



El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria.

Alicia Martí Climent, Universitat de València (UV)

Alicia.Marti@uv.es

RESUMEN

Este artículo analiza la variación terminológica que afecta las denominaciones (*variación denominativa*), porque en muchas ocasiones los términos constituyen un obstáculo en la construcción de los conceptos. Concretamente, se ha desarrollado un trabajo terminográfico, de recopilación de los términos utilizados para referirse a las diferentes clases de palabras en los libros de texto de las asignaturas de Castellano y Valenciano¹ de primero y segundo de ESO.

Los resultados obtenidos muestran la gran incoherencia terminológica de los libros de texto, con un exceso de términos que dificultan el aprendizaje del alumnado, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un tratamiento integrado de las lenguas presentes en el sistema educativo y también de la elaboración de una gramática pedagógica interlingüística básica, que oriente la transposición didáctica, que recontextualice y secuencie los contenidos, y con una terminología unificada para todas las lenguas del currículo, con el fin de facilitar la consecución de una adecuada competencia comunicativa plurilingüe.

¹ Las asignaturas se denominan: «Lengua Castellana y Literatura» y «Valencià: Llengua i Literatura». Las lenguas a las que se refieren son el español y el catalán respectivamente, pero en el ámbito valenciano se utilizan habitualmente las denominaciones *Castellano* y *Valenciano*, tanto por parte de la administración educativa como del resto de la sociedad, por lo cual hemos decidido usar estas en el presente trabajo.



PALABRAS CLAVE

Terminología gramatical, libros de texto, Educación Secundaria, enseñanza de la gramática, tratamiento integrado de lenguas (TIL), plurilingüismo

ABSTRACT

This article analyses the variation in terminology that affects the denomination (denominative variation), because it is often an obstacle in the construction of concepts. A terminographic study has been developed, gathering words used to refer to types of words in textbooks in Spanish and Valencian subjects, in first and second of ESO (Secondary Education).

The results obtained show a terminological inconsistency in textbooks, with an excess of terms that handicap students learning. This highlights the need to carry out an integrated treatment of the languages in the education system and also the development of a basic interlinguistic pedagogical grammar, that guides the didactic transposition, that recontextualizes and sequences the contents, and with a unified terminology for all the languages in the curriculum, with the aim of achieving a multilingual communicative competence.

KEY WORDS

Grammatical terminology, textbooks, Secondary Education, teaching grammar, integrated language teaching, multilingual.

ÍNDICE

1. *Introducción*
2. *Los libros de texto como campo de investigación*
3. *El tratamiento integrado de lenguas*
4. *La enseñanza y el aprendizaje de la gramática*
5. *La terminología lingüística*
6. *Análisis de la terminología básica en los libros de texto de Secundaria*
7. *Consideraciones finales*
8. *Referencias bibliográficas*

1. *Introducción*

Este trabajo deja de lado el tradicional tratamiento lingüístico en nuestro sistema educativo, que ha sido fundamentalmente acumulativo y aislacionista, para impulsar la reflexión lingüística contrastiva a partir de las lenguas que

conoce el alumnado, porque el tratamiento integrado de las lenguas en la enseñanza favorece el desarrollo de la competencia comunicativa. Gracias a la lingüística contrastiva podemos entender las dificultades a la hora de aprender lenguas de los estudiantes y, en consecuencia, elaborar materiales didácticos más adecuados, así como plantear las estrategias de enseñanza más apropiadas en cada caso.

Actualmente disponemos de diferentes aportaciones sobre la enseñanza de la gramática (Camps 1998, 2000 y 2005; Bosque, 2018; Bosque y Gallego, 2018) y se destaca entre ellas la necesidad de una gramática pedagógica (Zayas, 2004). Además, en un contexto educativo plurilingüe es necesario subrayar la importancia de la lingüística contrastiva (Gracia, 2006) y del tratamiento integrado de las lenguas (Guasch, 2010a), y su concreción en el modelo de educación plurilingüe del sistema educativo valenciano (Pascual Granell, 2006).

Por otra parte, diversas investigaciones sobre los conocimientos gramaticales de los alumnos en relación a los conceptos sintácticos básicos (Camps y otros, 2001, sobre la categoría pronombre personal; Durán, 2009, sobre la categoría verbo, entre otros), así como sobre el conocimiento gramatical del alumnado y el uso del metalenguaje que hacen (Durán, 2008, 2010 y 2013; Fontich, 2006 y 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2010 y 2012; Casas, 2012), muestran que los estudiantes no dominan la terminología para poder describir los fenómenos lingüísticos que perciben.

El alumnado se enfrenta a una inflación terminológica (Macià, 2000) que puede convertirse en un rompecabezas insoluble (Pascual Granell, 2006) que dificulta la identificación de los mismos mecanismos lingüísticos en las diversas lenguas del currículo. Una realidad bilingüe o incluso trilingüe plantea la necesidad de abordar la reflexión metalingüística de una manera relacionada, mediante la comparación de los diferentes fenómenos a partir de las lenguas que conoce el alumnado (Ruiz Bikandi, 2008). Así pues, desde un planteamiento integrado de las lenguas del currículo, resulta imprescindible el tratamiento unificado de la teoría lingüística con el objetivo de mejorar las prácticas educativas.

Analizamos una muestra significativa de los libros de texto utilizados en la enseñanza de las lenguas oficiales, dado que este recurso suele ser el más habitual en nuestras aulas. Hemos elegido libros de texto que se emplean en las aulas valencianas y que han sido editados por editoriales valencianas o sellos valencianos de editoriales de fuera. De hecho, son tres de las editoriales más usadas en los institutos², con más difusión en el mercado escolar (Parcerisa, 1996; Martínez Bonafé, 2003, 2008): dos que tienen libros de texto de Castellano y de Valenciano (Anaya y Santillana), y otra que sólo tiene de Valenciano (Bromera). Se trata, pues, de una muestra, aunque las observaciones que se realizarán serán en gran medida generalizables. Nuestro análisis se centra en la ESO, concretamente en los cursos de primero y segundo, un periodo significativo porque se sitúa entre la educación primaria y los estudios superiores.

