



VNIVERSITAT Ò DE VALÈNCIA

140 D LLENGUA I LITERATURA CATALANES

**La terminologia sintàctica bàsica en els
manuais d'ensenyament del català i
l'espanyol**

Una introducció

Doctoranda: Alícia Martí Climent

Director de tesi: Dr. Abelard Saragossà Alba



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Departament de Filologia Catalana de la
Universitat de València**

140 D LLENGUA I LITERATURA CATALANES

**La terminologia sintàctica bàsica en els
manuais d'ensenyament del català i
l'espanyol**

Una introducció



Doctoranda: Alícia Martí Climent

Director de tesi: Dr. Abelard Saragossà

València, octubre de 2015

Agraïments

Voldria mostrar la meua gratitud per l'ajuda, el suport, la confiança i els ànims, a totes les persones que m'han acompanyat en aquest llarg camí, en aquest projecte que ara s'ha fet realitat.

En primer lloc, el meu agraïment a Abelard Saragossà per la seua tasca en la direcció de la meua tesi i la seua confiança en la meua capacitat per desenvolupar aquest treball. El seu guiatge ha estat clau; l'ajuda, la disponibilitat, els ànims, els consells, fonamentals.

D'altra banda, els meus estudis de Màster d'Especialització didàctica en educació secundària: Llengua i Literatura Catalana a la Universitat Autònoma de Barcelona em van obrir un ventall de possibilitats desconegut per a mi i no voldria oblidar-me'n en aquest moment tan especial. Professors com Oriol Guasch, Teresa Ribas o Teresa Colomer van ser els meus referents en aquell interès inicial per la didàctica de la llengua i la literatura, de la mateixa manera que ho havia estat la professora Adela Costa en les seues classes a Magisteri. Persones totes decisives en la meua formació com a docent.

Posteriorment el meu treball com a professora de llengua i literatura a les aules de secundària em va generar molts dubtes, molts interrogants. Les dificultats de l'alumnat, observades en la pràctica diària sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, em van fer interessar-me sobretot per l'ensenyament de la gramàtica en les diferents llengües presents al sistema educatiu, d'on naix aquesta tesi doctoral.

Voldria agrair la col·laboració de totes aquelles persones que, de forma directa o indirecta, potser sense saber-ho, han contribuït a formar-me com a docent i com a persona. Aquesta tesi, com a punt final de la meua formació acadèmica, és també fruit del seu esforç.

Parafraçant a Llach, com us podria dir que junts hem caminat, en la joia junts, en la pena junts. I potser no he gosat mai ni a dir-vos-ho, però ara vull agrair-vos tantes coses...

Agraïsc el suport, els comentaris i les aportacions dels membres del Grup Interacció i Ensenyament de Llengües (GIEL) del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, especialment a María José García Folgado i Carmen Rodríguez Gonzalo, per escoltar-me i interessar-se pels avanços del meu treball, però sobretot per formar-me com a investigadora. A totes dues voldria agrair-los que sempre han sabut, amb la seua saviesa i comprensió, animar-me per continuar endavant.

Vull agrair a Pilar Garcia Vidal i Alcía Santolària, companyes de neguits durant l'elaboració de les respectives tesis, els ànims en els moments difícils i de desànim que hem patit durant aquest temps. A Pilar, tant de temps compartit, tantes investigacions sobre l'educació lingüística en entorns multilingües, la didàctica de la llengua i les TIC com a recurs educatiu. Estudis i reflexions que, sens dubte, han contribuït a la meua formació.

També vull donar les gràcies als companys i companyes del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, i especialment de la Unitat de Català, per les facilitats i la comprensió en la meua dedicació professional mentre he fet aquest treball i pel suport que m'han donat en tot moment.

Així mateix, agraiïsc a les companyes i companys de treball i de lluita del STEPV-iv que constantment s'hi han interessat i m'han animat a finalitzar aquest projecte. A les companyes i companys d'Unentretants, per compartir impressions i experiències sobre l'ensenyament de les llengües, i donar-me suport sempre.

Finalment, als meus amics i amigues que han respectat els meus silencis, les meues absències i la meua reclusió els darrers mesos.

A la meua família, pels ànims constants perquè tirara endavant aquest projecte, per ajudar-me a relativitzar les meues preocupacions i per tot el temps que els he robat. Sense el seu suport i la seua confiança no hauria estat possible. A ells els el dedique.

A totes i a tots, moltes gràcies.

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	11
PRIMERA PART	
MARC DE LA INVESTIGACIÓ. REFERENTS TEÒRICS I ANTECEDENTS	15
1. Els llibres de text	16
1.1. Els llibres de text com a camp d'investigació	16
1.1.1. La manualística	19
1.1.2. El llibre de text com a gènere	20
1.1.3. El control polític dels llibres de text	28
1.1.4. El professorat i l'ús del llibre de text a l'aula	31
1.2. L'ensenyament de la llengua a través dels llibres de text	38
1.2.1. L'educació lingüística	39
1.2.2. L'ensenyament integrat de llengües	43
1.2.3. El tractament específic del català com a llengua minoritzada	50
1.3. Els llibres de text i el currículum escolar	52
1.3.1. El currículum de Secundària. Legislació	53
1.3.2. La LOE i els decrets que la desenvolupen	56
1.3.2.1. Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims a l'Educació Secundària Obligatòria	60
1.3.2.2. Decret 112/2007 pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria al País Valencià	75
1.3.3. La LOMQE i els decrets que la desenvolupen	86
1.3.3.1. Reial Decret 1105/2014 pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat	88
1.3.3.2. Decret 87/2015 pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat al País Valencià	93
1.3.4. La programació dels continguts lingüístics	97

2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica	106
2.1. Les finalitats educatives de l'ensenyament gramatical	111
2.2. La gramàtica pedagògica	114
2.3. Parts de la gramàtica. Unitats fonamentals	122
2.4. La terminologia lingüística	128
SEGONA PART	
OBJECTIUS I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	153
3. Objectius i preguntes de la investigació	154
3.1. Objectius de la investigació	154
3.2. Preguntes de la investigació	160
4. Metodologia	162
4.1. Marc general	162
4.2. Corpus analitzat	167
4.3. Criteris per a l'anàlisi del corpus	172
TERCERA PART	
ANÀLISI DE LA TERMINOLOGIA UTILITZADA EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES EN L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	
OBLIGATÒRIA	176
5. Valencià: llengua i literatura	177
5.1. Primer curs d'ESO	177
5.1.1. Projecte Ona, editorial Bromera	177
5.1.2. Editorial Anaya	202
5.2. Segon curs d'ESO	220
5.2.1. Projecte Ona, editorial Bromera	220
5.2.2. Editorial Anaya	239
5.2.3. Projecte La Casa del Saber, editorial Voramar-Santillana	253
6. Castellà: llengua i literatura	276
6.1. Primer curs d'ESO	276
6.1.1. Editorial Anaya	276
6.1.2. Projecte La Casa del Saber, editorial Santillana	293
6.2. Segon curs d'ESO	307
6.2.1. Editorial Anaya	308

6.2.2. Projecte La Casa del Saber, editorial Santillana	327
7. Comparació dels llibres de text analitzats	348
7.1. Organització dels llibres de text	348
7.2. Estructuració de les unitats didàctiques	351
7.3. El tractament de la gramàtica	363
7.3.1. Les categories gramaticals	375
7.3.1.1. Substantiu o nom	380
7.3.1.2. Adjectiu	383
7.3.1.3. Pronom	394
7.3.1.4. Verb	401
7.3.1.5. Adverbi	407
7.3.1.6. Elements d'enllaç o preposició i conjunció	410
7.3.2. Enunciat, oració i frase	414
7.4. Recapitulació	422
CONCLUSIONS FINALS	432
8.1. Sobre l'estructura, organització i continguts dels llibres de text	433
8.2. Sobre l'ensenyament gramatical	435
8.3. Sobre la terminologia lingüística	438
8.4. Consideracions finals	441
BIBLIOGRAFIA	443
Relació de llibres de text analitzats	476
ÍNDEXS COMPLEMENTARIS	477
Índex de figures	477
Índex de quadres de dades	481
ANNEXOS	489
Annex I: Continguts del bloc de «Coneixement de la llengua» de la matèria Llengua castellana i literatura d'ESO, detallats per cursos, extrets del RD1631/2006	489
Annex II: Continguts de l'apartat de Gramàtica del bloc de «Coneixement de la llengua» de les matèries de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» a l'ESO,	492

detallats per cursos, extrets del D112/2007	
Annex III: Recull terminològic utilitzable a l'escola (Desclot, 1977)	495
Annex IV: Terminologia bàsica proposada per al cicle mitjà (8-10 anys) (Camps, 1986)	498
Annex V: Proposta d'unificació terminològica sobre les categories gramaticals (Joan Tebé, 2004)	499
Annex VI: Fitxes dels diferents llibres de text analitzats	501
Annex VII: Resum gramatical del llibre de text de Valencià de segon d'ESO de l'editorial Voramar-Santillana (2VSAN)	506
Annex VIII: Relació de nomenclatures i definicions de les diferents classes de mots utilitzades en els llibres de text analitzats, organitzada per editorials i unitats didàctiques	509

INTRODUCCIÓ

Actualment l'enfocament de l'ensenyament de les llengües oficials al nostre territori no té en compte la diversitat de llengües que hi conviuen en l'àmbit escolar, sinó que opta per la separació dels continguts escolars en relació amb les àrees de llengua, la qual cosa propicia, per exemple, la repetició de conceptes de sintaxi comuns d'una classe a l'altra, a vegades utilitzant la mateixa terminologia, però d'altres canviant-la, per les diferents tradicions gramaticals o els diferents marcs de referència teòrics. Aquesta anomalia va unida a un tractament remarcablement deficient de la terminologia lingüística i els conceptes sintàctics.

