |
| F | 4 | 2 | - | 2 |
| RF | 7 | - | - | 1 |
| CE | - | - | - | - |

n = 38

Quadre 40. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | 2 | 5 | 5 | - |
| RF | 6 | - | 1 | 14 |
| CE | - | - | - | - |

n = 33

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de mot (20,39%) i reemplaçaments a nivell de frase (15,13%).

Morfosintaxi: afegiments a nivell de mot (31,57%), reemplaçaments a nivell de mot (18,42%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (18,42%).

Aspectes materials: desplaçaments a nivell de relació entre frases (42,42%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (18,18%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (17,04%) i reemplaçaments a nivell de frase (13%).

4.3. INSTITUT C

4.3.1. Text 1 (1a reescriptura)

ANOTACIONS

En el quadre 41, tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu capítol 9 l'annex 14).

Quadre 41. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|-----------------------|----|-----|----|
| No-reparacions | 5 | 13 | 4 |
| Reparacions | 69 | 223 | 17 |

n = 331

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (93,34%).

Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (70,29%) i al significat textual (22,35%).

Predominen les no-reparacions referides a la morfosintaxi (3,92%) i al significat textual (1,51%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 42, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 14).

Quadre 42. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|---------------------------|----|-----|----|
| Reparacions | 69 | 223 | 17 |
| Variacions lliures | 96 | 32 | 28 |

n = 465

COMENTARI

En el significat textual i els aspectes materials, predominen les variacions lliures.

En la morfosintaxi, predominen les reparacions.

Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (47,95%) i al significat textual (14,83%).

Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (20,64%) i a la morfosintaxi (6,88%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 43, vegeu al capítol 9 l'annex 14.

Quadre 43. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|----|----|-----|----|
| RP | 53 | 119 | 3 |
| AF | 9 | 73 | 7 |
| SP | 30 | 43 | 3 |
| DP | 1 | 4 | 4 |

n = 349

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (15,18%) i supressions (8,59%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (34,09%) i afegiments (20,91%).
Aspectes materials: afegiments (2%) i desplaçaments (1,14%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (50,12%) i afegiments (25,48%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 44, vegeu al capítol 9 l'annex 14.

Quadre 44. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 50 | 18 | 10 |
| AF | 28 | 4 | 9 |
| SP | 34 | 8 | 3 |
| DP | 5 | 3 | 6 |

n = 178

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (28,08%) i supressions (19,1%).
Morfosintaxi: reemplaçaments (10,11%) i supressions (4,49%).
Aspectes materials: reemplaçaments (5,61%) i afegiments (5,05%).
Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (43,8%) i supressions (25,27%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 45. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 12 | - | 2 | - |
| F | 14 | 4 | 6 | - |
| RF | 10 | 3 | 11 | 1 |
| CE | 17 | 2 | 11 | - |

n = 93

Quadre 46. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 86 | 63 | 34 | 4 |
| F | 8 | 3 | 7 | - |
| RF | 25 | 7 | 2 | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 239

Quadre 47. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | 1 | 7 | 3 | - |
| RF | 2 | - | - | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 17

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de conjunt d'escrit (18,27%) i reemplaçaments a nivell de frase (15,05%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (35,98%) i afegiments a nivell de mot (26,35%).

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (41,17%) i supressions a nivell de frase (17,64%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (28,08%) i afegiments a nivell de mot (18,05%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 48. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 16 | 5 | 7 | - |
| F | 20 | 11 | 14 | 3 |
| RF | 7 | 11 | 9 | 2 |
| CE | 7 | 1 | 4 | - |

n = 117

Quadre 49. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 9 | 2 | 7 | - |
| F | - | 2 | 1 | - |
| RF | 9 | - | - | 1 |
| CE | - | - | - | 2 |

n = 33

Quadre 50. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 1 | - | - | - |
| F | 1 | 9 | 2 | 1 |
| RF | 8 | - | 1 | 5 |
| CE | - | - | - | - |

n = 28

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de frase (17,09%) i reemplaçaments a nivell de mot (13,67%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot (27,27%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (27,27%).

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (32,14%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (28,57%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (14,6%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (13,48%).

4.3.2. Text 1 (2a reescriptura)

VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 51, prescindim del nombre d'operacions de cada variació lliure (vegeu al capítol l'annex 15).

Quadre 51. Variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|--------------------|-----|----|----|
| Variacions lliures | 135 | 66 | 48 |

n = 249

COMENTARI

El resultat més alt de variacions lliures s'obtenen en el significat textual (54,21%) i en la morfosintaxi (26,5%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 52, vegeu al capítol 9 l'annex 15.

Quadre 52. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|----|----|----|----|
| RP | 68 | 44 | 13 |
| AF | 47 | 8 | 12 |
| SP | 39 | 18 | 20 |
| DP | 3 | 3 | 5 |

n = 280

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (24,28%) i afegiments (16,78%).

Morfosintaxi: reemplaçaments (15,71%) i supressions (6,42%).

Aspectes materials: supressions (7,14%) i reemplaçaments (4,64%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (44,63%) i supressions (27,48%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 53. Significat textual

| | 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 54. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 18 | 5 | 14 | - |
| F | 3 | 1 | 3 | 2 |
| RF | 23 | 2 | 1 | 1 |
| CE | - | - | - | - |

n = 73

Quadre 55. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|----|----|----|----|
| M | 4 | - | - | - |
| F | 4 | 11 | 17 | - |
| RF | 5 | 1 | 3 | 5 |
| CE | - | - | - | - |

n = 50

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de frase (15,92%) i reemplaçaments a nivell de mot (14,01%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (31,50%) i reemplaçaments a nivell de mot (24,65%).

Aspectes materials: supressions a nivell de frase (34%) i afegiments a nivell de frase (22%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot (15,71%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (15%).

4.3.3. Text 1 (3a reescriptura)

ANOTACIONS

En el quadre 56, tenim en compte la presència d'una reparació originada per l'anotació de l'ensenyant i prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i del grau de correcció de la reparació (vegeu al capítol 9 l'annex 16).

Quadre 56. No-reparacions i reparacions

| | ST | MS | AM |
|-----------------------|----|-----|----|
| No-reparacions | 4 | 10 | 2 |
| Reparacions | 68 | 136 | 55 |

n = 275

COMENTARI

Gairebé sempre l'alumne respon amb una reparació a l'anotació de l'ensenyant (94,17%).
 Predominen les anotacions referides a la morfosintaxi (53,08%) i al significat textual (26,17%).
 Predominen les no-reparacions referides a la morfosintaxi (3,63%) i al significat textual (1,45%).

REPARACIONS I VARIACIONS LLIURES PER PUNTS DE VISTA

En el quadre 57, prescindim del nombre d'operacions de cada reparació i variació lliure (vegeu al capítol 9 l'annex 16).

Quadre 57. Reparacions i variacions lliures

| | ST | MS | AM |
|---------------------------|----|-----|----|
| Reparacions | 68 | 136 | 55 |
| Variacions lliures | 52 | 27 | 14 |

n = 352

COMENTARI

En cada un dels tres punts de vista, predominen les reparacions.
 Els resultats més alts de reparacions corresponen a la morfosintaxi (38,63%) i al significat textual (19,31%).
 Els resultats més alts de variacions lliures corresponen al significat textual (14,77%) i a la morfosintaxi (7,67%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 58, vegeu al capítol 9 l'annex 16.

Quadre 58. Operacions de reparació

| | ST | MS | AM |
|-----------|----|----|----|
| RP | 40 | 74 | 6 |
| AF | 20 | 41 | 38 |
| SP | 29 | 26 | 8 |
| DP | 9 | 4 | 7 |

n = 302

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (13,24%) i supressions (9,6%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments (24,5%) i afegiments (13,57%).
Aspectes materials: afegiments (12,58%) i supressions (2,64%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (39,72%) i afegiments (32,77%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER PUNTS DE VISTA

Per a les dades del quadre 58, vegeu al capítol 9 l'annex 16.

Quadre 59. Operacions de variació lliure

| | ST | MS | AM |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| RP | 29 | 22 | 2 |
| AF | 17 | 3 | 5 |
| SP | 14 | 2 | 4 |
| DP | 3 | - | 3 |

n = 104

Les operacions de variació lliure predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments (27,88%) i afegiments (16,34%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments (21,15%) i afegiments (2,88%).
 Aspectes materials: afegiments (4,8%) i supressions (3,84%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments (50,95%) i afegiments (24,02%).

OPERACIONS DE REPARACIÓ PER NIVELLS

Quadre 60. Significat textual

| | 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 61. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| M | 34 | 37 | 20 | - |
| F | 1 | 2 | 4 | 3 |
| RF | 39 | 2 | 2 | 1 |
| CE | - | - | - | - |

n = 145

Quadre 62. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| M | - | - | - | - |
| F | 1 | 33 | 4 | - |
| RF | 5 | 5 | 3 | 7 |
| CE | - | - | 1 | - |

n = 59

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: supressions a nivell de relació entre frases (13,26%), reemplaçaments a nivell de frase (11,22%) i reemplaçaments a nivell de conjunt de l'escrit (11,22%).
 Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (26,89%) i afegiments a nivell de mot (25,51%).
 Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (55,93%) i desplaçaments a nivell de relació entre frases (11,86%).
 Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (17,88%) i reemplaçaments a nivell de mot (13,9%).

OPERACIONS DE VARIACIÓ LLIURE PER NIVELLS

Quadre 63. Significat textual

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 10 | 5 | 3 | - |
| F | 5 | 8 | 7 | 3 |
| RF | 10 | 4 | 2 | - |
| CE | 4 | - | 2 | - |

n = 63

Quadre 64. Morfosintaxi

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | 4 | 1 | 1 | - |
| F | 1 | - | 1 | - |
| RF | 17 | 2 | - | - |
| CE | - | - | - | - |

n = 27

Quadre 65. Aspectes materials

| | RP | AF | SP | DP |
|----|----|----|----|----|
| M | - | - | - | - |
| F | - | 3 | 3 | - |
| RF | 2 | 2 | 1 | 3 |
| CE | - | - | - | - |

n = 14

Les operacions de reparació predominants són les següents:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de mot (15,87%) i reemplaçaments a nivell de relació entre frases (15,87%).

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (62,96%) i reemplaçaments a nivell de mot (14,81%).

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase (21,42%), supressions a nivell de frase (21,42%) i desplaçaments a nivell de relació entre frases (21,42%).

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de relació entre frases (27,88%) i reemplaçaments a nivell de mot (13,46%).

4.4. PUNTS DE VISTA, OPERACIONS I NIVELLS PREDOMINANTS EN LA CORRECCIÓ DE L'ENSENYANT I LA REESCRITURA DELS ALUMNES

En el quadres 66, 67, 68 i 69 indiquem, d'acord amb els resultats obtinguts, quins punts de vista, operacions de reparació o variació lliure i nivells són predominants en les activitats de correcció de l'ensenyant i de reescriptura dels alumnes. Hi fem constar dos punts de vista si els resultats de l'un i l'altre coincideixen o bé la diferència percentual no és gaire alta; tot indicant, en primer lloc, el resultat més alt.

4.4.1. Punts de vista predominants en la correcció i la reescriptura

Quadre 66. Correcció i reescriptura

| | Anotacions | No-reparacions | Reparacions | Variacions lliures |
|-----------------|-------------------|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| IAT1 | MS | ST MS | MS | ST AM |
| IAT2 | ST MS | MS ST | ST MS | ST AM |
| IBT1 | MS | ST MS | MS ST | ST MS |
| IBT2 | MS | MS ST | MS | ST |
| ICT1 (1) | MS | MS ST | MS | ST MS |
| ICT1 (2) | | | | ST |
| ICT1 (3) | MS | MS ST | MS | ST MS |

COMENTARI

Els punts de vista predominants en el conjunt de textos dels tres instituts són aquests:

Anotacions: morfosintaxi.

No-reparacions: morfosintaxi i, en segon lloc, significat textual.

Reparacions: morfosintaxi.

Variacions lliures: significat textual i, en segon lloc, morfosintaxi.

El grau d'homogeneïtat és força alt en l'institut C i baix en els instituts A i B.

4.4.2. Operacions de reparació i de variació lliure predominants en cada punt de vista

Quadre 67. Reescriptura

| | Operacions de reparació (punts de vista) | | | Operacions de variació lliure (punts de vista) | | | Operacions de reparació (conjunt dels tres punts de vista) | Operacions de variació lliure (conjunt dels tres punts de vista) |
|-----------------|---|-----------|-----------|---|-----------|-----------|---|---|
| | <i>ST</i> | <i>MS</i> | <i>AM</i> | <i>ST</i> | <i>MS</i> | <i>AM</i> | | |
| IAT1 | RP AF | RP | AF | RP | RP | AF | RP | RP |
| IAT2 | RP AF | RP | SP | AF | RP | DP | RP | AF |
| IBT1 | RP | RP | AF | RP | RP | DP RP | RP | RP |
| IBT2 | RP | RP | AF | RP | RP AF | DP | RP | RP |
| ICT1 (1) | RP | RP | AF | RP | RP | RP | RP | RP |
| ICT1 (2) | | | | RP | RP | SP | | RP |
| ICT1 (3) | RP | RP | AF | RP | RP | AF SP | RP | RP |

COMENTARI

Les operacions de reparació predominants en el conjunt de textos dels tres instituts són aquestes:

Significat textual: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments i supressions.

Morfosintaxi: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments.

Aspectes materials: afegiments i, en segon lloc, reemplaçaments.

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments.

El grau d'homogeneïtat és molt alt en els instituts B i C i baix en l'institut A.

COMENTARI

Les operacions de variació lliure predominants en el conjunt de textos dels tres instituts són aquestes:

Significat textual: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments.

Morfosintaxi: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments i supressions.

Aspectes materials: reemplaçaments, afegiments i desplaçaments.

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments i, en segon lloc, afegiments i supressions.

El grau d'homogeneïtat és molt alt en l'institut C, alt en l'institut B i baix en l'institut A.

4.4.3. Operacions de reparació i nivells d'anàlisi predominants en cada punt de vista

Quadre 68. Reescriptura

| | Operacions de reparació (punts de vista) | | | Operacions de reparació (conjunt dels tres punts de vista) |
|-----------------|--|---------------|---------------|--|
| | ST | MS | AM | |
| IAT1 | RP-F* AF-F | RP-M RP-F | AF-F DP-RF | RP-M RP-F |
| IAT2 | AF-RF RP-F | RP-M | SP-F | RP-M RP-F |
| IBT1 | RP-RF RP-M | RP-M | AF-F | RP-M RP-RF |
| IBT2 | RP-M RP-RF | RP-M | AF-F | RP-M |
| ICT1 (1) | RP-CE RP-F | RP-M AF-M | AF-F | RP-M AF-M |
| ICT1 (2) | | | | |
| ICT1 (3) | SP-F RP-F RP-CE | RP-RF AF-M | AF-F | RP-RF RP-M |

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

COMENTARI

Les operacions de reparació predominants en el conjunt de textos dels tres instituts són aquestes:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de frase i, en segon lloc, els reemplaçaments a nivell de mot i els reemplaçament a nivell de relació entre frases.

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot i, en segon lloc, afegiments a nivell de mot.

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase.

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot i, en segon lloc, reemplaçaments a nivell de frase i reemplaçaments a nivell de relació entre frases.
El grau d'homogeneïtat és alt en l'institut B i baix en els instituts A i C.

COMENTARI

En el conjunt de textos dels tres instituts, els nivells d'anàlisi predominants amb relació a les reparacions són aquests:

Significat textual: frase i, en segon lloc, relacions entre frases..

Morfosintaxi: mot i, en segon lloc, frase i relació entre frases..

Aspectes materials: frase i, en segon lloc, relació entre frases.

Conjunt dels tres punts de vista: mot i, en segon lloc, frase i relació entre frases.

El grau d'homogeneïtat és molt alt en l'institut A, alt en l'institut B i baix en l'institut C.

4.4.4. Operacions de variació lliure i nivells d'anàlisi predominants en cada punt de vista

Quadre 69. Reescriptura

| | Operacions de variació lliure (punts de vista) | | | Operacions de variació lliure (conjunt dels tres punts de vista) |
|-----------------|--|-----------------------|-----------------------|--|
| | ST | MS | AM | |
| IAT1 | AF-F RP-RF | RP-M | AF-F | AF-F RP-M |
| IAT2 | AF-RF RP-M | RP-M RP-F AF-M | DP-RF | AF-RF AF-F |
| IBT1 | RP-M RP-RF | RP-M RP-RF | DP-RF RP-F SP-F | RP-M RP-RF |
| IBT2 | RP-M RP-F | AF-M RP-M RP-RF | DP-RF | RP-M RP-F |
| ICT1 (1) | RP-F RP-M | RP-M RP-RF | AF-F RP-RF | RP-M RP-RF |
| ICT1 (2) | RP-F RP-M | RP-RF RP-M | SP-F AF-F | RP-M RP-RF |
| ICT1 (3) | RP-M RP-RF | RP-RF | AF-F SP-F DP-RF | RP-RF RP-M |

COMENTARI

Les operacions de variació lliure predominants en el conjunt de textos dels tres instituts són aquestes:

Significat textual: reemplaçaments a nivell de mot i, en segon lloc, els reemplaçaments a nivell de frase i els reemplaçament a nivell de relació entre frases.

Morfosintaxi: reemplaçaments a nivell de mot i, en segon lloc, reemplaçaments a nivell de relació entre frases.

Aspectes materials: afegiments a nivell de frase i, en segon lloc, desplaçaments a nivell de relació entre frases.

Conjunt dels tres punts de vista: reemplaçaments a nivell de mot i, en segon lloc, afegiments a nivell de frase i reemplaçaments a nivell de relació entre frases.

El grau d'homogeneïtat és baix en els instituts A, B i C.

COMENTARI

En el conjunt de textos dels tres instituts, els nivells d'anàlisi predominants amb relació a les variacions lliures són aquests:

Significat textual: mot i, en segon lloc, frase.

Morfosintaxi: mot i, en segon lloc, relació entre frases.

Aspectes materials: frase i, en segon lloc, relació entre frases.

Conjunt dels tres punts de vista: mot i, en segon lloc, relació entre frases.

El grau d'homogeneïtat és molt alt en l'institut C i baix en els instituts A i B.

5. CATEGORIES D'ANOTACIÓ I REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Codi: **CAT**: categoria d'anotació; **RE**: reparació de l'ensenyant; **A**: reparació correcta; **B**: reparació incorrecta; **C**: no-reparació; **M**: mot; **F**: frase; **RF**: relacions entre frases; **CE**: conjunt de l'escrit; **IAT1**: text 1 de l'institut A; **IAT2**: text 2 de l'institut A; **IBT1**: text 1 de l'institut B; **IBT2**: text 2 de l'institut B; **ICT1 (1)**: text 1 (1a reescriptura) de l'institut C; **ICT1 (2)**: text 1 (2a reescriptura) de l'institut C; **ICT1(3)**: text 1 (3a reescriptura) de l'institut C.

5.1. INSTITUT A

5.1.1. Text 1

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 1, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 1. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|----------------|----|---|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 3 | 4 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| CAT. 2 | | | | | 1 | 2 | 4 | 8 | | | | | | | | 2 |
| CAT. 3 | | | | | 2 | 4 | 2 | | | | | | | 1 | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | | | | | 7 | 2 | 1 | | | 1 | | | 1 | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 2 | 1 | | | | | | | | 2 | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | 2 | | | | 1 | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | | |
| Totals | - | - | - | - | 6 | 22 | 10 | 10 | 1 | 2 | 2 | - | 1 | 2 | 2 | 2 |

n = 0

n_{anotacions} = 60

COMENTARI

L'ensenyant no ha fet cap reparació pel seu compte.

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: frase (36,66%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (3,33%) i relació entre frases (3,33%).
- c) No-reparacions: frase (3,33%), relació entre frases (3,33%) i conjunt de l'escrit (3,33%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (13,33).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (3,33%), categoria 1 a nivell de frase (3,33%), categoria 5 a nivell de relació entre frases (3,33%), categoria 9 a nivell de frase (3,33%) i categoria 10 a nivell de relació entre frases (3,33%).
- c) No-reparacions: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (3,33%) i categoria 7 a nivell de relació entre frases (3,33%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 2 (25%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 (3,33%)
- c) No-reparacions: categoria 2 (3,33%) i categoria 7 (3,33%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 2, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 2. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|----------------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 58 | 4 | | | 5 | | | | 5 | | | |
| CAT. 2 | | | 1 | | | 3 | 1 | 7 | | | | | | | | |
| CAT. 3 | 1 | | | | 5 | 6 | 2 | | 1 | 1 | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 5 | | | | 6 | 6 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | 1 | | | | 5 | 7 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | 5 | | | | 2 | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | 4 | 1 | | | | | | | | | |
| Totals | 7 | - | 1 | - | 74 | 35 | 6 | 7 | 6 | 3 | - | - | 5 | - | - | - |

n = 8

n_{anotacions} = 136**COMENTARI**

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (5,88% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de mot (62,5%)

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (87,5%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: mot (54,41%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (4,41%).
- c) No-reparacions: mot (3,67%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- 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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 (45,58%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 (3,67%).
- c) No-reparacions: categoria 1 (3,67%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 3, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 3. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | | 8 | 4 | | | 1 | | | | 1 | | |
| CAT. 2 | | 1 | | | | 1 | 2 | | | | 2 | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | | 4 | | | | | | | | 1 | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | - | 2 | | - | - | 15 | 6 | - | - | 1 | 2 | - | - | 2 | - | - |

n = 2 n_{anotacions} = 26

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (7,69% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 2 nivell de frase (50%) i en la categoria 5 (50%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: frase (57,69%).
- b) Reparacions incorrectes: relació entre frases (7,69%).
- c) No-reparacions: frase (7,69%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (30,76%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 2 a nivell de relació entre frases (7,69%).
- c) No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase (3,84%) i categoria 3 a nivell de frase (3,84%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 (46,15%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 2 (7,69%).
- c) No-reparacions: categoria 1 (3,84%) i categoria 3 (3,84%).

TEXT 1. REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 4. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|-------|-------------------------------|--|
| ST | frase | frase relació entre frases | frase relació entre frases conjunt de l'escrit |

| | | | |
|-----------|-------|----------------------|-------|
| MS | mot | mot | mot |
| AM | frase | relació entre frases | frase |

Quadre 5. Reescriptura, categories d' anotació i nivells d' anàlisi

| | A | B | C |
|-----------|----------------------------|---|--|
| ST | cat2 (conjunt de l'escrit) | cat1 (mot) cat1 (frase) cat5 (relació entre frases) cat9 (frase) cat10 (relació entre frases) | cat2(conjunt de l'escrit) cat7 (relació entre frases) |
| MS | cat1 (mot) | cat1 (mot) | cat1 (mot) |
| AM | cat1 (frase) | cat2 (relació entre frases) | cat1 (frase) cat3 (frase) |

Quadre 6. Reescriptura i categories d' anotació

| | A | B | C |
|-----------|----------|----------|--------------|
| ST | cat2 | cat1 | cat2 cat7 |
| MS | cat1 | cat1 | cat1 |
| AM | cat1 | cat2 | cat1 cat3 |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d' anàlisi és heterogènia.

