UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Díaz Palomo, Blanca. *La correcció més enllà del paper : la relació entre la pràctica i les creences docents sobre retroacció correctiva escrita en educació primària.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 19 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336880

under the terms of the  license.

La correcció més enllà del paper: la relació entre la pràctica i les creences docents sobre retroacció correctiva escrita en educació primària

Blanca Díaz Palomo (1666129@uab.cat)

Grau en Educació Primària

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Universitat Autònoma de Barcelona

Tutora: Tania Salguero

Juny 2026



Resum

La retroacció correctiva escrita (RCE) ha estat àmpliament investigada per conèixer quines estratègies afavoreixen l'aprenentatge de l'escriptura a través de la correcció de textos de l'alumnat i quines creences docents orienten les decisions de la pràctica. Aquest estudi té com a objectiu identificar la tipologia de RCE que utilitza una docent en funció dels errors detectats en els escrits de l'alumnat, comprendre les seves creences sobre RCE i relacionar la pràctica amb aquestes creences. Els participants són una tutora de quart de primària i el seu grup classe. El disseny de la recerca és qualitatiu per descriure i interpretar els fenòmens estudiats. Aquestes dades s'han recollit a partir de l'anàlisi de 23 produccions escrites en català i d'una entrevista semiestructurada a la docent. Els resultats mostren que la correcció tendeix a ser global i que la RCE directa és, amb gran diferència, la més utilitzada, especialment en errors ortogràfics. Tanmateix, la tipologia de RCE no s'associa de manera fixa a cap tipus d'error concret. Així mateix, l'anàlisi de l'entrevista evidencia que les correccions escrites formen part d'un procés més ampli d'acompanyament, en què la docent també proporciona retroacció correctiva oral (RCO) sobre aspectes relacionats, sobretot, amb la coherència i l'estructura. Aquest resultat suggereix que la pràctica de correcció va més enllà d'allò que queda reflectit en el paper. Pel que fa

a les creences docents, la mestra concep l'escriptura com una activitat comunicativa orientada a expressar idees ordenadament, considera l'error una oportunitat d'aprenentatge i defensa una correcció selectiva adaptada a les característiques de l'alumnat. Finalment, l'estudi posa de manifest una relació complexa entre creences i pràctica, amb elements tant d'alineació com de tensió, condicionats per factors contextuals com el temps disponible, el nombre d'alumnes i la diversitat de necessitats educatives.

Paraules clau: *aprenentatge de l'escriptura, creences docents, educació primària, retroacció correctiva escrita (RCE), tipologia de RCE* i *tipus d'error.*

Abstract

Written corrective feedback (WCF) has been widely investigated to determine which strategies promote writing learning through the correction of students' texts and which teachers' beliefs guide decisions in the classroom. This study aims to identify the type of corrective feedback used by a teacher based on the errors detected in students' writing, to understand her beliefs about WCF and to relate her practice to these beliefs. The participants are a fourth-grade elementary school teacher and her class. The research design is qualitative to describe and interpret the phenomena studied. These data were collected through the analysis of twenty-three written productions in Catalan and a semi-structured interview with the teacher. The results show that correction tends to be global and that direct WCF is, by far, the most used, especially for orthographic errors. However, the type of WCF is not fixed to any specific type of error. Likewise, the interview analysis shows that written corrections are a part of a broader process of support, in which the teacher also provides oral feedback on aspects related, above all, to coherence and structure. This result suggests that the correction practice goes beyond what is reflected on paper. Regarding teaching beliefs, the teacher conceives writing as a communicative activity aimed at expressing ideas in an orderly way, considers error an opportunity for learning, and advocates selective correction tailored to students' characteristics. Finally, the study reveals a complex relationship between beliefs and practice, with elements of both alignment and tension, conditioned by contextual factors such as available time, the number of students and the diversity of educational needs.

Key words: *writing, teachers' beliefs, Primary Education, written corrective feedback (WCF), type of corrective feedback* and *type of error*.

1. INTRODUCCIÓ

En el marc del canvi de paradigma en educació, ja no es tracta d'avaluar l'aprenentatge, sinó d'avaluar per aprendre, és a dir, de proporcionar evidències a l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge (Sanmartí, 2010). En el cas de les produccions escrites, aquesta finalitat es concreta mitjançant la RCE, definida com el conjunt d'estratègies emprades per corregir els errors lingüístics d'un text amb la finalitat d'oferir informació als estudiants sobre com poden avançar en l'aprenentatge de la llengua i millorar-ne la qualitat (Bitchener i Ferris, 2012; Ferreira, 2017; Murphy i de Larios, 2010).

Des que Truscott (1996) va qüestionar l'eficàcia de la correcció d'errors, el debat sobre la utilitat de la RCE ha estat constant. Davant d'aquesta postura, diversos autors han defensat el seu potencial per afavorir l'aprenentatge, especialment quan s'aplica de manera selectiva i amb criteris pedagògics fonamentats (Ferris, 1999). En aquest context, la recerca ha evolucionat des d'una preocupació inicial per determinar-ne l'efectivitat cap a l'anàlisi de com s'ha d'utilitzar per afavorir un aprenentatge real de l'escriptura. Així, estudis posteriors han posat el focus en la quantitat de *feedback*, els tipus d'errors que es corregeixen i les estratègies emprades pel docent (Bitchener i Ferris, 2012; Ellis, 2009; Lee, 2013).

En aquesta línia, la investigació educativa ha posat de manifest la necessitat d'incorporar la perspectiva del docent per comprendre com es prenen aquestes decisions a l'aula (Borg, 2017). Així doncs, l'estudi de les creences docents permet interpretar els criteris que orienten la pràctica (Fives i Gill, 2015) i, en aquest cas, entendre per què es duen a terme determinades formes de RCE i no unes altres.