Este artículo empieza con un breve marco de nuestra investigación, es decir, los referentes teóricos y los antecedentes en que se fundamenta el trabajo que presentamos. Se presenta el campo de investigación (los libros de texto), el tratamiento integrado de lenguas como un enfoque didáctico plurilingüe real en nuestro contexto, y un panorama general sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, prestando especial atención a la terminología lingüística. Posteriormente se sintetizan los datos obtenidos del análisis del corpus, relativos principalmente a las categorías gramaticales, y para terminar se apuntan algunas consideraciones finales sobre el tema objeto de estudio.

2. Los libros de texto como campo de investigación

El libro de texto es un instrumento privilegiado para la explicación del sistema escolar. A partir de él sabemos cuál es el concepto de educación que hay detrás, qué significa aprender y de qué manera se entiende y se organiza la enseñanza del alumnado. Destacamos el valor de los textos escolares como objeto de investigación, dada su importancia estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como apunta Ramírez (2002), el libro de texto constituye un elemento determinante de la práctica educativa que se ha convertido en el

² Hay que apuntar que el mercado editorial está muy concentrado y desde hace unos años se estima que dos editoriales, Santillana y Anaya, controlan en conjunto más del 60% del mercado (Parcerisa, 1996; Martínez Bonafé, 2003, 2008). Además, no existe una diversidad real de posibilidades diferentes de desarrollo curricular (Fernández Reiris, 2002).

centro de preocupación pedagógica, académica y política para docentes, investigadores y autoridades educativas.

Se trata de un material básico en la mayor parte de las prácticas de aula, que ofrece al alumnado la información más importante de una asignatura de manera sistematizada, de acuerdo con lo que establece el currículo vigente. De acuerdo con Zabala (1995)³, forman parte del *material curricular* o *material de desarrollo curricular* «todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación» (Zabala, 1995: 167).

Según la tipología establecida por Lomas (1999, 2004) son materiales didácticos ajenos rígidamente estructurados, que suelen ir acompañados de una guía didáctica para el profesorado, de un proyecto curricular y, a veces, de modelos de pruebas de evaluación para el alumnado. Acostumbran a tener una autoría compartida y, como señala Limorti (2009), tienen fecha de caducidad⁴.

Existen diferentes estilos docentes a la hora de usar los libros de texto, que dependen del perfil del docente, del nivel educativo y de los fundamentos pedagógicos de su práctica (Zahorik, 1991). En este sentido, hacen falta trabajos de campo que nos aporten información sobre cómo son utilizados en el aula los materiales curriculares en general y los libros de texto en concreto. También sería importante investigar si lo prescrito en los currículos oficiales es lo que realmente recogen los libros de texto, y si los contenidos educativos de los manuales son los que efectivamente se enseñan en el aula.

Sin embargo, aunque los libros de texto no deben ser el único recurso didáctico y se tienen que subordinar al trabajo del aula y no al contrario (Zayas y Rodríguez Gonzalo, 2003), y a pesar de los esfuerzos de algunos profesores para elaborar materiales propios, es indudable que, como señalan Ferrer y López (1999: 9), «encara molts ensenyants elaboren la seua programació a partir de l'índex del llibre que han triat».

³ Hay que tener en cuenta que el *libro de texto* está concebido desde su origen como instrumento didáctico, mientras que el *material curricular* es todo aquel material que el profesorado usa para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no haya sido concebido con esta intención por parte de los autores (Ferrer, 2000).

⁴ Cada vez que cambia el currículo oficial, cambian también los libros de texto.

3. *El tratamiento integrado de lenguas*

Según los avances realizados en los últimos años en cuanto a la enseñanza de lenguas, se plantea la necesidad de llevar a cabo un tratamiento integrado de lenguas (Guasch, 1999, 2001, 2008 y 2010b; Ruiz Bikandi, 2008; Pascual Granell, 2006) para conseguir una adecuada educación lingüística del alumnado.

Pascual Granell (2006) propone un planteamiento integrado de las áreas de Lengua, concretamente un modelo de educación plurilingüe para el sistema educativo valenciano⁵:

L'enfocament integrat de les llengües és un enfocament complex, que implica l'actuació a diferents nivells i que pot adoptar fisonomies molt diverses. Aquesta complexitat i diversitat prové del fet que, més que d'un plantejament didàctic predeterminat amb línies bàsiques ja establides, la integració de llengües en un sistema educatiu, un centre o una classe ha de ser el resultat de la confluència de tres processos que duen a terme els agents educatius, i durant els quals van prenent decisions, basades en principis didàctics rigorosos i adequades al context en què s'han d'aplicar. Aquests tres processos són una *unificació de criteris* pel que fa a les llengües, la seua adquisició-aprenentatge i el seu ensenyament; una *diversificació de tractaments* segons les llengües i els aprenents; i l'*organització de l'actuació coordinada* en les diferents llengües del currículum, per

⁵ Traducción de la cita al castellano: "El enfoque integrado de las lenguas es un enfoque complejo, que implica la actuación a diferentes niveles y que puede adoptar fisonomías muy diversas. Esta complejidad y diversidad proviene del hecho que, más que de un planteamiento didáctico predeterminado con líneas básicas ya establecidas, la integración de lenguas en un sistema educativo, un centro o una clase debe ser el resultado de la confluencia de tres procesos que llevan a cabo los agentes educativos, y durante los cuales van tomando decisiones, basadas en principios didácticos rigurosos y apropiados al contexto en que se tiene que aplicar. Estos tres procesos son una *unificación de criterios* en cuanto a las lenguas, su adquisición-aprendizaje y su enseñanza; una *diversificación de tratamientos* según las lenguas y los aprendices; y la *organización de la actuación coordinada* en las diferentes lenguas del currículo, para que la adquisición de la competencia plurilingüe sea más rápida, eficaz y económica".

tal que l'adquisició de la competència plurilingüe siga més ràpida, eficaç i econòmica. (Pascual Granell, 2006: 83)

Según este autor, el planteamiento integrado de las áreas de Lengua debe ser el resultado de la confluencia de tres procesos: *unificación de criterios* en cuanto a las lenguas, su adquisición-aprendizaje y su enseñanza; *diversificación de tratamientos* según las lenguas y los aprendices; y *organización de la actuación coordinada* en las diferentes lenguas del currículo, para que la adquisición de la competencia plurilingüe sea más rápida, eficaz y económica. Sin embargo, en este trabajo solo haremos referencia al primer proceso, la unificación de criterios, porque, el resto son cuestiones externas a nuestro análisis.