La relació entre reescriptura, d' una banda, i categories d' anotació i nivells d' anàlisi, de l' altra, és heterogènia.

La relació entre reescriptura i categories d' anotació és heterogènia

Si en lloc de tenir presents els tres punts de vista alhora, relacionem aquests punts de dos en dos, l' heterogeneïtat disminueix.

TEXT 1. ANOTACIONS I NIVELLS D' ANÀLISI

Quadre 7. 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 |

$n_{\text{anotacions}} = 222$

COMENTARI

El resultat més alt d' anotacions de l' ensenyant s' obté en el nivell de mot (41,89%).

El resultat més alt d' anotacions de l' ensenyant s' obté en la morfosintaxi a nivell de mot (38,28%).

5.1.2. Text 2

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 8, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 8. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 6 | 3 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | |
| CAT. 2 | | 1 | | | 1 | 3 | 12 | 11 | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | |
| CAT. 4 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 1 | 2 | | | 1 | 8 | 10 | | | 4 | | | | 1 | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 4 | 2 | 2 | | | 1 | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | 2 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | 1 | | | 4 | 2 | | | 1 | | | | | | |
| Totals | 2 | 3 | 1 | - | 10 | 25 | 28 | 13 | 2 | 7 | 1 | - | - | 2 | - | - |

n = 6

n_{anotacions} = 88

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (6,81% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de frase (33,33%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (50%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (31,81%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (7,95%).
- c) No-reparacions: frase (2,27%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de relació entre frases (13,63%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de frase (4,54%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de frase (1,13%) i categoria 5 a nivell de frase (1,13%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 2 (30,68%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 (4,54%).
- c) No-reparacions: categoria 3 (1,13%) i categoria 5 (1,13%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 9, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 9. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------------|----|---|----|----|----|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 40 | 1 | 1 | | 7 | 2 | | | 3 | 1 | | |
| CAT. 2 | 8 | | | | 8 | | | 8 | 1 | | | 1 | | | | 1 |
| CAT. 3 | 1 | 1 | | | 2 | 2 | | | 1 | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | 2 | 2 | | | | | | | 1 | 1 | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | 10 | 1 | - | - | 53 | 5 | 1 | 8 | 9 | 2 | - | 1 | 4 | 2 | - | 1 |

n = 11

n_{anotacions} = 86

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (12,79% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 2 a nivell de mot (72,72%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (90,9%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: mot (61,62%).
- Reparacions incorrectes: mot (10,46%).
- No-reparacions: mot (4,65%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de mot (46,51%).
- Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (8,13%).
- No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (3,48%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 (48,83%).
- Reparacions incorrectes: categoria 1 (10,46%).
- No-reparacions: categoria 1 (4,65%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 10, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 17).

Quadre 10. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

n = 0

n_{anotacions} = 2

COMENTARI

L'ensenyant no ha fet cap reparació pel seu compte.

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: frase (50%) i relació entre frases (50%).
- 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:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (50%) i categoria 1 a nivell de relació entre frases (50%).
- 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 següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 (100%).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: no n'hi ha.

TEXT 2. REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 11. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|-------------------------------|-------|-------|
| ST | relació entre frases | frase | frase |
| MS | mot | mot | mot |
| AM | frase relació entre frases | - | - |

Quadre 12. Reescriptura, categories d'anotació i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|---|--------------|------------------------------|
| ST | cat2 (relació entre frases) | cat5 (frase) | cat3 (frase) cat5 (frase) |
| MS | cat1 (mot) | cat1 (mot) | cat1 (mot) |
| AM | cat1 (frase) cat1 (relació entre frases) | - | - |

Quadre 13. Reescriptura i categories d'anotació

| | A | B | C |
|----|------|------|--------------|
| ST | cat2 | cat5 | cat3 cat5 |
| MS | cat1 | cat1 | cat1 |
| AM | cat1 | - | - |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d'anàlisi és heterogènia.

La relació entre reescriptura, d'una banda, i categories d'anotació i nivells d'anàlisi, de l'altra, és heterogènia.

La relació entre reescriptura i categories d'anotació és heterogènia

Si en lloc de tenir presents els tres punts de vista alhora, relacionem aquests punts de dos en dos, l'heterogeneïtat disminueix.

TEXT 2. ANOTACIONS I NIVELLS D'ANÀLISI

Quadre 14. Text 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_{anotacions} = 176

COMENTARI

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (45,31%).

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (37,5%).

5.2. INSTITUT B

5.2.1. Text 1

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 15, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 15. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 7 | 4 | 3 | | | | | | | | 1 | |
| CAT. 2 | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | 1 | | 15 | 3 | 23 | | | | | | 3 | 1 | 1 | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 2 | 3 | | | 3 | 3 | 6 | | | 2 | | | 1 | | 1 | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | 1 | 1 | | 1 | 4 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | 2 | | | 2 | 6 | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | 2 | 7 | 2 | - | 28 | 22 | 35 | 1 | - | 2 | - | - | 4 | 1 | 3 | - |

n = 11

n_{anotacions} = 96

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (11,45% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de frase (27,27%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (63,63%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (36,45%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (2,08%).
- c) No-reparacions: mot (4,16%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de relació entre frases (23,95%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de frase (2,08%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de mot (3,12%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 3 (42,7%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 5 (2,08%).
- c) No-reparacions: categoria 3 (5,2%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 16, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 16. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|----|----|----|---------|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 8 | 2 | 3 | | | | | | | | | |
| CAT. 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | 1 | 2 | | | 80 | 3 | 5 | | 4 | | | | 4 | | 1 | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 12 | 5 | 6 | | 13 | 7 | 11 | | | | | | | | 2 | |
| CAT. 6 | | | 4 | | | | 4 | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | 1 | | 1 | | 4 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | 1 | | | 7 | 2 | 3 | | | | 1 | | | | | |
| CAT. 10 | | 1 | 2 | | | 1 | 4 | | | | | | | | | |
| Totals | 15 | 11 | 16 | - | 11 1 | 17 | 38 | - | 4 | - | 1 | - | 4 | - | 3 | - |

n = 42

n_{anotacions} = 178

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és bastant alt (23,59% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de relació entre frases (28,57%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de relació entre frases (38,09%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: mot (63,95%).
- b) Reparacions incorrectes: mot (2,24%).
- c) No-reparacions: mot (2,24%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- 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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 3 (49,43%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 3 (2,24%).
- c) No-reparacions: categoria 3 (2,8%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 17, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 17. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|----|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | 12 | 2 | | | 19 | 5 | | | 1 | 1 | | | | 1 | |
| CAT. 2 | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | 25 | 3 | | | 26 | 5 | | | | | | | 2 | 1 | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | 6 | | | | 6 | | | | 1 | | | | 1 | | |
| CAT. 10 | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | |
| Totals | 1 | 43 | 10 | - | 1 | 52 | 15 | - | - | 2 | 1 | - | - | 3 | 2 | - |

n = 54

n_{anotacions} = 76

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és molt alt (71,05% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 3 a nivell de frase (46,29%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (79,62%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: frase (68,42%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (2,63%).
- c) No-reparacions: frase (3,94%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de frase (34,21%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de frase (1,31%), categoria 1 a nivell de relació entre frases (1,31%) i categoria 9 a nivell de frase (1,31%).
- c) No-reparacions: categoria 3 a nivell de frase (2,63%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d' anotació següents (quadre 32):

- a) Reparacions correctes: categoria 3 (40,78%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 1 (2,63%).
- c) No-reparacions: categoria 3 (3,94%).

TEXT 1. REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 18. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|-----------|----------------------|----------|----------|
| ST | relació entre frases | frase | mot |
| MS | mot | mot | mot |
| AM | frase | frase | frase |

Quadre 19. Reescriptura, categories d'anotació i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|-----------|-----------------------------|---|--------------|
| ST | cat3 (relació entre frases) | cat5 (frase) | cat3 (mot) |
| MS | cat3 (mot) | cat3 (mot) | cat3 (mot) |
| AM | cat3 (frase) | cat 1(frase) cat1(relació entre frases) categoria9 (frase) | cat3 (frase) |

Quadre 20. Reescriptura i categories d'anotació

| | A | B | C |
|-----------|----------|----------|----------|
| ST | cat3 | cat5 | cat3 |
| MS | cat3 | cat3 | cat3 |
| AM | cat3 | cat1 | cat3 |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d'anàlisi és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en el significat textual i la morfosintaxi per a la categoria de reescriptura C i en el significat textual i els aspectes materials per a la categoria de reescriptura B.

La relació entre reescriptura, d'una banda, i categories d'anotació i nivells d'anàlisi, de l'altra, és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim una relació homogènia en el significat textual i la morfosintaxi per a la categoria de reescriptura C.

La relació entre reescriptura i categories d'anotació és homogènia per a les categories de reescriptura A i C.

TEXT 1. ANOTACIONS I NIVELLS D'ANÀLISI

Quadre 21. 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_{anotacions} = 350

COMENTARI

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (43,42%).

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (34%).

5.2.2. Text 2

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 22, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 22. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 2 | 5 | 4 | | | | | | 2 | | | |
| CAT. 2 | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | 13 | | 3 | | 3 | | | | 1 | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | 1 | 1 | | 1 | 3 | 6 | | | 1 | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | 3 | 4 | 1 | | | | | | 1 | | | |
| CAT. 10 | | | | | | 3 | | 1 | | | | | | | | |
| Totals | 1 | 1 | 1 | - | 22 | 16 | 16 | 2 | 3 | 1 | - | - | 4 | - | - | - |

n = 3

n_{anotacions} = 64**COMENTARI**

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (4,68% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 2 a nivell de mot (33,33%), en la categoria 5 a nivell de frase (33,33%) i en la categoria 5 a nivell de relació entre frases (33,33%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (33,33%), de frase (33,33%) i de relació entre frases (33,33%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: mot (34,37%).
- Reparacions incorrectes: mot (4,68%).
- No-reparacions: mot (6,25%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: categoria 3 a nivell de mot (20,31%).
- Reparacions incorrectes: categoria 3 a nivell de mot (4,68%).
- No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (3,12%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- Reparacions correctes: categoria 3 (25%).
- Reparacions incorrectes: categoria 3 (4,68%).

c) No-reparacions: categoria 1 (3,12%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 23, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 23. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---------|---|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 16 | | | | 3 | | | | 5 | 3 | | |
| CAT. 2 | 2 | | | | 2 | | | | | | | | 1 | | | |
| CAT. 3 | 1 | | | | 10 1 | 1 | 2 | | 17 | | | | 5 | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 5 | 3 | 1 | | 5 | 4 | 1 | | | 2 | | | | | 1 | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | 2 | | | | 3 | | 2 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | 1 | | | | 3 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | |
| CAT. 10 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| Totals | 11 | 4 | 1 | - | 13 0 | 7 | 6 | - | 21 | 3 | - | - | 11 | 3 | 1 | - |

n = 16

n_{anotacions} = 182

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (8,79% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de mot (31,25%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (68,75%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- 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:

- 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 (2,74%) i categoria 3 a nivell de mot (2,74%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 3 (57,14%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 3 (9,34%).
- c) No-reparacions: categoria 1 (4,39%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 24, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 18).

Quadre 24. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|----|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | 1 | | | 20 | 4 | | | | | | | 3 | | |
| CAT. 2 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | 10 | | | 1 | 11 | 5 | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | - | 10 | 1 | - | 1 | 32 | 10 | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - |

n = 11

n anotacions = 46

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és bastant alt (23,91% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 3 a nivell de frase (90,9%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (90,9%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- 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:

- 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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 1 (52,17%).
- b) Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- c) No-reparacions: categoria 1 (6,52%).

TEXT 2. REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 25. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|-------|-----|-------|
| ST | mot | mot | mot |
| MS | mot | mot | mot |
| AM | frase | - | frase |

Quadre 26. Reescriptura, categories d'anotació i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|------------|------------|--------------------------|
| ST | cat3 (mot) | cat3 (mot) | cat1 (mot) |
| MS | cat3 (mot) | cat3 (mot) | cat1 (mot) cat3 (mot) |

| | | | |
|-----------|--------------|---|--------------|
| AM | cat1 (frase) | - | cat1 (frase) |
|-----------|--------------|---|--------------|

Quadre 27. Reescriptura i categories d'anotació

| | A | B | C |
|-----------|----------|----------|----------|
| ST | cat 3 | cat3 | cat1 |
| MS | cat3 | cat3 | cat1 |
| AM | cat1 | - | cat1 |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d'anàlisi és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en el significat textual i la morfosintaxi per a les tres categories de reescriptura.

La relació entre reescriptura, d'una banda, i categories d'anotació i nivells d'anàlisi, de l'altra, és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en el significat textual i la morfosintaxi per a les categories de reescriptura A i B.

La relació entre reescriptura i categories d'anotació és homogènia per a la categoria de reescriptura C. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en el significat textual i la morfosintaxi per a les categories de reescriptura A i B.

TEXT 2. ANOTACIONS I NIVELLS D'ANÀLISI

Quadre 28. 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 |

$n_{\text{anotacions}} = 292$

COMENTARI

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (65,75%).

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (55,47%).

5.3. INSTITUT C

5.3.1. Text 1 (1a reescriptura)

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 29, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 29. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 9 | 4 | 2 | | 1 | | | | 2 | | | |
| CAT. 2 | 1 | | | | 1 | 2 | 2 | 15 | | | | | | 1 | | |
| CAT. 3 | | | | | 1 | 2 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | |
| CAT. 5 | | 1 | | | 1 | 6 | 1 | 2 | | 1 | | 1 | | | 1 | |
| CAT. 6 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | 7 | | | | | | | | | |
| Totals | 1 | 1 | - | - | 12 | 16 | 15 | 20 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | - |

n = 2

n anotacions = 73

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és molt baix (2,73% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 2 a nivell de mot (50%) i en la categoria 5 a nivell de frase (50%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (50%) i de frase (50%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: conjunt de l'escrit (20%).
- Reparacions incorrectes: frase (4,1%).
- No-reparacions: mot (2,73%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit (20,54%).
- Reparacions incorrectes: categoria 1 a nivell de mot (1,36%), categoria 4 a nivell de frase (1,36%), categoria 5 a nivell de frase (1,36%), categoria 5 a nivell de conjunt de l'escrit (1,36%), categoria 6 a nivell de frase (1,36%) i categoria 8 a nivell de relació entre frases (1,36%).
- No-reparacions: categoria 1 a nivell de mot (2,73%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- Reparacions correctes: categoria 2 (27,39%).
- Reparacions incorrectes: categoria 5 (2,73%).
- No-reparacions: categoria 1 (2,73%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 30, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 30. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---------|----|----|----|---|---|----|----|----|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | 23 | | | | 11 5 | 3 | 5 | | 1 | | 1 | | 9 | 1 | | |
| CAT. 2 | 21 | | 2 | | 21 | 1 | 6 | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | 2 | | | | 6 | 4 | | | | | | | | | 1 | |
| CAT. 4 | 2 | 1 | 1 | | 2 | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 18 | 3 | 12 | | 28 | 4 | 14 | | | | | | 1 | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | 2 | | | | | | 1 | | 2 | | | | | | | |
| CAT. 9 | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | |
| Totals | 69 | 5 | 16 | - | 17 4 | 15 | 29 | - | 4 | - | 1 | - | 10 | 2 | 1 | - |

n = 90

n anotacions = 236

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és alt (38,13% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 1 a nivell de mot (25,55%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (76,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions correctes: mot (73,72%).

b) Reparacions incorrectes: mot (1,69%).

c) No-reparacions: mot (4,23%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

a) Reparacions correctes: categoria 1 (52,11%).

b) Reparacions incorrectes: categoria 1 (0,84%) i categoria 8 (0,84%).

c) No-reparacions: categoria 1 (4,23%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 31, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 31. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | 2 | | | | 8 | | | | | | | | 2 | | |
| CAT. 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | 1 | | | | 3 | 2 | | | | | | | 1 | 1 | |
| CAT. 6 | | | | | | | 4 | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Totals | - | 3 | - | - | - | 11 | 6 | - | - | - | - | - | - | 3 | 1 | - |

n = 3

n_{anotacions} = 21

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (14,28% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 1 a nivell de frase (66,66%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: frase (52,38%)
- Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- No-reparacions: frase (14,28%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (38,09%).
- Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase (9,52%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 (38,09%).
- Reparacions incorrectes: no n'hi ha.
- No-reparacions: categoria 1 (9,52%) i categoria 5 (9,52%).

TEXT 1 (1A REESCRITURA). REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 32. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|---------------------|-------|-------|
| ST | conjunt de l'escrit | frase | mot |
| MS | mot | mot | mot |
| AM | frase | - | frase |

Quadre 33. Reescriptura, categories d'anotació i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|-----------|----------------------------|---|-------------|
| ST | cat2 (conjunt de l'escrit) | cat1(mot) cat4(frase) cat5 (frase) cat5 (conjunt de l'escrit) cat6(frase) cat8(relació entre frases) | cat1(mot) |
| MS | cat1(mot) | cat8 (mot) | cat1(mot) |
| AM | cat1(frase) | - | cat1(frase) |

Quadre 34. Reescriptura i categories d'anotació

| | A | B | C |
|-----------|----------|--------------|--------------|
| ST | cat2 | cat5 | cat1 |
| MS | cat1 | cat1 cat8 | cat1 |
| AM | cat1 | - | cat1 cat5 |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d'anàlisi és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim una relació homogènia en el significat textual i la morfosintaxi per a la categoria de reescriptura C.

La relació entre reescriptura, d'una banda, i categories d'anotació i nivells d'anàlisi, de l'altra, és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim una relació homogènia en el significat textual i la morfosintaxi per a la categoria de reescriptura C.

La relació entre reescriptura, d'una banda, i categories d'anotació i nivells d'anàlisi, de l'altra, és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en la morfosintaxi i els aspectes materials per a la categoria de reescriptura A i en el significat textual i la morfosintaxi per a la categoria de reescriptura C.

TEXT 1 (1A REESCRIPURA) ANOTACIONS I NIVELLS D'ANÀLISI

Quadre 35. Anotacions i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 15 | 20 | 17 | 21 |
| MS | 188 | 17 | 31 | - |
| AM | - | 14 | 7 | - |
| Totals | 203 | 51 | 55 | 21 |

$n_{\text{anotacions}} = 330$

COMENTARI

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (61,51%).

El resultat més alt d'anotacions de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (56,96%).

5.3.2. Text 1 (3a reescriptura)

SIGNIFICAT TEXTUAL

En el quadre 36, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 36. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------------|----|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | | | | 4 | | 3 | | 1 | | | | | | | |
| CAT. 2 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 6 | 2 | | 2 | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | | 3 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 4 | | 1 | | 4 | 5 | 6 | 4 | | 1 | 1 | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 5 | 3 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 2 |
| CAT. 8 | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 1 | |
| Totals | 5 | - | 2 | - | 10 | 17 | 23 | 11 | 1 | 4 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 2 |

n = 7 n_{anotacions} = 72

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (8,33% del total de reparacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 5 a nivell de mot (57,14%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (71,42%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: relació entre frases (31,94%).
- b) Reparacions incorrectes: frase (5,55%).
- c) No-reparacions: conjunt de l'escrit (2,77%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 2 a nivell de relació entre frases (8,33%) i categoria 5 a nivell de relació entre frases (8,33%).
- 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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- a) Reparacions correctes: categoria 5 (26,38%).
- b) Reparacions incorrectes: categoria 2 (2,77%), categoria 5 (2,77%) i categoria 7 (2,77%).
- c) No-reparacions: categoria 7 (4,16%).

MORFOSINTAXI

En el quadre 37, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 37. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|----|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | 8 | | | | 56 | | 5 | | 8 | | | | 7 | | | |
| CAT. 2 | 6 | 1 | 2 | | 5 | 1 | 14 | | | | 2 | | 1 | | | |
| CAT. 3 | 9 | | | | 9 | 1 | 3 | | 1 | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | 9 | | 8 | | 10 | 1 | 13 | | | | 1 | | | | 1 | |
| CAT. 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | | 1 | |
| CAT. 8 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | | |
| Totals | 32 | 2 | 10 | - | 80 | 6 | 38 | - | 9 | - | 3 | - | 8 | - | 2 | - |

n = 44

n anotacions = 146

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és alt (30,13% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 3 a nivell de mot (20,45%) i en la categoria 5 a nivell de mot (20,45%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de mot (72,72%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions correctes: mot (54,79%).

b) Reparacions incorrectes: mot (6,16%).

c) No-reparacions: mot (5,47%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

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%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents (quadre 62):

a) Reparacions correctes: categoria 1 (41,78%).

b) Reparacions incorrectes: categoria 1 (5,47%).

c) No-reparacions: categoria 1 (4,79%).

ASPECTES MATERIALS

En el quadre 38, no tenim en compte el nombre d'operacions de reparació relacionades amb cada anotació (vegeu al capítol 9 l'annex 19).

Quadre 38. Reparacions i no-reparacions

| | RE | | | | A | | | | B | | | | C | | | |
|---------|----|---|----|----|---|----|----|----|---|---|----|----|---|---|----|----|
| | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE | M | F | RF | CE |
| CAT. 1 | | 3 | 1 | | | 20 | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| CAT. 2 | | | 5 | | | | 10 | | | | | | | | | |
| CAT. 3 | | | | | | 3 | | | | | | | | | | |
| CAT. 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 5 | | | | | | 6 | 3 | | | | 2 | | | | | |
| CAT. 6 | | | | | | 3 | 1 | | | | 1 | | | | | |
| CAT. 7 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| CAT. 8 | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| CAT. 9 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAT. 10 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| Totals | - | 3 | 6 | - | - | 34 | 17 | - | - | 1 | 3 | - | - | 1 | 1 | - |

n = 9

n_{anotacions} = 57

COMENTARI

El nombre de reparacions que ha dut a terme el mateix ensenyant és baix (15,78% del total d'anotacions).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté en la categoria 2 a nivell de relació entre frases (55,55%).

El resultat més alt de reparacions de l'ensenyant s'obté a nivell de relació entre frases (66,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: frase (59,64%).
- Reparacions incorrectes: relació entre frases (5,26%).
- No-reparacions: frase (1,75%) i relació entre frases (1,75%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació i nivells d'anàlisi següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 a nivell de frase (35,08%).
- Reparacions incorrectes: categoria 5 a nivell de relació entre frases (3,5%).
- No-reparacions: categoria 1 a nivell de frase (1,75%) i categoria 7 a nivell de relació entre frases (1,75%).

Els resultats més alts s'obtenen en les categories d'anotació següents:

- Reparacions correctes: categoria 1 (36,84%).
- Reparacions incorrectes: categoria 5 (3,5%).
- No-reparacions: categoria 1 (3,5%).