Malgrat els nombrosos estudis sobre RCE, la major part de les investigacions s'han desenvolupat des d'un vessant principalment teòric, en contextos d'ensenyament de segones llengües i en etapes postobligatòries, fet que ha deixat relativament poc explorada l'educació primària, on l'alumnat encara es troba en procés de desenvolupament de la seva competència lingüística (Lee, 2013). A més, persisteix un buit entre la recerca i la pràctica docent, sovint vinculat a la manca de formació específica en aquest àmbit (Bonilla, 2021; Lee, 2013).

Davant d'aquest escenari, esdevé necessari analitzar com es concreta la RCE a l'aula i quins criteris orienten les decisions docents. En aquest sentit, aquesta recerca, emmarcada en l'aprenentatge de l'escriptura en educació primària i situada en el context català –encara poc investigat–, té com a objectiu identificar la tipologia de RCE que utilitza una docent en funció dels tipus d'errors que detecta en els textos de l'alumnat, comprendre les seves creences sobre RCE i relacionar aquestes creences docents amb la pràctica observada.

L'estudi s'ha dut a terme en una escola de l'àrea metropolitana de Barcelona i els participants són la tutora de quart de primària i el seu grup-classe de 24 estudiants. Per aconseguir aquest objectiu, en primer lloc, s'analitzen els tipus d'errors que la mestra assenyala en les produccions escrites de l'alumnat; en segon lloc, es descriu la tipologia de RCE que proporciona; i, finalment, s'exploren les creences docents sobre aquesta pràctica per posar-les en relació amb l'actuació observada i comprendre els criteris que orienten la seva presa de decisions.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Què vol dir aprendre a escriure en educació primària?

L'aprenentatge de l'escriptura és un procés complex que implica, a educació primària, l'ajustament a un escenari comunicatiu concret, amb uns destinataris i uns objectius determinats (Castelló, 2008). Seguint l'autora, escriure no consisteix únicament a transcriure coneixements previs, sinó a transformar-los mitjançant decisions que afecten el contingut, l'estructura i el registre del text. En aquest sentit, diverses autores (Castelló, 2008; Gil, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2015) coincideixen que centrar-se exclusivament en la correcció gramatical redueix la concepció d'escriptura, ja que la finalitat no és produir textos lliures d'errors, sinó aprendre a utilitzar la llengua de manera adequada, segons el propòsit comunicatiu.

Ara bé, per poder millorar els propis escrits, l'alumnat necessita disposar d'eines que li permetin prendre el llenguatge com a objecte d'anàlisi (Gil, 2011). En aquest sentit, Rodríguez Gonzalo (2015) sosté que la reflexió gramatical ha d'estar vinculada a l'ús de la llengua i orientada a la millora dels textos, i que ha de tenir en compte diferents nivells que intervenen en la construcció del significat (contextual, textual i oracional). En aquest procés, la intervenció docent esdevé clau. Especialment, mitjançant la formulació de preguntes, es pot afavorir la reflexió de l'alumnat sobre el seu propi text i contribuir al desenvolupament de la competència metalingüística, entesa com la capacitat de reflexionar sobre la llengua per millorar-ne l'ús.

En la mateixa línia, Castelló (2008) afirma que la concepció que tingui el docent sobre què significa escriure determinarà la manera d'ensenyar-ho i avaluar-ho. Si s'entén l'escriptura com una activitat merament reproductiva i centrada en l'absència d'errors formals, les tasques i les correccions prioritzaran l'ortografia o la sintaxi. En canvi, si es concep com una activitat comunicativa en què l'alumnat ha d'ajustar-se al gènere discursiu, les propostes hauran d'estar contextualitzades i impulsades per un objectiu real que doni sentit a l'escriptura (Castelló, 2008). Tanmateix, diverses recerques han evidenciat que moltes tasques escolars manquen d'un destinatari i d'una finalitat autèntica (Castelló, 2008; Gil, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2015), fet que limita tant la concepció d'escriptura com les oportunitats de desenvolupament de la competència escrita (Castelló, 2008). En el cas de Cicle Mitjà, aquest procés implica iniciar la conceptualització gramatical i desenvolupar progressivament el metallenguatge, que permet observar, revisar i aplicar els coneixements lingüístics en la producció escrita (Rodríguez Gonzalo, 2015).

2.2. RCE: enfocaments i criteris

2.2.1. Quins errors s'han de corregir i com s'han de tractar?

En el debat sobre la RCE, autors com Truscott (1996) van qüestionar-ne l'eficàcia, mentre que altres, com Ferris (1999), van argumentar-ne els beneficis per a alguns estudiants, especialment quan s'aplica de manera selectiva. A partir d'aquí, la recerca s'ha orientat cap a l'anàlisi de com s'han de corregir els errors per afavorir l'aprenentatge.

Així mateix, hi ha un gruix d'investigacions en relació amb la quantitat de *feedback* a proporcionar. Segons Lee (2008), els docents encara continuen corregint tots els errors del text. Això, segons l'autora, pot ser perquè tenen l'objectiu que el text mostri precisió escrita, perquè senten que és el seu deure o perquè el propi sistema els ho exigeix, com si més fos equivalent a millor. En realitat, però, respondre de manera no focalitzada (o global), pot esdevenir desmotivador i, per tant, perjudicial per a l'aprenentatge (Lee et al., 2018). D'una banda, pot resultar confús per a l'alumnat, ja que no sap quins tipus d'errors requereixen més atenció ni com millorar-los; d'altra banda, pot generar frustració, ja que una gran quantitat de correccions pot afectar la seva autoestima (Lee, 2013; Sheen et al., 2009). Tot plegat dificulta l'assimilació de la retroacció (Storch i Wigglesworth, 2010).

D'altra banda, Ferris (2002) suggereix que una correcció focalitzada (o selectiva), centrada en determinats tipus d'error, pot resultar més beneficiosa per a l'aprenentatge. En aquesta línia, Zheng i Yu (2018) van observar que aquest tipus de correcció afavoreix més implicació per part de l'alumnat. A més, Lee (2019) assenyala que treballar amb un nombre reduït de categories d'error pot contribuir al desenvolupament global de l'escriptura, més enllà de la mera precisió gramatical. En canvi, Ferris (2002) també apunta que la correcció global pot ser útil en determinats contextos. Per tant, els docents han de tenir clar el seu objectiu a l'hora de corregir per a combinar aquests dos enfocaments i prendre decisions ajustades a cada situació (Lee, 2013).