En cuanto a la unificación de criterios, hay que partir de la idea de que, a pesar de que las lenguas que se aprenden y el profesorado que las enseña pueden ser diferentes, cada alumno o alumna que las aprende es único, y, por tanto, debería recibir una enseñanza que le permitiera aplicar de manera estratégica las capacidades cognitivas, habilidades y destrezas que posee la adquisición de todas y cada una de las lenguas que aprende (Pascual Granell, 2006: 83). Así pues, según el autor, los planteamientos didácticos de todas las lenguas que se imparten en un centro deberían partir de un consenso entre el profesorado sobre qué son las lenguas, cómo se adquieren y cómo se aprenden, y qué modelo metalingüístico debería utilizarse. Más allá de las particularidades de cada lengua y de las especificidades del contexto en que cada una se aprende y se enseña, el objetivo consistiría en establecer una base común que proporcionara unidad y coherencia a la educación lingüística en el itinerario educativo.

4. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

En este apartado realizamos una breve panorámica a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática; abordamos las finalidades educativas de dicha enseñanza y apuntamos la necesidad de una *gramática pedagógica*.

De acuerdo con Camps (1998), los objetivos que justifican el aprendizaje de la gramática se pueden agrupar en dos bloques: «(a) para mejorar los usos de

la lengua [...] (b) como conocimiento en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas». En relación con la terminología, los objetivos del aprendizaje gramatical deberían ser la adquisición y el uso de un metalenguaje gramatical básico que permitiera al alumnado comprender textos metalingüísticos (gramáticas, diccionarios, etc.) y comunicarse en las tareas de enseñanza y aprendizaje del proceso de escritura.

Por otra parte, según Durán y Manresa (2011), la enseñanza de la gramática ha sido tradicionalmente poco permeable a una renovación metodológica y se ha sustentado en prácticas transmisoras poco eficaces si nos atenemos a los resultados de las investigaciones sobre los conocimientos gramaticales de los estudiantes, que muestran una falta de sistematización de los aprendizajes gramaticales y una clara separación entre saberes procedimentales y saberes declarativos.

La dificultad del alumnado para construir un saber gramatical coherente es una constatación diaria del profesorado. Zayas (1999) señala que frecuentemente se ha atribuido el fracaso de la enseñanza de la gramática a problemas de método: la falta de unificación terminológica y la mezcla indiscriminada de escuelas, tendencias o métodos; el «arboreomanía», el análisis gramatical como actividad mecánica, la falta de rigor y coherencia en las descripciones, etc. Sin embargo, el autor considera que hay que ir al fondo de tema: la confusión entre el objeto de estudio de la lingüística y el objeto de aprendizaje de la lengua o, dicho de otro modo, la confusión entre los fines de las ciencias del lenguaje y las finalidades de la educación lingüística. Tusón (1980) y Cuenca (1992) ya afirmaban que los objetivos de la lingüística y de la didáctica no son ni deben ser coincidentes, y que no se puede pretender aplicar directamente las teorías gramaticales a la enseñanza de lenguas.

Estos saberes teóricos sobre la lengua (los conceptos lingüísticos) deben seguir un camino hasta llegar al aula, donde se convierten en objetos de aprendizaje y de enseñanza. Resulta imprescindible la transposición didáctica⁶

⁶ El concepto de *transposición didáctica* fue propuesto por primera vez por Verret (1975) para referirse a la distancia que necesariamente se instaura entre la práctica de enseñanza y los procesos de creación del saber. Chevallard (1991) retoma este concepto en el campo de la didáctica de las matemáticas y más tarde se ha incorporado a la conceptualización y fundamentación de muchas didácticas específicas (Camps, Guasch, Milian, Ribas, 2010). Se trata de un proceso que consiste en la selección de contenidos aptos y necesarios para la enseñanza y su posterior transformación y adaptación, de forma que puedan ser accesibles para los estudiantes.

de los saberes teóricos a los saberes escolares, es decir, el «paso de los saberes provenientes de los campos científicos (y también de los usos sociales) a los contenidos de enseñanza y aprendizaje» (Fontich, 2006: 24).

La enseñanza de la gramática se presenta, pues, como un instrumento necesario para que el alumnado aprenda a reflexionar sobre la lengua, a mirarla como objeto de estudio.

La enseñanza de la gramática pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua, hacia la consideración de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales y que los pongan disponibles para su uso consciente. (Camps, 2010: 20)

Por lo tanto, desde la escuela se deben establecer puentes entre la gramática implícita⁷ y la gramática explícita (Milian y Camps, 2006).

Las relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico en la enseñanza de la lengua son objeto de controversia desde antiguo. [...] El debate sobre la pertinencia de los contenidos gramaticales como objeto de enseñanza tiene una larga historia, y siempre ha oscilado entre dos posiciones extremas, con infinidad de matices: negar la utilidad de la gramática como contenido de enseñanza o vincularla a la mejora del uso lingüístico, tanto oral como escrito. (Rodríguez Gonzalo, 2011: 9 i 17)

En el campo de los contenidos gramaticales se habla de la necesidad de una gramática pedagógica pensada en función de las necesidades de los estudiantes (Besse y Porquier, 1984; Cuenca, 1992, entre otros). Esto es, una gramática que preste atención al alumnado y sus conocimientos, así como a los fines de la enseñanza gramatical. Tenemos, pues, un nuevo concepto: «la gramàtica didàctica o pedagògica, a mig camí entre la intuïtiva (implícita) i l'analítica (científica), destinada a l'ensenyament de conceptes i d'habilitats que poden

⁷ La *gramática implícita* se refiere a un saber que puede ser no consciente pero que forma parte de la capacidad de usar la lengua (Camps, 2005), es decir, al conocimiento intuitivo y no consciente que los hablantes tienen de la lengua y de sus reglas de funcionamiento.

anomenar-se, genèricament, gramaticals» (Camps, 1986: 42). Ribas (2010) define este término de la siguiente manera:

El conjunto de contenidos y procedimientos acerca del funcionamiento de las lenguas que la escuela debería poner a disposición de sus alumnos para que éstos pudieran utilizarlos a lo largo de su vida en situaciones de comprensión o de producción textual, y a su vez pudieran ser contrastados y completados a través de la experiencia y la reflexión. (Ribas, 2010: 57)

Se observa, pues, la importancia de tener en cuenta al alumnado y sus conocimientos previos, pero también los fines educativos de la enseñanza gramatical: «Hablar de gramática pedagógica nos obliga a tener en cuenta al destinatario, el alumno, y sus conocimientos (implícitos y explícitos), así como las finalidades de la enseñanza gramatical» (Rodríguez Gonzalo, 2011: 76). Castellà (1994) considera que debe ser una gramática para el uso y responder a la pregunta: «¿qué debe saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder usarla con éxito?». Dicho de otro modo: «Una gramática retórica, práctica, de consulta, dirigida al uso, no exhaustiva, no formalizada y no tecnicada. Una gramática más para ser utilizada que aprendida» (Castellà, 1994: 23). Además, como apunta Fontich (2006), «La gramática pedagógica será, pues, de tipo amplio y no se regirá tanto por la lógica interna de las gramáticas analíticas como por el potencial explicativo de determinadas nociones escogidas en función de los objetivos perseguidos» (Fontich, 2006: 24-25).