TEXT 1 3A REESCRITURA). REESCRITURA RELACIONADA AMB LES ANOTACIONS

Quadre 39. Reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | B | C |
|----|----------------------|-------|---------------------|
| ST | relació entre frases | frase | conjunt de l'escrit |
| MS | mot | mot | mot |

| | | | |
|-----------|-------|----------------------|-------------------------------|
| AM | frase | relació entre frases | frase relació entre frases |
|-----------|-------|----------------------|-------------------------------|

Quadre 40. Reescriptura, categories d' anotació i nivells d' anàlisi

| | A | B | C |
|-----------|--|-----------------------------|--|
| ST | cat2 (relació entre frases) cat5 (relació entre frases) | cat2 (frase) | cat7 (conjunt de l' escrit) |
| MS | cat1(mot) | cat1(mot) | cat1(mot) |
| AM | cat1(frase) | cat5 (relació entre frases) | cat1 (frase) cat7 (relació entre frases) |

Quadre 41. Reescriptura i categories d' anotació

| | A | B | C |
|-----------|----------|----------------------|----------|
| ST | cat5 | cat2 cat5 cat7 | cat7 |
| MS | cat1 | cat1 | cat1 |
| AM | cat1 | cat5 | cat1 |

COMENTARI

La relació entre reescriptura i nivells d' anàlisi és heterogènia.

La relació entre reescriptura, d' una banda, i categories d' anotació i nivells d' anàlisi, de l' altra, és heterogènia.

La relació entre reescriptura, d' una banda, i categories d' anotació i nivells d' anàlisi, de l' altra, és heterogènia. Destaquem, però, que si establim relacions entre dos punts de vista, obtenim relacions homogènies en la morfosintaxi i els aspectes materials per a les categories de reescriptura A i C.

TEXT 1 (3A REESCRIPTURA). ANOTACIONS I NIVELLS D' ANÀLISI

Quadre 42. 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_{anotacions} = 275

COMENTARI

El resultat més alt d' anotacions de l' ensenyant s' obté en el nivell de mot (39,27%).

El resultat més alt d' anotacions de l' ensenyant s' obté en la morfosintaxi a nivell de mot (35,27%).

5.4. CATEGORIES D' ANOTACIÓ I NIVELLS D' ANÀLISI PREDOMINANTS

Les dades dels quadres 43, 44, 45, 46 i 47 corresponen als resultats i comentaris de les descripcions d' aquí dalt.

5.4.1. Anotacions i nivells d'anàlisi

Quadre 43. Anotacions i nivells d'anàlisi

| | Nivell d'anàlisi | Punt de vista i nivell d'anàlisi |
|----------|------------------|----------------------------------|
| IAT1 | mot | morfosintaxi a nivell de mot |
| IAT2 | mot | morfosintaxi a nivell de mot |
| IBT1 | mot | morfosintaxi a nivell de mot |
| IBT2 | mot | morfosintaxi a nivell de mot |
| ICT1 (1) | mot | morfosintaxi a nivell de mot |
| ICT1 (3) | mot | morfosintaxi a nivell de mot |

COMENTARI

Pel que fa a les anotacions dels ensenyants, destaquem les característiques següents:
 Per a cada un dels tres instituts i per a cada un dels sis textos, els resultats més alts s'obtenen en el nivell de mot, d'una banda, i de la morfosintaxi a nivell de mot, de l'altra.
 En coincidir els resultats de cada un dels tres instituts, l'homogeneïtat es absoluta.

5.4.2. Reparacions i anotacions de l'ensenyant

Quadre 44. Reparacions i anotacions de l'ensenyant

| | Percentatge (%) | | | Categoria d'anotació i nivell d'anàlisi | | | Nivell d'anàlisi de l'anotació | | |
|----------|-----------------|-------|-------|---|---------|---------|--------------------------------------|----------------------|----------------------|
| | ST | MS | AM | ST | MS | AM | ST | MS | AM |
| IAT1 | - | 5,88 | 7,69 | - | cat5-M | cat2-F | - | mot | frase |
| IAT2 | 6,81 | 12,79 | - | cat5-F* | cat2-M | - | frase | mot | - |
| IBT1 | 11,45 | 23,59 | 71,05 | cat5-F | cat5-RF | cat3-F | frase | relació entre frases | frase |
| IBT2 | 4,68 | 8,79 | 23,91 | cat2-M cat5-F cat5-RF | cat5-M | cat3-F | mot frase relació entre frases | mot | frase |
| ICT1 (1) | 2,73 | 38,13 | 14,28 | cat2-M cat5-F | cat1-M | cat1-F | mot frase | mot | frase |
| ICT1 (3) | 8,33 | 30,13 | 15,78 | cat5-M | cat3-M | cat2-RF | mot | mot | relació entre frases |

[Una anotació com cat5-F, per exemple, s'ha de llegir categoria 5 a nivell de frase]

COMENTARI

Pel que fa a les reparacions dels ensenyants, destaquem les característiques següents:
 Els resultats més alts s'obtenen en els aspectes materials i en la morfosintaxi. El patró de l'ensenyant de l'institut B és l'únic que coincideix amb el patró general. El patró és molt homogeni en els ensenyants dels instituts B i C; mentre que de l'ensenyant de l'institut A és més heterogeni.

COMENTARI

Pel que fa a les categories d'anotacions dels ensenyants, destaquem les característiques següents:

El grau d'homogeneïtat és més alt en el significat textual (amb predomini de la categoria 5 a nivell de frase) i força heterogeni en la morfosintaxi i els aspectes materials. Tot i l'alt grau d'heterogeneïtat dels patrons dels tres ensenyants, l'homogeneïtat és més alta en l'ensenyant de l'institut B.

COMENTARI

Pel que fa a les anotacions dels ensenyants, destaquem les característiques següents:

En el significat textual, predominen les anotacions a nivell de frase.

En la morfosintaxi, predominen les anotacions a nivell de mot.

En els aspectes materials, predominen les anotacions a nivell de frase.

Els patrons són més homogenis en els ensenyants dels instituts B i C, i més heterogeni en l'ensenyant de l'institut A.

5.4.3. Reparacions i nivells d'anàlisi**Quadre 45. Reescriptura i nivells d'anàlisi**

| | A | | | B | | | C | | |
|----------|----|----|---------|---------|----|----|---------------|----|----|
| | ST | MS | AM | ST | MS | AM | ST | MS | AM |
| IAT1 | F | M | F | F RF | M | RF | F RF CE | M | F |
| IAT2 | RF | M | F RF | F | M | - | F | M | - |
| IBT1 | RF | M | F | F | M | F | M | M | F |
| IBT2 | M | M | F | M | M | - | M | M | F |
| ICT1 (1) | CE | M | F | F | M | - | M | M | F |
| ICT1 (3) | RF | M | F | F | M | RF | CE | M | CE |

COMENTARI

Pel que fa a la reescriptura, destaquem les característiques següents:

Reparacions correctes:

Significat textual: predominen les reparacions a nivell de relació entre frases.

Morfosintaxi: predominen les reparacions a nivell de mot.

Aspectes materials: predominen les reparacions a nivell de frase.

Reparacions incorrectes:

Significat textual: predominen les reparacions a nivell de frase.

Morfosintaxi: predominen les reparacions a nivell de mot.

Aspectes materials: predominen les reparacions a nivell de relació entre frases.

No-reparacions:

Significat textual: predominen les no-reparacions a nivell de mot.

Morfosintaxi: predominen les no-reparacions a nivell de mot.

Aspectes materials: predominen les no-reparacions a nivell de frase.

El grau d'homogeneïtat és alt en el patró de l'institut B i baix en el dels instituts A i C.

5.4.4. Categories de reescriptura i nivells d'anàlisi

Quadre 46. Categories de reescriptura i nivells d'anàlisi

| | A | | | B | | | C | | |
|-----------------|----------------|------|---------------|--|------|-----------------------|----------------|--------------|---------------|
| | ST | MS | AM | ST | MS | AM | ST | MS | AM |
| IAT1 | C2-CE | C1-M | C1-F | C1-M C1-F C5-RF C9-F C10-RF | C1-M | C2-RF | C2-CE C7-RF | C1-M | C1-F C3-F |
| IAT2 | C2-RF | C1-M | C1-F C1-RF | C5-F | C1-M | - | C3-F C5-F | C1-M | - |
| IBT1 | C3-RF | C3-M | C3-F | C5-F | C3-M | C1-F C1-RF C9-F | C3-M | C3-M | C3-M |
| IBT2 | C3-M | C3-M | C1-M | C3-M | C3-M | - | C1-M | C1-M C3-M | C1-F |
| ICT1 (1) | C2-CE | C1-M | C1-F | C1-M C4-F C5-F C5-CE C6-F C8-RF | C8-M | - | C1-M | C1-M | C1-F |
| ICT1 (3) | C2-RF C5-RF | C1-M | C1-F | C2-F | C1-M | C5-RF | C7-CE | C1-M | C1-F C7-RF |

COMENTARI

Pel que fa a les categories de reescriptura, destaquem les característiques següents:

Reparacions correctes:

Significat textual: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 2 a nivell de relació entre frases i les relacionades amb la categoria 2 a nivell de conjunt de l'escrit.

Morfosintaxi: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de mot.

Aspectes materials: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de frase.

Reparacions incorrectes:

Significat textual: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 5 a nivell de frase.

Morfosintaxi: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de mot.

Aspectes materials: no hi ha una categoria i un nivell d'anàlisi predominants.

No-reparacions:

Significat textual: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de mot.

Morfosintaxi: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de mot.

Aspectes materials: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1 a nivell de frase.

El patró dels tres instituts és força heterogeni.

5.4.5. Categories de reescriptura

Quadre 47. Categories de reescriptura

| | A | | | B | | | C | | |
|----------|------|------|------|----------------------|------|------|--------------|------|--------------|
| | ST | MS | AM | ST | MS | AM | ST | MS | AM |
| IAT1 | cat2 | cat1 | cat1 | cat1 | cat1 | cat2 | car2 cat7 | cat1 | cat1 cat3 |
| IAT2 | cat2 | cat1 | cat1 | cat5 | cat1 | - | cat3 cat5 | cat1 | - |
| IBT1 | cat3 | cat3 | cat3 | cat5 | cat3 | cat1 | cat3 | cat3 | cat3 |
| IBT2 | cat3 | cat3 | cat1 | cat3 | cat3 | - | cat1 | cat1 | cat1 |
| ICT1 (1) | cat2 | cat1 | cat1 | cat5 | cat8 | - | cat1 | cat1 | cat1 cat5 |
| ICT1 (3) | cat5 | cat1 | cat1 | cat2 cat5 cat7 | cat1 | cat5 | cat7 | cat1 | cat1 |

COMENTARI

Pel que fa a les categories de reescriptura, destaquem les característiques següents:

Reparacions correctes:

Significat textual: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 2.

Morfosintaxi: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1.

Aspectes materials: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1.

Reparacions incorrectes:

Significat textual: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 5.

Morfosintaxi: predominen les reparacions relacionades amb la categoria 1.

Aspectes materials: no hi ha una categoria i un nivell d'anàlisi predominants.

No-reparacions:

Significat textual: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1 i amb la categoria 3 i amb la categoria 7.

Morfosintaxi: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1.

Aspectes materials: predominen les no-reparacions relacionades amb la categoria 1.

El grau d'heterogeneïtat és baix en l'institut A i més alt en els insituts B i C.

6. MARQUES I COMENTARIS. UNA DESCRIPCIÓ

Codi: **ENC**: encercla; **SUBR**: subratlla; **RATLL**: ratlla; **REL**: relaciona; **ALTR**: marques de classificació difícil; **REP**: reparació de l'ensenyant; **ST**: significat textual; **MS**: morfosintaxi; **AM**: aspectes materials; **M**: mot; **F**: frase; **RF**: relacions entre frases; **CE**: conjunt de l'escrit; **B**: reparació incorrecta; **C**: no-reparació; **CM**: comentari marginal; **CNM**: comentari no marginal; **OT**: norma ortogràfica amb metallenguatge tècnic; **ONT**: norma ortogràfica sense metallenguatge tècnic; **TT**: coneixements textuais amb metallenguatge tècnic; **TNT**: coneixements textuais sense metallenguatge tècnic; **E**: coneixements enciclopèdics; **IAT1**: text 1 de l'institut A; **IAT2**: text 2 de l'institut A; **IBT1**: text 1 de l'institut B; **IBT2**: text 2 de l'institut B; **ICT1 (1)**: text 1 (1a reescriptura) de l'institut C; **ICT1 (2)**: text 1 (2a reescriptura) de l'institut C; **ICT1(3)**: text 1 (3a reescriptura) de l'institut C.

6.1. INSTITUT A

6.1.1. Text 1

Per a les dades dels quadres 1,2, 3, 4, 5 i 6, vegeu al capítol 9 l'annex 17.

MARQUES. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 1. Marques

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ENC | 5 | 8 | 6 | 3 |
| SUBR | 3 | 11 | 7 | 1 |
| RATLL | | | | |
| REL | | 17 | 6 | |
| ALTR | 1 | 5 | 1 | |
| REP | | | | |
| Totals | 9 | 41 | 20 | 4 |

$n_{\text{marques}} = 74$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (55,4%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Relaciona a nivell de frase (22,97%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Relaciona (31,08%).

En aquest punt de vista, de les 74 marques de l'ensenyant, n'hi ha 20 de gestió difícil per als alumnes: 6, corresponen a reparacions incorrectes; i 14 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (20%).

b) No-reparacions: relació entre frases (50%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de frase (10%) i relaciona a nivell de frase (10%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de relació entre frases (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (15%).
- b) No-reparacions: encercla (25%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 2. 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_{marques} = 183**COMENTARI****El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Mot (57,92%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (39,34%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (55,73%).

En aquest punt de vista, de les 183 marques de l'ensenyant, n'hi ha 21 de gestió difícil per als alumnes: 16, corresponen a reparacions incorrectes; i 5 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (42,85%).
- b) No-reparacions: mot (23,8%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (28,57%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (14,28%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (42,85%).
- b) No-reparacions: encercla (14,28%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 3. Marques

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|----|----|----|
| ENC | | 2 | | |
| SUBR | | 2 | | |
| RATLL | | | | |
| REL | | | 1 | |
| ALTR | | 18 | 4 | |
| REP | | | | |
| Totals | - | 22 | 5 | - |

$n_{\text{marques}} = 27$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (81,48%).

El resultats més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de frase (66,66%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Altres (81,48%).

En aquest punt de vista, de les 27 marques de l'ensenyant, n'hi ha 3 de gestió difícil per als alumnes: 1, correspon a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (33,33%).

b) No-reparacions: mot (66,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: altres a nivell de frase (33,33%).

b) No-reparacions: altres a nivell de frase (66,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: altres (33,33%).

b) No-reparacions: altres (66,66%).

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 4. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|----|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | 5 | 8 |
| CM-TNT | | | | 1 |
| CM-E | | | | 2 |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 1 | 4 | 3 | |
| CNM-TNT | | 12 | 4 | 1 |
| CNM-E | | | | |
| REP | | | | |
| Totals | 1 | 16 | 12 | 12 |

$n_{\text{comentaris}} = 41$

[Una expressió com CM-OT, per exemple, s'ha de llegir *comentari marginal relacionat amb la norma ortogràfica amb metallenguatge tècnic*]

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (39,02%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de frase (29,26%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (41,46%).

En aquest punt de vista, dels 41 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 8 de gestió difícil per als alumnes: 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 5 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: relació entre frases (37,5%).

b) No-reparacions: relació entre frases (25%) i conjunt de l'escrit (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (25%).

b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (25%).

b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (25%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 5. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|----|----|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | 1 | 3 | 7 |
| CM-TNT | | 1 | 1 | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 6 | 7 | 1 | |
| CNM-TNT | | 9 | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 5 | 2 | | |
| Totals | 11 | 20 | 5 | 7 |

n_{comentaris} = 43

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Frase (46,51%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de frase (20,93%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (32,55%).

En aquest punt de vista, no hi ha cap comentari de gestió difícil per als alumnes.

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

Quadre 6. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | 4 | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | 1 | | |
| CNM-TNT | | | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | | 2 | | |
| Totals | - | 3 | 4 | - |

ncomentaris = 7

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Relació entre frases (57,14%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (57,14%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (57,14%).

En aquest punt de vista, dels 7 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 2 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a reparacions incorrectes. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

a) Reparacions incorrectes: relació entre frases (100%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (100%).

El resultat més alts s'obté en el comentari següent:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (100%).

6.1.2. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 7 s'han obtingut a partir dels quadres 1, 2 i 3 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 8 vegeu al capítol 9 l'annex 17.

Quadre 7. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 9 | 41 | 20 | 4 |
| MS | 106 | 69 | 8 | - |
| AM | - | 22 | 5 | - |
| Totals | 115 | 132 | 33 | 4 |

$n_{\text{marques}} = 284$

Quadre 8. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 2 | 7 | 11 | - |
| MS | 12 | 9 | - | - |
| AM | - | 3 | - | - |
| Totals | 14 | 19 | 11 | - |

$n_{\text{marques}} = 44$

COMENTARI

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (46,47%).

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (37,32%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (43,18%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (27,27%).

Les marques de gestió difícil corresponen al 15,49% del nombre total de marques de l'ensenyant.

6.1.3. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 9 s'han obtingut a partir dels quadres 4, 5 i 6 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 10 vegeu al capítol 9 l'annex 17.

Quadre 9. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 1 | 16 | 12 | 12 |
| MS | 11 | 20 | 5 | 7 |
| AM | - | 3 | 4 | - |
| Totals | 12 | 39 | 21 | 19 |

$n_{\text{comentaris}} = 91$

Quadre 10. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|---|----|----|
| ST | - | 1 | 5 | 2 |
| MS | - | - | - | - |
| AM | - | - | 2 | - |
| Totals | - | 1 | 7 | 2 |

n_{comentaris} = 10

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (42,85%).

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de frase (21,97%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de relació entre frases (70%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de relació entre frases (50%).

Els comentaris de gestió difícil corresponen al 10,98% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.1.4. Text 2

SIGNIFICAT TEXTUAL

Per a les dades dels quadres 11, 12, 13, 14 i 15, vegeu al capítol 9 l'annex 17.

Quadre 11. 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 |
| REP | | | | |
| Totals | 11 | 57 | 30 | 4 |

n_{marques} = 102

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (55,88%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Subratlla a nivell de mot (20,58%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Subratlla (31,37%).

En aquest punt de vista, de les 102 marques de l'ensenyant, n'hi ha 17 de gestió difícil per als alumnes: 14, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (47,05%).
- b) No-reparacions: frase (17,64%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: subratlla a nivell de frase (29,41%).
- b) No-reparacions: subratlla a nivell de frase (11,76%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: subratlla (35,29%).
- b) No-reparacions: subratlla (11,76%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 12. 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_{marques} = 80**COMENTARI****El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Mot (81,25%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (63,75%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (70%).

En aquest punt de vista, de les 80 marques de l'ensenyant, n'hi ha 19 de gestió difícil per als alumnes: 11, corresponen a reparacions incorrectes; i 8 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: mot (47,36%).
- b) No-reparacions: mot (26,31,8%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (36,84%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (21,05%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (36,84%).
- b) No-reparacions: encercla (26,31%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 13. Marques

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|---|----|----|
| ENC | | | | |
| SUBR | | | | |
| RATLL | | 1 | 1 | |
| REL | | | | |
| ALTR | | | | |
| REP | | | | |
| Totals | - | 1 | 1 | - |

n_{marques} = 2

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Fraser (50%) i relació entre frases (50%).

El resultats més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Ratlla a nivell de frase (50%) i ratlla a nivell de relació entre frases (50%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Ratlla (100%).

Per aquest punt de vista, no hi ha cap marca de gestió difícil.

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 14. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|----|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | 4 | 1 |
| CM-TNT | | | | 1 |
| CM-E | 1 | 1 | 9 | 11 |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | 2 | 3 | |
| CNM-TNT | | 1 | | |
| CNM-E | 1 | 17 | 11 | 1 |
| REP | 2 | 4 | | |
| Totals | 4 | 25 | 27 | 14 |

n_{comentaris} = 70

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (38,57%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics a nivell de frase (24,28%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics (42,85%).

En aquest punt de vista, dels 70 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 7 de gestió difícil per als alumnes: 6, corresponen a reparacions incorrectes; i 1 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (71,42%).
- b) No-reparacions: frase (14,28%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics a nivell de frase (71,42%).
- b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics a nivell de frase (14,28%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics (71,42%).
- b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics (14,28%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 15. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|----|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | | 10 |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 3 | 3 | 1 | |
| CNM-TNT | | | | |
| CNM-E | | 1 | | |
| REP | 9 | | | |
| Totals | 12 | 4 | 1 | 10 |

n_{comentaris} = 27

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (44,44%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (37,03%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (37,03%).

En aquest punt de vista, dels 27 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 5 de gestió difícil per als alumnes: 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (20%) i conjunt de l'escrit (20%).

b) No-reparacions: mot (20%), frase (20%) i conjunt de l'escrit (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (20%) i comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics a nivell de frase (20%).

b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (20%), comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de mot (20%) i comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (20%) i comentari no marginal referit als coneixements enciclopèdics (20%).

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (20%).

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

En aquest punt de vista, no hi ha cap comentari.

6.1.5. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 16 s'han obtingut a partir dels quadres 11, 12 i 13 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 17, vegeu al capítol 9 l'annex 17.

Quadre 16. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 11 | 57 | 30 | 4 |
| MS | 65 | 13 | 2 | - |
| AM | - | 1 | 1 | - |
| Totals | 76 | 71 | 33 | 4 |

$n_{\text{marques}} = 184$

Quadre 17. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 4 | 11 | 2 | - |
| MS | 14 | 5 | - | - |
| AM | - | - | - | - |
| Totals | 18 | 16 | 2 | - |

$n_{\text{marques}} = 36$

COMENTARI

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (41,3%).

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (35,32%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (50%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (38,88%).

Les marques de gestió difícil corresponen al 19,56% del nombre total de marques de l'ensenyant.

6.1.6. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 18 s'han obtingut a partir dels quadres 14 i 15 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 19 vegeu al capítol 9 l'annex 17.

Quadre 18. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 4 | 25 | 27 | 14 |
| MS | 12 | 4 | 1 | 10 |
| AM | - | - | - | - |
| Totals | 16 | 29 | 28 | 24 |

$n_{\text{comentaris}} = 97$

Quadre 19. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | - | 6 | 1 | - |
| MS | 1 | 2 | - | 2 |
| AM | - | - | - | - |
| Totals | 1 | 8 | 1 | 2 |

$n_{\text{comentaris}} = 12$

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (29,89%).

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de relació entre frases (27,83%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de la frase (66,66%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de frase (50%).

Els comentaris de gestió difícil corresponen al 12,37% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.2. INSTITUT B**6.2.1. Text 1**

Per a les dades dels quadres 20, 21, 22, 23, 24 i 25, vegeu al capítol 9 l'annex 18.

MARQUES. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 20. 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 | - |

$n_{\text{marques}} = 171$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (35,08%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de relació entre frases (14,61%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Altres (39,76%).

En aquest punt de vista, de les 171 marques de l'ensenyant, n'hi ha 15 de gestió difícil per als alumnes: 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 13 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (13,33%).

b) No-reparacions: mot (46,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: subratlla a nivell de frase (13,33%).

b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (20%) i altres a nivell de mot (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: subratlla (13,33%).

b) No-reparacions: encercla (25%) i altres (33,33%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 21. 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 | - |

$n_{\text{marques}} = 318$

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Mot (68,86%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (31,76%) i altres a nivell de mot (31,13%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Altres (41,82%) i encercla (40,56%).