Una realitat bilingüe o fins i tot trilingüe planteja la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, mitjançant la comparació dels diferents fenòmens a partir de les llengües que coneix l'alumnat. La nova situació lingüística als centres educatius hauria de ser també l'ocasió de pensar (de repensar) les maneres d'ensenyar i d'aprendre, en general, i les llengües en particular (Camps, 2010b).

La nostra recerca pretén fer un diagnòstic del tractament de la terminologia lingüística utilitzada per referir-se als conceptes sintàctics bàsics en les llengües oficials al territori valencià (català i espanyol) del primer cicle¹ de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a partir de les anàlisis dels manuals escolars, per tal de millorar la planificació de l'ensenyament de la gramàtica mitjançant el tractament coordinat de les diferents llengües del currículum.

Aquesta tesi doctoral s'insereix dins dels treballs del Grup Interacció i Ensenyament de Llengües (GIEL) del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, que té com a objectiu la investigació en didàctica de la llengua en qualsevol nivell educatiu i en les distintes llengües

¹ Utilitzem l'expressió *primer cicle* per a referir-nos als dos primers cursos de l'etapa d'ensenyament secundari obligatori. Aquesta terminologia va ser introduïda en l'ensenyament per la LOGSE (1990). Aquesta llei va establir l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i el va dividir en dues etapes: Primària i Secundària. Al mateix temps, aquesta última es dividia en dos cicles: primer cicle (1r i 2n curs d'ESO) i segon cicle (3r i 4t curs d'ESO). Tot i això, posteriorment la LOE (2006) només parla de cursos (i no de cicles) i la LOMQE (2013) estableix dos cicles en secundària però amb una altra distribució: primer cicle (1r, 2n i 3r curs) i segon cicle (4t curs). Malgrat tot allò exposat, fem servir l'expressió *primer cicle* per tractar-se de la més habitual al món de l'ensenyament.

que integra el Departament (anglès, català, espanyol, francès)². Mitjançant l'estudi d'aspectes diferents de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, el grup vol contribuir a l'avanç del coneixement de la didàctica de la llengua en el context de l'educació plurilingüe requerida per la societat actual.

La nostra investigació segueix la línia d'altres estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, com ara els del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL)³, especialment els treballs sobre la diversitat de llengües a l'aula de Ruiz Bikandi (2006), del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat del País Basc, qui denuncia que ens manca una *gramàtica pedagògica interlingüística bàsica*, i les investigacions sobre els coneixements gramaticals de l'alumnat en relació als conceptes sintàctics bàsics (Camps i altres, 2001, sobre la categoria *pronom personal*; Durán, 2009, sobre la categoria *verb*, entre d'altres), així com aquelles en què s'estudia el coneixement gramatical de l'alumnat i l'ús del metallenguatge que fan (Durán, 2008, 2010 i 2013; Fontich, 2006 i 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2010 i 2012; Casas, 2012), que mostren que els estudiants no dominen la terminologia per poder descriure els fenòmens lingüístics que perceben.

Però, en el present treball no ens centrarem en la recepció del missatge pedagògic per part de l'aprenent, sinó en quins continguts sintàctics s'ensenyen actualment en els llibres de text. Ens trobem davant la necessitat de reflexionar sobre com s'ensenyava la llengua, quines característiques positives hi ha en l'aprenentatge dels conceptes gramaticals (que caldria mantenir) i quines no incideixen adequadament en l'alumnat (les quals s'haurien d'intentar canviar).

Actualment l'alumnat s'enfronta a una *inflació terminològica* (Macià, 2000) que pot esdevenir un *trencaclosques insoluble* (Pascual Granell, 2006) que dificulta la identificació dels mateixos mecanismes lingüístics en les diverses llengües del currículum. Des d'un plantejament integrat de les llengües del currículum (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008; Pascual Granell, 2006), resulta imprescindible el tractament unificat de la teoria lingüística amb l'objectiu de millorar les pràctiques educatives.

² El principal referent teòric és l'interaccionisme sociodiscursiu i les propostes comunicatives i pragmàtiques que postulen la diversitat i l'ús com a eixos de reflexió sobre el llenguatge.

³ Grup integrant de la Xarxa LLERA (xarxa de recerca en educació lingüística i literària en entorns plurilingües).

Ara bé, els manuals de català i espanyol contenen deficiències importants, una part de les quals també apareixen en els manuals d'altres llengües, com ara l'anglès o el francès. La nostra recerca se centra en l'estudi de la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament de les categories gramaticals a través dels llibres de text de les dues llengües oficials al País Valencià, català i espanyol. Tot i que inicialment havíem previst analitzar també el tractament que en feien els manuals d'anglès, hem hagut de deixar-los de banda perquè, mentre que els llibres de català i espanyol introdueixen els conceptes que es treballen amb una definició, en els d'anglès i francès no hi ha definicions de les categories gramaticals, com assenyala Ribas (2010). Ens limitem, doncs, als llibres de català i espanyol, que acostumen a definir els conceptes que es treballen, de manera que en cada apartat de gramàtica de cada unitat podem trobar tres o quatre definicions.

L'objectiu d'aquest treball és modest: indicar les limitacions d'una mostra de manuals en la teoria sintàctica. Ens limitarem als conceptes sintàctics bàsics i a les anomalies metodològiques fonamentals que impedeixen que els alumnes compreguen la proposta d'un manual escolar. Volem mostrar que no hi ha coordinació entre les llengües i que si l'alumnat no domina la terminologia és com a conseqüència de les anomalies metodològiques tan freqüents que presenten els manuals escolars de llengua.

No hi ha tesis doctorals sobre les deficiències que hi ha en la teoria lingüística que s'ensenya en les escoles a través dels manuals, de manera que ens enfrontem a un buit enorme: justament per això, aquesta tesi no pot ser més que una introducció. A més, el fet de tindre un objecte d'estudi tan desmesurat farà que el rigor en l'anàlisi sintàctica no siga tan alta i coherent com ens haguera agradat. Per tant, altres treballs haurien de seguir-la, com ara l'estudi de tots els conceptes sintàctics i de totes les anomalies en tots els manuals per tal d'elaborar-ne una alternativa, aplicada curs a curs.

Finalment, expliquem l'organització del nostre treball, que es divideix en tres parts: la primera, el marc de la investigació; la segona, els objectius i la metodologia de la recerca, i la tercera, la presentació i anàlisi de les dades obtingudes. A més, cadascuna de les parts s'organitza en diversos capítols.

En la primera part (capítols 1 i 2), comentem el marc teòric des d'on plantegem aquesta investigació i els antecedents de la recerca: d'una banda,

els llibres de text, i de l'altra, l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica. Així, doncs, fem una descripció dels manuals com a material educatiu i els situem dins de les diferents tipologies de materials curriculars, assenyalem les característiques discursives dels llibres de text i les relacionem amb la seua funció pedagògica i revisem els plantejaments curriculars de la matèria de llengua i literatura en l'ESO, fixats en els decrets d'ensenyaments mínims estatals i també en els decrets valencians, i la seua repercussió en els manuals escolars (González Nieto; Zayas, 2008; Durán, 2010; Guasch, 2010a; Ruiz Bikandi, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011c).

Tot seguit, intentem fer una panoràmica de l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica: comencem situant la didàctica de la gramàtica en el marc de la didàctica de la llengua per mostrar després les característiques de la *gramàtica pedagògica* (Titone, 1976; Besse, Porquier, 1984; Cuenca, 1992, entre d'altres) i, després, s'hi aprofundeix en els conceptes sintàctics bàsics i en el paper de la terminologia lingüística en l'ensenyament (Macià, 2000).

A continuació, en la segona part (capítols 3 i 4) descrivim el disseny de la investigació: expliquem quines són les hipòtesis, els objectius i les preguntes que han guiat la nostra recerca, així com la metodologia seguida, el corpus estudiat i els criteris d'anàlisi utilitzats.