5. *La terminología lingüística*

Cuando hablamos de terminología nos podemos referir a tres nociones distintas, como señalan Cabré y Lorente (1996), en este caso nos centramos en la práctica profesional dedicada a la recopilación de términos especializados y la preparación de vocabularios temáticos, también llamada *terminografía*. Analizamos la *variación terminológica* que, en un sentido amplio, podemos definir como «la variación que afecta a los términos» pero nos centramos en la *variación denominativa*, es decir, en «la variación que afecta las denominaciones» (Freixa, 2002: 54).

Más concretamente, se ha desarrollado un trabajo terminográfico, de recopilación de los términos utilizados para referirse a las diferentes clases de palabras en los libros de texto de Castellano y de Valenciano, en los cursos de primero y segundo de educación secundaria obligatoria, porque en muchas ocasiones los términos constituyen un obstáculo en la construcción de los conceptos (Martin, 2000).

El uso de los términos correctos es fundamental para la transmisión, el conocimiento y la comunicación entre los profesionales de un mismo saber. Una terminología inadecuada y no uniforme implica problemas de comunicación, tiene efectos negativos en la divulgación pedagógica de la teoría lingüística. Una terminología diversa y, a menudo, confusa, puede convertirse en un rompecabezas insoluble (Pascual Granell, 2006: 85).

Así pues, el profesorado tiene un papel especial en la transmisión ordenada de conocimientos, apta para cada nivel educativo; y el alumnado, como usuario directo de la terminología, debe alcanzar un dominio específico de los términos y de sus conceptualizaciones. Resulta, pues, necesario llegar a un consenso, lo que no es fácil debido a la proliferación de proyectos editoriales para cada una de las lenguas, las dificultades de coordinación entre el profesorado y la libertad de cada profesor o profesora. Sin embargo, como señala Pascual Granell (2006: 86), visto desde fuera, y especialmente desde la perspectiva de las familias y el alumnado, no parece haber ninguna justificación para que los docentes, al menos durante la enseñanza obligatoria, no puedan llegar a un acuerdo, aunque sea mínimo, en este punto.

Posiblemente en la historia de la Lingüística siempre haya existido diversidad terminológica ante un solo concepto, pero actualmente vivimos una situación de una gran profusión terminológica, una inflación terminológica (Macià, 2000). De hecho, ni los libros de texto ni las gramáticas de una misma lengua coinciden en la terminología usada, y la diversidad es aún mayor al pasar de una lengua a otra. Una falta de uniformidad posiblemente causada por la diversidad de estudios que han intentado explicar el hecho lingüístico en los últimos años. La terminología lingüística es ecléctica, proviene de teorías lingüísticas diversas y no ha habido consenso para unificarla en el marco de la enseñanza.

Pero un currículo integrado de lenguas (Guasch, 2001, 2008 y 2010b; Ruiz Bikandi, 2008; Pascual Granell, 2006), debería aprovechar las coincidencias, favorecer las complementariedades y evitar las repeticiones (Guasch, 2006), también en la enseñanza gramatical y, por lo tanto, en la terminología gramatical. Desde la intervención en el aula, se considera la falta de univocidad terminológica como un problema para la conceptualización (Barth, 2001, citado en Durán, 2013: 52). Sin embargo, en este tema, como señala Nicolás (1994), conviene distinguir claramente dos niveles: el de la investigación y el de la docencia no universitaria. Porque, la heterogeneidad y diversidad teórica y terminológica conlleva también disparidad e inestabilidad terminológica, y este hecho característico del ámbito de la investigación no es extrapolable al ámbito escolar.

Gil y Gutiérrez (2015) consideran que las causas del problema terminológico son básicamente dos: la existencia de abundantes casos de polisemia (un término para varios conceptos) y sinonimia (diferentes términos para un mismo concepto) en el ámbito de la gramática, y el hecho de que cada modelo teórico gramatical utilice una terminología diferente.

En este sentido, resulta necesaria la revisión de las propuestas de unificación terminológica existentes. La demanda del establecimiento de una terminología básica, adecuada y compartida para la enseñanza de lenguas no es nueva, sino que son abundantes las reflexiones generales sobre este tema, así como también podemos encontrar algunas propuestas parciales de unificación terminológica en ámbitos lingüísticos plurilingües (Maillard y Dabène, 1997; Nicolàs, 1994; Willems, 1999). En algunos países las propuestas terminológicas unificadas han sido responsabilidad de las administraciones educativas y han servido de referencia para los autores de materiales escolares.

El Ministerio de Educación y Ciencia español publicó en los años ochenta algunas propuestas terminológicas en lengua castellana: Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica (Lapesa et al., 1981) y, poco después, Glosario de la terminología gramatical (Alonso Marcos, 1986). También el equipo de trabajo Logos realizó varias ediciones de una Terminología lingüística básica (1983), que pretendía: «ofrecer un inventario lingüístico básico y sistematizado, que pueda servir como instrumento de

unificación terminológica y clarificación conceptual» (Logos, 1990, 4a edición: 5).

En el caso del catalán, su incorporación reciente a la enseñanza no ha comportado, por el momento, la elaboración de ningún documento similar desde las administraciones educativas. Ahora bien, como se trata de un tema que preocupa al profesorado, encontramos varias reflexiones al respecto e incluso alguna propuesta de unificación terminológica: Desclot (1977), Camps (1986) y Tebé (2004).