En aquest punt de vista, de les 318 marques de l'ensenyant, n'hi ha 25 de gestió difícil per als alumnes: 13, corresponen a reparacions incorrectes; i 12 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: mot (32%).

b) No-reparacions: mot (32%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (16%) i altres a nivell de mot (16%).

b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (16%) i altres a nivell de mot (16%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: altres (28%).

b) No-reparacions: encercla (20%) i altres (20%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 22. 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_{marques} = 136**COMENTARI****El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Frase (77,2%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Repara a nivell de frase (38,23%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Repara (45,58%).

En aquest punt de vista, de les 136 marques de l'ensenyant, n'hi ha 13 de gestió difícil per als alumnes: 5, correspon a reparacions incorrectes; i 8 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (33,76%).
- b) No-reparacions: frase (46,15%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de frase (15,38%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de frase (30,76%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (15,38%) i ratlla (15,38%).
- b) No-reparacions: encercla (30,76%).

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 23. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|-----------|----------|----------|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | 4 | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | 1 |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 1 | 8 | | |
| CNM-TNT | | | 3 | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 4 | 4 | 1 | |
| Totals | 5 | 12 | 8 | 1 |

n_{comentaris} = 26

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (46,15%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (30,76%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (34,61%) i repara (34,61%).

En aquest punt de vista, dels 26 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes: 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (50%).
- b) No-reparacions: mot (25%) i relació entre frases (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (50%).
- b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (25%) i comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de mot (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (50%).
- b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (25%) i comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (25%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 24. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|----|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | 9 | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 2 | 2 | 9 | |
| CNM-TNT | 2 | | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 14 | 7 | 18 | |
| Totals | 18 | 9 | 36 | - |

ncomentaris = 63

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (57,14%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Repara a nivell de relació entre frases (28,57%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Repara (61,9%).

En aquest punt de vista, dels 63 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 2 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: relació entre frases (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb meta-llenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb meta-llenguatge tècnic (100%).

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

Quadre 25. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | 1 | | |
| CNM-TNT | | | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 1 | 5 | | |
| Totals | 1 | 6 | - | - |

$n_{\text{comentaris}} = 7$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (85,71%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Repara a nivell de relació entre frases (71,42%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Repara (85,71%).

Per aquest punt de vista, no hi ha cap comentari de gestió difícil.

6.2.2. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 26 s'han obtingut a partir dels quadres 20, 21 i 22 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 27 vegeu al capítol 9 l'annex 18.

Quadre 26. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|-----|-----|-----|----|
| ST | 56 | 55 | 60 | - |
| MS | 219 | 26 | 73 | - |
| AM | - | 105 | 31 | - |
| Totals | 275 | 186 | 164 | - |

$n_{\text{marques}} = 625$

Quadre 27. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 7 | 4 | 4 | - |
| MS | 16 | - | 9 | - |
| AM | - | 10 | 3 | - |
| Totals | 23 | 14 | 16 | - |

n_{marques} = 53

COMENTARI

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (44%).

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (35,04%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (43,39%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (30,18%).

Les marques de gestió difícil corresponen al 8,48% del nombre total de marques de l'ensenyant.

6.2.3. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 28 s'han obtingut a partir dels quadres 23, 24 i 25 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 29, vegeu al capítol 9 l'annex 18.

Quadre 28. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 5 | 12 | 8 | 1 |
| MS | 18 | 9 | 36 | - |
| AM | 1 | 6 | - | - |
| Totals | 24 | 27 | 44 | 1 |

n_{comentaris} = 96

Quadre 29. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|---|----|----|
| ST | 1 | 2 | 1 | - |
| MS | - | - | 2 | - |
| AM | - | - | - | - |
| Totals | 1 | 2 | 3 | - |

n_{comentaris} = 6

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell relació entre frases (45,83%).

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (37,5%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de relació entre frases (50%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de frase (33,33%) i en la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (33,33%).

Els comentaris de gestió difícil corresponen al 6,25% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.2.4. Text 2

Per a les dades dels quadres 30, 31, 32, 33, 34 i 35, vegeu al capítol 9 l'annex 18.

MARQUES. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 30. 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 |
| REP | | | | |
| Totals | 54 | 35 | 24 | 5 |

$n_{\text{marques}} = 118$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (4,76%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de mot (22,03%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Altres (41,52%).

En aquest punt de vista, de les 118 marques de l'ensenyant, n'hi ha 14 de gestió difícil per als alumnes: 7, corresponen a reparacions incorrectes; i 7 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: mot (42,85%).

b) No-reparacions: mot (50%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (21,42%) i altres a nivell de mot (21,42%).

b) No-reparacions: altres a nivell de mot (21,42%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla (21,42%) i altres (21,42%).

b) No-reparacions: altres (21,42%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 31. 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 | - |

$n_{\text{marques}} = 329$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (88,44%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (40,12%) i altres a nivell de mot (37,68%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (41,94%) i altres (41,64%).

En aquest punt de vista, de les 329 marques de l'ensenyant, n'hi ha 64 de gestió difícil per als alumnes: 45, corresponen a reparacions incorrectes; i 19 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: mot (59,37%).

b) No-reparacions: mot (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (29,68%) i altres a nivell de mot (26,56%).

b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (10,93%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla (31,25%) i altres (29,68%).

b) No-reparacions: encercla (14,06%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 32. Marques

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|----|----|----|
| ENC | 1 | 10 | 4 | |
| SUBR | | | | |
| RATLL | | 3 | | |
| REL | | | | |
| ALTR | 1 | 24 | 9 | |
| REP | | 11 | 1 | |
| Totals | 2 | 48 | 14 | - |

$n_{\text{marques}} = 64$

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Frase (75%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de frase (37,5%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Altres (53,12%).

En aquest punt de vista, de les 64 marques de l'ensenyant, n'hi ha 3 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: altres a nivell de frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

b) No-reparacions: altres (100%).

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 33. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | 2 | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | 8 | 7 | 2 |
| CNM-TNT | | | 1 | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 1 | 1 | 1 | |
| Totals | 3 | 9 | 9 | 2 |

ncomentaris = 23

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Frase (39,13%) i relació entre frases (39,13%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (34,78%) i comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (30,43%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (73,91%).

En aquest punt de vista, dels 23 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 1 de gestió difícil per als alumnes, que correspon a reparacions incorrectes. Les característiques d'aquest comentari de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (100%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 34. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|----|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 1 | 3 | 3 | |
| CNM-TNT | | | 1 | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 10 | 3 | 1 | |
| Totals | 11 | 6 | 5 | - |

n_{comentaris} = 22

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (50%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Repara a nivell de mot (45,45%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Repara (63,63%).

En aquest punt de vista, dels 22 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes: 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (50%).

b) No-reparacions: mot (25%) i relació entre frases (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (50%).

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (25%) i repara a nivell de mot (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (50%).

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (25%) i repara (25%).

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

Quadre 35. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | | | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | | | |
| CNM-TNT | | | 1 | |
| CNM-E | | | | |
| REP | | | | |
| Totals | - | - | 1 | - |

ncomentaris = 1

COMENTARI**El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Relació entre frases (100%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (100%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (100%).

Per aquest punt de vista, no hi ha cap comentari de gestió difícil.

6.2.5. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 36 s'han obtingut a partir dels quadres 30, 31 i 32 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 37 vegeu al capítol 9 l'annex 18.

Quadre 36. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 54 | 35 | 24 | 5 |
| MS | 291 | 24 | 14 | - |
| AM | 2 | 48 | 14 | - |
| Totals | 347 | 107 | 52 | 5 |

$n_{\text{marques}} = 511$

Quadre 37. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 13 | 1 | - | - |
| MS | 54 | 9 | 1 | - |
| AM | - | 3 | - | - |
| Totals | 67 | 13 | 1 | - |

$n_{\text{marques}} = 81$

COMENTARI

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (67,9%).

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (56,94%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (82,71%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (66,66%).

Les marques de gestió difícil corresponen al 12,85% del nombre total de marques de l'ensenyant.

6.2.6. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 38 s'han obtingut a partir dels quadres 33, 34 i 35 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 39 vegeu al capítol 9 l'annex 18.

Quadre 38. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 3 | 9 | 9 | 2 |
| MS | 11 | 6 | 5 | - |
| AM | - | - | 1 | - |
| Totals | 14 | 15 | 15 | 2 |

$n_{\text{comentaris}} = 46$

Quadre 39. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | - | 1 | - | - |
| MS | 1 | 2 | 1 | - |
| AM | - | - | - | - |
| Totals | 1 | 3 | 1 | - |

$n_{\text{comentaris}} = 5$

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (32,6%) i relació entre frases (32,6%).

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (23,91%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de la frase (60%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de frase (40%).

Els comentaris de gestió difícil corresponen al 10,86% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.3. INSTITUT C

6.3.1. Text 1 (1a reescriptura)

Per a les dades dels quadres 40, 41, 42, 43, 44 i 45, vegeu al capítol 9 l'annex 19.

MARQUES. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 40. 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 |
| REP | | | | |
| Totals | 15 | 20 | 41 | 6 |

$n_{\text{marques}} = 82$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (50%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de relació entre frases (25,6%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (43,9%).

En aquest punt de vista, de les 82 marques de l'ensenyant, n'hi ha 8 de gestió difícil per als alumnes: 5, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (25%) i relació entre frases (25%).

b) No-reparacions: mot (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de relació entre frases (25%) i subratlla a nivell de relació entre frases (25%).

b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (12,5%), subratlla a nivell de mot (12,5%) i subratlla a nivell de relació entre frases (12,5%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla (25%) i subratlla (25%).

b) No-reparacions: subratlla (25%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 41. 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_{marques} =232

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (76,29%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (47,84%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (56,46%).

En aquest punt de vista, de les 232 marques de l'ensenyant, n'hi ha 26 de gestió difícil per als alumnes: 9, corresponen a reparacions incorrectes; i 17 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: mot (30,76%).

b) No-reparacions: mot (38,46%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (15,38%).

b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (26,92%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

a) Reparacions incorrectes: encercla (15,38%).

b) No-reparacions: encercla (38,46%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 42. Marques

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|----|----|----|
| ENC | | 4 | 1 | |
| SUBR | | | | |
| RATLL | | 1 | | |
| REL | | | | |
| ALTR | | 6 | 6 | |
| REP | | 3 | | |
| Totals | - | 14 | 7 | - |

n_{marques} = 21

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (66,66%).

El resultats més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de frase (28,57%) i altres a nivell de relació entre frases (28,57%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Altres (57,14%).

En aquest punt de vista, de les 21 marques de l'ensenyant, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: frase (75%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

b) No-reparacions: altres a nivell de frase (75%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

b) No-reparacions: altres (75%).

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 43. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|----|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | 1 | 15 | 9 | 7 |
| CM-TNT | | 1 | 1 | 14 |
| CM-E | | | 1 | 3 |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | | 1 | |
| CNM-TNT | | 2 | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 1 | 1 | | |
| Totals | 2 | 19 | 12 | 24 |

n_{comentaris} = 57

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Conjunt de l'escrit (42,1%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (26,31%) i comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (24,56%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (56,14%).

En aquest punt de vista, dels 57 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 12 de gestió difícil per als alumnes: 8, corresponen a reparacions incorrectes; i 4 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: frase (41,66%).

b) No-reparacions: frase (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (33,33%).

b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (50%).

b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (33,33%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 44. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|----|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | 19 | 2 | 7 | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 2 | 1 | 2 | |
| CNM-TNT | | 1 | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 41 | 5 | 15 | |
| Totals | 62 | 9 | 24 | - |

ncomentaris = 95

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (65,26%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Repara a nivell de mot (43,15%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Repara (64,21%).

En aquest punt de vista, dels 95 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 5 de gestió difícil per als alumnes: 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: mot (60%).
- b) No-reparacions: mot (20%) i frase (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de mot (40%).
- b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de mot (20%) i comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (40%).
- b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (40%).

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

Quadre 45. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | 4 | 11 | |
| CM-TNT | | | | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | | | |
| CNM-TNT | | | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | | | | |
| Totals | | 4 | 11 | |

n_{comentaris} = 15

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (73,33%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (73,33%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (100%).

En aquest punt de vista, dels 15 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 2 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

| |
|---|
| <p>Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents: b) No-reparacions: frase (50%) i relació entre frases (50%).</p> <p>Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents: b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase (50%) i comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (50%)</p> <p>Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents: b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (100%).</p> |
|---|

6.3.2. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 46 s'han obtingut a partir dels quadres 40, 41 i 42 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 47 vegeu al capítol 9 l'annex 19.

Quadre 46. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|-----|----|----|----|
| ST | 15 | 20 | 41 | 6 |
| MS | 177 | 25 | 30 | - |
| AM | - | 14 | 7 | - |
| Totals | 192 | 59 | 78 | 6 |

$n_{\text{marques}} = 335$

Quadre 47. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 2 | 2 | 3 | 1 |
| MS | 18 | 5 | 3 | - |
| AM | - | 3 | 1 | - |
| Totals | 20 | 10 | 7 | 1 |

$n_{\text{marques}} = 38$

| |
|--|
| <p>COMENTARI</p> <p>El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (57,31%). El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (52,83%). El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (52,63%). El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (47,36%). Les marques de gestió difícil corresponen al 11,34% del nombre total de marques de l'ensenyant.</p> |
|--|

6.3.3. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 48 s'han obtingut a partir dels quadres 43, 44 i 45 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 49 vegeu al capítol 9 l'annex 19.

Quadre 48. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|----|----|----|----|
| ST | 2 | 19 | 12 | 24 |
| MS | 62 | 9 | 24 | - |
| AM | - | 4 | 11 | - |
| Totals | 64 | 32 | 47 | 24 |

n_{comentaris} = 167

Quadre 49. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|----|----|----|
| ST | - | 8 | 3 | 1 |
| MS | 4 | 1 | - | - |
| AM | - | 1 | 1 | - |
| Totals | 4 | 10 | 4 | 1 |

n_{comentaris} = 19

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (38,32%).
 El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (37,12%).
 El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de frase (52,63%).
 El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de frase (42,1%).
 Els comentaris de gestió difícil corresponen al 11,37% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.3.4. Text 1 (3a reescriptura)

Per a les dades dels quadres 50, 51, 52, 53, 54 i 55, vegeu al capítol 9 l'annex 19.

MARQUES. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 50. 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 |
| REP | | | | |
| Totals | 11 | 36 | 35 | 23 |

n_{marques} = 105

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Frase (34,28%) i relació entre frases (33,33%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Subratlla a nivell de relació entre frases (11,42%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Subratlla (26,66%).

En aquest punt de vista, de les 105 marques de l'ensenyant, n'hi ha 19 de gestió difícil per als alumnes: 7, corresponen a reparacions incorrectes; i 12 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (15,78%).
- b) No-reparacions: relació entre frases (31,57%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: subratlla a nivell de frase (10,52%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de relació entre frases (10,52%), subratlla a nivell de relació entre frases (10,52%), relaciona a nivell de relació entre frases (10,52%) i relaciona a nivell de conjunt de l'escrit (10,52%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: subratlla (21,05%).
- b) No-reparacions: relaciona (26,31%).

MARQUES. MORFOSINTAXI

Quadre 51. 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 | - |

$n_{\text{marques}} = 145$

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Mot (68,96%).

El resultat més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Encercla a nivell de mot (44,13%).

El resultat més alt s'obté en la marca següent:

Encercla (53,1%).

En aquest punt de vista, de les 145 marques de l'ensenyant, n'hi ha 21 de gestió difícil per als alumnes: 11, corresponen a reparacions incorrectes; i 10 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: mot (47,61%).
- b) No-reparacions: mot (33,33%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de mot (33,33%).
- b) No-reparacions: encercla a nivell de mot (23,8%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (33,33%).
 b) No-reparacions: encercla (33,33%).

MARQUES. ASPECTES MATERIALS

Quadre 52. Marques

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|----|----|----|
| ENC | | 2 | 7 | |
| SUBR | | | | |
| RATLL | | 4 | | |
| REL | | | 1 | |
| ALTR | | 34 | 5 | |
| REP | | 4 | | |
| Totals | - | 44 | 13 | - |

n_{marques} = 57**COMENTARI****El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:**

Frase (77,19%).

El resultats més alt s'obté en la marca i nivell d'anàlisi següent:

Altres a nivell de frase (59,64%).

El resultat més alts s'obté en la marca següent:

Altres (68,42%).

En aquest punt de vista, de les 57 marques de l'ensenyant, n'hi ha 4 de gestió difícil per als alumnes: 2, corresponen a reparacions incorrectes; i 2 a no-reparacions. Les característiques d'aquestes marques de gestió difícil són les següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (25%) i relació entre frases (25%).
 b) No-reparacions: frase (25%) i relació entre frases (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla a nivell de relació entre frases (25%) i altres a nivell de frase (25%).
 b) No-reparacions: altres a nivell de frase (25%) i repara a nivell de relació entre frases (25%).

Els resultats més alts s'obtenen en les marques següents:

- a) Reparacions incorrectes: encercla (25%) i altres (25%).
 b) No-reparacions: altres (25%) i repara (25%).

COMENTARIS. SIGNIFICAT TEXTUAL

Quadre 53. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|--------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |

| | | | | |
|----------------|---|----|----|----|
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | 1 | 1 | 5 | 5 |
| CM-TNT | | 5 | 7 | 8 |
| CM-E | | 1 | 2 | 5 |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | 1 | 1 | 2 | |
| CNM-TNT | | 5 | 4 | |
| CNM-E | 1 | 1 | | |
| REP | 4 | 1 | 2 | |
| Totals | 7 | 15 | 22 | 18 |

n_{comentaris} = 62

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (35,48%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (12,9%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (32,25%).

En aquest punt de vista, dels 62 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 10 de gestió difícil per als alumnes: 7, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: frase (50%).
- b) No-reparacions: conjunt de l'escrit (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de frase (20%) i comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de frase (20%).
- b) No-reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de conjunt de l'escrit (20%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

- a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (20%), comentari marginal referit als coneixements enciclopèdics (20%) i comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (20%).
- b) No reparacions: comentari marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (30%).

COMENTARIS. MORFOSINTAXI

Quadre 54. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| CM-OT* | | | | |
| CM-ONT | | | | |

| | | | | |
|----------------|----|---|----|---|
| CM-TT | 1 | 3 | 21 | |
| CM-TNT | 2 | | 1 | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | | 3 | |
| CNM-TNT | | | 2 | |
| CNM-E | | | | |
| REP | 13 | 3 | 11 | |
| Totals | 16 | 6 | 38 | - |

ncomentaris = 60

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (65%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (35%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (41,66%).

En aquest punt de vista, dels 60 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 6 de gestió difícil per als alumnes: 3, corresponen a reparacions incorrectes; i 3 a no-reparacions. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: relació entre frases (50%).

b) No-reparacions: relació entre frases (33,33%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (50%).

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (16,66%), comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (16,66%) i repara a nivell de mot (16,66%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (50%).

b) No-reparacions: comentari no marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (16,66%), comentari no marginal referit als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic (16,66%) i repara (16,66%).

COMENTARIS. ASPECTES MATERIALS

Quadre 55. Comentaris

| | M | F | RF | CE |
|---------------|---|---|----|----|
| CM-OT* | | | | |

| | | | | |
|---------|---|----|----|---|
| CM-ONT | | | | |
| CM-TT | | 12 | 14 | |
| CM-TNT | | 3 | 3 | |
| CM-E | | | | |
| CNM-OT | | | | |
| CNM-ONT | | | | |
| CNM-TT | | | 1 | |
| CNM-TNT | | | | |
| CNM-E | | | | |
| REP | | | 5 | |
| Totals | - | 15 | 23 | - |

n_{comentaris} = 38

COMENTARI

El resultat més alt s'obté en el nivell d'anàlisi següent:

Relació entre frases (60,52%).

El resultat més alt s'obté en el comentari i nivell d'anàlisi següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (36,84%).

El resultat més alt s'obté en el comentari següent:

Comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (68,42%).

En aquest punt de vista, dels 38 comentaris de l'ensenyant, n'hi ha 3 de gestió difícil per als alumnes, que corresponen a reparacions incorrectes. Les característiques d'aquests comentaris de gestió difícil són els següents:

Els resultats més alts s'obtenen en els nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: relació entre frases (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris i nivells d'anàlisi següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases (100%).

Els resultats més alts s'obtenen en els comentaris següents:

a) Reparacions incorrectes: comentari marginal referit als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic (100%).

6.3.5. Marques, marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 56 s'han obtingut a partir dels quadres 50, 51 i 52 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 57 vegeu al capítol 9 l'annex 19.

Quadre 56. Marques i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|----|-----|----|----|----|
| ST | 11 | 36 | 35 | 23 |
| MS | 100 | 12 | 33 | - |

| | | | | |
|---------------|-----|----|----|----|
| AM | - | 44 | 13 | - |
| Totals | 111 | 92 | 81 | 23 |

$n_{\text{marques}} = 307$

Quadre 57. Marques de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 1 | 5 | 7 | 6 |
| MS | 17 | - | 4 | - |
| AM | - | 2 | 2 | - |
| Totals | 18 | 7 | 13 | 6 |

$n_{\text{marques}} = 44$

COMENTARI

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (36,15%).

El resultat més alt de marques de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (32,57%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de mot (40,9%).

El resultat més alt de marques de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de mot (38,63%).

Les marques de gestió difícil corresponen al 14,33% del nombre total de marques de l'ensenyant.

6.3.6. Comentaris, comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

Les dades del quadre 58 s'han obtingut a partir dels quadres 53, 54 i 55 d'aquest mateix apartat. Per a les dades del quadre 59, vegeu al capítol 9 l'annex 19.

Quadre 58. Comentaris i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | 7 | 15 | 22 | 18 |
| MS | 16 | 6 | 38 | - |
| AM | - | 15 | 23 | - |
| Totals | 23 | 36 | 83 | 18 |

$n_{\text{comentaris}} = 160$

Quadre 59. Comentaris de gestió difícil i nivells d'anàlisi

| | M | F | RF | CE |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|
| ST | - | 5 | 2 | 3 |
| MS | 1 | - | 5 | - |
| AM | - | - | 3 | - |
| Totals | 1 | 5 | 10 | 3 |

$n_{\text{comentaris}} = 19$

COMENTARI

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en el nivell de relació entre frases (52,87%).

El resultat més alt de comentaris de l'ensenyant s'obté en la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (23,75%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el nivell de relació entre frases (52,63%).

El resultat més alt de comentaris de gestió difícil de l'ensenyant s'obté en el significat textual a nivell de frase (26,31%) i en la morfosintaxi a nivell de relació entre frases (26,31%).

Els comentaris de gestió difícil corresponen al 11,87% del nombre total de comentaris de l'ensenyant.

6.4. MARQUES I COMENTARIS I NIVELLS EN EL CONJUNT DELS INSTITUTS A, B I C

D'acord amb els resultats obtinguts, determinem, per al conjunt dels tres instituts, els patrons següents.