En la tercera part (capítols 5, 6 i 7) es presenta l'anàlisi i la interpretació de les dades de la recerca empírica. S'hi dedica a l'exposició dels resultats de l'anàlisi dels llibres de text de llengua catalana i llengua espanyola, concretament de la incorporació de la terminologia sintàctica bàsica en diversos manuals de gran difusió. El cinqué capítol recull les dades obtingudes en l'anàlisi dels manuals de l'assignatura de Valencià, mentre que el sisé capítol se centra en els de Castellà. Ambdós capítols mostren l'anàlisi organitzada per matèries, cursos i editorials. El seté capítol extrau unes conclusions parcials a mena de recapitulació.

Per acabar, presentem les conclusions finals a què hem arribat i la bibliografia, que inclou les referències dels estudis citats i dels manuals estudiats. També s'hi afegixen índexs complementaris de figures i quadres de dades, així com diversos annexos.

PRIMERA PART

MARC DE LA INVESTIGACIÓ. REFERENTS TEÒRICS I ANTECEDENTS

En aquesta primera part exposem el marc de la nostra investigació, és a dir, els referents teòrics i els antecedents en què es fonamenta el treball que presentem, per poder concretar en la segona part el plantejament de la recerca i els criteris per a l'anàlisi de les dades obtingudes.

El marc de la investigació s'organitza en dos capítols: *Els llibres de text i L'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica*. En el primer capítol es presenta el camp d'investigació (els llibres de text) i un panorama general sobre l'ensenyament de la llengua a través dels manuals escolars; així mateix, s'estudien les prescripcions curriculars corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria. Es parteix del currículum de Secundària i s'hi analitza el paper que hi té l'ensenyament de la gramàtica. En el segon capítol es fa una síntesi dels estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, parant especial atenció a la gramàtica pedagògica i a la terminologia lingüística en l'ensenyament.

1. Els llibres de text

En aquest capítol comentem part del marc teòric des d'on plantegem la investigació; concretament, fem una descripció dels llibres de text com a material educatiu i els situem dins de les diferents tipologies de materials curriculars, assenyalant les seues característiques discursives i les relacionem amb la seua funció pedagògica. Destaquem el valor dels textos escolars com a objecte d'investigació, atesa la seua importància estratègica en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per poder entendre el paper que els manuals escolars desenvolupen a les aules i en el sistema educatiu és necessari disposar d'un marc general que permeti ubicar-los: la legislació per la qual s'han regulat i les polítiques que els han inspirat, així com el context social i econòmic en què es produeixen.

En els capítols posteriors estudiarem com es planteja l'ensenyament de la llengua a través dels llibres de text i també el currículum de Secundària per tal d'analitzar el pas de les prescripcions curriculars a les propostes d'aula de les diverses editorials.

1.1. Els llibres de text com a camp d'investigació

El llibre de text és un instrument privilegiat per a l'explicació del sistema escolar. S'hi desprèn quin és el concepte d'educació que hi ha darrere, què significa aprendre i de quina manera s'entén i s'organitza l'ensenyament de l'alumnat. Però, a més, conté molta més informació, com destaca Ramírez (2003):

El texto escolar es una fuente inagotable de información. Así, su contenido, los conocimientos que privilegia, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionar unos sobre otros, son apenas algunos de los problemas factibles de abordar desde la óptica de un estudio crítico sobre ese instrumento pedagógico (Ramírez, 2003: 1).

La importància estratègica del text escolar en el procés d'ensenyament-aprenentatge ha fet que en diferents llocs del món s'haja assumit com a línia

d'investigació permanent, atesa la seua versatilitat com a objecte d'estudi. El francès Choppin (1992), un dels més importants investigadors d'aquesta temàtica, assenyala que «Los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos» (Choppin 1992, citat en Tiana Ferrer, 1999: 102).

El llibre de text constitueix un element determinant de la pràctica educativa que s'ha convertit en centre de preocupació pedagògica, acadèmica i política per a docents, investigadors i autoritats educatives (Ramírez, 2002).

Negrin (2009) dibuixa un breu panorama de les investigacions actuals dedicades als manuals escolars i n'estableix cinc línies d'investigació. Una primera línia fa referència a les polítiques editorials, econòmiques i culturals, que es concreten en els processos de disseny, elaboració, circulació i recepció dels llibres de text, i en la qual cal destacar els estudis d'Apple (1986, 1987, 1989) als Estats Units, que posen de manifest que els productors dels llibres de text són agents actius en els processos d'estructuració formal del currículum en les institucions educatives ja que no fan simplement d'intermediaris entre la producció cultural i els consumidors sinó que configuren una pràctica pedagògica i professional. En aquesta línia, Martínez Bonafé (2002) investiga les polítiques del llibre de text escolar a l'Estat espanyol partint de la tesi que els manuals són un potent dispositiu de desautorització intel·lectual, cultural i professional del docent.

Una segona línia d'investigació seria la que s'encarrega de la història dels manuals escolars i les mutacions que han experimentat sota la influència de les TIC. Choppin (2004) fa una anàlisi històrica que mostra com les funcions dels llibres de text han canviat al llarg del temps: inicialment tenien una funció clarament ideològica i cultural, durant el segle XIX va adquirir més importància la funció referencial o curricular, més endavant la funció instrumental i en els darrers anys la funció documental. En aquesta evolució han influït factors de diversa mena: «inclusión del marketing y la publicidad, la producción de conocimiento en el marco de las didácticas de las disciplinas, la psicología cognitiva, o el desarrollo de tecnologías ligadas al diseño y la diagramación» (Grinberg, 1997: 81, citat en Negrin, 2009: 192).

Una altra perspectiva d'investigació integra els estudis crítics, històrics i ideològics sobre els continguts dels llibres de text. S'hi recerca la ideologia oculta que aquests transmeten. En l'àmbit europeu, el grup Eleuterio Quintanilla⁴, format l'any 1994 a Astúries, s'encarrega d'investigar el tractament explícit que fan els manuals escolars de la diversitat nacional i cultural de l'Estat espanyol, de l'existència d'una minoria ètnicocultural estigmatitzada com és el col·lectiu gitano i dels fenòmens d'immigració. Aquest grup denuncia en un treball de 2003 que els llibres de text proporcionen informació incompleta i esbiaixada a l'alumnat, amb absències escandaloses i distorsions greus.

Una quarta línia d'investigació està formada pels estudis formals, lingüístics i discursius, que fan referència a la llegibilitat i comprensibilitat dels llibres de text, la seua presentació i adequació didàctica general i/o específica, i les maneres com es realitza la transposició didàctica dels continguts científics.

Finalment, una cinquena perspectiva d'estudi arreplega les investigacions centrades en el paper del llibre de text en el disseny i desenvolupament curricular i en les pràctiques amb els textos a les aules, moltes d'elles ressenyades per Área (1999). En aquest àmbit, Stodolksy (1991) considera que «necesitamos estudiar hasta qué punto los maestros aplican los procesos que les recomiendan las guías y en qué medida siguen el orden del libro de texto» (Stodolksy, 1991: 135). Diverses investigacions (Stodolksy, 1989; Zahorik, 1991; Gimeno 1994; Area, 1994) demostren l'existència de formes diferents d'usar els manuals segons les concepcions, creences i preferències del professorat, del context escolar, de l'alumnat i dels nivells i matèries (Güemes, 1994).

Així, doncs, es pot afrontar la revisió dels materials utilitzats a l'aula des de múltiples perspectives. Actualment la investigació sobre els llibres de text és un camp no massa treballat encara des de la recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. El gruix de la investigació existent ha estat dut a terme per investigadors de l'àrea de ciències, socials i educació física, mentre que en l'àrea de llengua i literatura es dedica atenció a la qüestió des de l'ensenyament de llengües estrangeres però ben poca des de les llengües maternes.

⁴ Lloc web del grup Eleuterio Quintanilla: <http://www.equintanilla.com/grupo.htm>

En l'àrea de Llengua i Literatura la investigació pot ser de tipus diacrònic o sincrònic. En aquest cas, deixem de banda l'estudi històric per centrar-nos en els llibres de text que s'utilitzen actualment en les aules valencianes, que són producte de la llei educativa vigent i que han de ser objecte de reflexió per tractar-se d'un pilar determinant de l'activitat docent.

Mirem d'analitzar la correspondència entre els currículums oficials i els llibres de text de Secundària, tot parant atenció al tractament dels conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament de les dues llengües oficials en el territori valencià.

1.1.1. La manualística

El terme *manualística* fa referència al «conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza» (Escolano Benito, 1998: 16). Aquest terme fou encunyat per Escolano Benito (1998; 2001) per a anomenar aquest emergent camp de coneixement i d'investigació.

El llibre ha estat sempre present a les escoles però, tal i com el coneixem hui, és una creació textual relativament recent, estretament relacionada amb el naixement i el desenvolupament dels sistemes estatals d'educació (Escolano Benito, 2001: 14). Més encara, a l'Estat espanyol els llibres de text són una conseqüència de la Llei General d'Educació de 1970 (Martínez Bonafé: 2003: 99).