Ara bé, per analitzar les produccions escrites és necessari disposar d'una classificació dels tipus d'errors (Penadés, 2003). En aquesta línia, Fernández (1997) proposa una classificació basada en criteris lingüístics, que agrupa els errors en diferents subsistemes de la llengua. Concretament, distingeix entre errors lèxics, gramaticals, discursius i ortogràfics, en funció de l'àmbit lingüístic afectat. Aquesta classificació permet analitzar els errors de manera estructurada i establir criteris per orientar-ne la correcció. En aquest sentit, atès que no tots els errors responen a la mateixa categoria ni impliquen els mateixos processos d'aprenentatge, la correcció requereix estratègies diverses de RCE, ajustades a les característiques de cada tipus d'error (Ferris i Helt, 2000; Lalande, 1982; Sheppard, 1992).

2.2.2. Tipologies i estratègies de RCE

Per saber quines opcions tenen els docents per corregir els textos escrits de l'alumnat i quins efectes pot tenir cadascuna, cal identificar les tipologies i estratègies de què disposen per tal de prendre decisions pedagògiques adients a cada situació (Ellis, 2009). La classificació d'Ellis (2009) distingeix tres tipologies principals de RCE.

D'una banda, la RCE directa, que es produeix quan el docent identifica un error i en proporciona la forma correcta, sigui suprimint unitats lingüístiques innecessàries o afegint-ne alguna que hi falti (Bitchener et al., 2005; Ellis, 2009). D'altra banda, la RCE indirecta, en què s'indica la presència d'un error, però no se n'ofereix la correcció. Aquest tipus de retroacció es pot aplicar de dues maneres: mostrant la localització exacta de l'error, amb subratllats o marques sobre el text, o bé indicant-ne la presència amb una marca al marge, a l'altura de la línia en què hi ha l'error. Ambdues opcions requereixen un grau més elevat d'implicació cognitiva, ja

que, en un possible procés de revisió, obliguen l'estudiant a diagnosticar i reformular l'error. Finalment, la RCE metalingüística, que també es pot oferir de dues maneres i que implica proporcionar informació sobre la naturalesa de l'error. D'una banda, a partir de codis, és a dir, etiquetes abreviades que fan referència a les categories d'error, situats tant sobre el text com al marge. D'altra banda, mitjançant explicacions basades en el funcionament de la llengua.

Encara que el present article es focalitzi en la correcció escrita, també s'ha de considerar la RCO, ja que en l'estudi de Bitchener et al. (2005) es va observar que la combinació amb la directa no només facilitava la millora en alguns errors, sinó que també tenia efectes positius en la precisió de determinades formes gramaticals en noves produccions.

Com que la RCE indirecta implica que l'alumnat hagi d'identificar i reformular l'error, s'ha assenyalat que pot afavorir processos de reflexió durant la revisió (Ferris i Roberts, 2001; Lalande, 1982). En canvi, la correcció directa, atès que proporciona la forma correcta, facilita la modificació immediata del text, sense requerir aquest procés d'anàlisi (Ferris, 2002). En relació amb la RCE metalingüística, Ferris i Roberts (2001) observen que la seva eficàcia és semblant a les altres formes de retroacció.

Malgrat els nombrosos estudis sobre els beneficis de la RCE, els resultats de la recerca són heterogenis. Per aquest motiu, l'elecció de la tipologia i les estratègies a emprar haurien de considerar diversos factors: el tipus d'error, l'objectiu de la tasca i el nivell de competència lingüística de l'alumnat (Lee, 2013). En aquest sentit, l'autora suggereix la combinació de diferents formes de RCE per oferir ajuda a l'alumnat en funció de les necessitats. Així mateix, també mostra que proporcionar indicacions que l'alumnat no pot interpretar pot dificultar el procés de revisió i limitar les oportunitats d'aprenentatge.

2.3. Creences docents i pràctica educativa

Dins del camp de la cognició docent, l'estudi de les creences ha adquirit una rellevància destacada en les darreres dècades, ja que permet comprendre millor la manera com els docents interpreten i desenvolupen la seva pràctica educativa (Skott, 2014). En termes generals, les creences es poden entendre com judicis subjectius que un individu considera veritables (Pajares, 1992) i estan emmarcades dins d'un "sistema complex, interconnectat i multidimensional" (Fives i Gill, 2015, p. 66) en què poden coexistir creences implícites i explícites. Aquest sistema s'inscriu en un context en què intervenen diversos factors que incideixen en la presa de decisions docents (Borg, 2017).

En aquest sentit, Fives i Buehl (2012) afirmen que les creences, que no són directament observables (Borg, 2017), incideixen en l'activitat docent, atès que permeten orientar l'acció immediata. A més, autors com Skott (2014) afegeixen que també influeixen en com els docents interpreten i aborden les dificultats de la pràctica. Tot i això, diversos estudis han evidenciat que, malgrat que en alguns casos les creences es reflecteixen en l'acció docent, en d'altres es produeixen incongruències entre el que els docents manifesten i el que realment fan a l'aula (Fives i Gill, 2015).

Aquesta possible manca d'alineació posa de manifest la complexitat de la relació entre creences i pràctica (Borg, 2017). D'una banda, s'ha mostrat que les creences poden influir en la pràctica (Skott, 2014), però també que la pràctica pot contribuir a modificar-les, fet que mostra una relació recíproca i dinàmica entre ambdues (Buehl i Beck, 2014; Fives i Gill, 2015; Phipps i Borg, 2009). En aquesta línia, s'ha observat que la coherència entre creences i pràctica pot variar en funció de la trajectòria docent (Basturkmen, 2012). A més, aquesta relació es veu condicionada per factors interns –com el coneixement i l'experiència– i externs –com el temps, el currículum i/o les característiques de l'alumnat– que poden facilitar o dificultar la posada en pràctica de determinades creences (Borg, 2017; Fives i Gill, 2015).