6.4.1. Marques i comentaris amb relació als nivells d'anàlisi

Patró 1

Per al conjunt de marques dels tres ensenyants, destaquem les característiques següents:

Predominen les marques a nivell de mot.

Predominen les marques en la morfosintaxi a nivell de mot.

Predominen les marques de gestió difícil a nivell de mot.

Predominen les marques de gestió difícil en la morfosintaxi a nivell de mot.

Patró 2

Per al conjunt de comentaris dels tres ensenyants, destaquem les característiques següents:

Predominen els comentaris a nivell de frase i de relació entre frases.

Predominen els comentaris en la morfosintaxi a nivell de relació entre frases i morfosintaxi a nivell de mot.

Predominen els comentaris de gestió difícil a nivell de frase i relació entre frases.

Predominen els comentaris de gestió difícil en el significat textual a nivell de frase.

6.4.2. Marques i comentaris amb relació als punts de vista i als nivells d'anàlisi

Patró 3

Per al conjunt de marques dels tres ensenyants, destaquem les característiques següents:

Significat textual: predominen les marques a nivell de frase i de relació entre frases. No hi ha una relació marca-nivell d'anàlisi predominant. En aquest nivell, predominen les marques subratlla i altres.

Morfosintaxi: predominen les marques a nivell de mot. Predominen les marques encercla a nivell de mot. En aquest nivell, predomina la marca encercla.

Aspectes materials: predominen les marques a nivell de frase. Predominen les marques altres a nivell de frase. En aquest nivell, predomina la marca altres.

El patró és més homogeni en l'ensenyant de l'institut C, i més heterogeni en les ensenyants dels instituts A i B.

Patró 4

Per al conjunt de comentaris dels tres ensenyants, destaquem les característiques següents:

Significat textual: predominen els comentaris a nivell de frase i de relació entre frases. Predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase. En aquest nivell, predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic.

Morfosintaxi: predominen els comentaris a nivell de mot. Predominen els comentaris reparats a nivell de mot. En aquest nivell, predominen els comentaris reparats.

Aspectes materials: predominen els comentaris a nivell de relació entre frases. Predominen els comentaris marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases. En aquest nivell, predominen els comentaris marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic.

Els patrons dels ensenyants dels tres instituts són força heterogenis, tot i que el grau d'heterogeneïtat del patró de l'ensenyant l'institut C és més baix que el de les ensenyants dels instituts A i B.

6.4.3. Marques i comentaris de gestió difícil

Patró 5

Per al conjunt d'alumnes dels tres instituts, les marques són de gestió més difícil que els comentaris.

REPARACIONS INCORRECTES

Patró 6

Per al conjunt de marques, destaquem, amb relació a les reparacions incorrectes, les característiques següents:

Significat textual: predominen les marques a nivell de frase. Predominen les marques subratlla a nivell de mot. En aquest nivell, predominen les marques subratlla.

Morfosintaxi: predominen les marques a nivell de mot. Predominen les marques encercla a nivell de mot. En aquest nivell, predomina la marca encercla.

Aspectes materials: predominen les marques a nivell de frase. Predominen les marques altres a nivell de frase. En aquest nivell, predomina la marca altres i encercla.

El patró és força heterogeni en el conjunt d'alumnes dels tres instituts.

Patró 7

Per al conjunt de comentaris, destaquem, amb relació a les reparacions incorrectes, les característiques següents:

Significat textual: predominen els comentaris a nivell de frase. Predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de frase. En aquest nivell, predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic i els comentaris no marginals referits als coneixements textuais sense metallenguatge tècnic.

Morfosintaxi: predominen els comentaris a nivell de frase. No hi ha una relació comentari-nivell d'anàlisi predominant. En aquest nivell, predominen els comentaris marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic.

Aspectes materials: no hi ha un nivell d'anàlisi predominant. No hi ha una relació comentari-nivell d'anàlisi predominant. No hi ha un comentari predominant.
Els patrons dels alumnes dels tres instituts són molt heterogenis.

NO-REPARACIONS

Patró 8

Per al conjunt de marques, destaquem, amb relació a les no-reparacions, les característiques següents:

Significat textual: predominen les marques a nivell de mot i relació entre frases. Predominen les marques encercla a nivell de mot i altres a nivell de mot. En aquest nivell, predominen les marques encercla, subratlla i altres.

Morfosintaxi: predominen les marques a nivell de mot. Predominen les marques encercla a nivell de mot. En aquest nivell, predomina la marca encercla.

Aspectes materials: predominen les marques a nivell de frase. Predominen les marques altres a nivell de frase. En aquest nivell, predomina la marca altres.

Els patrons dels alumnes dels tres instituts són força heterogenis, tot i que el grau d'heterogeneïtat del patró dels alumnes de l'institut C és més baix que el dels alumnes dels instituts A i B.

Patró 9

Per al conjunt de comentaris, destaquem, amb relació a les no-reparacions, les característiques següents:

Significat textual: predominen els comentaris a nivell de frase, relació entre frases i conjunt de l'escrit. No hi ha una relació comentari-nivell d'anàlisi predominant. En aquest nivell, predominen els comentaris marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic.

Morfosintaxi: predominen els comentaris a nivell de relació entre frases. Predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic a nivell de relació entre frases i els repara a nivell de mot. En aquest nivell, predominen els comentaris no marginals referits als coneixements textuais amb metallenguatge tècnic i els repara.

Aspectes materials: no hi ha un nivell d'anàlisi predominant. No hi ha una relació comentari-nivell d'anàlisi predominant. No hi ha un comentari predominant.

Els patrons dels alumnes dels tres instituts són molt heterogenis.

7. TIPOLOGIA DE MARQUES. UNA DESCRIPCIÓ

7.1. INSTITUT A

Per a les dades dels quadres 1 i 2, vegeu al capítol 9 l'annex 20.

7.1.1. Text 1

Quadre 1. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|--|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle. Subratlla: línia recta horitzontal, línia ondulada horitzontal, caçoleta, arc de circumferència. Ratlla: Aspa, línia inclinada. |
| CAT. M2 | Altres: línia vertical, línia inclinada, doble línia vertical. |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, doble fletxa, arc de circumferència, línia inclinada, rodona. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, línia ondulada inclinada. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5).

Densitat del sistema de marques: alt. Es fan servir marques diferents per una mateixa relació anotació/fragment de text. Es fa servir una mateixa marca per a diferents categories tipològiques. El sistema de marques és poc homogeni.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais.

7.1.2. Text 2

Quadre 2. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|--|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle. Subratlla: línia recta horitzontal, línia ondulada horitzontal, arc de circumferència. Ratlla: Aspa, línia inclinada. |
| CAT. M2 | Altres: línia inclinada, punt. |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, arc de circumferència, línia inclinada, línies rectes paral·leles horitzontals, rodona. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, línia inclinada, angle recte. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, línia vertical, claudàtors. |

7.2. INSTITUT B

Per a les dades dels quadres 3 i 4, vegeu al capítol 9 l'annex 21.

7.2.1. Text 1

Quadre 3. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|---|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle. Subratlla: línia recta horitzontal, línia ondulada horitzontal. Ratlla: Aspa, línia inclinada, línia ondulada vertical. Altres: lletra c, lletra g, lletra o, lletra s. |
| CAT. M2 | Altres: línia vertical, línia inclinada, doble línia vertical, doble línia inclinada, línia ondulada vertical, rodona, línia ondulada horitzontal . |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, arc de circumferència, línia inclinada. Altres: lletra R. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, línia recta horitzontal, angle recte, tascó. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, triple signe d'exclamació, línia ondulada vertical, claudàtor. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4, M5), cridar l'atenció sobre un aspecte concret (M1, M3), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5), expressar sorpresa (M5)

Densitat del sistema de marques: alt. Es fan servir marques diferents per una mateixa relació anotació/fragment de text. Es fa servir una mateixa marca per a diferents categories tipològiques. El sistema de marques és poc homogeni.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais i marques de substitució.

7.2.2. Text 2

Quadre 4. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|---|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle. Subratlla: línia recta horitzontal, línia ondulada horitzontal, doble línia ondulada horitzontal. Ratlla: Aspa, línia inclinada, línia ondulada vertical. Altres: lletra c, lletra o, lletra s. |
| CAT. M2 | Altres: línia vertical, línia inclinada, doble línia inclinada, línia ondulada vertical, rodona, rodona amb línia ondulada vertical.. |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, doble fletxa, arc de circumferència, línia inclinada, rodona. Altres: lletra R. |
| CAT. M4 | Altres: letxa, arc de circumferència, línia vertical. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, triple signe d'exclamació, arc de circumferència, línia vertical, línia ondulada vertical, parèntesis. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4, M5), cridar l'atenció sobre un aspecte concret (M1, M3), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5), expressar sorpresa (M5)

Densitat del sistema de marques: alt. Es fan servir marques diferents per una mateixa relació anotació/fragment de text. Es fa servir una mateixa marca per a diferents categories tipològiques. El sistema de marques és poc homogeni.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais i marques de substitució.

7.3. INSTITUT C

Per a les dades dels quadres 5 i 6, vegeu al capítol 9 l'annex 22.

7.3.1. Text 1 (1a reescriptura)

Quadre 5. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|---|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle, semicercle, caçoleta. Subratlla: línia recta horitzontal, línia inclinada, línies paral·leles horitzontals, caçoleta. Ratlla: Aspa, línia inclinada, triple línia horitzontal, línia ondulada horitzontal, línia ondulada vertical, esborrament. |
| CAT. M2 | Altres: línia recta horitzontal, línia inclinada, doble línia inclinada, rodona. |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, arc de circumferència, línia inclinada, tascó, caçoleta. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, tascó. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, arc de circumferència, línia vertical, claudàtor, parèntesi, asterisc. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4, M5), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5).

Densitat del sistema de marques: alt. Es fan servir marques diferents per una mateixa relació anotació/fragment de text. Es fa servir una mateixa marca per a diferents categories tipològiques. El sistema de marques és poc homogeni.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais i marques de substitució.

7.3.2. Text 1 (3a reescriptura)

Quadre 6. Formes de les marques

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|---|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle, caçoleta. Subratlla: línia recta horitzontal, línies paral·leles horitzontals, caçoleta. Ratlla: Aspa, línia vertical, línia inclinada, triple línia horitzontal, esborrament. |
| CAT. M2 | Altres: línia inclinada, doble línia inclinada. |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, arc de circumferència, línia vertical, línia inclinada, claudàtor. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, línia inclinada, angle recte, tascó. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, línia vertical, claudàtors, parèntesis, asterisc. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4, M5), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5).

Densitat del sistema de marques: alt. Es fan servir marques diferents per una mateixa relació anotació/fragment de text. Es fa servir una mateixa marca per a diferents categories tipològiques. El sistema de marques és poc homogeni.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais i marques de substitució.

7.4. TIPOLOGIA DE MARQUES. COINCIDÈNCIES I DIVERGÈNCIES ENTRE ELS TRES INSTITUTS

Per a les dades del quadre 7, vegeu al capítol 9 els annexos 20, 21 i 22.

Quadre 7. Tipus de marques per a cada categoria

| | CAT. M1 | CAT. M2 | CAT. M3 | CAT. M4 | CAT.M5 |
|-----------|---------|---------|---------|---------|--------|
| IAT1 | 8 | 3 | 5 | 2 | 1 |
| IAT2 | 7 | 2 | 5 | 3 | 3 |
| IBT1 | 11 | 7 | 4 | 4 | 4 |
| IBT2 | 11 | 6 | 6 | 3 | 6 |
| ICT1 (1a) | 14 | 4 | 5 | 2 | 6 |
| ICT1 (3A) | 11 | 2 | 5 | 4 | 5 |

COMENTARI

La varietat més alta de tipus de marques dels ensenyants dels tres instituts s'obté en la categoria tipològica 1. En la resta de categories, la distribució de freqüències és força heterogènia en cada un dels tres instituts.

La densitat del sistema de marques dels ensenyants dels instituts B i C és més alta que la del sistema de l'ensenyant de l'institut A.

Quadre 8. Tipus de marques coincidents en els instituts A, B i C

| Categoria tipològica | Relació anotació /fragment de text i forma de la marca |
|----------------------|---|
| CAT. M1 | Encercla: rodona, rectangle. Subratlla: línia recta horitzontal. Ratlla: Aspa, línia inclinada. |
| CAT. M2 | Altres: línia |
| CAT. M3 | Relaciona: fletxa, arc de circumferència, línia. |
| CAT. M4 | Altres: fletxa, angle recte. |
| CAT. M5 | Altres: signe d'interrogació, línia vertical, claudàtors. |

COMENTARI

Funció comunicativa de les marques: cridar l'atenció (M1, M2, M3, M4, M5), suprimir (M1), expressar estranyesa (M5).

Densitat del sistema de marques: baix amb relació a la densitat de cada un dels tres instituts. El sistema de marques és més homogeni que el de cada un dels tres instituts.

Interpretació de l'alumne: alta.

Model: marques contextuais.

8. JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS I COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS. UNA DESCRIPCIÓ

Codi: **RNR**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant sense reflexió; **RRMT**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant i reflexió amb metallenguatge tècnic; **RRNMT**: reparació atenent a l'anotació de l'ensenyant i reflexió sense metallenguatge tècnic; **AC**: l'alumne comprèn l'anotació pel seu compte; **AE**: l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut de l'ensenyant; **AA**: l'alumne comprèn l'anotació amb l'ajut d'un altre alumne; **ANC**: l'alumne no comprèn l'anotació i no demana ajut.

8.1. INSTITUT A

8.1.1. Text 1

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 10 i 23.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 240 reparacions que han dut a terme, n'han verbalitzat, en els protocols, 103 (42,91%). D'aquestes 103:

- a) N'hi ha 42 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (40,77%).
- b) N'hi ha 61 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (59,21%). En 33 d'aquestes 61 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (32,03%); i en 28, sense metallenguatge tècnic (27,18%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 222 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 107 (48,19%). D'aquestes 107:

- a) 73 les han comprès pel seu compte (68,22%).
- b) 34 no les han comprès pel seu compte (31,77%). D'aquestes 34 anotacions, 26 les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant (24,29%); 3, amb l'ajut d'un altre alumne (2,8%); i 5, no les han comprès, però no han demanat ajut (4,67%).

8.1.2. Text 2

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 11 i 23.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 206 reparacions que han dut a terme, n'han verbalitzat, en els protocols, 44 (21,35%). D'aquestes 44:

- a) N'hi ha 29 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (65,9%).

b) N'hi ha 15 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (34,08%). En 5 d'aquestes 15 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (11,36%); i en 10, sense metallenguatge tècnic (22,72%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 176 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 126 (71,59%). D'aquestes 126:

- a) 124 les han comprès pel seu compte (98,41%).
- b) 2 no les han comprès pel seu compte (1,58%). Aquestes dues anotacions les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant.

8.2. INSTITUT B

8.2.1. Text 1

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 12 i 24.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 352 reparacions que han dut a terme, n'han verbalitzat, en els protocols, 241 (68,46%). D'aquestes 241:

- a) N'hi ha 168 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (69,7%).
- b) N'hi ha 73 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (30,28%). En 40 d'aquestes 73 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (16,59%); i en 33, sense metallenguatge tècnic (13,69%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 350 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 214 (61,14%). D'aquestes 214:

- a) 162 les han comprès pel seu compte (75,7%).
- b) 52 no les han comprès pel seu compte (24,29%). D'aquestes 52 anotacions, 33 les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant (15,42%); 15, amb l'ajut d'un altre alumne (7%); i 4, no les han comprès, però no han demanat ajut (1,86%).

8.2.2. Text 2

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 13 i 24.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 288 reparacions que han dut a terme n'han verbalitzat, en els protocols, 163 (46,59%). D'aquestes 163:

- a) N'hi ha 122 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (74,84%).
- b) N'hi ha 41 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (25,14%). En 22 d'aquestes 41 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (13,49%); i en 19, sense metallenguatge tècnic (11,65%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 292 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 197 (67,46%). D'aquestes 197:

- a) 145 les han comprès pel seu compte (73,6%).
- b) 52 no les han comprès pel seu compte (26,37%). D'aquestes 52 anotacions, 34 les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant (17,25%); 13, amb l'ajut d'un altre alumne (6,59%); i 5, no les han comprès, però no han demanat ajut (2,53%).

8.3. INSTITUT C

8.3.1. Text 1 (1a reescriptura)

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 14 i 25.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 349 reparacions que han dut a terme, n'han verbalitzat, en els protocols, 119 (34,09%). D'aquestes 119:

- a) N'hi ha 88 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (73,94%).
- b) N'hi ha 31 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (26,04%). En 12 d'aquestes 31 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (10,08%); i en 19, sense metallenguatge tècnic (15,96%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 331 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 196 (59,21%). D'aquestes 196:

- a) 170 les han comprès pel seu compte (86,73%).
- b) 26 no les han comprès pel seu compte (13,26%). D'aquestes 26 anotacions, 19 les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant (9,69%); i 7, amb l'ajut d'un altre alumne (3,57%).

8.3.2. Text 1 (3a reescriptura)

Per a les dades dels comentaris, vegeu al capítol 9 els annexos 16 i 25.

JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 302 reparacions que han dut a terme, n'han verbalitzat, en els protocols, 74 (24,5%). D'aquestes 74:

- a) N'hi ha 53 en què no es fa cap reflexió relacionada amb l'activitat (71,62%).
- b) N'hi ha 21 en què s'expliciten les raons que han motivat l'activitat (28,37%). En 10 d'aquestes 21 reparacions, s'explicita l'activitat per mitjà de metallenguatge tècnic (13,51%); i d'11, sense metallenguatge tècnic (14,86%).

COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS

COMENTARI

Els alumnes, de les 275 anotacions que ha dut a terme l'ensenyant, n'han esmentat, en els protocols, 156 (56,72%). D'aquestes 156:

- a) 135 les han comprès pel seu compte (86,53%).
- b) 21 no les han comprès pel seu compte (13,45%). D'aquestes 21 anotacions, 18 les han comprès amb l'ajut de l'ensenyant (11,53%); 2, amb l'ajut d'un altre alumne (1,28%); i 1, no l'han comprès, però no han demanat ajut (0,64%).

8.4. JUSTIFICACIÓ DE LES REPARACIONS. COINCIDÈNCIES I DIVERGÈNCIES ENTRE ELS TRES INSTITUTS

Les dades del quadre 1 corresponen als resultats que s'han obtingut de cada categoria en el corresponent institut.

Quadre 1. Justificació de les reparacions (%)

| | RNR | RRMT + RRNMT | RRMT | RRNMT |
|----------|-------|--------------|-------|-------|
| IAT1 | 40,77 | 59,21 | 32,03 | 27,18 |
| IAT2 | 65,9 | 34,08 | 11,36 | 22,72 |
| IBT1 | 69,7 | 30,28 | 16,59 | 13,69 |
| IBT2 | 74,84 | 25,14 | 13,49 | 11,65 |
| ICT1 (1) | 73,94 | 26,04 | 10,08 | 15,96 |
| ICT1 (3) | 71,62 | 28,37 | 13,51 | 14,86 |

COMENTARI

En els instituts B i C, predomina, en cada un dels dos textos, la verbalització de la reparació sense fer cap reflexió relacionada amb l'activitat. Els patrons dels alumnes d'aquests dos instituts són més homogenis que el dels alumnes de l'institut A, en què aquest predomini només s'obté en el text 2.

Els resultats que s'obtenen amb relació a la inexistència de reflexió són molt més alts que els corresponents a la verbalització de la justificació, amb metallenguatge tècnic o sense, llevat del text 1 de l'institut A en què la relació de predomini és la contrària.

En l'institut B predomina, en cada un dels dos textos, la reflexió amb metallenguatge tècnic. En l'institut C predomina, en cada un dels dos textos, la reflexió sense metallenguatge tècnic. Els patrons dels alumnes d'aquests dos instituts són més homogenis que els dels alumnes de l'institut A, en què el predomini és diferent en cada text.

8.5. COMPRESIÓ DE LES ANOTACIONS. COINCIDÈNCIES I DIVERGÈNCIES ENTRE ELS TRES INSTITUTS

Les dades del quadre 2 corresponen als resultats que s'han obtingut de cada categoria en el corresponent institut.

Quadre 2. Comprensió de les anotacions (%)

| | AC | AE + AA + ANC | AE | AA | ANC |
|-----------------|-----------|----------------------|-----------|-----------|------------|
| IAT1 | 68,22 | 31,77 | 24,29 | 2,8 | 4,67 |
| IAT2 | 98,41 | 1,58 | 1,58 | - | - |
| IBT1 | 75,7 | 24,29 | 15,42 | 7 | 1,86 |
| IBT2 | 73,6 | 26,37 | 17,25 | 6,59 | 2,53 |
| ICT1 (1) | 86,73 | 13,26 | 9,69 | 3,57 | - |
| ICT1 (3) | 86,53 | 13,45 | 11,53 | 1,28 | 0,64 |

COMENTARI

En els tres instituts, predomina, en cada un dels dos textos, la comprensió de l'anotació pel mateix alumne. Els resultats que s'obtenen en aquesta categoria són molt alts que els que s'obtenen en la categoria de no-comprensió de l'anotació de l'ensenyant. Els patrons dels alumnes de cada institut són molt homogenis.

En els tres instituts, els resultats que s'obtenen amb relació a l'ajut cooperatiu de l'ensenyant són molt més alts que els corresponents a l'ajut cooperatiu d'un altre alumne, llevat dels resultats del text 2 de l'institut A, que són irrellevants. Els patrons dels alumnes de cada institut són molt homogenis.

En els tres instituts, els resultats que s'obtenen en la categoria de no-comprensió de l'anotació i refús de l'ajut són molt baixos.

10. UNA CONCLUSIÓ

Al final de cada un dels capítols anteriors, hem elaborat, per mitjà del que anomenem *comentaris*, una anàlisi dels resultats. La descripció i els comentaris són els resultats de la recerca. Els comentaris se centren en les tendències predominants i, alhora, en les coincidències i divergències entre els tres instituts. També hi hem remarcat els graus d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat dels resultats (vegeu, més amunt, les pàgines 78-82, 105-110, 147-149, 153 i 157-158). Pel fet d'organitzar d'aquesta forma la presentació de la descripció i l'anàlisi de resultats, en aquesta conclusió no reproduïm els esmentats comentaris, i tan sols hi remetem quan cal. La interpretació i el projecte de reescriptura que estructurarem a partir de les hipòtesis que es formulen en la interpretació s'han construït a partir d'aquests comentaris.

10.1. LA REESCRIPTURA. UN SABER A APRENDRE

L'ensenyant quan anota és lector i coescriptor d'un text que no ha escrit. El text anotat és un material lingüístic que reflecteix, per tant, la lectura d'aquest coescriptor. Aquest material lingüístic només té sentit en l'àmbit escolar i convida l'aprenent a la lectura diferida del seu propi text, a la lectura i interpretació de les anotacions i a la modificació de l'escrit. Les anotacions de l'ensenyant tenen, en principi, un sentit ben clar: reparar per millorar. El referent és la primera versió de l'escrit, anotada per l'ensenyant, i, per tant, potencialment modificable; no pas una planificació inicial, inexistent, d'altra banda, en els escrits dels alumnes dels instituts A i B i present en molts pocs casos del C. El procés no s'acaba amb l'escrit anotat.