De fet, tradicionalment es distingeixen dos períodes en la història del manual escolar en el món occidental: d'una banda, el període que abraça des del segle XVI fins al segle XVIII, i de l'altra, el que engloba els segles XIX i XX, associat al naixement dels sistemes educatius estatals.

En el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo periodo va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza (Petrus Rotger, 1997: 102-103).

La riquesa d'informació que contenen els llibres de text ha generat interès tant d'investigadors individuals (Choppin, 1980, 1992, 2000; Escolano Benito, 1997, 1998) com de centres d'investigació al voltant del text escolar com a objecte d'investigació⁵. A l'Estat espanyol establiren les bases per a la investigació sistemàtica sobre aquesta matèria estudiosos com ara Escolano Benito (1997; 1998), Tiana Ferrer (2000) i Ossenbach Sauter i Rodríguez Somoza (2000).

En el camp de la manualística, els projectes de recerca més destacats a Europa, que posseeixen llarga trajectòria i alta credibilitat acadèmica, són el projecte interuniversitari MANES⁶ (Departament d'Història de l'Educació i Educació Comparada de la UNED) a Espanya, el projecte Emmanuelle⁷ (Institut National de Recherche Pédagogique) a França i la base de dades de l'Institut Georg Eckert per a la investigació internacional sobre llibres de text a Alemanya⁸. La recerca acostuma a seguir un enfocament diacrònic i se sol organitzar mitjançant els departaments d'Història de l'Educació de les distintes universitats.

En el nostre cas, Pellicer (2006) fa una història de l'ensenyament del valencià al sistema educatiu des del Decret de Nova Planta (1707) fins a l'arribada del general Franco al poder, imprescindible per a entendre la situació actual de la llengua catalana al País Valencià.

1.1.2.El llibre de text com a gènere

Els llibres de text són textos escolars, juntament amb d'altres materials, com ara revistes, diaris, diccionaris, gramàtiques, llibres de flexions verbals, enciclopèdies, etc. Ara bé, es tracta d'un material bàsic en la major part de les pràctiques d'aula. Un material que ofereix a l'alumnat la informació més important d'una assignatura de manera sistematitzada i d'acord amb allò que estableix el currículum vigent. És, doncs, una de les possibles formes que

⁵ En el portal del Centre d'Investigació MANES es pot consultar una amplia bibliografia d'estudis sobre els manuals escolars, classificats per països (Catàleg BIBLIOMANES: <http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/>).

⁶ Accés al centre d'investigació MANES: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalsmanes.html>

⁷ Lloc web de l'INRP: <http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm>

⁸ Georg Eckert Institute für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig, Alemanya): <http://www.gei.de/en/the-institute.html>

poden adoptar els materials utilitzats a l'aula per a facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Entenem per *material curricular* o *material de desenvolupament curricular*, seguint a Zabala (1995), «tots aquells instruments i mitjans que proporcionen a l'educador pautes i criteris per a la presa de decisions, tant en la planificació com en la intervenció directa en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en la seua avaluació» (Zabala, 1995: 167). Dins d'aquests materials, trobem els llibres de text, les guies per a l'elaboració de projectes curriculars i per a la programació en general, les propostes de treball per a l'alumnat amb dificultats educatives i els materials per al desenvolupament d'unitats didàctiques de diferents àrees, matèries o nivells (Zabala, 1995: 168-169, citat en Limorti 2009: 46).

Tot i això, Ferrer (2000) denuncia que l'Administració educativa sovint utilitza el terme *materials curriculars* com a sinònim de *llibre de text*, oblidant que darrere del canvi de nom hi ha un canvi de concepció. Perquè, el *llibre de text* està concebut des del seu origen com a instrument didàctic, mentre que el *material curricular*⁹ és tot aquell material que el professorat usa per a dur a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge, encara que no haja estat concebut amb aquesta intenció per part dels autors.

En efecte, Choppin (1980) assenyala que a l'aula s'utilitzen nombrosos materials però cal diferenciar-los d'acord amb la intencionalitat de qui els produeix i l'ús que se'n fa: d'una banda, tenim els llibres escolars definits *stricto sensu* «por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal (en el título, prefacio, introducción) o manifiesta (presentación, estructura, etc.)» (Choppin, 1980: 5), i d'altra banda, els llibres que esdevenen escolars per l'ús permanent i generalitzat en el context escolar (biografies, llibres especialitzats, etc.), però que no foren elaborats originalment per a ser emprats a l'aula. Ramírez (2002) afegeix que Johnsen (1996), parafraçant a Stray (1991), proposa anomenar als primers com a *llibres de text*, mentre que els segons serien *llibres escolars*. D'aquesta manera, el terme *llibre de text* quedaria reservat a:

⁹ L'expressió *material curricular* és definida de forma diferent segons els autors que la utilitzen, fins i tot alguns no l'usen sinó que fan servir *recurs* o *mitjà* (Parcerisa, 1996a, 2007⁷).

los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas (Johnsen, 1996: 26).

Així mateix, Choppin (1980; 1992; 2000) classifica els llibres de text, que l'autor anomena com a llibres o obres escolars, de la següent manera:

- a) «els manuals», que serien les obres d'ús diari a l'aula¹⁰, concebudes amb la intenció de servir de suport escrit a l'ensenyament d'una disciplina que forma part d'un currículum acceptat oficialment per les autoritats educatives;
- b) «les edicions clàssiques» o lectures triades, formades per obres clàssiques de la literatura i la cultura, amb comentaris i anotacions per a orientar la seua lectura, adequats a l'ús escolar;
- c) «les obres de referència», que inclouen diccionaris, recopilacions de documents, atles, etc.; i
- d) «les obres paraescolars», que engloben un conjunt divers d'obres destinades a reforçar i exercitar els continguts de les assignatures del currículum escolar (Choppin, 1992: 17; 2000: 132).

Per tant, com assenyala Puelles (1997), no existeix consens sobre la denominació d'aquest objecte d'estudi (manual escolar, llibre de text, llibre escolar, etc.), ni tampoc una definició unànime. Ramírez (2002) amb l'objectiu de proposar un concepte que permeta contribuir a acabar amb l'anarquia terminològica fa inventari dels diferents termes i significats utilitzats, que arrepleguem en la següent graella.

Figura 1. Recull de termes utilitzats per definir el nostre objecte d'estudi

¹⁰ Segons Choppin (2000), aquestes obres han estat elaborades per a un ús col·lectiu (a l'aula, sota la direcció del professor) i també individual (a casa).

llibres escolars	•Choppin (1980; 1992)
manuals escolars	•Ossenbach Sauter i Rodríguez Somoza (2000)
textos escolars	•Selander (1990) •Ramírez (2002)
llibres de text	•Argibay (1991) •Stray (1991) •Johnsen (1996)

Com ja s'ha comentat, Choppin (1980; 1992; 2000) considera el nostre objecte d'estudi com a *llibres escolars stricto sensu* perquè la intenció de l'autor o editor apareix de manera explícita o manifesta, concretament *manuals* ja que es tracta d'obres d'ús diari a l'aula, concebudes amb la intenció de servir de suport escrit a l'ensenyament d'una disciplina que forma part d'un currículum acceptat oficialment per les autoritats educatives. Ossenbach Sauter i Rodríguez Somoza (2000) prefereixen el terme *manual escolar* perquè designa aquelles obres que han estat creades intencionadament per a ser utilitzades en el procés d'ensenyament-aprenentatge i exclou els textos universitaris, que tenen una estructura didàctica diferent i no estan sotmesos als estrictes controls que afecten als llibres destinats als xiquets i adolescents. En canvi, Selander¹¹ (1990) no se centra en la intencionalitat per a definir el concepte que ens ocupa, sinó més aviat en l'estructura interna i la configuració dels sabers (Ramírez, 2002), i s'hi refereix com a *text escolar*.

En la nostra investigació ens centrem en l'estudi dels *llibres escolars*, concretament dels *manuals* en terminologia de Choppin (1980; 1992; 2000), com a instrument didàctic que recull la informació més important d'una assignatura de manera sistematitzada i d'acord amb allò que estableix el currículum vigent per a un nivell determinat. Ara bé, hi utilitzarem preferentment

¹¹ Selander (1990) caracteritza el *text escolar* de la següent manera: no està destinat a presentar coneixements nous sinó a reproduir coneixements ja sabuts, s'organitza d'acord amb criteris pedagògics, segueix un estil d'escriptura socialment determinat i emmarcat pel seu objectiu institucional, els continguts s'estructuren i s'adapten al nivell de coneixement de l'alumnat, coneixement i moralitat apareixen enllaçats, conté instruccions i orientacions que regulen la lectura, està exempt d'ironies i conté referències al món real.

el terme *llibre de text*¹² (Argibay, 1991; Stray, 1991; Johnsen, 1996, i també Selander, 1990), en la línia que explicarem a continuació, i també *manual escolar* (Ossenbach Sauter i Rodríguez Somoza, 2000) com a sinònim.