Figura 1. Propuestas de unificación terminológica en español, francés y catalán

Español	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica</i> (Lapesa et alii, 1981) • <i>Glosario de la terminología gramatical</i> (Alonso Marcos, 1986) • <i>Terminología lingüística básica</i> (equipo Logos, 1983)
Francés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Terminologie grammaticale</i> (1998) del Ministerio de Educación en Francia • BLANCHE-BENVENISTE, C.; GARDES-TAMINE, J. (1989). <i>Propositions pour une terminologie grammaticale de base</i>. Document intern del Département de Linguistique française. Aix-en-Provence: Université de Provence.
Catalán	<ul style="list-style-type: none"> • DESCLOT, M. (1977). <i>Una teoria sintàctica per a l'escola</i>. Barcelona: Casals. • CAMPS, A. (1986). <i>La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes</i>. Barcelona: Barcanova. • TEBÉ, J. (2004). <i>Projecte de coordinació en l'ESO de l'àrea de llengua i literatura catalana i castellana</i>. Barcelona: IES Ernest Lluch (prensa).

Por otra parte, Camps (1998) considera que hay que ser muy prudentes con la terminología, tanto para establecer acuerdos entre todo el profesorado del centro que se ocupe de enseñar la lengua —y a ser posible entre el conjunto de profesionales que se dedican a esta área—, como para no saturar a los alumnos con palabras más que con conceptos claros sobre la lengua. En la misma línea, Brucart y Rigau (1997) advierten que es urgente unificar criterios pero hay que ser cautos a la hora de proponer soluciones: la peor contribución que se podría hacer sería la de aumentar la ya considerable dispersión de la terminología. Además, señalan que, mientras no se perjudique la comprensión, lo mejor es utilizar los términos tradicionales para no desorientar a los usuarios. Zayas (2004) también considera que hay razones para no alejarse de la terminología tradicional.

A continuación mostramos una tabla comparativa de las diferentes denominaciones utilizadas en español y en catalán para referirse a las clases de

palabras o categorías gramaticales.

	Nombre	Determinante	Adjetivo	Pronombre	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción	Interjección
TG-EGB ⁸ (MEC, 1981)			Adjetivo calificativo ⁹						
<i>Glosario</i> (Alonso Marcos, MEC, 1986) ¹⁰			Adjetivo calificativo						
<i>Repertorio</i> (Rodríguez Marín, 1990)			Adjetivo calificativo						
Gramática (Bello, 1847)	Sustanti- vo								
Gramática (Alarcos, RAE, 1994)	Sustanti- vo	Artículo ¹¹							
Nueva gramática (RAE, 2009) ¹²	Sustanti- vo	Artículo		Pronom- bre personal					

Tabla 1. Denominaciones usadas en español para referirse a las categorías gramaticales

⁸ *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (Lapesa et al., 1981). A partir de ahora será citado como TG-EGB.

⁹ La TG-EGB i el *Glosario de la terminología gramatical* (1986) del Ministerio de Educación, así como el *Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia* de Rodríguez Marín (1990) reservan la palabra *adjetivo* únicamente para los *calificativos*, de la misma manera que la gramática de Fabra (1995).

¹⁰ El *Glosario de la terminología gramatical* (1986) presenta las interjecciones, juntamente con los nexos, dentro de los términos generales de la sintaxis, pero no como categorías gramaticales.

¹¹ La gramática de la RAE (1994) distingue entre palabras autónomas o independientes (*sustantivo*, *adjetivo*, *adverbio* y *verbo*) y las dependientes (*artículo*, *indefinido*, *demonstrativo*, etc.). Pero, en ningún caso se usa el término *determinante*. De hecho, se diferencia entre *adjetivos calificativos* y *adjetivos determinativos*, los cuáles pueden ser *demonstrativos*, *posesivos*, *numerales*, *indefinidos* y *relativos*.

¹² La nueva gramática de la RAE (2009) introduce el término de *categoría transversal* para referirse a las agrupaciones transversales de las clases de palabras que se definen por sus propiedades gramaticales y semánticas. Se trata de los *demonstrativos*, los *posesivos*, los *cuantificadores*, los *relativos*, los *interrogativos* y los *exclamativos* (RAE 2009: 1.9u), en que se pueden clasificar tanto los *adjetivos determinativos* como los *pronombres*, por ejemplo *adjetivo determinativo demostrativo* y *pronombre demostrativo*.

	Nombre	Determinante	Adjetivo	Pronombre	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción	Interjección
Gramàtica catalana (Fabra, 1995)	Substantiu	Article definit	Adjectiu qualificatiu	Pronomi adjectiu determinatiu					
Gramàtica normativa (IEC, 2002) ¹³						Quantificad ¹⁴			
<i>Gramàtica del català contemporani</i> (GCC, 2002)		Article ¹⁵							
<i>Guia d'usos lingüístics</i> (IIFV, 2002)	Substantiu								
<i>Gramàtica normativa valenciana</i> (AVL, 2006)	Substantiu	Article 16							

Tabla 2. Denominaciones usadas en catalán para referirse a las categorías gramaticales

Tanto el Ministerio en la *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (1981) como en el *Glosario de la terminología gramatical* (1986), así como Rodríguez Marín (1990) en su repertorio de términos gramaticales del español utilizados en la enseñanza media, distinguen ocho clases de palabras: el *nombre* o *sustantivo*, el *determinante*, el *adjetivo*, el *pronombre*, el *verbo*, el *adverbio*, la *preposición* y la *conjunción*¹⁷. Otras obras y autores, tanto de español como de catalán, incorporan también la

¹³ Versión provisional de la gramática de la lengua catalana del IEC, disponible en línea.

¹⁴ La *Gramàtica normativa* del IEC (2002) agrupa *numerals*, *quantitatius* e *indefinites* dentro de los *quantificadors*, y *articles*, *demonstratius* y *possessius* en los *determinants*.

¹⁵ Mascaró en la *Gramàtica del català contemporani* (2002) apunta que actualmente se suele usar el término *determinant*, que incluye *articles*, *possessius*, *demonstratius*, *numerals* e *indefinites*.

¹⁶ La gramática de la AVL (2006) diferencia entre *adjectius* propiamente dichos y *determinants*, como el *article* y el *demonstratiu*. Además, considera *numerals*, *indefinites* y *quantitatius* como *quantificadors*.

¹⁷ Las tres obras engloban el *artículo* dentro de los *determinants*, y no incluyen la *interjección*, ya que es considerada como un grupo de palabras que equivale a una oración.