També resulta rellevant distingir entre les creences declarades, és a dir, allò que els docents expressen, i les creences en acció, que són les que s'infereixen a partir de les pràctiques observades (Borg, 2017). Quan s'han comparat ambdues dimensions, s'ha constatat que la congruència entre creences i pràctica no és absoluta, sinó que es manifesta en diferents graus i pot variar en funció del context i de les característiques del docent (Fives i Gill, 2015). D'acord amb Fives i Gill (2015), resulta més pertinent analitzar com es relacionen creences i pràctica, que no determinar-ne la coherència.

Així doncs, l'estudi de les creences docents esdevé rellevant per comprendre les decisions pedagògiques i les pràctiques educatives, així com per identificar possibles desajustos entre allò que es defensa i allò que es duu a terme (Borg, 2017). En el cas de la RCE, aquesta anàlisi permet interpretar i aprofundir en els criteris que orienten les decisions de la docent a l'hora de corregir els textos i posar-los en relació amb les pràctiques observades.

3. METODOLOGIA

La present recerca adopta un enfocament qualitatiu amb l'objectiu de comprendre la relació entre creences i pràctica. Concretament, aquest estudi se centra, d'una banda, en l'anàlisi dels tipus d'errors assenyalats per la mestra i de les tipologies de RCE proporcionades i, d'altra banda, l'exploració de les seves creences sobre RCE. Els instruments emprats són unes produccions escrites per l'alumnat de quart i una entrevista a la docent.

3.1 Context

L'escola en què es duu a terme la recerca és el centre on s'ha realitzat l'estada de pràctiques de l'últim curs del grau. En aquest centre es dedica una hora setmanal a tasques d'escriptura dins de l'àrea de llengua catalana. Concretament, el treball es planteja a partir de gèneres discursius, amb la intenció d'incidir en les característiques específiques. Pel que fa a l'organització de l'aula, quan s'introdueix un nou gènere, la mestra explica tant els aspectes estructurals com els formals i ofereix una guia amb frases i connectors que l'alumnat pot utilitzar durant el procés d'escriptura. Posteriorment, els infants amb més dificultats reben suport en un espai extern amb una altra mestra, mentre que la resta del grup es queda a l'aula amb la tutora. La tasca analitzada en aquesta investigació se centra en la iniciació al gènere

discursiu del conte, en el marc de la preparació per al concurs de Sant Jordi. En aquest sentit, les correccions de la docent no només responen a una primera versió del text, sinó també al fet que és el primer contacte de l'alumnat amb aquest gènere durant el curs. És per aquest motiu que, en aquesta primera sessió d'escriptura, la mestra va incidir en el contingut de cadascuna de les parts del conte. És a dir, que primerament havia de tenir un títol i, seguidament, que a l'inici havien de presentar tant els personatges com el lloc on succeeix la història; al nus, desenvolupar el problema i explicar-ne el perquè; i, finalment, al desenllaç, acabar amb la resolució (o no) del conflicte.

3.2 Participants

El grup-classe en què es desenvolupa la recerca està format per 24 alumnes de quart d'educació primària, amb edats compreses entre els 9 i els 10 anys. Es tracta d'un grup heterogeni, amb presència d'alumnat nouvingut amb dificultats en la llengua, d'altres amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), així com amb diferents interessos, motivacions i ritmes d'aprenentatge. Tot i que la llengua vehicular del centre és el català, la major part de l'alumnat té el castellà com a primera llengua i presenta dificultats en l'ús oral del català en les interaccions quotidianes amb la mestra. Pel que fa a la docent, és la tutora del grup-classe, i té 29 anys d'experiència en la docència. Ha treballat tant en centres d'educació especial com en ordinaris, on exerceix des de l'any 2013. A més, és tutora del grup participant des del curs anterior, fet que li permet conèixer en profunditat les característiques i les necessitats de l'alumnat.

3.3 Recollida i tractament de les dades

El criteri per a la recollida de dades es basa en un mostreig no probabilístic per accessibilitat, atès que tant l'alumnat com la mestra, així com les produccions escrites analitzades, formen part del context de pràctiques de la investigadora. La docent era coneixedora que es recollirien les seves correccions, però no quines produccions concretes serien finalment objecte d'anàlisi.

Primerament, s'han recollit 24 textos de contes en català redactats per l'alumnat de quart de primària. Tanmateix, un dels textos no presentava correccions de la docent i, per tant, l'anàlisi s'ha dut a terme sobre 23 escrits. A partir d'aquestes produccions, s'ha identificat la freqüència tant dels tipus d'errors assenyalats per la mestra com de la tipologia de RCE proporcionada. Aquest recompte té una funció principalment descriptiva, ja que serveix com a suport per establir tendències en la pràctica i facilitar-ne la interpretació. Per al tractament d'aquestes dades, els textos han estat anonimitzats amb la finalitat de garantir la confidencialitat dels participants i complir els principis ètics de la investigació.

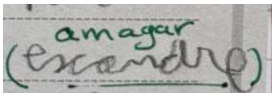
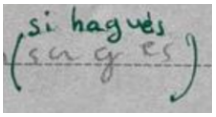
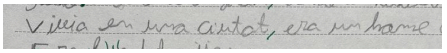
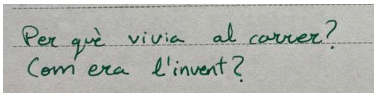
D'altra banda, s'ha realitzat una entrevista semiestructurada a la docent per conèixer les seves creences sobre la RCE i, finalment, posar-les en relació amb la seva pràctica de correcció. Aquest instrument permet accedir, des de l'experiència subjectiva dels participants, a intencions que no són directament observables en les produccions escrites, fet que permet aprofundir en la comprensió dels fenòmens (Kvale, 2012). L'entrevista ha estat enregistrada en àudio i posteriorment transcrita per tal de facilitar-ne l'anàlisi.