En els patrons dels alumnes relacionats amb l'escriptura de textos, s'hi observa que la tendència dels alumnes no és d'iniciar, per si mateixos, un procés de reescriptura (vegeu el capítol 3). Això no obstant, en cada un dels tres instituts, els alumnes responen, gairebé sempre, amb una reparació a les anotacions que l'ensenyant ha fet en la primera versió dels seus escrits (vegeu el capítol 4). No sabem si responen influenciats per la pròpia dinàmica de la recerca, que afavoreix la interacció entre ensenyants i alumnes; només una observació més llarga en el temps podria determinar si aquestes actituds favorables cap a la interacció es corresponen, realment, amb les actituds habituals en cada una de les respectives pràctiques escolars. Però encara que fos així, una influència de la dinàmica de la recerca, és un fet que cal tenir en compte, perquè posa de manifest que la figura de l'ensenyant és central, primerament, en la determinació del lloc en què cal ubicar la correcció d'un escrit; i, segonament, en la creació de situacions escolars que afavoreixin la reescriptura.

Volem remarcar que no hem obtingut els resultats per mitjà de l'aplicació en cada una de les tres aules d'un model preestablert de correcció de textos. En cap moment del procés hem orientat la correcció de l'ensenyant ni la reparació i reescriptura dels alumnes. Donat que l'objectiu de la recerca és analitzar una situació escolar que situï la correcció en el pro-

cés de la reescriptura, hem limitat la nostra intervenció a estructurar les sessions i establir les consignes d'escriptura i de reflexió metalingüística. És en aquest sentit que parlem de situació natural d'aula: les anàlisis i les hipòtesis que, amb precaució, formulem remetent a la situació creada, la qual s'insereix de ple en les activitats regulars de cada grup. Al llarg del procés, l'ensenyant és gairebé l'únic lector dels escrits dels seus alumnes: una situació habitual, tot sigui dit, en la majoria de les pràctiques educatives relacionades amb la redacció escolar a cada un dels tres instituts (llevat de l'institut C, on uns quants alumnes publiquen alguns dels seus textos en revistes escolars o municipals).

Els resultats que s'han obtingut i els comentaris que els analitzen, no determinen si hi ha hagut *millora* del text: determinen el procés de modificació operatòria que ha desencadenat la correcció de l'ensenyant, amb el corresponent augment de la densitat lingüística i comunicativa del text (vegeu els capítols 5 i 6). Amb tot, cal tenir present que les anotacions de l'ensenyant tenen com a finalitat la millora del text, i per aquesta raó explícita, per mitjà de les anotacions, desacords amb l'escrit de l'alumne (vegeu, al capítol 3, el patrons dels ensenyants relacionats amb l'escriptura de textos).

És un fet que els alumnes reescriuen el text, sobretot, amb l'objectiu de solucionar cada un dels problemes que plantegen les anotacions. L'alumne es representa el text anotat com un text amb errors que ha de ser reparat; inacabat, per tant. Aquesta representació és un dels elements constitutius de l'imaginari escolar, profundament arrelada en la majoria dels alumnes: un percentatge molt alt d'alumnes demanen ajut a l'ensenyant o als altres companys si per si sols es veuen capaços de resoldre el problema que planteja l'anotació (vegeu el capítol 8). Creiem que aquesta necessitat de resoldre l'errada és positiva perquè afavoreix la interacció amb l'ensenyant i la generació de coneixement i reflexió metalingüística, i, a més a més, la possible resolució del conflicte. Convé no oblidar que és un procés d'escriptura en l'àmbit escolar. Per a Tolchinski & Simó (2001), un sistema de signes és transmissor i productor de coneixement. El prerrequisit és que hi hagi acord entre ensenyant i alumne a llegir les anotacions com si tinguessin una correspondència fixa amb algun coneixement lingüístic (Harris, 1999). En una situació com la que hem descrit, l'acord hi és.

En una situació escolar, l'alumne escriu amb el convenciment que escriu bé. En canvi, força anotacions de l'ensenyant fan explícites les errades amb relació a la llengua normativa. Si bé cada alumne participa de la llengua normativa, el grau amb què hi participa no és sempre el mateix: la relació del conjunt dels alumnes amb la llengua normativa és una relació força homogènia quan l'alumne és un analista i ha de determinar el grau de correcció d'un text (vegeu, al capítol 3, l'apartat "Representació de la norma"). Observem, però, que aquesta homogeneïtat disminueix quan els alumnes redacten els seus textos o els protocols de verbalització de reparacions i comprensió d'anotacions. Per als ensenyants és difícil la gestió del conjunt heterogeni de distàncies entre la llengua de cada alumne i la llengua estàndard. L'ensenyant de l'institut C, per exemple, davant la complexitat de la tasca, opta per una correcció homogènia, centrada sobretot en els nivells més locals. El fenomen també és observable, en un grau menor, en els ensenyants dels altres dos instituts.

La intuïció de l'ensenyant és un aspecte important de la correcció. Si observem les correccions dels ensenyants, ens adonem que l'ensenyant troba inadequats o incorrectes alguns elements del text; però li costa explicar a l'alumne la raó per la qual no hi està conforme. Compareu, per exemple, els comentaris de l'ensenyant relacionats amb el significat textual en el conjunt de textos 1 de l'institut A, força genèrics, amb els que fa el mateix ensenyant, amb relació al mateix punt de vista, en el conjunt de textos 2, molt més precisos. En un cas, el quadre teòric de referència és l'organització i la cohesió del text; i en l'altre, els coneixements enciclopèdics, és a dir, la progressió temàtica del text, més a l'abast dels mecanismes explicatius de l'ensenyant. O bé els comentaris de l'ensenyant de l'institut C, volgudament expressats en to col·loquial, fins i tot populista, probablement eficaç, conscientment despulats de metallenguatge tècnic, que trasllueixen la dificultat per verbalitzar als alumnes algunes de les malformacions del text (vegeu l'annex 17).

Lebrave (1983) fa notar que la reescriptura és un cas únic d'interacció entre dues posicions enunciatives, l'escriptura i la lectura. D'acord amb els resultats de la recerca, cal tenir en compte la hipòtesi que la lectura del text anotat i la mateixa relectura diferida del text generen en els alumnes prou coneixement del seu propi text perquè assagin i hi duguin a terme modificacions. El procés de reescriptura comença, probablement, en la relectura del text, pel fet que crea en l'alumne la necessitat de *tornar a dir*, de *dir més*, de *no dir tant*; en definitiva, la necessitat de refer un text i fer-lo, segons l'imaginari escolar, *millor*.

Des del punt de vista de l'alumne, un text no és, necessàriament, un producte a revisar i millorar. Per a molts alumnes, un text és un text acabat (vegeu el capítol 3). Des del punt de vista de l'ensenyant, un text sempre és un producte a corregir (els ensenyants han corregit tots els textos de tots els alumnes). En la situació en què s'ha desenvolupat el procés, el text anotat ha convertit el text en producte a revisar i millorar i, a més, en producte apte per ser modificat (tots els alumnes, llevat d'un nombre irrellevant de casos, han reparat i reescrit els seus textos anotats). Si ho interpretem bé, les variacions lliures fan possible que la reescriptura del text no sigui una adaptació del text a la llengua de l'ensenyant. Per als alumnes, aquesta inadaptació és de la màxima importància per al seu aprenentatge.

Què ha motivat aquestes variacions lliures? No ho sabem. Els protocols (vegeu el capítol 8) descriuen els processos de reorganització, local o general, del text, però no n'expliquen les causes. Podríem pensar que les anotacions han motivat les variacions lliures dels alumnes. No obstant, podem observar que els alumnes realitzen variacions lliures en els textos anotats i, també, en els textos no anotats. Fixem-nos en el conjunt de textos de la 2a reescriptura de l'institut C (amb un percentatge molt més alt de variacions lliures que el dels textos anotats): l'ensenyant no ha fet cap anotació en el conjunt de textos de la 1a reescriptura, alliberant l'alumne de la càrrega cognitiva que és la reparació de les errades. L'estratègia ha estat diferir en el temps la relectura de la 1a reescriptura. Una hipòtesi possible és que l'alumne modifica pel seu compte el text perquè la relectura diferida genera una nova representació mental del text. L'alumne, probablement, no comparteix el desig de millora de

l'ensenyant (pel fet que és difícil que comparteixi el text ideal que l'ensenyant es representa mentalment); però sí que comparteix el desig que l'ensenyant expressa per mitjà de les anotacions: cal tornar al text, fer-lo objecte de reflexió i *millorar-lo*. Malgrat que l'alumne no explicita els processos de reescriptura del text, som lluny de pensar que ha estat un procés preconscient. En cada una de les variacions lliures, es posa de manifest que l'alumne és conscient que el text no és com hauria de ser i, per tant, s'ha de modificar. Cal tenir en compte la hipòtesi que, si bé és important la *millora* efectiva del text, encara ho és més el desig de l'alumne per *millorar-lo*.

És evident que l'anotació planteja un conflicte i que el conflicte és important per al desenvolupament cognitiu (Perret-Clermont, 1979). En algunes situacions, però, es poden produir canvis sense conflictes; i, en d'altres, els conflictes no donen lloc automàticament als canvis (Karmiloff-Smith, 1994). El canvi, segons Karmiloff-Smith, es genera quan el sistema aconsegueix l'estabilitat. Si la revisió i reparació del text no és el final del procés, sinó el començament de la reescriptura, la interacció a l'aula és essencial perquè crea estabilitat. La interacció de l'alumne amb l'ensenyant i amb els altres alumnes té, indubtablement, un pes específic en l'alt el nombre de reparacions correctes (vegeu els capítols 5 i 8). Una hipòtesi possible és que, tan bon punt s'han resolt els problemes que plantegen les anotacions, s'ha creat en el text l'estabilitat necessària, sobretot amb relació a la llengua normativa, per generar coneixement i manifestar-lo en la reescriptura. En la redacció de la 2a versió del text de l'institut C, per exemple, en una situació d'absència d'anotacions i, per tant, d'absència de conflictes, l'alumne és un constructor actiu de variacions lliures. Un conjunt de modificacions del qual no sabríem com extreure un model. El model només sembla possible si es pensa que la modificació va lligada únicament a la resolució del conflicte: sigui amb relació a la planificació inicial, sigui amb relació a les anotacions de l'ensenyant. És a dir, el model només sembla possible si, d'una banda, es neutralitza l'heterogeneïtat i la no-predictibilitat de la reescriptura i, de l'altra, si el que en els patrons hem definit com a tendències esdevé un conjunt de regles universals. El model homogeneïtza la reparació i aporta estabilitat a la situació conflictiva del text; però l'estabilitat dóna lloc a les variacions lliures, no previstes en una situació que el model concep com a final del procés.

Què diu la correcció dels tres ensenyants? Diu, aparentment, que el sistema lingüístic de l'alumne en el moment de l'escriptura no coincideix amb el sistema de la llengua normativa. Però si només sentim això, haurem sentit malament; n'haurem sentit només una part. Si observem les dades, ens adonem que la majoria d'anotacions es relacionen amb la llengua normativa; però també ens adonem que no totes les anotacions s'hi relacionen (vegeu el capítol 4). És possible que la situació de recerca (l'observació i l'anàlisi d'un investigador extern al grup) hagi condicionat la correcció dels ensenyants. Ningú s'estranyarà, segons els suposats acords comuns que fonamenten bona part de la didàctica actual, que els resultats obtinguts assenyalin que, predominantment, els ensenyants focalitzen la correcció en la morfosintaxi a nivell de mot (vegeu la pàgina 106). Només si la tendència esdevé regla, podem parlar d'homogeneïtat. Però cal fer tres remarques: la primera, que no és l'únic punt de vista i nivell en què els ensenyants realitzen anotacions; la segona, que les anota-

cions referides a la morfosintaxi a nivell de mot, són, generalment, precises per a l'ensenyant, perquè remeten a un aspecte objectivable de la llengua; i la tercera, que les anotacions relacionades amb els aspectes més textuais, són, o bé més subjectives o bé més difícils de transmetre, i tot i així, sobretot els ensenyants dels instituts A i C, no s'estan de fer-les.

En el conjunt de textos 2 de l'institut A, per exemple, un text explicatiu on els coneixements enciclopèdics tenen un pes específic, les anotacions relacionades amb el significat textual són tan nombroses com les relacionades amb la morfosintaxi. Una hipòtesi possible és que els ensenyants tenen un quadre teòric de referència precís i ben delimitat, la morfosintaxi i el mot i la frase; però que, 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 la intuïció de l'ensenyant i el moment de la correcció tenen un paper important. Garcia-Debanç (1990) diu que caldria elaborar un quadre teòric de referència per ajudar l'alumne, i el que sembla que vol dir és que els ensenyants no tenen un quadre de referència teòric. Però en els resultats de la recerca queda ben definit que els ensenyants sí que tenen un quadre teòric de referència. Una qüestió diferent és que la transmissió a l'alumne d'aquest quadre teòric de referència sigui difícil o estigui poc elaborat.

En les operacions de reparació que han dut a terme els alumnes, motivats per les anotacions, observem un predomini dels reemplaçaments (vegeu la pàgina 80). El reemplaçament és, a més, l'operació que predomina en la majoria de punts de vista, sobretot en el morfosintàctic, i, en un grau més baix, en el significat textual. Tot i que el reemplaçament és l'operació predominant en la morfosintaxi, i això es relaciona amb l'ortografia i amb la sintaxi de la frase, és un resultat que no s'ha de negligir. El reemplaçament és també una forma de reflexió sobre la llengua (Fabre-Cols, 2002). És cert que els reemplaçaments dels alumnes modifiquen més el lèxic que no pas el discurs; però també és cert que hi ha activitat lingüística, encara que en força casos sigui preconscient (vegeu el capítol 8).

En el conjunt de textos 1 i 2 de l'institut A, el predomini d'afegiments en el significat textual està determinat, probablement, pel tipus de text. En la resta de textos, els afegiments són escassos. En canvi, en el conjunt dels tres instituts, trobem afegiments en els aspectes materials a nivell de la frase a cinc dels sis textos. Convé dir, però, que aquests afegiments es relacionen sobretot amb la puntuació i, sovint, corresponen a una reparació que l'ensenyant fa pel seu compte (vegeu la pàgina 106). Per a l'alumne, el constrenyiment normatiu en el significat textual és menor que en els aspectes materials, sobretot la puntuació, i reescriu i reelabora en aquell punt de vista perquè per a ell és un terreny més segur. L'afegiment és una operació que reemplaça on no hi havia res i és, també, una operació que modifica el conjunt de l'escrit. No estranya, vista l'orientació general de les correccions, l'escassetat d'afegiments (llevat de l'institut A). Quant a les supressions, cal remarcar que, com els afegiments, incideixen en els aspectes textuais i, per tant, tampoc estranya que hi apareguin poc. El nombre de desplaçaments relacionats amb les anotacions és irrellevant; és una operació costosa per als alumnes i costosa de verbalitzar per als ensenyants.

Destaquem que la reparació està força orientada per l'ensenyant, conscientment o inconscientment. Si les anotacions de l'ensenyant incideixen en la morfosintaxi i el mot, l'alumne focalitza la reparació cap a aquests mateixos punt de vista i nivell d'anàlisi, centrant-la, sobretot, en la substitució. Convé insistir que no és una regla, sinó una tendència general que posa de manifest la importància del rol de l'ensenyant. En la correcció del conjunt de textos 2 de l'institut A, per exemple, l'ensenyant focalitza la correcció sobre aspectes relacionats amb el significat textual i la tendència de l'alumne és de focalitzar la reparació cap a aquest mateix punt de vista (vegeu el capítol 5).

La comparació de resultats relacionats amb el conjunt d'anotacions i de reparacions, posa de manifest relacions heterogenèies, tant si comparem el conjunt de textos dels tres instituts com si comparem, només, el conjunt de textos anotats de cada institut. Creiem que la idea central que cal retenir és l'absència de coincidència, i no tant les tendències d'anotació i reparació predominants. No obstant, l'heterogeneïtat contrasta amb una cultura escolar molt precisa. Això és evident quan es comprova que la coincidència més gran amb relació a les reparacions correctes té lloc en la morfosintaxi a nivell de mot i, pel que fa als aspectes materials, en el nivell de la frase; tot i que, en alguns textos, les reparacions correctes es relacionen amb el significat textual a nivell de mot, de frase i de relacions entre frases (vegeu el capítol 5). Si ho interpretem bé, resultats com aquests posen de manifest que, en les activitats de correcció, reparació i reescriptura, coexisteixen, alhora, l'homogeneïtat de les tendències i l'heterogeneïtat de la realitat.

Les anotacions difereixen no pel que diguin o puguin dir sinó per les inferències i les reparacions que generen. De les anotacions, més que interessar-nos l'anotació en si, ens interessa allò que és capaç de generar. Chevallard (1992) creu que una anotació de l'ensenyant no ha de censurar les errades, sinó produir respostes correctes: sens dubte, aquesta és la intenció dels ensenyants (vegeu l'annex 17). Les anotacions dels ensenyants, però, tenen un inconvenient: no delimiten sempre l'objecte a corregir i el problema a resoldre. A més, en molts casos, l'alumne ho ha de saber tot en aquell moment. Però és indubtable que l'anotació crea situacions i elabora preguntes que cal respondre. Si l'anotació és capaç de generar una interacció, l'alumne no és un subjecte passiu, sinó que elabora representacions dels problemes plantejats i hi busca solucions (vegeu el capítol 8).

El nombre més alt de reparacions correctes es relacionen amb les categories d'anotació 1, 3 i 5. Si tenim en compte els nivells d'anàlisi, les reparacions correctes es relacionen amb les categories d'anotació 2 a nivell de conjunt de l'escrit i de relació entre frases, en el significat textual; amb les categories d'anotació 1 i 3 a nivell de mot, en la morfosintaxi; i amb la categoria d'anotació 1 a nivell de mot i de frase i amb la categoria d'anotació 3 a nivell de mot, en els aspectes materials. La tendència és cap a la simplificació de les anotacions (marca, marca + marca, comentari, marca + comentari). El nombre més alt de reparacions incorrectes i de no-reparacions es relacionen amb les categories d'anotació 1, 2, 3, 5 i 7. Si tenim en compte els nivells d'anàlisi, les reparacions incorrectes es relacionen amb la cate-

goria 5 a nivell de frase, en el significat textual; i amb les categories d' anotació 1 i 3 a nivell de mot, en la morfosintaxi (vegeu el capítol 5). Observem que les categories d' anotació que generen una resposta correcta són força coincidents amb les que generen una resposta incorrecta o una no-reparació. Quin és, doncs, el valor de les anotacions? Per què unes mateixes anotacions generen, la majoria de vegades, una resposta correcta; i d'altres, una resposta incorrecta o una no-reparació?

En la recerca es considera la correcció de l'ensenyant, i per tant l' anotació, com un punt de partida cap a la reescriptura del text. Les anotacions són senyals, però són senyals que s'han d'interpretar. Si del que és tracta és d'avaluar i quantificar l'escrit, no hi ha res a interpretar, com no sigui que cada marca és una errada i que el nombre d'errades i l'apreciació subjectiva dels aspectes expressius del text per part de l'ensenyant determina la qualificació. L' anotació com a element qualificador no té cap incidència en el progrés de l'alumne com a escriptor: som de ple en la correcció secreta de l'ensenyant. Però si la correcció no és secreta i l'objectiu primer no és la qualificació, l' anotació esdevé per a l'alumne un element (signe o enunciat) que cal interpretar. Per això, una mateixa categoria d' anotació genera respostes correctes, incorrectes o no-reparacions, perquè l' anotació és contextual i no sempre és a l'abast de l'alumne inferir correctament el problema i recórrer als coneixements necessaris; de vegades, ni que l'ajudin. L' anotació, llevat dels casos en què l'ensenyant repara pel seu compte, no és portadora de la resolució del problema, és la indicació que en aquell lloc del text hi ha un problema que cal resoldre.

El conjunt de textos anotats evidencia que els ensenyants no tenen un projecte definit per a la correcció: és una provisionalitat que es va construint. Per això, les indeterminacions de les anotacions dels ensenyants són inevitables i, de vegades, remetent a més d'una solució; o a l'inrevés, anotacions diferents que remetent a la mateixa solució (vegeu el capítol 7). El signe, i l' anotació ho és, és una forma de comunicació i la comunicació té èxit quan els oients infereixen el significat que el parlant li atribueix (Sperber & Wilson, 1994).

Cal que l'ensenyant i l'alumne arribin a tenir un conjunt de premisses compartides a les quals apliquen regles inferencials? És un fet que per a la reparació i la reescriptura és essencial que l'alumne reconegui la intenció de l' anotació. Però l' anotació no sempre és una comunicació del tipus codificació-descodificació. En les marques, per exemple, no hi ha res a descodificar; com no sigui la instrucció implícita que allò s'ha de reparar. És, sobretot, una comunicació de tipus inferencial. Aquesta comunicació de vegades falla, però també té èxit. La informació que aporta l' anotació és una informació nova referida a una situació i un text concret. Perquè l'alumne pugui deduir aquesta informació nova ha de deduir-ho d'un conjunt d' anotacions restringit (marques, comentaris i combinacions entre marques i comentaris). Les anotacions rellevants són les que permeten inferències. L' anotació, com en és el cas de les marques i d'alguns comentaris, no és sempre un objecte proposicional.

Com hi opera la inferència? I per què, uns cops, hi opera i, d'altres, no? Si ens situem en el punt de vista de l'explicitació, la posició de l'ensenyant pot donar per suposat que l' anotació

és manifestament explícita: si no ho pensés no tindria cap sentit que la hi hagués posat. Aquesta seguretat es basa, fonamentalment, en una posició d'autoritat, que forma part de l'imaginari escolar i condiona la correcció (vegeu el capítol 3). L'alumne, moltes vegades, no és conscient de les operacions deductives que ha dut a terme; moltes de les reparacions i reescriptures són preconscients. Per això, 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 de l'ensenyant està orientat per la recerca de la màxima rellevància (pensar el contrari seria una absurditat), pot ser rellevant una anotació que no genera una reparació correcta i, per resoldre el problema plantejat, l'alumne necessita ajut cooperatiu? Per descomptat que sí: l'anotació és rellevant, no tant per l'èxit aconseguit en la reparació, sinó pel fet que ha provocat en l'alumne el procés de reparació i reescriptura.

Un text anotat és un text en procés de treball. La hipòtesi que formulem és que la rellevància d'una anotació no està en el seu significat (més o menys, o per res, explicitat), sinó en els efectes de reescriptura que provoca. Potser les marques només són marques d'un determinat moment. 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. Les marques de gestió difícil no sempre es corresponen amb el punt de vista i nivell d'anàlisi on n'hi ha més (vegeu el capítol 7). A més, el percentatge de marques i comentaris de gestió difícil no és uniforme. Unes mateixes marques en un mateix nivell originen reparacions correctes, incorrectes i no-reparacions.