*interjección*¹⁸.

En la actualidad no hay un acuerdo total sobre el número de clases que hay que distinguir. Tradicionalmente, como señala Macià (2007), se consideran ocho o nueve clases de palabras: a las dos más básicas (el nombre y el verbo) hay que añadir el determinante, el adjetivo, el pronombre, el adverbio, la preposición, la conjunción y, a veces, la interjección (en la que convergen las onomatopeyas y otras voces de imitación natural). De acuerdo con la Acadèmia Valenciana de la Llengua en su Gramàtica normativa valenciana (2006), las propuestas más recientes tienden a establecer más clases: a diferenciar los adjetivos propiamente dichos de los determinantes (los artículos, los demostrativos y los posesivos) y los cuantificadores (los numerales, indefinidos y cuantitativos), y a incluir las interjecciones.

A lo largo de la enseñanza obligatoria, la terminología se memoriza y se olvida muchas veces sin haber dejado un poso efectivo. El aprendizaje de los términos nunca debería ser tan importante como la comprensión de los conceptos que subyace en cada nueva palabra. Por lo tanto, es importante establecer qué conceptos sintácticos se tienen que explicar en la enseñanza secundaria, cuándo y cómo se han de explicar o definir. Además, es necesario que vincularlos con los conocimientos previos que los usuarios tienen sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Sería conveniente racionalizar la teoría lingüística en la enseñanza (reducirla al mínimo indispensable) y hacer una aplicación mucho más intuitiva e inductiva que no hipotético-deductiva. Más aún, la administración educativa valenciana debería establecer un repertorio terminológico básico asimilable a cada nivel educativo (selección del término y definición del concepto con ejemplificación), una propuesta teórica y terminológica para la escuela valenciana para que la enseñanza de las tres lenguas (catalán, español e inglés) sea más fluida y más eficaz. Este glosario debería ser utilizado por el profesorado, el alumnado, las editoriales y la administración educativa.

¹⁸ Tomassone (2002) en relación a la enseñanza del francés señala que la lista de las categorías gramaticales ha cambiado con el tiempo y varía según los enfoques: «La tradition grammaticale répartit les mots en 9 parties du discours: le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction, l'interjection. Toutefois, les grammairiens ne sont pas unanimes: la liste des catégories grammaticales a varié dans le temps et varie selon les approches» (Tomassone, 2002: 251).

6. Análisis de la terminología básica en los libros de texto de Secundaria

Este trabajo delimita el estudio de la terminología lingüística a los libros de texto ya que son el recurso por excelencia para muchos docentes y condicionan notablemente el tipo de enseñanza. Hemos analizado con profundidad una muestra de libros de las editoriales más usadas en los institutos (dos que tienen libros de texto de Castellano y de Valenciano, Anaya y Santillana, y otra que sólo tiene de Valenciano, Bromera), de un periodo significativo (1º y 2º de la ESO), porque se sitúa entre la educación primaria y los estudios postobligatorios.

Nos hemos centrado en la terminología usada para referirse a las categorías gramaticales y a la oración, puesto que el corpus analizado fija la atención, sobre todo, en el estudio de las categorías gramaticales en el primer curso de ESO y de la oración en el segundo curso. Martí Climent (2015) aborda también el tratamiento de la gramática, la organización y secuenciación de los contenidos, y el seguimiento de las prescripciones curriculares, entre otros aspectos.

Si observamos algunos de los términos utilizados y definidos en el corpus analizado, en relación a las categorías gramaticales, la clasificación en los libros de texto de la asignatura de Valenciano y en los de Castellano no es coincidente, como se puede advertir en la tabla 3. Los manuales de Valenciano (1VBRO, 1VANA y 2VBRO) distinguen ocho categorías gramaticales: *nombre, adjetivo, determinante, verbo, pronombre, adverbio, preposición y conjunción*. Esta clasificación coincide con las realizadas por el Ministerio en TG-EGB (1981) y en Glosario (1986), y por Rodríguez Marín en *Repertorio* (1990), así como también en la *Guia d'usos lingüístics* del IIFV (2002).

Categorías gramaticales	1VBRO	1VANA	2VBRO	2VANA	2VSAN	1CANA	1CSAN	2CANA	2CSAN
nombre									
adjetivo									
determinante						artículo -lo		artículo -lo	artículo

pronombre ¹⁹									
verbo									
adverbio									
preposición							elemen -tos de enlace		elemen -tos de enlace
conjunción									
interjección									

Tabla 3. Categorías gramaticales según los manuales analizados

En cambio, los manuales de la asignatura de Castellano presentan una clasificación un poco diferente. En general, se diferencian ocho categorías gramaticales: *nombre*, *artículo*, *adjetivo*, *pronombre*, *verbo*, *adverbio*, *preposiciones* y *conjunciones* (U.D.5 de 1CANA). Pero usan *artículo* y no *determinante*; por consiguiente, distinguen entre *adjetivo calificativo* y *adjetivo determinativo* (1CSAN, 1CANA, 2CSAN y 2CANA). Ahora bien, se observan algunas diferencias: 1CSAN y 2CSAN usan el término *elemento de enlace* para referirse a las *conjunciones* y las *preposiciones*, y en 2CANA y 2CSAN aparece el término *interjección*. La clasificación predominante en los manuales de Castellano, que distingue ocho categorías gramaticales (*nombre*, *artículo*, *adjetivo*, *pronombre*, *verbo*, *adverbio*, *preposiciones* y *conjunciones*), coincide con las presentadas por la gramática de la RAE, la GCC (2002) y la GNV (2006) de la AVL, excepto en el tratamiento de la *interjección*²⁰ ya que estas obras la consideran como una categoría gramatical, del mismo modo que 2CANA.

Respecto al término *oración*, observamos en la tabla 4 que todas las editoriales lo utilizan; en cambio, *enunciado* y *frase* suele usarse más en la asignatura de Castellano y sobre todo en segundo de ESO. En cuanto al binomio *sintagma/grupo*, predomina el término *sintagma*, aunque también encontramos el concepto de *grupo*, pero solo en algunos manuales de Castellano y en 1VBRO que, por ejemplo, utiliza la expresión «grup del predicat».

Otra diferencia habitual en la terminología utilizada en el corpus analizado

¹⁹ Es necesario señalar que en 1VBRO y 1CSAN sólo se trabajan los pronombres personales, en 2VBRO los *pronoms febles* e interrogativos, y en 1VANA los *pronoms febles*.