3.4 Anàlisi de dades

Per analitzar els errors assenyalats per la mestra, primerament, s'ha fet un recompte tant del nombre total de paraules de cada text com de les marques de RCE proporcionades, ja que això permet quantificar-ne la incidència en cada producció escrita. Seguidament, s'ha utilitzat la tipologia d'errors de Fernández (1997) per classificar-los (Taula 1), la qual distingeix entre els errors lèxics, gramaticals, discursius i ortogràfics. No obstant això, com que aquesta classificació està dissenyada principalment per a l'anàlisi lingüística, no contempla aspectes relacionats amb el desenvolupament del contingut textual. Per aquest motiu, s'ha decidit afegir una categoria addicional, adaptada a les correccions observades, anomenada "errors de contingut". A més, s'ha mesurat la freqüència de cada tipus (Annex 1).

Taula 1

Anàlisi dels errors assenyalats per la mestra

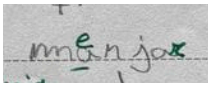
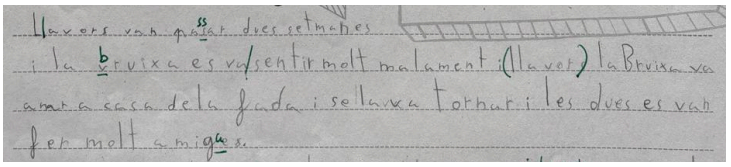
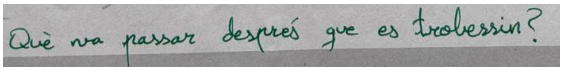
Tipus d'errors	Descripció	Exemple
Errors lèxics	Usos inadequats de paraules o expressions i formes inexistents influïdes pel castellà	 (Extret del text 17)
Errors gramaticals	Omissions o usos incorrectes d'articles, pronoms, verbs i preposicions	 (Extret del text 13)
Errors discursius	Omissions o usos incorrectes de signes de puntuació i connectors que afecten l'organització i l'enllaç d'idees dins del text	 (Extret del text 9)
Errors ortogràfics	Accentuació, omissions o lletres sobrants, confusions de grafemes i de fonemes, separació de paraules i ús de majúscules	 (Extret del text 5)
Errors de contingut	Paraules o fragments inintel·ligibles i desenvolupament insuficient del contingut del text	 (Extret del text 1)

D'altra banda, per analitzar la tipologia de RCE proporcionada per la mestra, també s'ha mesurat la freqüència de cadascuna (Annex 2). Tenint en compte les correccions observades als textos, s'ha utilitzat la classificació d'Ellis (2009), acompanyada d'exemples (Taula 2). Tot i que l'autor distingeix cinc tipus de retroacció, a les produccions escrites analitzades només s'hi empren la RCE directa,

en què es proporciona la forma correcta de l'error, i la RCE indirecta, en què s'indica la presència de l'error sense oferir-ne la solució i, en aquest cas, se'n mostra la localització exacta. En la mateixa línia, cal destacar que s'ha incorporat una categoria addicional, anomenada "RCE orientada al contingut", per incloure aquelles intervencions de la docent en forma de preguntes o interrogants que no corregeixen errors lingüístics, sinó que promouen la revisió del contingut i la coherència del text. Finalment, s'ha inclòs una categoria relativa a l'enfocament de la correcció, amb l'objectiu de determinar si la docent corregeix la totalitat dels errors (enfocament global) o prioritza determinades categories (enfocament selectiu).

Taula 2

Anàlisi de la tipologia de RCE proporcionada per la mestra

RCE directa	 (Extret del text 19)
RCE indirecta	 (Extret del text 13) En aquest fragment, la mestra ha assenyalat entre parèntesi la paraula "llavors" perquè l'estudiant interpreti què vol dir aquesta marca de RCE.
RCE orientada al contingut	 (Extret del text 16)
Enfocament	Global / Selectiu

Finalment, per comprendre les creences docents sobre RCE i relacionar-les amb la seva pràctica, s'ha establit un sistema de categories d'anàlisi a partir de la segmentació de la transcripció de l'entrevista en unitats significatives i posteriorment s'ha classificat, per organitzar i facilitar la interpretació de la informació (Riba Campos et al., 2011). En aquest estudi, l'entrevista permet conèixer les creences de la mestra pel que fa a l'aprenentatge de l'escriptura, la concepció de l'error, els criteris i la seva pràctica de correcció i els factors que la condicionen.

4. RESULTATS

4.1. Anàlisi dels tipus d'errors assenyalats i de la RCE proporcionada

Del nombre total de marques de RCE analitzades, els errors ortogràfics són clarament els més corregits per la docent i apareixen a tots els textos. De fet, més de la meitat de les marques corresponen a aquest tipus i, excepte en dos casos, la

seva freqüència és superior a la de la resta d'errors. D'altra banda, els errors gramaticals i discursius presenten una incidència intermèdia i relativament similar. Finalment, els errors de contingut i de lèxic tenen una presència molt baixa en les correccions. Per tant, la correcció es concentra principalment en determinats tipus d'error, especialment els ortogràfics.

En relació amb la tipologia de RCE facilitada, la correcció directa és, amb gran diferència, la més utilitzada, atès que representa gairebé totes les marques analitzades. Aquesta tipologia, basada a oferir la solució de l'error, no només és emprada en tots els textos, sinó que també apareix amb molta més freqüència que la resta de formes de retroacció. En canvi, la RCE indirecta i la RCE orientada al contingut presenten una incidència molt menor i força semblant entre si. Tanmateix, en un dels textos la freqüència de RCE indirecta és superior a la directa.

Si es recupera la primera part de l'objectiu, orientada a identificar la tipologia de RCE que utilitza la docent en funció dels tipus d'errors assenyalats, s'observa que no hi ha una correspondència fixa entre un tipus d'error concret i una única tipologia de RCE. Tant la RCE directa com la indirecta s'empren independentment del tipus d'error. No obstant això, encara que la RCE directa apareix recurrentment, aquesta tipologia apareix sobretot en els errors ortogràfics i en els lèxics, seguits dels gramaticals. D'altra banda, la RCE indirecta és més susceptible d'aparèixer en errors discursius, malgrat que la RCE directa continua prevalent. També cal destacar que normalment utilitza aquesta estratègia indirecta per indicar a l'alumnat que ha d'eliminar una lletra o paraula, la qual assenyala encerclant-la o marcant-la entre parèntesis. Pel que fa a la RCE orientada al contingut, aquesta tipologia coincideix amb el mateix nombre d'errors de contingut, ja que fa referència a paraules que no deixen una clara comprensió del text o a un desenvolupament massa breu del gènere discursiu treballat.