Moya Pardo (2008) fa una aproximació al concepte de *llibre de text*. Parcerisa (1996a, 2007⁷) assenyala que el aquest concepte ha canviat al llarg de la història i que darrerament s'entén de la següent manera:

se trata de un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas. En las últimas décadas los libros de texto se han caracterizado por presentar una serie de contenidos que se convierten en prescriptivos; por plantear una serie de actividades cerradas, homogéneas y, en ocasiones, autosuficientes (no siendo necesario recurrir a otros materiales); por ofrecer unidades cerradas. (Parcerisa, 1996a, 2007⁷: 36)

Les conclusions del *III Encuentro Nacional sobre el Libro escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria* consideren que el llibre escolar és un element didàctic referencial, però no ha de ser l'única font d'aprenentatge. A més, aquest ha d'estar concebut des d'una òptica oberta i interdisciplinària, ha de ser un instrument obert a la iniciativa del professorat i s'ha de poder adaptar a contextos educatius diversos (Parcerisa, 1996a, 2007⁷: 37).

Lomas (1999b; 2004) estableix la següent tipologia de materials didàctics de llengua i literatura, atenent la seua autoria i l'ús pedagògic al qual convida la seua orientació didàctica (Gómez Vilasó; Quirós, 1996): materials didàctics aliens rígidament estructurats, materials didàctics aliens oberts i flexibles, i materials d'elaboració pròpia. Els manuals formarien part dels materials didàctics aliens rígidament estructurats, que acostumen a anar acompanyats d'una guia didàctica per al professorat, d'un projecte curricular i, de vegades, de models de proves d'avaluació per a l'alumnat. Cal afegir,

¹² Segons Tosi (2011), la denominació *llibre de text* és l'habitual a l'Estat espanyol i a Argentina, mentre que a Colòmbia s'hi utilitza *text escolar* i a Brasil *llibre didàctic (livro didático, en portugués)*. Nosaltres farem servir indistintament *llibre de text* i *manual escolar* per a referir-nos a aquest tipus de llibres, que han estat produïts per a ser emprats sistemàticament a l'aula.

també, que sovint les editorials ofereixen materials complementaris per a l'alumnat: des d'un cd amb activitats de consolidació o d'ampliació fins a llibres de vacances o de repàs (per exemple, el *Calaix* de Bromera) o per tal d'atendre a la diversitat (com ara *Benvinguts* de Bromera).

El llibre de text tradicional inclou tots els coneixements dignes de ser sabuts, és tancat; mentre que els manuals més moderns estan oberts, és a dir, remetent a altres fonts, contenen referències al món real. Com assenyala Negrin (2009):

dado que despliega un discurso discontinuo, desarticulado, multiforme, el manual no se presenta como un libro en el que es posible efectuar una actividad de lectura seguida, como puede hacerse en otro tipo de ediciones. Parafraseando a Choppin (2004) podemos afirmar que el manual, en el cual se busca y se hace *zapping*, no es un libro que se lee sino un libro «en el que» se lee (Negrin, 2009: 193).

D'acord amb Choppin (2004), els llibres de text poden exercir quatre funcions bàsiques:

- a) una funció *referencial*, també anomenada *curricular* o *programàtica*: tradueix les prescripcions curriculars i constitueix el suport privilegiat dels continguts educatius.
- b) una funció *instrumental*: presenta mètodes d'aprenentatge i proposa activitats.
- c) una funció *ideològica* i *cultural*: modela la llengua, la cultura i els valors de les classes dirigents.
- d) una funció *documental*: proporciona un conjunt de documents textuais o icònics, l'observació o confrontació dels quals és susceptible de desenvolupar l'esperit crític de l'alumnat.

D'altra banda, com ja s'ha dit, els llibres de text es reben dins del context educatiu, per la qual cosa són considerats textos acadèmics, i, si tenim en compte la tipologia textual establerta pel lingüista J. M. Adam, es tracta de textos expositius, ja que tenen com a funció fer comprendre alguna cosa, per tant es tracta d'una funció clarament didàctica.

Pel grau de dificultat que presenten, els textos expositius es classifiquen en divulgatius, quan el contingut pot ser comprés per qualsevol receptor no

versat en la matèria tractada, o especialitzats, si cal un cert nivell de coneixements sobre el tema per a poder-los comprendre.

Els textos expositius se serveixen de diferents tècniques: la definició i l'exemplificació, la reformulació parafràsica, l'aposició, l'anàfora, l'ús de títols i subtítols, i la utilització de recursos gràfics (negretes, cursives, etc.), entre d'altres. Les característiques lingüístiques de l'exposició són la presència d'oracions atributives, d'aposicions i d'expressions denominadores, vinculades a les definicions, i l'abundància de subordinació i de circumstancials connectors, sobretot de causa i conseqüència, que expliciten l'organització lògica de les idees.

A més a més, cal dir que els llibres de text acostumen a tenir una autoria compartida, que correspon a diversos docents de l'àrea de coneixement en qüestió. Uns autors que, a partir dels continguts, objectius, metodologia, competències i criteris d'avaluació establerts pel currículum educatiu de l'etapa, elaboren els llibres de text, sovint fent canvis, supressions o afegitons respecte a allò que marca el decret. Així, doncs, cada editorial fa una proposta didàctica diferent que, a més d'intentar adequar-se al nivell cognitiu de l'alumnat i als seus coneixements previs (Martínez Bonafé, 1992a: 9), sovint segueix una certa lògica organitzativa, per exemple l'estudi de la literatura acostuma a seguir un ordre cronològic, és a dir, sovint es fa des d'un punt de vista historicista, encara que n'hi ha altres possibilitats (formalista, temàtic...).

Així mateix, convé tenir en compte que la producció editorial no es mou exclusivament per les necessitats de l'escola. Es tracta d'empreses que volen vendre el seu producte i és per això que intenten que els seus llibres de text acontenten el màxim nombre de professors i professores, que són els que es decidiran per un projecte o un altre. Per tant, els manuals han de ser diferents dels anteriors però no tan innovadors com perquè no puguin ser adoptats per una gran majoria del professorat. Aquest fet condiciona també els docents que seguirien altres organitzacions dels continguts, altres camins metodològics, i que, en canvi, no poden trobar en el mercat materials que responguen als seus plantejaments (Camps, 1998).

Les principals crítiques que han rebut els llibres de text se centren en dos aspectes (Zabala, 1990, citat en Parcerisa 1996a, 2007⁷: 39): la informació que conté el llibre i l'ús implícit que indueix.

Entre el primer tipus de crítiques se inclouen el tractament unidireccional de los continguts, sin presentar punts de vista diferents; la mediatització de los continguts per nombrosos interessos; el dogmatisme y la presentació de los coneixements como algo acabat y sin possibilitats de ser qüestionat; el currículum absent. Entre las crítiques del segon tipus inclou el fomentar una actitud pasiva per part del alumnat; no potenciar la investigació ni el contrast entre la educació escolar y la realitat extraescolar dificultant la actitud crítica per part del alumnat; no possibilitar los tractaments més cercan al context del alumnat, dificultant los enfocaments globalitzadors o interdisciplinaris; no respectar ni la forma ni el ritme de aprenentatge de cada alumne y alumna; y fomentar principalment los aprenentatges mitjançant la memorització mecànica. (Zabala, 1990, citat en Parcerisa 1996a, 2007⁷: 39)

Com assenyala Limorti (2009), convé afegir que els llibres de text tenen data de caducitat. Actualment s'han de mantenir actius als centres durant sis anys i després es poden canviar¹³. A més, cada vegada que canvia el currículum oficial, canvien els manuals. També cal tenir en compte que amb el temps els referents culturals queden desfasats.

Des del punt de vista de la pedagogia crítica i de la semiòtica social, el discurs didàctic dels llibres de text esdevé a l'aula una forma de discurs institucionalitzat i es pot transformar en un instrument de reproducció dels discursos del poder o de determinats grups socials. En aquest sentit, cal recordar que sobre els llibres de text s'exerceix un cert control polític mitjançant

¹³ La normativa anterior (Decret 187/1994, desenvolupat en l'Ordre del 16 de desembre de 1994) establia que els materials didàctics curriculars no es podien substituir fins que els alumnes acabaren el cicle corresponent, tot i que la Conselleria d'Educació i Ciència podia modificar per causa justificada aquest criteri en els supòsits que determinara. La substitució abans del termini establert podia ser autoritzada per la Direcció Territorial d'Educació corresponent, amb l'informe previ de la Inspecció Educativa i, en el cas dels centres mantinguts amb fons públics, també calia la conformitat del consell escolar. Ara bé, actualment les instruccions en matèria d'ordenació acadèmica i d'organització de l'activitat docent en els centres que imparteixen Educació Secundària Obligatòria estableixen que "amb caràcter general, els llibres de text i la resta de materials curriculars adoptats no podran ser substituïts per uns altres durant un període mínim de sis anys a partir de la data en què van ser adoptats. Excepcionalment, quan la programació docent ho requerisca, la substitució abans del termini mencionat haurà de ser autoritzada per la direcció territorial corresponent, amb un informe previ de la inspecció territorial d'Educació sobre la sol·licitud del centre, que haurà de realitzar-se abans del 30 d'abril" (Resolució de 10 de juliol de 2013). Tot i això, la LOMQE i concretament la disposició addicional tercera de l'Ordre ECD/686/2014 per la qual s'estableix el currículum de Primària, assenyala que els llibres de text i els materials curriculars hauran de ser mantinguts almenys durant quatre anys; només excepcionalment la Inspecció educativa podrà autoritzar el seu canvi abans, prèvia sol·licitud raonada del centre educatiu.

l'homologació o l'autorització dels manuals, com comentarem en el següent apartat.