²⁰ Sobre la *interjección*, conviene recordar que «Una bona mostra de la dificultat que comporta definir aquesta classe de mot és que el DGLC, el DECat i el DIEC en donen definicions totalment diferents» (Mascaró, 2002: 475).

hace referencia al uso del término adjetivo determinativo o determinante, en la asignatura de Valenciano se utiliza determinante, mientras que en la de Castellano se habla de adjetivo determinativo. Una actuación similar encontramos en el caso de elementos de enlace, un término usado en los libros de Castellano de la editorial Santillana, aunque los de Valenciano de Bromera y Anaya prefieren simplemente preposición y conjunción.

	Valenciano					Castellano			
	1º ESO		2º ESO			1º ESO		2º ESO	
	1VBR	1VAN	2VBR	2VAN	2VSA	1CAN	1CSA	2CAN	2CSA
Enunciado									
Oración									
Frase									
Sintagma									
Grupo									
Adjetivo determinativo									
Determinante									
Elementos de enlace									
Preposición y conjunción									

Tabla 4. Comparación del uso de algunos términos en los manuales analizados²¹

Los resultados obtenidos en el estudio ratifican las hipótesis concretas de las que partíamos: la terminología lingüística se caracteriza, en general, por una falta de coherencia y una excesiva sinonimia y polisemia (Martí Climent, 2015). Nuestro trabajo ha constatado la falta de unificación terminológica. Los manuales de una misma lengua no coinciden en la terminología empleada pero la diversidad es aún mayor al pasar de una lengua a otra, por ejemplo, Anaya utiliza el término *determinante* en 1VANA mientras que en 1CANA utiliza *artículo* y *adjetivo (determinativo o calificativo)*. El uso de una terminología diversa, y a menudo confusa, para referirse a los mismos fenómenos lingüísticos, dificulta la identificación de los mismos mecanismos lingüísticos en las diferentes lenguas, y por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje del

²¹ Nos referiremos a los manuales analizados mediante códigos que indican el curso (1º/2º), la lengua (V/C) i la editorial (BRO/ANA/SAN); por ejemplo, 1VBRO corresponde al libro de texto de la asignatura de Valenciano del primer curso de ESO de la editorial Bromera.

alumnado. No hay, pues, coordinación entre lenguas primeras ni ningún planteamiento contrastivo. Los libros de catalán y de español de la misma editorial repiten cuestiones comunes con planteamientos parcialmente divergentes en muchas ocasiones.

Además, las definiciones utilizadas en los manuales, como muestra detalladamente Martí Climent (2015), son imprecisas (por ejemplo, en el verbo 1VANA falta tratar el aspecto, la voz y el modo), demasiado breves, insuficientes, descontextualizadas y muy artificiales, y los ejemplos son escasos y están descontextualizados (Martínez, 2010; Coronas, 2010).

Encontramos definiciones diferentes de un mismo concepto en un libro de texto, de un curso a otro y también de una lengua a otra. Por ejemplo, la definición de sustantivo o nombre cambia de un curso a otro (1VBRO y 2VBRO; 1CSAN y 2CSAN), así como también de una lengua a otra (1VANA y 1CANA). Por lo tanto, se observa una total falta de rigor en las definiciones aportadas por los autores en los manuales.

7. Consideraciones finales

En definitiva, hemos conseguido sumar evidencias sobre la gran incoherencia terminológica de los libros de texto, con un exceso de términos que dificultan el aprendizaje del alumnado, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un tratamiento integrado de las lenguas presentes en el sistema educativo y también de la elaboración de una gramática pedagógica interlingüística básica (Ruiz Bikandi, 2006). Una gramática pedagógica que oriente la transposición didáctica desde las disciplinas de referencia hasta la práctica del aula, que recontextualice y secuencie los contenidos (Camps y Ruiz Bikandi, 2011), que aproveche las coincidencias, favorezca las complementariedades y evite las repeticiones (Guasch, 2006), y con una terminología unificada para todas las lenguas del currículo, con el fin de facilitar la consecución de una adecuada educación lingüística del alumnado.

Después de ver las diferencias entre los manuales de las asignaturas de Valenciano y de Castellano, y sabedores de las influencias que tienen en el aprendizaje, resulta necesario desarrollar un tratamiento integrado de las

lenguas utilizadas en la enseñanza que facilite la adquisición de los contenidos gramaticales, a partir de la elaboración de una única programación de las diferentes lenguas presentes en el sistema educativo (con objetivos y de metodologías comunes, criterios de evaluación compartidos y contenidos de aprendizaje repartidos entre las lenguas), de manera que el alumnado rentabilice sus aprendizajes lingüísticos y desarrolle al máximo su competencia comunicativa plurilingüe (Ruiz Pérez, 2008). Así pues, es conveniente usar la misma teoría y la misma terminología con el fin de no dificultar la comprensión de los fenómenos lingüísticos y de ahorrar mucho tiempo en la enseñanza de lenguas.

8. Referencias bibliográficas

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: AVL.
- ALARCOS, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-RAE.
- ALONSO MARCOS, A. (1986). *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Magisterio Español.
- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12145074229036051543435/index.htm>
- BESSE, H. y R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique des langues*. París: Hatier-Crédif.
- BOSQUE, I. (2018). Qué deberíamos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC* 1: 11-36.
- BOSQUE, I. y Á.J. GALLEGO (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC* 1: 141-202.
- BRUCART, J. M. y G. RIGAU (1997). Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 12: 81-100.
- CABRÉ, M. T. y M. LORENTE (1996). La terminologia, avui: termes, textos i màquines. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 9: 9-23.

- CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En Camps, A; Colomer, T. (ed.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB - Horsori, 105-126.
- CAMPS, A. (2000). Aprendre gramàtica. En Camps, A.; Ferrer, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, 101-118.
- CAMPS, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 13-32.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M. Y T. RIBAS (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y vida* 31, 4: 4-18. Disponible en:
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf>
- CAMPS, A. y U. RUIZ BIKANDI (2011). La didàctica de la Llengua i la Literatura. En Camps, A. (coord.) (2011). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó.
- CASAS, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en:
<<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98339/mcd1de1.pdf?sequence=1>>
- CASTELLÀ, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2: 15-23.