Els alumnes no saben sempre les intencions de l'ensenyant, manifestades a través de les anotacions. L'alumne està acostumat a les situacions pedagògiques en què domina més l'aspecte interaccional (demanda d'informació a l'alumne per part de l'ensenyant) que no pas l'aspecte il·locutori (l'ordre per respondre a un acte il·locutori per un altre acte il·locutori apropiat) (Sprenguer-Charolles, 1983). En les anotacions hi ha els dos aspectes: l'il·locutori (una anotació a la qual cal respondre mitjançant una reparació) i la demanda d'informació. La informació que sigui capaç d'obtenir l'alumne genera coneixement. O dit d'una altra manera, l'alumne ha de trobar un entorn cognitiu que li permeti comprendre adequadament l'anotació. Si l'ensenyant i l'alumne no comparteixen un entorn cognitiu total, és necessari l'ajut cooperatiu de l'ensenyant per completar aquest entorn que l'anotació no acaba d'omplir.

L'anotació no soluciona cap problema, llevat dels casos en què l'ensenyant mateix l'ha corregit, sinó que el provoca. L'anotació pretén una comunicació explícita (tot alumne sap que l'ensenyant marca errades o aspectes millorables) com una d'implícita (s'ha de reparar). Si l'anotació és rellevant per a l'ensenyant, l'ensenyant té tendència a pensar que l'anotació és

rellevant per a l'alumne. Però l'anotació, llevat d'alguns comentaris, no fa explícit el camí. L'alumne dedueix el camí pels seus propis coneixements. És molt alt el nombre de reparacions correctes, però també és força alt el nombre d'ajuts que han demanat els alumnes a l'ensenyant i als altres alumnes (vegeu el capítol 8). 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 és possible llevat dels casos que l'ensenyant repara pel seu compte, però una anotació que vulgui ser rellevant hauria de marcar la direcció per on cal buscar la solució.

Els ensenyants 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, l'ensenyant de l'institut A no n'utilitza cap. Els resultats, tant pel que fa a la comprensió de les anotacions per part de l'alumne com a la demanda d'ajut a l'ensenyant o a un altre alumne, són sorprenents (vegeu el capítol 8). El nombre més alt de comprensió d'anotacions per part de l'alumne s'obté en el conjunt de textos 2 de l'institut 1 i, en segon lloc, en conjunt de textos 1 i 3 de l'institut C; pel contrari, el nombre més baix s'obté en el conjunt de textos 1 i 2 de l'institut B. Si el resultat més alt s'hagués obtingut en l'institut C, interpretariem que el codi és un ajut essencial per buscar la solució. Però els resultats del conjunt de textos 2 de l'institut A, ens porten a pensar en un altre sentit. En el conjunt de textos de l'institut A, sobretot en els textos 2, i en el conjunt de textos 1 i 3 de l'institut C, són nombrosos els comentaris de l'ensenyant, marginals o no marginals; en canvi, els comentaris són escassos en el conjunt de textos anotats de l'institut B, on el que més abunda són les marques (vegeu l'annex 17). Interpretem les dades en el sentit que el que fa rellevant una anotació per a l'alumne no és un codi corrector de referència, ni el tipus de marca, sinó el comentari anotat de l'ensenyant, sol o acompanyant una marca, que l'orienten en la direcció que cal resoldre l'errada (vegeu el capítol 5). Cal tenir en compte la hipòtesi que la reparació i la reescriptura en situació escolar es construeixen, fonamentalment, en la relació ensenyant-alumne, i no únicament en la relació text-alumne o text anotat-alumne.

Al determinar els perfils de cada grup, per mitjà de les respostes al qüestionari, constatem la complexitat i l'heterogeneïtat de la realitat escolar. És un fet que en els patrons dels grups d'alumnes hi ha tendències dominants, i hem procurat posar-les de manifest; però la realitat dels grups és la seva heterogeneïtat, tant pel que fa a les actituds amb relació a l'escriptura de textos, com a les experiències escolars i extraescolars de cada membre del grup (vegeu, al capítol 3, els patrons dels alumnes). Una heterogeneïtat que també es posa de manifest quan es comparen els patrons dels tres grups. Tot i la indubtable actitud cooperativa i la plena consciència que els grups no són homogenis, el rol i l'estratègia que adopten els ensenyants amb relació a l'escriptura de textos semblen definir-se en funció de les tendències dominants.

Si comparem el conjunt de cada un dels dos textos que cada ensenyant ha anotat i els dos textos que els alumnes han reescrit, l'heterogeneïtat del procés de correcció, reparació i re-escritura destaca com la característica més rellevant (vegeu els capítols 4 i 5). Si per de cas hi ha homogeneïtat, ni que sigui entre dos instituts, cada cop que la descripció incorpora una nova variable, els graus d'homogeneïtat canvien. Amb tot, hi ha tendències predominants: anotacions i reparacions en la morfosintaxi; variacions lliures en el significat textual; reemplaçaments en les operacions de reparació i en les de variació lliure. Tendències predominants, però, no vol dir tendències úniques (vegeu les pàgines 79-82). Les tendències predominants esdevingudes tendències úniques idealitzen l'escriptura i són la base per a la modelització de la correcció. Però el primer principi que cal tenir en compte, si fem cas dels resultats de la recerca, és l'heterogeneïtat, i és precisament aquesta heterogeneïtat el que cal gestionar i el que, per descomptat, és difícil de gestionar. El model que emergeix de l'homogeneïtat considera, implícitament, que la reescritura és un saber ensenyable. Però ni l'escriptura ni la reescritura són sabers que es puguin ensenyar, perquè no es pot ensenyar a gestionar l'heterogeneïtat: l'heterogeneïtat s'ha de gestionar i l'alumne ha d'aprendre a fer-ho.

El fet que l'heterogeneïtat sigui el primer principi que cal tenir en compte és, des del nostre punt de vista, una dada essencial per elaborar un projecte de reescritura; però la teoria que se'n desprèn encara ho és més: en el domini de l'escrit, el fenomen de la complexitat és irreductible (Morin, 2001; Jaffré & Ducard, 1996).

Si la transposició didàctica pretén ser homogènia i, situada en el pol de l'ensenyament (model d'escriptura, anotacions i reparacions amb relació a la llengua normativa), cerca l'estabilitat; la interacció entre ensenyant i alumne és heterogènia i se situa en el pol de l'aprenentatge. Alguns dels resultats obtinguts (coincidències entre algunes tendències de les reparacions i de les variacions lliures i entre les operacions de reparació i les de variació lliure), fan pensar que la transposició didàctica té una incidència en la representació de la tasca que es fan els alumnes. Però si algun coneixement emergeix de les pràctiques de les situacions desenvolupades al llarg de recerca és que són heterogènies, fins i tot les transposicions didàctiques que orienten la correcció dels ensenyants. La qüestió no és determinar sota quin model es construeix l'escriptor o si l'escriptor es construeix espontàniament. Si el model, transposat a gairebé tots els llibres de text actuals, és tautològic (el referent de revisió és la planificació inicial); l'espontaneïsmes és únicament l'expressió de l'estat transitori de la llengua de l'alumne. Si del que es tracta és de generar coneixement, representacions mentals noves i reflexió metalingüística, la qüestió, com pensa Bucheton (1995) és determinar com es construeix heterogèniament l'escriptor. Un projecte didàctic, però també pedagògic.

Els resultats concrets no són generalitzables, i els de la nostra recerca no ho són. Tot just formulen hipòtesis que caldria analitzar en contextos diferents i, si és el cas, reformar o reformular. Amb tot, de l'anàlisi dels resultats es desprèn la idea que la modelització de l'escriptura és una idealització que homogeneïtza una realitat escolar bàsicament heterogè-

nia. L'escriptor ideal del model és una construcció teòrica, impossible de transposar a la pràctica escolar, de qui només es pot ensenyar com escriu. També es desprèn la idea que escriure no és l'adopció d'un model, sinó el desenvolupament d'una activitat heterogènia i imprevisible, i el que cal és crear situacions escolars i extraescolars on es pugui dur a terme. Tot i que els resultats són complexos, encara és possible descriure el procés, descriure'n l'heterogeneïtat, sobretot; però no és possible construir un model que reflecteixi les dades empíriques. 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 (Charolles, 1986).

L'assumpció per part de l'ensenyant de l'heterogeneïtat del grup porta a la generació de reescriptura i a la interacció. Però això no és tot: cal pensar quina didàctica i quina pedagogia per a aquesta heterogeneïtat. És una necessitat pedagògica que l'alumne reperi bé, sol o amb l'ajut de l'ensenyant o d'un altre company; però també és una necessitat que l'alumne reperi, encara que sigui erròniament. Aquest és el valor pedagògic de l'anotació. L'avaluació que representa la correcció dels ensenyants remet, en la situació d'escriptura creada per la recerca, al procés de reescriptura. L'objectiu no és l'apropiació de la lògica avaluadora de l'ensenyant per part de l'alumne (Nunziati, 1990), sinó que l'alumne accepti progressivament que la reparació i la reescriptura dels seus textos és un component dinàmic de l'aprenentatge de l'escriptura. L'escriptura no es pot ensenyar, s'aprèn.

10.2. VINT PROPOSTES PER ORIENTAR UN PROJECTE DE REESCRITURA PER A 1r CURS DE BATXILLERAT

1. En un lúcid assaig, Perrenoud (1984) diu el que, de vegades, oblidem: l'alumne té el seu projecte i el seu desig d'instruir-se. També és cert que l'ensenyant disposa d'un projecte per a l'alumne. La correcció de l'ensenyant s'imposa a l'alumne i, en l'antiga tradició, l'alumne hi té ben poc a dir. En la recerca que hem dut a terme l'ensenyant guia la correcció i l'aprenentatge i l'alumne hi té molt a dir, i ho diu. No creiem exagerar si afirmen que en els casos que la correcció atorga la paraula a l'alumne, l'alumne repara, dubta, demana ajut, assaja variacions lliures. Els elements com l'esforç, la curiositat, etc., no estan, certament, a l'abast de tots els alumnes. L'heterogeneïtat de les actituds és un factor de tant pes com l'heterogeneïtat dels coneixements i de la capacitat d'escriure i de resoldre problemes d'escriptura.

Donar la paraula als alumnes, fer-los tornar al text que han escrit, indueix la reescriptura i l'aprenentatge d'una tasca procedimental essencial: rellegir el text i repensar-lo, tot solucionant problemes, per si sols o amb l'ajut cooperatiu de l'ensenyant o dels altres companys.

2. Si hem de fer cas als resultats de la recerca, una hipòtesi possible és la impossibilitat de regular la creació d'un text per mitjà de regles. Podem regular l'anàlisi del text i, com a conseqüència de l'anàlisi, concebre un model d'escriptura. També podem regular l'anàlisi del text i establir tipologies textuais, més o menys homogènies.

La creació d'un text per l'escriptor, inclòs l'escriptor escolar, no es pot regular: no hi ha ensenyament de la reescriptura.

3. Les anotacions de l'ensenyant no ensenyen a corregir, ni és aquesta la seva finalitat: els alumnes no reparen millor a força de reparar, que és l'objectiu que semblen perseguir algunes didàctiques de l'escriptura. Algunes resolucions són regulables (les més lligades a la llengua normativa), però d'altres no ho són: posen en marxa en l'alumne mecanismes pre-conscients i conscients que modifiquen el text. L'anotació no facilita el procediment, el genera i, en generar-lo, modifica i genera coneixement: l'alumne ha millorat el text, encara que això, per a un observador extern (l'investigador, per exemple), no sigui sempre cert. L'alumne ha millorat el text inicial perquè aquest era el seu objectiu quan l'ha reparat i, lliurement, l'ha modificat per mitjà de variacions lliures.

Les anotacions de l'ensenyant no estan concebudes com una facilitació procedimental, sinó que són una crida d'atenció: assenyalen un problema que vindria resoldre.

4. El projecte que proposem no és un projecte de facilitacions procedimentals per poder escriure millor. Això seria situar-se en el pol del que és ensenyable, i la reescriptura no ho és. El projecte que proposem se situa en la perspectiva de situar l'escriptura, la correcció, la reparació i la reescriptura en el pol del que és caòtic i no regulable, com ho són els resultats de la recerca i les modificacions textuais dels alumnes. La reescriptura es pot gestionar, però no regular.

Gestionar la reescriptura és gestionar un objecte heterogeni i multidimensional: la producció del primer text, la correcció de l'ensenyant i la reescriptura del text que es considera com a versió definitiva.

5. La reescriptura del text és una activitat que forma part de les activitats de la classe de llengua. La millora del text no és avaluable ni és pretén que ho sigui. També és cert que l'avaluació és una exigència de la institució escolar. No es corregeix i es reescriu per quantificar l'escriptura. Es corregeix i es reescriu per aprendre a escriure. Hi ha altres activitats més fàcilment quantificables, com per exemple els exàmens, per mitjà de les quals l'ensenyant pot comprovar si la capacitat d'escriure adquirida en les activitats d'escriptura ha estat transferida a situacions regulars d'aula.

En un projecte de reescriptura s'avalua la capacitat de procedir: l'esforç, la constància, la capacitat de resoldre problemes i de fer més dens el text.

6. Pels resultats de la recerca, constatem que no hi ha mesura científica de la millora d'un text. La millora del text forma part de l'imaginari de la modelització de l'aprenentatge de l'escriptura. A la recerca, hem mesurat les tendències predominants amb relació als punts de vista i als nivells d'anàlisi sobre els quals es focalitza la correcció, la reparació i la reescriptura. El conjunt d'operacions de reparació i de variació lliure que han realitzat els alumnes posa de manifest, a més de la capacitat de repensar i reescriure el text, que els alumnes també tenen creences amb relació a l'escriptura. L'ensenyant, a l'inici d'un projecte de reescriptura, hauria de conèixer els patrons dels seus alumnes amb relació a l'escriptura. És paradoxal que, amb relació a un saber que considerem com a no ensenyable, com és el de la reescriptura, la investigació no atorgui al coneixement de les creences dels alumnes la mateixa importància que atorga al coneixement de les creences dels ensenyants. Una reflexió per la qual, probablement, mai ningú no s'ha interessat. Quan vam demanar als alumnes dels tres instituts que responguessin al qüestionari, no van mostrar cap estranyesa amb relació a les qüestions més relacionades amb els seus hàbits socioculturals; però sí que la van mostrar quan ens vam interessar pels seus hàbits com a escriptors. En un projecte de reescriptura, l'avaluació inicial és una investigació, no pas una redacció per "determinar el nivell" de l'alumne; és a dir, per mesurar la distància entre la llengua de l'alumne i la llengua normativa.

En un projecte de reescriptura, l'ensenyant crea una situació inicial en què l'alumne reflexiona sobre la seva tasca d'escriptor.. Per exemple, respondre un qüestionari relacionat amb l'escriptura. Un model: els ítems 17-25 del qüestionari que hem elaborat per a la recerca (vegeu les pàgines 16-17).

7. La institució escolar incorpora un model elaborat a partir dels hàbits d'alguns escriptors i dona per suposat que aquests són els hàbits dels alumnes. I això no sempre és així. Si l'ensenyant ha d'intervenir, ha de conèixer els hàbits dels seus alumnes. Una altra qüestió, que no és objecte d'aquesta recerca, és si aquests hàbits estan influïts, o directament creats, per la institució escolar.

Amb la investigació sobre el grup per mitjà del qüestionari, l'ensenyant mostra interès per les opinions dels alumnes amb relació a l'escriptura, coneix la seva lògica com a escriptors i constata, probablement, l'heterogeneïtat del grup.

8. Les activitats de reescriptura no tracten d'automatitzar els procediments, sinó de provocar reflexió. Les activitats del projecte són escriure, tornar a escriure i reflexionar sobre el que s'ha escrit. És evident que l'ensenyant no pot ensenyar el seu model, però pot construir una via procedimental per mitjà de les anotacions que, indirectament, verbalitza el seu text ideal. És tot el que pot ensenyar. L'alumne s'apropia d'aquest text ideal que l'ensenyant ha verbalitzat per mitjà de les anotacions i l'usa segons li convé i sap.

En un projecte d'escriptura, l'alumne ha d'escriure un primer text. El primer text que escriu l'alumne no és un text acabat. No importa com l'hagi escrit, a raig fet o per mitjà d'una planificació inicial.

9. El que importa és que hi ha una primera versió del text i que l'alumne ha traslladat les seves representacions mentals a l'escrit, encara que l'escriptura hagi transformat aquestes representacions (Tolchinsky & Simó, 2001).

L'ensenyant dóna una consigna de redacció i l'alumne escriu fora de l'escola la primera versió, que lliura uns dies després a l'ensenyant.

10. Quan l'alumne escriu fora de l'aula un text té al seu abast l'entorn més immediat (família i amics), el qual, a més d'ajudar-lo, és el primer lector del seu text. També té a l'abast materials de suport (diccionaris, enciclopèdies, llibres d'especialitat, internet, etc.) i la possibilitat d'accedir a institucions que els hi poden proporcionar (biblioteques, cibercafès, etc.), si no disposa d'aquests materials en l'entorn més immediat.

L'ensenyant difereix un temps el retorn del text anotat. L'alumne inicia fora de l'escola la reescriptura del text. De nou, té a l'abast, com a ajut i com a lector, l'entorn més immediat. Uns dies després, a l'aula, l'alumne completa, el procés de reparació i reescriptura del text, amb l'ajut cooperatiu de l'ensenyant i el dels altres companys. És el moment en què culmina la interacció: comprensió de les anotacions de difícil interpretació i reescriptura definitiva del text. Els alumnes lliuren a l'ensenyant els textos reescrits i l'ensenyant, uns dies després, els torna el text amb uns comentaris generals on expressa el grau de satisfacció amb relació al text que han escrit.

11. Per a Hymes (1984), l'ús creatiu d'una llengua no s'obté a les infinites frases que es poden generar, sinó a les possibilitats que lliga les frases a les situacions. Un punt de vista semblant és el que hauria d'adoptar l'ensenyant en el projecte de reescriptura. La reescriptura està lligada a l'ús i a la competència en l'ús de l'escriptura. Els resultats de la recerca po-

sen de manifest que cada text i cada text anotat és una situació nova. El pas de la ment a l'escriptura és una zona obscura (Hagege, 1985), i aquesta obscuritat es renova en cada text que l'alumne escriu.

El projecte de reescriptura no permet fer una base de dades d'errors, tot el contrari: s'hi oposa perquè les bases de dades d'errors s'orienten cap a la generalització, i la reescriptura no, fins i tot, ni en un mateix subjecte.

12. Els alumnes, quan escriuen, treballen la comunicació, evidentment, però també el codi de la llengua. Les dades posen de manifest la importància que donen els ensenyants als aspectes locals del text. Una altra qüestió és que aquest hagi de ser l'aspecte central a tenir en compte. Valorem, per tant, les correccions sobre aspectes locals perquè també formen part de la construcció de l'alumne com a escriptor. Què cal prioritzar, els aspectes locals o els aspectes generals? Creiem que és un fals dilema. Tot sembla indicar que cal atendre als aspectes locals i als generals alhora, no témer la densitat correctora i pensar com dur-ho a terme: escriure i reescriure no és exactament un saber com, sinó un saber com transposar el codi i un aprendre com fer i refer la globalitat del text, per part de l'alumne; i un saber com suggerir-ho i orientar-ho per part de l'ensenyant.

La construcció de l'alumne com a escriptor en situació escolar inclou també la construcció del saber sobre el codi i el saber què fer amb aquest codi amb relació a l'escriptura i la reescriptura de textos.

13. El temps és un element essencial per a un projecte de reescriptura com el que proposem. És essencial perquè, amb un grup nombrós d'alumnes, un fet força habitual en el nostre sistema escolar, cal més d'una sessió perquè la interacció entre ensenyant i alumnes sigui possible. No hi ha errades més interessants que altres; en tot cas, n'hi ha de més complexes. La selecció d'errades nega el mateix projecte de reescriptura i un dels seus requisits. En casos així, el projecte de reescriptura no existeix, i la correcció culmina en una fugaç reparació d'errades i una explicitació de sabers relacionats amb els errors que els alumnes difícilment transferiran als nous textos. És un fet, per tant, que el nombre d'alumnes afecta les correccions i la interacció. En els protocols, alguns alumnes diuen explícitament que no demanen ajut a l'ensenyant per no molestar-lo o perquè el veuen enfeinat.

El temps de la reescriptura, el temps de què disposa l'ensenyant per atendre tots els alumnes, és necessari per evitar que la interacció esdevingui transmissió de sabers explícits relacionats amb una selecció de les errades que l'ensenyant considera més interessants. El temps de la reescriptura també és essencial en un altre sentit. Cal deixar temps, d'una banda, entre la primera versió del text i el lliurament als alumnes del text anotat; i de l'altra, entre l'inici de la reparació

fora de l'aula i la reescriptura definitiva a l'aula. Per mitjà d'una lectura diferida, els alumnes poden repensar els seu textos, fer-se'n una nova representació mental i modificar-los.

14. Un projecte d'escriptura i reescriptura d'un text per cada avaluació, sembla un projecte assumible per al currículum en aquest nivell d'estudis, al qual s'hi poden afegir els informes de lectura corresponents als llibres de lectura obligatòria. Si el temps de la reescriptura és essencial, també és essencial la intensitat de la tasca.

Un sol projecte dens d'escriptura i reescriptura per avaluació és preferible a molts escrits corregits i quantificats per l'ensenyant i desats a l'arxiu per l'alumne. Desplaçar l'alumne de l'interès per la qualificació a l'interès per la resolució dels problemes és el que separa la correcció punitiva de la reescriptura.

15. L'alumne no ha de conèixer la lògica correctora de l'ensenyant, sinó que ha d'aprendre a interpretar-lo. Uns sabers que no són ensenyables, difícilment podran ser objectivitzats. No es tracta de fer comprensibles uns objectius. Millorar el text o escriure bé són objectius tautològics: cada alumne vol escriure bé i vol millorar el que ha escrit. El que l'ensenyant ha de fer comprensible als alumnes és la raó de ser de l'anotació i el seu sentit.

El primer objectiu és que la reparació i la reescriptura han de desenvolupar la competència de l'alumne com a escriptor, no pas únicament la seva competència com a subjecte que revisa i repara amb relació a un projecte inicial. El segon, que el projecte inicial és modificable, sempre que la versió definitiva no contradigui el sentit inicial del text.

16. Per als ensenyants és còmode i poc arriscat corregir d'acord amb la normativa. L'altra correcció, la més amagada, és de més difícil verbalització. En un projecte de reescriptura, l'ensenyant no hauria de tenir por d'expressar la seva subjectivitat (com no la temen els ensenyants dels instituts A i C). Hi ha constituents de la correcció, com són ara la impressió que causa el text, l'emoció que produeix una idea original, la decepció davant una paràgraf confús, etc., que configuren la representació subjectiva que l'ensenyant es fa del text de l'alumne i que afavoreixen la reparació i la reescriptura dels alumnes. No es tracta que l'alumne accepti l'arbitrarietat d'un judici que pot ser equivocat, sinó que accepti l'arbitrarietat de la resposta que l'ensenyant dóna a la lectura del seu text. Una resposta no prevista en una correcció centrada ens els aspectes més objectivables del text, i que, en un altre moment i en una altra correcció, podria ser diferent.