1.1.3.El control polític dels llibres de text

Com ja s'ha dit, els llibres de text esdevenen també instruments de transmissió ideològica i és per això que sobre ells s'exerceix un cert control polític¹⁴ mitjançant l'homologació o l'autorització dels manuals. Aquest control suposa en molts casos una censura prèvia de les editorials.

A més, la importància donada per la Conselleria i les editorials a aquest procés d'homologació ha fet que molts ensenyants es creguen en l'obligació d'adaptar-se a una de les propostes editorials, tot i que el professorat no es troba obligat a utilitzar llibres de text i pot utilitzar com a materials curriculars qualssevol publicacions que permeten desenvolupar la pròpia programació (Ferrer, 2000).

Inicialment l'homologació la determinava el Ministeri d'Educació amb el *Real Decreto 388/1992 de 15 de Abril*, l'*Orden de 2 de Junio de 1992* i el *Real Decreto 1744/1998 de 31 de Julio* que derogava l'anterior. De fet, el primer reial decret establia la necessitat de l'aprovació prèvia del projecte editorial abans de l'edició dels llibres de text; en canvi, el nou reial decret eliminava la necessitat d'autorització administrativa prèvia i deixava via lliure perquè les editorials publicaren els textos sense autorització; a més, es passava la supervisió dels materials a la inspecció educativa.

El *Real Decreto 388/1992 de 15 de Abril* va servir de base per al desenvolupament legislatiu a les diferents autonomies amb competències en educació. En el cas valencià, es va concretar en el *Decret 187/1994 de 13 de setembre de 1994*, i continua amb l'*Ordre de 16 de desembre de 1994* i l'*Ordre de 10 de maig de 1995*. Al País Valencià, el primer decret arreplega l'aprovació prèvia del projecte editorial abans de la seua publicació que establia el decret ministerial, i també especifica la necessitat que els materials s'adeqüen al context valencià però posa a la Conselleria com a assessora de les editorials

¹⁴ Convé advertir que el panorama mundial del control administratiu sobre els llibres de text no és uniforme. Per exemple, hi ha països que no tenen un pla oficial de control administratiu, com ara la Gran Bretanya i Holanda. (Ruiz, Sanz, 1999)

en aquesta qüestió. A més, en relació al model de llengua, estableix que els materials que no s'ajusten a la normativa lingüística utilitzada per l'Institut de Filologia Valenciana podran ser revocats. Posteriorment, l'*Ordre de 16 de desembre de 1994* desenvolupava alguns punts sobre l'homologació, com ara la documentació que calia presentar. Més tard, mitjançant l'*Ordre de 10 de maig de 1995* es creava la Comissió de revisió de Projectes Editorials i Llibres de Text.

En el context valencià el poder polític ha intervingut en determinades ocasions per tal de controlar els continguts dels llibres de text. L'any 2000 la Mesa per l'Ensenyament en Valencià denunciava diversos intents de censura per part del govern del Partit Popular. També posava damunt la taula l'autocensura a què aquestes disposicions obligaven i denunciava l'existència de versions «valencianes» d'alguns continguts¹⁵, diferents a les dels llibres publicats en altres zones del domini lingüístic (Crespo; López, 1999). El model de llengua, el tractament de l'origen i la història de la llengua, el nom de la llengua i del territori, i la tria de textos i d'autors han estat alguns dels aspectes que han estat sotmesos al control polític. Davant el temor a la no homologació, es va passar a abusar dels eufemismes i circumloquis, a tendir a l'ambigüitat i a consolidar els tabús.

A partir de les polèmiques que va provocar aquest control dels manuals, el govern valencià va delegar en l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) la potestat d'avaluar els llibres de text. L'any 2002 l'AVL amb el document *Orientacions i suggeriments per a l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià, en relació als acords normatius de l'AVL de 25-3-2000 i de 20-5-2002*, feia públics els criteris lingüístics que havien d'aplicar els llibres de text, i que va aprovar definitivament el 26 de març de 2004 amb el títol *Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc de referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià* (2004).

La LOE (2006), en la seua disposició addicional quarta, elimina el requisit de l'homologació, encarrega a la inspecció educativa la supervisió de la idoneïtat dels materials i delega en la Comissió de Coordinació Pedagògica dels centres la potestat de triar els més adequats.

¹⁵ Com ara la naturalesa o l'origen del «valencià», nom que li dóna al català l'Estatut d'Autonomia valencià.

L'edició i adopció dels llibres de text i la resta de materials no requeriran l'autorització prèvia de l'Administració educativa. En tot cas, estos hauran d'adaptar-se al rigor científic adequat a les edats dels alumnes i al currículum aprovat per cada Administració educativa. Així mateix, hauran de reflectir i fomentar el respecte als principis, valors, llibertats, drets i deures constitucionals, així com als principis i valors recollits en la present Llei i en la Llei Orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere, als quals ha d'ajustar-se tota l'activitat educativa (apartat 2 de la disposició addicional quarta de la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació).

Per tant, desapareix la censura prèvia. Aquest fet atorga llibertat a les editorials i, unit a l'extensió progressiva del xec escolar que suposarà la gratuïtat¹⁶ dels llibres de text, provocarà un major ús dels manuals als centres. Tot i això, com assenyalen alguns autors, es troba a faltar una avaluació externa i neutral dels materials curriculars per tal de controlar la seua qualitat i afavorir la seua millora constant, així com també una adequada formació dels docents com a avaluadors d'aquests materials.

Actualment, doncs, no existeix el requisit de l'homologació i es deixa en mans de la inspecció educativa el control dels materials curriculars que s'empren als centres escolars.

D'altra banda, resulta paradoxal que l'administració no dispose d'un registre centralitzat dels llibres de text que s'empren a cada centre, és a dir, desconeix quins manuals concreten el currículum que ella mateixa determina. De fet, aquesta informació, es podria obtenir a partir de les Programacions Generals Anuals que els centres educatius lliuren a la inspecció però sembla que aquestes dades no es processen (Limorti, 2009: 101).

Per tant, considerem amb Ramírez (2002) fonamental i urgent «abordar el texto escolar desde una perspectiva reflexiva y crítica [...], mucho más cuando los organismos oficiales carecen de políticas estables y coherentes de evaluación de textos» (Ramírez 2002: 104).

¹⁶ Convé recordar que la gratuïtat dels llibres de text significa que el seu cost és assumit per l'Estat i, per tant, els contribuents ho paguen mitjançant els impostos. D'altra banda, la darrera reforma educativa, la LOMQE 8/2013, estableix en la seua disposició addicional cinquena un sistema de préstec de llibres de text: «El Ministeri d'Educació, Cultura i Esports ha de promoure el préstec gratuït de llibres de text i altres materials curriculars per a l'educació bàsica en els centres sostinguts amb fons públics, al si de la Conferència Sectorial d'Educació».

1.1.4. El professorat i l'ús del llibre de text a l'aula

No podem oblidar-nos dels usuaris dels llibres de text: professorat, alumnat i famílies. És per això que en aquest apartat tractarem el grau d'influència que els llibres de text poden tenir sobre els seus usuaris, especialment el professorat i l'alumnat.

Els manuals destinats a l'ensenyament reglat arregen els continguts educatius que l'administració educativa fixa per a un determinat nivell o etapa i que ha distribuït per cursos. Ara bé, la publicació de materials en forma de llibres de text dóna forma definitiva i excessivament tancada als continguts de l'ensenyament i en gran part també, i això és encara més greu, a la metodologia (Camps; Vilà, 1999). Martínez Bonafé (1992) afirma que «el libro de texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no solo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer currículo».

És per això que els diferents moviments de renovació pedagògica han qüestionat el paper dels llibres de text i s'han manifestat en molts moments radicalment en contra del seu ús: d'una banda, perquè, actuen com a transmissors de determinades visions de la societat, de la història i de la cultura, i de l'altra, perquè indueixen a un model de classe transmissiu i dogmàtic¹⁷ (Zabala, 1995: 173-176). Bini (1977) denunciava que «L'escola dels llibres de text és sempre una escola autoritària. En primer lloc, comunica un saber i l'imposa, fa obligatòria una veritat [...]» (Bini, 1977: 34, citat en Cantarero, 2000a: 317) i Freinet (1980) criticava que els manuals escolars eren «digestos sense horitzó, especialment escrits tenint en compte programes i exàmens» (Freinet, 1980: 43, citat en Cantarero, 2000a: 317).