- CORONAS, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. En Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 117-134.
- CUENCA, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage. (Trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997)
- DESCLOT, M. (1977). *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona: Casals.
- DURÁN, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Tesis de Máster. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200708/memories/1770m.pdf>>
- DURÁN, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía* 391: 67-71.
- DURÁN, C. (2010). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 52: 91-111.
- DURÁN, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129184/cdr1de1.pdf?sequence=1>>
- DURÁN, C. y M. MANRESA (2011). Seqüències didàctiques per aprendre llengua i literatura. En Camps, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*, vol. III. Barcelona: Graó.
- EQUIPO DE TRABAJO LOGOS (coord. y red. M.P. Hernández Agelet de Saracíbar) (1983). *Terminología lingüística básica*. Lleida: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (1990).
- FABRA, P. (1995/2000). *Gramàtica catalana*. Barcelona: IEC.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2002). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum*. València: Universitat de València.
- FERRER, M. (2000). [Llibres de text i formació del professorat](#). Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica. En Camps, A.;

- Ríos, I.; Cambra, M. (coord.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 35-44.
- FERRER, M. y F.J. LÓPEZ (1999). Libres de text i concreció del currículum de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 19: 9-23.
- FONTICH, X. (2006). Enseñar y escribir para aprender gramática. *Cuadernos de educación*, 50. Barcelona: ICE UAB - Horsori.
- [FONTICH, X. \(2010\). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 51: 112-122.](#)
- FREIXA, J. (2002). *La variació terminològica. Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41609/1/TesiJF.pdf>
- GIL, I. y E. GUTIÉRREZ (2015). Del término al concepto: elaboración de un glosario de términos gramaticales. *II Jornades GrOC*. Disponible en: <http://www.edugroc.com/app/download/6013916011/Gil-Gutie%CC%81rrez%2C+GROC2015.pdf?t=1425371958>
- GRÀCIA, L. (2006). Lingüística contrastiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 38: 39-50.
- GUASCH, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- GUASCH, O. (coord.) (2010a). *El tractament integrat de llengües*. Barcelona: Graó.
- GUASCH, O. (2010b). La noción de oración en los libros de texto de catalán y de castellano. En Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 77-95.
- GUASCH, O.; CAMPS, A.; MILIAN, M. y T. RIBAS (2008). El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica. En Camps, A.; Milian, M. (coord.) (2008). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó.
- INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE FILOGIA VALENCIANA (2002). *Guia d'usos lingüístics. Aspectes gramaticals*. València: IIFV.
- LAPESA, R.; LÁZARO CARRETER, F.; SECO, M.; GARCÍA POSADA, M. y M. RIVERA (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la educación general*

- básica*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- LIMORTI PAYÀ, P. (2009). *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*. Tesi doctoral. Castelló: Universitat Jaume I. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10443/limorti.pdf?sequence=1>>
- LOMAS, C. (1999). Els llibres de text i l'educació lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 19: 77-88.
- LOMAS, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36: 15-32.
- MACIÀ, J. (2000). La terminologia lingüística en la classe de llengua: un problema pendent. En Macià, J.; Solà, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- MACIÀ, J. (2007). *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Bellaterra: Recercat. Disponible en: <<http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/10091/Treball%20Recerca%20Jaume%20Maci%C3%A0.pdf?sequence=1>>
- MAILLARD, M. y L. DABENE (ed.) (1997). *Vers une métalangue sans frontières*. LIDIL, 14. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MARTÍ CLIMENT, A. (2015). *La terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i l'espanyol. Una introducció*. València: Universitat de València. Tesi doctoral. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/49750>>
- MARTÍNEZ, A. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. En Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 135-154.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 1, 1: 62-73.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y J. ADELL (2003). Viejas pedagogías. Nuevas tecnologías. Materiales curriculares escritos y recursos en la era de la información.

Cuadernos de Pedagogía 326: 99-105.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 1, 1: 62-73.
- MASCARÓ, J. (2002). Morfología: aspectes generals. En Solà, J. [et al.] (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, 465-482.
- MILIAN, M. y A. CAMPS (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. En Camps, A. (ed.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- NICOLÀS, M. (1994). Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament. En Cuenca, M.J. (ed.) (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, 37-57.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, 2007.
- PASCUAL GRANELL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport (Suport a l'ensenyament en valencià; 15). Disponible en: <http://www.cece.gva.es/oed/sedev/val/vp_tl.htm>
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAMÍREZ, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia universitaria* 3, 1: 101-124. Disponible en: <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n1_2002/8_art._Tulio_Ramirez.pdf>
- RIBAS SEIX, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. En Ribas Seix, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 55-75.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. València: Universitat de València. Disponible en:

<<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81311/rodriguez.pdf?sequence=1>>

- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1990). Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia. En García Hoz, V. (dir.) (1990). *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: RIALP, 317-352.
- RUIZ BIKANDI, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 38: 51-66.
- RUIZ BIKANDI, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 47: 33-45.
- RUIZ PÉREZ, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 47: 46-58.
- SOLÀ, J. [et al.] (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.
- TEBÉ CASTELLÀ, J. (2004). *Projecte de coordinació en l'ESO de l'àrea de llengua i literatura catalana i castellana*. Barcelona: IES Ernest Lluch (treball no publicat).
- TOMASSONE, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.
- TORRALBA, M. (2010). El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de sisè de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 50: 41-56.
- TORRALBA, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a Primària. Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart i sisè sobre el verb com a codificador temporal*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117021/mtr1de1.pdf?sequence=1>>
- TUSÓN, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 vols. París: Librairie Honoré Champion.

- WILLEMS, D. (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. En Béguelin, M. J.; De Pietro, J. F.; NÄF, A. (eds.) (1999). *La terminologie grammaticale á l'école: perspectives interlinguistiques*. Neuchâtel: Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, 129-142.
- ZABALA, A. (1995). Els materials curriculars i altres recursos didàctics. En Zabala, A. (1995) *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó, 2007, 167-194.
- ZAHORIK, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education* 7, 2: 185-196.
- ZAYAS, F. (1999). *Más allá de una didáctica de la gramática*. En García, M.; Giner, R.; Ribera, P.; Rodríguez Gonzalo, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- ZAYAS, F. (2004). Cap a una gramàtica pedagògica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 33: 9-26.
- ZAYAS, F. y C. RODRÍGUEZ GONZALO (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía* 330: 25-30.