En relació amb l'enfocament de la correcció, la pràctica de la docent tendeix a ser global en tots els textos analitzats. Tot i que en alguns casos no corregeix tots els errors presents en el text, les marques de correcció apareixen distribuïdes entre els diferents tipus d'errors analitzats, no centrades en una única categoria.

4.2. Creences de la docent sobre la RCE

4.2.1. Concepció de l'aprenentatge de l'escriptura i de l'error

La mestra concep l'escriptura com una activitat que permet expressar les idees i comunicar-se per escrit. Per tal que l'alumnat desenvolupi aquesta capacitat, i que aconsegueixi construir textos coherents i ben organitzats, proposa diferents tasques d'escriptura, basades en diferents tipologies textuals, perquè segueixi l'estructura de cada gènere discursiu. De manera secundària, però també com a part d'aquest aprenentatge de l'escriptura, pretén que l'alumnat amplïi el seu lèxic i millori l'ortografia. En relació amb l'error, el concep com una eina que permet avançar en l'aprenentatge perquè indica en quin punt es troba l'alumnat.

Així doncs, considera que les correccions pretenen ajudar l'alumnat a escriure textos ajustats a diferents estructures i a identificar algunes de les seves errades per conèixer quins aspectes ha de millorar (Fragment 1).

Fragment 1

“Millorar la capacitat que tenen ells de redactar les diferents tipologies textuals, adonar-se de les seves errades més importants i que sàpiguen a on poden millorar.”

4.2.2. Criteris i pràctica de correcció

En relació amb la seva pràctica de correcció, defensa que no sempre s’ha de corregir tot, atès que l’assoliment dels aprenentatges és progressiu i s’ha de tenir en compte tant l’etapa de l’aprenentatge en què es troba l’alumnat com les seves necessitats i característiques (Fragment 2).

Fragment 2

“No pots corregir-ho tot perquè és una desmotivació. (...) En el cas d’un nen amb algun tipus de dificultat o discapacitat (...) prioritzaríem exactament què corregiríem.”

Per exemple, si l’alumnat presenta moltes dificultats per expressar les idees per escrit, principalment, prioritza aspectes discursius relacionats amb la coherència del text. Després, centra l’atenció en errors de lèxic i, finalment, en errades concretes d’ortografia. En canvi, si l’alumnat va assolint aquests nivells, també demana altres aspectes relatius al discurs, com la puntuació.

No obstant això, la docent explica que la correcció escrita forma part d’un procés més ampli d’acompanyament durant la producció del text. Prèviament a l’escriptura, proporciona a l’alumnat tant un guió com una explicació de l’estructura que s’ha de seguir. Durant la producció del text, no només afavoreix l’autonomia facilitant a la pissarra possible vocabulari que pot aparèixer en les redaccions, sinó que també ofereix RCO relacionada amb l’organització de les idees en el text, l’estructura i el lèxic. En canvi, la RCE se centra principalment en l’ortografia, de manera que, habitualment, els altres aspectes queden menys marcats sobre el text (Fragment 3).

Fragment 3

“Quan el nen ve amb el text fet ja després d’haver dit l’esquema, l’organització, les paraules que hem posat allà, ‘corregeix això’, ‘ves al teu lloc’, ‘torna a corregir’... Al final venen amb el text i ja corregeixo l’ortografia.”

La mestra sosté que aquesta combinació entre RCO i RCE també respon a la necessitat de tenir en compte la quantitat de correccions que apareixen sobre el paper. Tot i això, explica que, si els aspectes treballats oralment no queden resolts durant el procés d'escriptura, finalment, també queden marcats per escrit.

4.2.3. Factors que condicionen la pràctica

La docent declara que la manca de temps, el nombre elevat d’alumnes i les necessitats diverses del grup dificulten l’aplicació d’una correcció més alineada amb les seves creences (Fragment 4).

Fragment 4

“La meva manera de corregir ara mateix, no representa el que jo penso, perquè ho faig com puc, sincerament. No seria d’aquesta manera, crec jo.”

Malgrat que és conscient que donar la solució a l’hora de corregir limita la capacitat de reflexió de l’alumnat, perquè no els permet observar l’error i reformular-lo autònomament, afirma que majoritàriament empra una RCE directa per motius logístics. És a dir, sosté que, si aquestes condicions canviessin, recorreria més a la RCE indirecta i a espais de reflexió oral i escrita (Fragment 5).

Fragment 5

“Si tingués més temps i menys alumnes, sí que faria una atenció molt més tranquil·la, amb calma (...), que portaria més reflexió per cada nen i cada nena sobre com escriuen.”

En aquest sentit, la docent defensa que, d’aquesta manera, l’alumnat no només tindria la possibilitat d’identificar les pròpies errades i pensar en possibles solucions, sinó que també es podria oferir una atenció més individualitzada. Segons la docent, això podria contribuir a la millora de l’ortografia.

5. DISCUSSIÓ

Aquest estudi ha estat motivat per tres preguntes de recerca relacionades entre si: 1) Quin tipus de *feedback* reben els infants de quart de primària en funció dels errors que cometen en l’escriptura d’un text? 2) Quines són les creences de la docent en relació amb la RCE? 3) Com es relaciona la pràctica observada amb les creences docents de la mestra?

Després de l’anàlisi dels errors i de la RCE, s’ha observat que la tipologia de RCE emprada no sempre es relaciona amb un determinat tipus d’error, la qual cosa coincideix amb la idea que les correccions requereixen diversitat d'estratègies i tenir en compte les característiques dels errors (Ferris i Helt, 2000; Lalande, 1982; Sheppard, 1992). És probable que, per aquests motius, la mestra utilitzi la combinació de RCO amb RCE directa (Bitchener et al. 2005). Concretament, primer ofereix RCO relativa a aspectes discursius, com la coherència i l’estructura del text, i també a alguns del lèxic; després, marca per escrit sobretot els errors ortogràfics.