Zayas i Rodríguez Gonzalo (2003) consideren que els llibres de text, a més d'ajustar-se al Projecte Curricular i a les programacions didàctiques i d'aula, no han de ser l'únic recurs didàctic i s'han de subordinar al treball de l'aula i no al contrari. També afirmen que és molt difícil que un manual s'ajuste

¹⁷ Les crítiques més comuns a la metodologia fan referència al fet que els llibres de text fomenten una actitud passiva de l'alumnat, impedeixen la seua formació crítica, plantegen ritmes d'aprenentatge comuns sense tenir en compte les necessitats de molts alumnes i promouen els aprenentatges per memorització mecànica (Zabala, 1995: 175).

a cap context educatiu específic i que el professorat ha d'elaborar material específic que complete i substituesca, si cal, el llibre de text.

Tot i això, i malgrat els esforços d'alguns professors per elaborar materials propis, és indubtable que, tal i com assenyalen Ferrer i López (1999), «encara molts ensenyants elaboren la seua programació a partir de l'índex del llibre que han triat». Per tant, no són els materials els que es posen al servei de la programació del centre, sinó que és la programació la que s'elabora d'acord amb el material de què es disposa, fins al punt que: «els materials curriculars arriben a configurar, i moltes vegades a dictar, l'activitat del professorat» (Zabala, 1995: 167). El manual fa, doncs, de mediador entre els aprenents i els objectius d'aprenentatge. En la mateixa línia es manifesta Guerrero (1996):

El llibre de text constitueix un recurs didàctic de primer ordre a l'aula, on s'utilitza de manera quotidiana i gairebé universal. En la major part d'aules, la metodologia es dirigeix i es guia a través dels llibres de text, dels quals se segueixen fidelment les lliçons i els exercicis de cada tema. (Guerrero, 1996: 232, citat en Cantarero, 2000a: 318)

Ferrer (2000) denuncia que l'omnipresència del llibre de text promou la inhibició i la desprofessionalització dels ensenyants per les raons següents: el professorat no imagina que unes propostes que han passat per uns controls administratius puguen necessitar modificacions ni ser millorables, i el seguiment fidel del llibre es considera garantia de qualitat (dóna seguretat i evita assumir responsabilitats). Altres autors com Apple responsabilitzen els manuals de contribuir a la desqualificació laboral docent en codificar un tipus de pedagogia que hauria de desenvolupar el professorat, que passa a ser simplement un transmissor.

En efecte, els manuals escolars delimiten i fixen un determinat rol del docent, conformen un determinat tipus de professionalitat docent (Martínez Bonafé, 1991). D'aquesta manera, els docents renuncien a la seua autonomia.

Esta renuncia a la autonomía docente –explicable sin duda, entre otros factores, por la falta de estímulo y reconocimiento de la investigación y del trabajo en equipo por parte de la Administración educativa– tiene consecuencias importantes en un área que, por sus metas, se debe programar partiendo del contexto lingüístico y cultural del alumnado (Zayas i Rodríguez Gonzalo, 2003: 26).

D'altra banda, des del punt de vista de les teories de la recepció, cal tenir en compte que els llibres de text estan dirigits a un determinat lector model¹⁸. De fet, en el context educatiu valencià, la diversitat de l'alumnat i dels contextos sociolingüístics en què se situen els centres, fan que els llibres de text de les assignatures de llengua siguin diferents. Per exemple, és diferent un manual concebut per a l'alumnat valencianoparlant de zona valencianoparlant que ha cursat en català una part de les assignatures o que ha rebut un ensenyament majoritàriament en català, a un que s'adreça a l'alumnat castellanoparlant de zones castellanoparlants que només tenen l'assignatura de Valencià, o bé a l'alumnat nouvingut.

En el procés de recepció, el docent és el mediador entre el llibre i el lector real a l'aula, qui facilita el procés d'aprenentatge i, per tant, l'èxit de la recepció. Tot i això, el professorat no ha rebut cap formació sobre la selecció i ús dels manuals escolars, ni durant la formació universitària ni tampoc en la contínua.

Selander (1995, citat en Limorti, 2009: 31-32) proposa partir de diferents *registres de lectura* a l'hora d'analitzar els textos pedagògics: contextual, informatiu, explicatiu, estilístic, retòric, dels valors, de coneixement, de lectura, didàctic i pragmàtic. En el nostre cas ens interessa estudiar els llibres de text des de tres registres de lectura: els temes tractats, delimitació i contacte entre disciplines (*registre informatiu*), com s'expliquen i quines relacions s'estableixen entre ells (*registre explicatiu*) i de quina manera s'organitzen els continguts i l'estructuració de les unitats (*registre estilístic*).

Tot i això, cal tenir en compte que existeixen diversos estils docents a l'hora d'utilitzar els llibres de text, que depenen del perfil del docent, del nivell educatiu i dels fonaments pedagògics de la seua pràctica. Zahorik (1991, citat en Limorti, 2009: 87-88) identifica tres estils: l'*estil de cobertura (coverage)*¹⁹, en què el docent parteix del manual i el pren com a eix que vertebrà tot allò que es fa a l'aula; l'*estil d'extensió (extension)*, en el qual es parteix del llibre de text però es condueix l'alumnat cap a un procés de comprensió del text i d'aplicació dels seus continguts, i l'*estil reflexiu (thinking)*, en què des de la lectura i la

¹⁸ Umberto Eco en *Lector in fabula* (1979) defineix i planteja el tema del *lector model* amb tota la seua amplitud.

¹⁹ Gimeno (1994) l'anomena *estilo envolvente*.

comprensió del text s'entra en una dinàmica de classe autònoma i independent del manual.

En aquesta línia, convé afegir que calen treballs de camp que ens aporten informació sobre com són utilitzats a l'aula els materials curriculars en general i els llibres de text en concret: un tipus d'investigació que, més que anar de la teoria a la pràctica, partisca de l'anàlisi de problemes (Selander, 1995, citat en Limorti, 2009: 90).

Com ja hem comentat anteriorment, seria important esbrinar si el que prescriuen els currículums oficials és el que realment recullen els llibres de text, però també si els continguts educatius dels manuals són els que efectivament s'ensenyen a l'aula. Recordem ací la triple distinció que estableixen Carmen i Jiménez (1997) entre allò que marca la legislació educativa, *currículum prescrit*, el que s'ensenya a l'aula i que recullen els projectes editorials, *currículum impartit*, i el que l'alumnat integra a partir del procés d'ensenyament-aprenentatge, *currículum après* (Carmen; Jiménez, 1997: 9).

Finalment, l'ús del llibre de text xoca amb la pedagogia constructivista, perquè els manuals predisposen l'aprenent cap a un treball que es limita a complir la tasca que se li encomana sense que hi haja reflexió sobre el procés ni les destreses que s'intenta adquirir; l'alumnat memoritza la informació necessària de cara a la prova d'avaluació (Limorti, 2009). Els models tradicionals d'ensenyament-aprenentatge s'han basat en el llibre de text, que ha sigut l'instrument per a elaborar les programacions i per fer de mitjancer entre el professorat i l'alumnat, amb un plantejament de tipus transmissiu, fonamentat en l'ensenyament de continguts²⁰ prioritàriament conceptuals.

En canvi, la perspectiva constructivista veu l'aprenentatge com el resultat d'un procés cognitiu que ha de portar l'alumnat a construir el seu coneixement. En un plantejament constructivista de l'aprenentatge, s'han de seleccionar i organitzar els continguts escolars de tal manera que ajuden l'alumnat a construir el coneixement: organització, interpretació i anàlisi de la informació amb l'objectiu de donar-los significat; diferents sistemes de representació i de comunicació de la cultura; instruments o mitjans que permeten a l'alumnat

²⁰ El terme *continguts* s'ha utilitzat normalment per a expressar allò que s'ha d'aprendre. Ara bé, el currículum estableix una triple distinció: continguts conceptuals (què s'ha de *saber*), procedimentals (què cal *saber fer*) i actitudinals (com s'ha de *ser*).

aprendre a proposar-se metes, planificar l'activitat, seguir, controlar i sostenir el propi procés d'aprenentatge i avaluar-lo, amb la intenció de modificar-lo, si cal (Mauri, 1993: 77).

Per tant, en un plantejament constructivista que tinga en compte la diversitat i que promoga el treball autònom de l'alumnat, els materials han de ser necessàriament uns altres. Perquè, s'han d'adaptar al tipus de contingut (conceptual, procedimental o actitudinal), al context educatiu i a les característiques individuals de l'alumnat (diferents ritmes d'aprenentatge, coneixements previs, etc.).

Torres (1991), en el seu estudi sobre el currículum ocult, assenyala que l'escolarització basada en llibres de text causa diversos problemes: afavoreix poc les experiències globalitzadores i interdisciplinàries, no estimula el treball d'investigació i cooperatiu, i no respecta ni la forma ni el ritme d'aprenentatge de l'alumnat (Torres, 1991, citat en Ruiz i Sanz, 1999: 64).