En un projecte de reescriptura, i pel fet que el text és un objecte complex, les anotacions subjectives de l'ensenyant (*Bé!*, *Ambigua*, *Concreta més*, etc.), lluny de ser una limitació de la capacitat com a corrector de l'ensenyant, i bo i admetent que, de vegades, la representació subjectiva de l'ensenyant deforma, són una arbitrarietat necessària perquè generen reflexió i, probablement, treball sobre el text.

17. Una hipòtesi possible és que els procediments de revisió no són ensenyables. Molts alumnes, per exemple, cometien en el conjunt de textos 2 i en els protocols els mateixos errors que havien comès, i reparat, en el conjunt de textos 1. Potser cal tenir en compte la hipòtesi que la correcció, reparació i reescriptura de textos no es limita al coneixement mutu i compartit entre ensenyant i alumne. El saber ensenyat no coincideix amb el saber après (Chevallard, 1992).

Les capacitats d'escriptura i reescriptura dels alumnes es desenvolupen per mitjà de la pràctica, i aquesta pràctica hauria d'aconseguir el millor context possible.

18. Les marques són objectes únics. Una marca no és una icona, però tampoc és un símbol; és una crida d'atenció, una advertència. La majoria de marques no representen una determinada correcció, llevat de les marques *ratlla*. Si es tractés de crear un sistema estructural de marques (una correcció assistida, per exemple), caldria relacionar cada marca amb un referent i dotar-la de significació. Una estratègia abusiva perquè sobreposa un codi a un altre codi. Els ensenyants dels instituts B i C han confeccionat un sistema reduït de marques, i els resultats que s'obtenen, quant a la comprensió de les marques per part dels alumnes, no s'allunyen de manera rellevant dels resultats de l'altre institut. En un projecte de reescriptura la marca hauria de ser una representació *un-a-molts* (Harris, 1999). Caldria, per tant, seleccionar les marques que exigeixen un menor esforç contextual. Els resultats de la recerca posen de manifest que l'anotació no incorpora els coneixements necessaris per solucionar el problema. Pel fet que no es pot ignorar la desigualtat inicial dels alumnes, l'anotació s'hauria de prendre com un missatge a l'alumne, no com una mesura del que ha après ni de les transferències que és capaç de fer.

Com a marques, n'hi ha 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. És necessari acompanyar les marques amb comentaris delimitadors. 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 del text, provoquen reflexió en l'alumne i, en alguns casos, la reorganització del text.

19. Els ensenyants han emplenat el text de marques i comentaris. N'hi ha que pensa que un descrit sobrecarregat d'anotacions desmoralitza els alumnes. Però els resultats de la recerca contradiuen aquest suposat acord general. L'alt nombre d'anotacions dels instituts B i C no impedeix als alumnes el treball sobre el text. A més, amb quins criteris es redueix el nombre d'anotacions? Creiem que un full amb força anotacions és desmoralitzador per l'alumne si la correcció és una quantificació de l'escrit; però no ho és, com és el cas del projecte que proposem, si és una eina de treball. Les anotacions, en un projecte de reescriptura, informen l'alumne sobre la seva competència transitòria i donen compte de la lectura de l'ensenyant. La lectura de l'ensenyant és complexa, i les anotacions exterioritzen aquesta complexitat.

En un projecte d'escriptura, l'ensenyant ha de dur a terme una correcció densa, perquè permet a l'alumne conèixer les seves intencions. Pel fet que no totes les dades poden ser eficaçment enunciades, la interacció és una necessitat.

20. L'anotació de l'ensenyant, i per extensió la correcció en el seu conjunt, esdevé objecte de reflexió només en el cas que l'alumne repara i reescriu (Masseron, 2001). Els criteris han de ser renovats a cada correcció i a cada reescriptura. Només així la reescriptura fa emergir el que hauria restat ocult. No parlem de facilitacions procedimentals. Es tracta d'ajudar l'alumne a realitzar individualment el seu propi projecte, a realitzar-lo normativament i estructuralment correcte, a densificar-lo conceptualment i, sobretot, a conviure amb la noció de fracàs: el text ideal és una quimera.

La correcció de l'ensenyant és un requisit de la reescriptura; però l'ensenyant no pot ensenyar la seva capacitat de corregir un text, inclosa la capacitat de corregir les errades relacionades amb la llengua normativa. S'ha d'evitar la correcció de textos reals que l'alumne no ha produït. No hi ha transferència procedimental. A més, no és aquesta l'essència de la reescriptura que proposem.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 3a edició. Vol. 1. París: Nathan, 1992.
- ADAM, J-M. "Types de textes ou genres de discours? Comme classer les textes qui disent de et comment faire?", dins *Langages*, 141, 2001, pàgs. 10-27.
- ALCOVERRO, C. *Llegir per escriure. Escriure per llegir: Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova, 1993.
- ARACIL, LL. V. *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, 1983.
- ARTIGAS, R. [coord.]. *Tres estudis de lingüística textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2001. (Com/Materials Didàctics; 5).
- AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1971.
- AUTHIER, J.; MEUNIER, A. "Norme, grammaticalité et niveaux de langue", dins *Langue Française*, 16, 1972, pàgs. 49-62.
- BÁEZ DE AGUILAR, F. *El conflicto lingüístico de los emigrantes castellanohablantes en Barcelona*. Màlaga: Universidad de Málaga, 1997. (Estudios y Ensayos; 18).
- BASTARDAS I BOADA, A. *Ecología de les llengües: Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Pro, 1996.
- BÉDARD, D. "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, 1998. Pàgs. 73-97.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", dins *Infancia y aprendizaje*, 58, 1992, pàgs. 43-64.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982. (Espasa Universitaria).
- BERNÁRDEZ, E. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.
- BERRENDONNER, A. "Normes et variations", dins G. SHOENE; D. BAIN; P. PERRENOUD [eds.]. *La langue française est-elle gouvernable?* París-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988. Pàgs. 43-62.
- BESSONNAT, D. "Deux ou trois choses que je sais de la réécriture", dins *Pratiques*, 105-106, 2000, pàgs. 5-21.
- BJÖRK, L.; BLOMSTAND, I. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó, 1994. (Biblioteca de Textos; 151). [A cura de Carlos Lomas i d'Amparo Tusón]
- BLAS ARROYO, J. L. *Lenguas en contacto: Consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades del este peninsular*. Madrid: Iberoamericana, 1999. (Lingüística Iberoamericana; 7).
- BLUMER, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, 1982.
- BOIX I FUSTER, E.; VILA I MORENO, F. X. *Sociolingüística de la lengua catalana*. Barcelona: Ariel, 1998. (Ariel Lingüística).
- BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal, 1985.
- BOURGAIN, D. "Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural", dins *Langue Française*, 85, 1990, pàgs. 82-101.
- BRONCKART, J-P. *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-París: Delachaux & Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA, I. "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", dins *Pratiques*, 97-98, 1998, pàgs. 35-58.
- BRUN, J. "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, 1994. Pàgs. 67-83.
- BUCHETON, D. *Écritures, réécritures de récits d'adolescents*. Ginebra: Peter Lang, 1995.
- BUCHETON, D. "Réécrire ou penser à nouveau son texte?", dins *Pratiques*, 105-106, 2000, pàgs. 203-211.

- CALVET, L.-J.; DUMONT, P. [dirs.]. *L'enquête sociolinguistique*. París: L'Harmattan, 1999.
- CAMPS, A. "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", dins *Infancia y aprendizaje*, 58, 1992, pàgs. 65-81.
- CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. [coord.]. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE, Horsori, 1998. (Quaderns de Formació del Professorat; 14).
- CAMPS, A.; FERRER, M. [coord.]. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 2000. (Biblioteca de Textos; 123).
- CAMPS, A; MILIAN, M. "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, 2000. Vol. 2. (Biblioteca Filológica Hispana; 52). Pàgs. 2751-2765.
- CARCELLER, P. "Fer escriptors a l'escola. Una experiència d'escriptura davant els alumnes", dins *Artículos de Didáctica de la LLEngua i de la Literatura*, 5, 1995, pàgs. 35-43.
- CASALMIGLIA, H. "Perspectiva discursiva en l'anàlisi del contingut informatiu del text", dins A. CAMPS [coord.]. *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994. (Educació). Pàgs. 69-89.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999. (Papeles de Pedagogía; 42).
- CASSANY, D. "La correcció entre aprenents", dins *Escola Catalana*, 335, 1996, pàgs. 26-29.
- CASSANY, D. *Reparar l'escriptura: Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: Graó, 1993. (Materials per a la Innovació Educativa; 2).
- CASTELLÀ, J. M. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, 1992. (Biblioteca Universal; 58).
- CODINA, F.; FARGAS, A. *Proposta de classificació dels errors ortogràfics*. Vic: Eumo, 1989.
- CHAROLLES, M. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", dins *Langue Française*, 38, 1978, pàgs. 7-42.
- CHAROLLES, M. "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences", dins *Pratiques*, 57, 1988, pàgs. 3-13.
- CHAROLLES, M. "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours", dins *Langue Française*, 121, 1999, pàgs. 76-123.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2a edició. Grenoble: La Pensée sauvage Éditions, 1992. (Prisme).
- CHISS, J.-L. I ALTRES [dirs.]. *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3^e Colloque International de Didactique du Français*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael, 1987.
- CHISS, J.-L. "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^e Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. Pàgs. 180-183.
- CHISS, J. L.; DAVID, J. "La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage", dins *Langue Française*, 95, 1992, pàgs. 6-26.
- CLARK, V.; CHOUINARD, N. M. "Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage", dins *Langages*, 140, 2000, pàgs. 9-23.
- COHEN L.; MANION, L. *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 1990. (Aula Abierta).
- COLÁS BRAVO, M. P.; BUENDÍA EISMAN, L. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar, 1992. (Ciencias de la Educación; 7).
- COMBETTES, B.; TOMASSONE, R. *Le texte informatif: Aspects linguistiques*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael, 1991. (Prisme).
- COTS, J. M. [i altres] . "Conversa(r)", dins *Caplletra*, 7, 1989, pàgs. 50-72.
- COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. [eds.]. *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, 2002. (Colección Educación. Serie Materiales).
- CUENCA, M. J. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, 1992.
- CUENCA, M. J. [ed.]. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, 1994. (Educació. Estudis; 8).
- DABÈNE, M. "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^e Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. Pàgs. 11-16.

- DAVID, J. "Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996, pàgs. 112-125.
- DIJK, T. A. VAN. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. 6a edició. Madrid: Cátedra, 1998. (Lingüística)
- DIJK, T. A. VAN. *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000. Vol. 1. (Lingüística/Análisis del Discurso. Serie CLA-DE-MA).
- FABRE, C. "Des variantes de brouillon au cours préparatoire", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 1986, pàgs. 58-79.
- FABRE, C. "La linguistique génétique: une autre entrée dans la productions d'écrits", dans *Repères*, 4, 1991, pàgs. 49-58.
- FABRE-COLS, C. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.
- FABRE, C; CAPPEAU, P. "Pour una dynamique de l'apprentissage: lecture / écriture / réécritures", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996, pàgs. 46-59.
- FARGAS, A. "L'anàlisi lingüística dels 'errors' ortogràfics", dans *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 3, 1995, pàgs. 42-52.
- FAYOL, M. *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- FERRER, M. "L'ús com a eix organitzador de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua. La producció i la revisió dels escrits", dans M. D.USÓ BALLESTER [ed.]. *Ensenyament i aprenentatge de llengües*. Castelló: Universitat Jaume I, 1994. (Col·lecció Summa. Sèrie Filologia; 2). Pàgs. 75-91.
- FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- GANIER, F. "Discours procédural et activités mentales: de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action", dans *Langages*, 140, 2000, pàgs. 47-63.
- GARCIA-DEBANC, C. "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", dans *Pratiques*, 44, 1984, pàgs. 21-52.
- GARCIA-DEBANC, C. "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", dans *Pratiques*, 49, 1986, pàgs. 23-49.
- GARCIA-DEBANC, C. *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990.
- GARCIA-DEBANC, C. "Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didactiques", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996, pàgs. 60-72.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GOMBERT, J. E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- GUMPERZ, J. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- GRAVES, D.H. *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- GRAVES, D.H. *Exploraciones en clase: Los discursos de la "no ficción"*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- GROUPE EVA. *De l'évaluation a la réécriture*. Paris: Hachette, 1996.
- GUIRAUD, P. *La semántica*. Mèxic:Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GUASCH, O. "L'error: una eina per a l'ensenyament", dans T. RIBAS [coord.]. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, 1997. (Biblioteca d'Articles; 109). Pàgs. 51-66.
- GUFONI, V. "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996, pàgs. 20-32.
- HAGEGE, C. *L'homme de paroles*. Paris: Fayard, 1985.
- HALTÉ, J-F. "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", dans *Pratiques*, 44, 1984, pàgs. 61-69.
- HALTÉ, J-F. "Savoir écrire - savoir faire", dans *Pratiques*, 61, 1989, pàgs. 3-28.
- HALTÉ, J-F. "Les enjeux cognitifs des interactions", dans *Pratiques*, 103-104, 1999, pàgs. 71-88.
- HARRIS, R. *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999. (Colección Lea; 2).
- HEURLEY, L. "Du langage à l'action: le fonctionnement des textes procéduraux", dans *Langages*, 141, 2001, pàgs. 64-78.
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. Crédif: Hatier, 1984

- HINCKEL, V. "Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures", dans *Repères*, 4, 1991, pàgs. 139-152.
- ITURRA, R. A. *A construção social do insucesso escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher, 1990. (A Aprendizagem para Além da Escola; 2).
- JAFFRÉ, J-P-; DUCARD, D. "Approches génétiques et productions graphiques", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996, pàgs. 87-98.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E.; MUÑETON AYALA, M. A. *Dificultades de aprendizaje de la escritura: Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Editorial Trotta, 2002. (Colección Estructuras y Procesos. Serie Cognitiva).
- KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994 (Psicología Minor).
- KERBRAT-ORECHIONI, C. [dir.]. *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991 (Linguistique et Sémiologie).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. "La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan", dans *Langue Française*, 117, 1998, pàgs. 51-104.
- LEBRAVE, J-L. "Lecture et analyse des brouillons", dans *Langages*, 69, 1983, pàgs. 11-23.
- MCCORMICK CALKINS, L. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique, 1986. (Serie de la Palabra).
- MARQUILLO-LARRUY, M. *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, 1994. [Tesi NR].
- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. M.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. "Els textos expositius des d'una perspectiva didàctica", dans *Articles de Llengua i de la Literatura*, 4, 1995, pàgs. 41-54.
- MARTINOT, C. "Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 a 11 ans", dans *Langages*, 140, 2000, pàgs. 92-121.
- MAS, M. [dir.]. *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?* París: Institut National de Recherche Pédagogique, 1991. (Didactique des Disciplines).
- MAS, M. [dir.]. *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* París: Institut National de Recherche Pédagogique, 1993. (Didactique des Disciplines).
- MAS, M.; TURCO, C. "Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe", dans *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 1991, pàgs. 89-99.
- MASSERON, C. "Du projet de discours à la langue du discours produit: nature et enjeux des erreurs scripturales", dans *Pratiques*, 109-110, 2001, pàgs. 207-247.
- MAYORAL, D.; MOLINA, F. *Les desigualtats ocultes: llengua, cultura i educació*. Lleida: Pagès editors, 2002.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesoras y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997. (Temas de Educación; 41).
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata, 1991.
- NOËL, B. *La métacognition*. Brusel·les: De Boeck-Wesmael, 1991.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. *Teoría y práctica de la construcción del texto: Investigación sobre gramaticalidad, coherencia y transparencia de la elocución*. Barcelona: Ariel, 1993. (Ariel Comunicación).
- NÚÑEZ, R.; TESO, E. *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra, 1996.
- NUNZIATI. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", dans *Cahiers Pédagogiques*, 280, 1990.
- PAYRATÓ, LL. *La interferencia lingüística: Comentarís i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial, Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Santillana, 1985. (Textos i Estudis de Cultura Catalana; 12).
- PERERA, J.; APARICI, M. "Variedad y distribución de los movimientos retóricos en textos expositivos escritos", dans *La lingüística aplicada a finales de siglo*. AESLA. [en premsa]
- PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. 2 volums. Madrid: La Muralla, 1994. (Aula Abierta).
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève-Paris: Droz, 1984.
- PERRET-CLERMONT, A-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang, 1979.
- PETITJEAN, A. "Les typologies textuelles", dans *Pratiques*, 62, 1994, pàgs. 86-125.
- PIOLAT, A; ROUSSEY, J. Y. "Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive", dans *Langages*, 106, 1992, pàgs. 106-125.

- PLANTIN, CH. "Question ? Argumentations ? Réponses ", dins C. KERBRAT-ORECHIONI [dir.]. *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991. (Linguistique et Sémiologie). Pàgs. 63-85.
- PORQUIER, R. "Redaction, relecture, réécriture", dins *Lidil*, 9, 1993, pàgs. 175-192.
- PORQUIER, R.; FRAUENFELDER, U. "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir", dins *Le Français dans le Monde*, 154, 1980, pàgs. 29-36.
- PRÉFONTAINE, C.; GODARD, L.; FORTIER, G. [dirs.]. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montreal: Les Éditions Logiques, 1998.
- PUEYO, M. *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. València: Universitat de València, 1991. (Biblioteca Lingüística Catalana).
- REUTER, Y. "Pour une autre pratique de l'erreur", dins *Pratiques*, 29, 1981, pàgs. 117-127.
- RIBAS, T. "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", dins *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 1997, pàgs. 53-65.
- RILLIARD, J.; SANDON, J-M. "Découvrir le système de la langue en produisant des textes", dins *Repères*, 78, 1989, pàgs. 63-81.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe, 1996. (Biblioteca de Educación).
- ROSAT, M.C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. "Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes", dins *Repères*, 4, 1991, pàgs. 153-169.
- ROULET, E. "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 1991, pàgs. 117-130.
- SALVADOR MATA, F. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Archidona: Ediciones Aljibe, 1997. (Biblioteca de la Educación).
- SALVADOR MATA, F. [dir.]. *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades (Sintaxis de la expresión verbal)*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI).
- SANTOS, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SARAGOSSÀ, A. *Criteris de la normativa: L'ortografia contemporània. Uns quants problemes actuals*. València: Saó, 1997. (Biblioteca Josep Giner; 1).
- SCHNEUWLY, B. "Mecanismes de regulació de les activitats textuais", dins *Articles de Didàctica de la LLengua i de la Literatura*, 2, 1994, pàgs. 87-104.
- SCHNEUWLY, B. "Diversificació i progressió a DFLM: l'aportació de tipologies", dins *Articles de Didàctica de la LLengua i de la Literatura*, 4, 1995, pàgs. 7-16.
- SERAFINI, M. T. *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós, 1989.
- SERAFINI, M. T. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós, 1994.
- SICUREL, F. "La dynamique discursive des interactions en classe de langue", dins *Le Français dans le Monde*, número especial, 1996.
- SOMMERS, N. "Revision Strategies of student writers and experienced adult writers", dins *College Composition and Communication*, 31, 1980, pàgs. 378-388.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994. (Lingüística y Conocimiento; 19).
- SPRENGUER-CHAROLLES, L. "Analyse d'un dialogue didactique: l'explication de texte", dins *Pratiques*, 40, 1983, pàgs. 51-76.
- TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos, 1993. (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. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE, Horsori, 2001. (Cuadernos de Educación; 36).
- TOUTAIN, F. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna, 2000. (Papers d'Estudi; 5).
- USÓ BALLESTER, M. D. [ed.]. *Ensenyament i aprenentatge de llengües*. Castelló: Universitat Jaume I, 1994. (Col·lecció Summa. Sèrie Filologia; 2).

VYGOTSKY, L. V. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade, 1986.

VILA, F. X. "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, 1998. (Col·lecció Lingüística Catalana; 3). Pàgs.17-42.

VILA I MENDIBURU, I. "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. 1998. (Biblioteca Oberta. Àgora). Pàgs. 35-56.

VILÀ, M.; FARGA, A. *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca d'Articles; 118).

WOODS, P. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987. (Temas de Educación; 2).

ÍNDIX

| | |
|--|-----|
| 1. Introducció | 5 |
| 2. Referents teòrics i obtenció i tractament de dades | 8 |
| 2.1. Obtenció de dades | 9 |
| 2.2. Obtenció de dades als instituts A i B | 10 |
| 2.3. Obtenció de dades a l'institut C | 12 |
| 2.4. Obtenció dels patrons lingüístics i culturals i patrons relacionats amb l'escrip- tura de textos | 14 |
| 2.5. Obtenció dels patrons de representació de la norma | 17 |
| 2.6. Obtenció dels patrons de les opinions dels ensenyants amb relació a la cor- recció, revisió i reescriptura de textos | 23 |
| 2.7. Obtenció de dades del procés d'escriptura, correcció i reescriptura de textos... | 26 |
| 2.8. Obtenció de dades sobre la justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions | 36 |
| 3. Els patrons. Una descripció | 40 |
| 3.1. Els patrons lingüístics i culturals | 40 |
| 3.2. Patrons relacionats amb l'escriptura de textos | 45 |
| 3.3. Patrons de representació de la norma | 50 |
| 3.4. Patrons de les opinions dels ensenyants amb relació a la correcció i rees- criptura de textos | 54 |
| 4. Correcció i reescriptura dels textos. Una descripció | 59 |
| 4.1. Institut A | 59 |
| 4.2. Institut B | 65 |
| 4.3. Institut C | 71 |
| 4.4. Punts de vista, operacions i nivells predominants en la correcció de l'ense- nyant i la reescriptura dels alumnes | 78 |
| 5. Categories d'anotació i reescriptura relacionada amb les anotacions | 83 |
| 5.1. Institut A | 83 |
| 5.2. Institut B | 90 |
| 5.3. Institut C | 97 |
| 5.4. Categories d'anotació i nivells d'anàlisi predominants | 105 |
| 6. Marques i comentaris. Una descripció | 110 |
| 6.1. Institut A | 110 |
| 6.2. Institut B | 121 |
| 6.3. Institut C | 134 |
| 6.4. Marques i comentaris i nivells en el conjunt dels instituts A, B i C | 147 |

| | |
|---|------------|
| 7. Tipologia de marques. Una descripció | 150 |
| 7.1. Institut A | 150 |
| 7.2. Institut B | 150 |
| 7.3. Institut C | 152 |
| 7.4. Tipologia de marques. Coincidències i divergències entre els tres instituts | 153 |
| 8. Justificació de les reparacions i comprensió de les anotacions. Una descripció | 154 |
| 8.1. Institut A | 154 |
| 8.2. Institut B | 155 |
| 8.3. Institut C | 156 |
| 8.4. Justificació de les reparacions. Coincidències i divergències entre els tres instituts | 157 |
| 8.5. Comprensió de les anotacions. Coincidències i divergències entre els tres instituts | 158 |
| 9. Annexos | 159 |
| 10. Una conclusió | 310 |
| 10.1. La reescriptura. Un saber a aprendre | 310 |
| 10.2. Vint propostes per orientar un projecte de reescriptura per a l'r curs de batxillerat | 320 |
| 11. Bibliografia | 328 |