En la mateixa línia, malgrat que és conscient que la RCE indirecta implica un procés de revisió i de reflexió que porta a la identificació i la modificació de l’error (Ferris i Roberts, 2001; Lalande, 1982) no acostuma a emprar-la, ja que només apareix en alguns textos i amb una baixa freqüència. Una possible creença en acció, és a dir, inferida a partir de la pràctica (Borg, 2017), és que la docent consideri que no tot l’alumnat pot interpretar amb la mateixa facilitat quin és l’error i com modificar-lo (Ellis, 2009; Lee, 2013), la qual cosa suggereix que la docent té en compte les necessitats dels infants (Lee, 2013).

Quant a la RCE orientada al contingut, encara que la seva presència és reduïda, el seu ús mostra que algunes intervencions de la docent posen el focus en el desenvolupament de les idees del text. Aquest fet podria estar relacionat amb la concepció de l'escriptura com a activitat de construcció i comunicació de significats (Castelló, 2008).

Finalment, la creença declarada per justificar que la tipologia de RCE més emprada sigui la directa és que és la via més ràpida, idea que també apareix en Ferris (2002), atès que permet una modificació immediata del text. En aquest sentit, la docent justifica que alguns factors externs, com la manca de temps, el nombre d'alumnes i la diversitat de necessitats educatives, dificulten l'ús recurrent d'altres estratègies, com la reflexió (Borg, 2017; Fives i Gill, 2015).

Pel que fa a altres creences de la docent, els resultats mostren tant coincidències amb la literatura com alguns elements de tensió respecte de la pràctica observada. D'una banda, la mestra declara que no s'ha de corregir tot, perquè sap que pot ser desmotivador, la qual cosa concorda amb el que defensen estudis previs (Lee et al., 2018; Sheen et al., 2009). D'altra banda, la seva concepció sobre l'escriptura coincideix amb les de diferents autores (Castelló, 2008; Gil, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2015), atès que considera que aprendre a escriure consisteix a ser capaç de posar les idees per escrit, de manera organitzada i adequant-se a l'estructura. No obstant això, l'enfocament observat tendeix a ser global i majoritàriament centrat en la correcció d'errors ortogràfics. Això, per tant, podria indicar una certa tensió entre les creences declarades i la pràctica observada, la qual podria ser explicada per múltiples factors (Fives i Gill, 2015). Tot i això, aquest desajust no és absolut, sinó que també mostra idees alineades, així com creences que influeixen i orienten la pràctica (Fives i Buehl, 2012; Skott, 2014). Concretament, es reflecteix quan sosté que la prioritat en un text és la coherència, ja que aquest aspecte és un dels que primer revisa oralment durant el procés d'escriptura de l'alumnat.

6. CONCLUSIONS

En relació amb el *feedback* que rep l'alumnat de quart de primària en funció dels tipus d'errors presents a les seves produccions escrites, els resultats mostren que la docent combina diferents formes de retroacció, les quals no sempre s'associen a un tipus d'error concret. D'una banda, ofereix RCO, principalment, sobre aspectes relacionats amb l'organització de les idees i l'estructura del text. Paral·lelament, en algunes ocasions, també corregeix oralment alguns errors de lèxic. D'altra banda, quan l'alumnat dona per finalitzat el text, la docent passa a proporcionar la RCE. Aquesta anàlisi ha evidenciat que la RCE predominant és la directa en tots els tipus d'errors lingüístics analitzats, especialment en els ortogràfics. Tot i això, també hi ha presència puntual de RCE indirecta, emprada igualment en diferents errors, però amb més incidència en els discursius. A més, s'han identificat intervencions orientades al contingut, formulades generalment a través de preguntes que promouen l'ampliació o l'aclariment d'algunes idees del text.

Les creences de la docent sobre l'aprenentatge de l'escriptura sostenen que escriure consisteix a comunicar i expressar les idees de manera ordenada. En la mateixa línia, considera que l'error és imprescindible per avançar en aquest

aprenentatge, però defensa que no sempre s'ha de corregir tot i que cal tenir en compte les necessitats de l'alumnat. Tot i això, remarca que prioritza sobretot la coherència textual. En relació amb la seva pràctica de correcció, la docent és conscient que la retroacció ha d'ajudar l'alumnat a millorar tant la capacitat de redactar textos ajustats a una determinada tipologia textual com alguns aspectes formals. Per aconseguir-ho, descriu un procés d'acompanyament que passa per diferents fases: des de l'orientació inicial a través d'un guió, fins a la RCO durant l'escriptura i el suport de paraules clau a la pissarra, acabant amb la RCE final. Finalment, la docent també creu important incorporar espais de reflexió perquè l'alumnat s'adoni de les pròpies errades i pensi possibles solucions. Tot i això, afirma que factors contextuals, com la manca de temps, el nombre elevat d'alumnes i la diversitat de necessitats educatives, condicionen la seva pràctica.

Finalment, la relació entre pràctica i creences mostra tant elements de tensió com d'alineació. D'una banda, encara que la docent defensa un enfocament selectiu i situa l'ortografia en un segon pla, a la pràctica s'ha observat un enfocament global i una presència destacada de correccions ortogràfiques. D'altra banda, la seva concepció sobre l'aprenentatge de l'escriptura coincideix en gran part amb la manera de proporcionar retroacció, ja que dona importància a la coherència i a l'estructura del text oralment, però també al contingut, de manera puntual, a través de correccions escrites. És a dir, la seva correcció no només va dirigida a aspectes lingüístics o formals, sinó també a la dimensió comunicativa de la tasca. Per tant, l'estudi posa de manifest que l'anàlisi exclusiva de les marques de correcció no permet comprendre la complexitat de la pràctica docent ni les creences que l'orienten.

Aquest estudi, tot i haver aportat una aproximació sobre com una docent de primària promou l'aprenentatge de l'escriptura en l'alumnat a través de les correccions oferides als textos, presenta algunes limitacions causades principalment pel temps disponible. Malgrat que els resultats d'aquesta petita mostra d'un grup classe serveixin per explicar aquest context concret, no són generalitzables a realitats educatives diferents. De fet, és possible que, si s'analitzen les correccions d'altres produccions escrites, les dades variïn. Per aquest motiu, el seguiment al llarg d'un curs podria ser una línia futura de recerca per comprovar si els resultats es mantenen o no amb la mateixa tendència.

Una altra possibilitat seria comparar les pràctiques de correcció de diferents docents per identificar altres maneres d'entendre i aplicar la RCE. Això podria contribuir a ampliar el coneixement sobre les diverses estratègies de correcció a les aules i, alhora, esdevenir una font de reflexió per a la formació docent. Finalment, seria interessant incorporar la perspectiva de l'alumnat sobre la retroacció rebuda, atès que són els principals protagonistes del procés i poden aportar informació rellevant sobre quines formes de correcció els resulten més útils per a la revisió i la millora dels seus textos.

REFERÈNCIES

Basturkmen, H. (2012) Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, p. 282-295.

Bitchener, J., Young, S., and Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing 14*(3), p. 191-205. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001

Bitchener, J. i Ferris, D. (2012). *Written feedback in second language acquisition and writing.* Routledge.

Bonilla, M. (2021). An updated typology of written corrective feedback: Resolving terminology issues. *Revista Educación, 45*(2), 1-14.

Borg, S. (2017). Teachers' Beliefs and Classroom Practices. A P. Garrett i J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. (p. 75-89). Taylor & Francis Group.

Buehl, M. i Beck, J. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. A H. Fives i M. G. Gill (Eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. (p. 66-84). London: Routledge.

Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, num. 175, p. 15-21.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal, 63*(2), p. 97-107.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

Ferreira, A. (2017). El Efecto del Feedback Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita en ELE. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), p. 37-50.

Ferris, D. (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Reponse to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing,* 8, p. 1-11 https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. i Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Paper presented at Proceedings of the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, B.C., March 11–14, 2000.

Ferris, D. i Roberts, B. (2001). 'Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?'. *Journal of Second Language Writing 10*, p. 161-184.

Fives, H. i Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? A K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer i M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 471-499). American Psychological Association.

Fives, H. i Gill, M. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203108437

Gil, M. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari. *Guix*, 371, p. 22-26.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Vol. 2, Ediciones Morata.

Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. Modern Language Journal, 66, 140–149.

Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing, 17*(2), p. 69–85.

Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, *46*(1), p. 108-119.

Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching, 52*(4), p. 524-536.

Lee, I., Yu, S. i Liu, Y. (2018). Hong Kong secondary students' motivation in EFL writing: A survey study. *TESOL Quarterly, 52*(1), p. 176-187.

Murphy, L. i de Larios, R. (2010). Feedback in second language writing: An introduction. *International Journal of English Studies, 10*(2), p. 1-15.

Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), p. 307-332.

Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. Lingüística en la red.

Phipps, S. i Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, p.380-390.

Riba Campos, C., Fornieles, A., Turbany Oset, J., Cosculluela Mas, A., Meneses, J. (2011). Tècniques d'anàlisi de dades, febrer 2011. Universitat Oberta de Catalunya.

Rodríguez Gonzalo, C. (2018). La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, p.173-207.

Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre*. Xarxa de Competències Bàsiques*.

Sheen, Y., Wright, D. i Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, *37*(4), p. 556-569.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal, 23*, p. 103-110.

Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. A H. Fives i M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs.* (p. 13–30). London: Routledge.

Storch, N. i G. Wigglesworth (2010). Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition 32*(2), p.303–334.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2)*,* p. 327-369.

Zheng, Y. i Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing, 37*, p. 13-24.

ANNEXOS

1) Anàlisi dels tipus d'errors més freqüents assenyalats per la mestra

Text	Nombre de paraules	Nombre de marques de RCE	Errors lèxics	Errors gramaticals	Errors discursius	Errors ortogràfics	Errors de contingut
1	57	33	3	4	0	21	5
2	66	17	0	0	1	12	4
3	81	20	2	1	3	14	0
4	88	27	2	5	1	18	1
5	93	28	2	2	4	17	3
6	100	21	1	4	2	13	1
7	100	16	2	3	2	5	4
8	102	35	2	5	8	20	0
9	103	19	0	6	5	4	4
10	106	24	0	7	2	11	4
11	106	44	0	4	5	34	1
12	108	28	0	3	5	17	3
13	111	29	0	2	1	22	4
14	115	45	3	9	6	27	0
15	116	42	2	3	2	35	0
16	119	45	2	16	8	17	2
17	124	21	2	0	12	6	1
18	126	18	0	2	2	12	2
19	129	44	0	5	5	34	0
20	141	37	0	7	1	29	0
21	147	47	2	19	8	18	0
22	153	74	2	8	10	54	0
23	161	55	1	12	7	35	0

2) Anàlisi de la freqüència i de l'enfocament de la tipologia de RCE proporcionada per la mestra

Text	Nombre de marques	RCE directa	RCE indirecta	RCE orientada al contingut	Enfocament
1	33	26	2	5	Global
2	17	13	0	4	Global
3	20	19	1	0	Global
4	27	26	0	1	Global
5	28	24	1	3	Global
6	21	19	1	1	Global
7	16	10	2	4	Global
8	35	35	0	0	Global
9	19	13	2	4	Global
10	24	16	4	4	Global
11	44	41	2	1	Global
12	28	24	1	3	Global
13	29	24	1	4	Global
14	45	45	0	0	Global
15	42	40	2	0	Global
16	45	41	2	2	Global
17	21	9	11	1	Global
18	18	14	2	2	Global
19	44	41	3	0	Global
20	37	37	0	0	Global
21	47	47	0	0	Global
22	74	73	1	0	Global
23	55	53	2	0	Global