A més, la sociologia crítica de l'educació ha posat de manifest que els llibres de text transmeten quasi sempre les idees dominants sobre quins han de ser els continguts legítims (tant conceptes com actituds i valors) que s'han de transmetre a la societat, és a dir, el que Apple (1986, 1993) anomena *currículum ocult*.

Tot i això, l'ús del llibre de text presenta aspectes positius, com ara la possibilitat de mantenir una certa línia pedagògica encara que es produïska una baixa temporal del docent, la seguretat que proporciona a l'alumnat que sovint es troba incòmode treballant amb altres tipus de materials curriculars ja que des de Primària s'ha avesat a utilitzar llibres de text, i el fet que faciliten la tasca docent perquè no cal dedicar temps a preparar materials curriculars ni a l'elaboració de la programació.

No es tracta de demonitzar l'ús del llibre de text. Com assenyalen Hutchinson i Torres (1994), cal concebre el llibre de text com un marc o guia que ajuda l'alumnat a organitzar el seu aprenentatge tant dins com fora de l'aula i que proporciona confiança i seguretat al professorat.

A més, la gratuïtat²¹ dels llibres de text o les ajudes existents per tal d'adquirir-los fan que aquests no desapareguen de la pràctica de l'aula.

²¹ Cal recordar que la gratuïtat dels llibres de text significa que el seu cost és assumit per l'Estat i, per tant, els contribuents ho paguen mitjançant els impostos.

Darrerament, la política de retallades dels governs estatal i valencià en matèria d'educació ha suposat la reducció de les beques per a l'adquisició de llibres de text, fet al qual s'ha unit la pròxima implantació de la nova llei educativa que comportarà el canvi dels manuals²². Ambdós factors han propiciat una campanya de la *Plataforma Estatal por la Escuela Pública* contra el canvi de llibres de text. Davant aquesta situació, algunes editorials s'han esforçat a promoure el valor del llibre de text, com és el cas de l'editorial valenciana Bromera que hi ha dedicat un suplement educatiu de la revista de lletres *L'IIIa* sota el títol «El llibre de text com a eina educativa».

Ara bé, cal tenir en compte que el mercat editorial està molt concentrat i des de fa uns anys s'estima que dues editorials, Santillana i Anaya, controlen en conjunt més del 60% del mercat (Parcerisa, 1996a). Martínez Bonafé (2003, 2008) apunta que, d'acord amb les dades que proporciona el Ministeri d'Educació i l'Asociación de Editores (ANELE), aquests dos grans oligopolis –el grup Anaya i el grup Santillana– es disputen el consum majoritari i controlen quasi el 50% de la producció total.

A més, no existeix una diversitat real de possibilitats diferents de desenvolupament curricular (Fernández Reiris, 2003; Rodríguez, 2000) i tampoc s'hi observen diferències substancials entre el que s'editava abans de la LOGSE i el que s'hi ha publicat després (Cantarero, 2000b, citat en Martínez Bonafé, 2003). Però, malgrat tot això:

No siendo jurídicamente obligatorio el uso del libro de texto en la escuela, es tal la maraña política, discursiva y legislativa que se produce a su alrededor que tanto el profesorado como las familias y los estudiantes viven en la creencia de su obligatoriedad e insustituibilidad (Martínez Bonafé, 2003: 101).

Si l'antimanualisme no ha aconseguit l'èxit esperat, potser amb l'arribada de les TIC es tornen a posar sobre la taula les propostes de Freinet per poder, per exemple, treballar la llengua i la literatura al marge dels llibres de text. Així, doncs, cal tenir en compte l'oportunitat que ofereixen les noves tecnologies per

²² La *Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa* (LOMQE) i l'Ordre ECD/686/2014 per la qual s'estableix el currículum d'educació Primària per a l'àmbit de gestió del Ministeri d'Educació i es regula la seua implantació, així com l'avaluació i determinats aspectes organitzatius de l'etapa, assenyalen que per al curs escolar 2014-2015 s'implantaran en primer, tercer i cinquè de Primària les modificacions introduïdes en el currículum. Per tant, aquests cursos tindran llibres de text nous el curs escolar 2014-2015, i la resta de cursos de Primària al curs següent.

a la innovació i per a la millora de les pràctiques educatives. Ara bé, com assenyalen Manresa, Durán i Ramada (2012), aquestes han d'anar sempre unides a una renovació metodològica que tinga en compte els avanços en didàctica de la llengua i de la literatura, i han d'incorporar les possibilitats de la xarxa per a investigar, reflexionar i compartir. Adell (2003) considera que les TIC poden ser l'alternativa als llibres de text, però unes noves tecnologies usades amb unes noves pedagogies. Les majors dificultats existents perquè les noves tecnologies es convertisquen en la base d'una nova manera d'ensenyar sense llibres de text són l'escassa o inexistent dotació de mitjans dels centres (infraestructura tecnològica) i d'oferta de formació en TIC del professorat.

Fet i fet, el llibre de text s'ha convertit en l'eix vertebrador de la pràctica pedagògica (Gimeno Sacristán, 1988) i és per això que és l'objecte del nostre estudi perquè, com assenyala Negrin (2009), els manuals continuen sent utilitzats massivament, i les pràctiques de molts docents es caracteritzen per la dependència professional d'aquest tipus de materials. A continuació fem una panoràmica general sobre l'ensenyament de les llengües en el sistema educatiu valencià a través dels manuals escolars.

1.2. L'ensenyament de la llengua a través dels llibres de text

Després de presentar els llibres de text com a objecte d'investigació, atesa la seua importància estratègica en el procés d'ensenyament-aprenentatge, fem un repàs al plantejament de l'ensenyament de la llengua a través dels manuals escolars.

La didàctica de la llengua constitueix un camp de coneixement que té com a objecte el complex procés d'ensenyar i d'aprendre llengües amb l'objectiu de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en les quals aquesta activitat es desenvolupa (Camps; Guasch; Ruiz Bikandi, 2010). Per tant, l'objecte de la didàctica se situa en la interrelació entre el docent, l'aprenent i l'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge, que és la llengua o les llengües. Aquest espai, com assenyalen Camps, Guasch i Ruiz Bikandi (2010), ha estat denominat de formes molt diverses: «tu, jo i l'assumpte» (Hawkins, 1974), «triangle instruccional» (Cohen; Raudenbush; Ball, 2003) o «triangle didàctic» (Chevallard, 1991).

En l'ensenyament de la llengua, la metodologia utilitzada ha estat determinada per tres factors bàsics: el context, les concepcions sobre les llengües del professorat i les teories existents sobre el seu aprenentatge (Puren, 1998, citat en Guasch, 2011a: 26). En aquesta línia, la importància decisiva dels contextos d'ensenyament i aprenentatge ha contribuït a l'establiment de dues tradicions clarament diferenciades: una per a l'ensenyament de les llengües primeres²³, que consta de cinc etapes: la pedagogia tradicional, la pedagogia natural, les propostes de base estructuralista, la pedagogia de la comunicació i les propostes de base cognitiva; i una altra per a l'ensenyament de les llengües estrangeres, en la qual també podem distingir cinc etapes: mètode gramàtica-traducció, mètode

²³ D'acord amb Guasch (2007), evitem el terme *llengua materna* per la seua ambigüitat. També Bataller (2011) el considera inadequat com a sinònim de *llengua primera* en l'ensenyament de llengües en contextos plurilingües. Hi utilitzem, doncs, els següents termes: *llengua primera* (L1), llengua apresada en primer lloc; *llengua segona* (L2), llengua ambiental apresada després de la primera; i *llengua estrangera* (L3), llengua no ambiental apresada amb posterioritat a la primera. Ara bé, com assenyalava Guasch (2007), aquesta terminologia esdevé sovint insuficient per la complexitat dels fenòmens actuals i és per això que, per tal d'evitar ambigüitats i malentesos, també usarem el terme *llengües addicionals* per a referir-nos, en general, a les llengües apresades amb posterioritat a la *llengua primera* o les *llengües primeres* (Block, 2003).

directe, mètode audiolingüístic, enfocament natural i mètodes comunicatius (Guasch, 2011a: 26-28). Ara bé, com que l'anàlisi d'aquestes tradicions no resulta d'interés per a la nostra investigació, no ho desenvolupem.

Només volem fer notar que les tradicions metodològiques han tendit a reservar la reflexió sobre el sistema lingüístic a les llengües primeres i a recomanar per a les segones llengües i les estrangeres l'atenció quasi exclusiva a l'ús, però aquesta actuació ha estat qüestionada radicalment per la recerca (Guasch, 2011b), com podrem comprovar al segon capítol d'aquest marc teòric.

En aquesta secció fem un repàs a l'ensenyament de les llengües en el sistema educatiu valencià a través dels llibres de text. Concretament, hi comentem les propostes metodològiques existents en l'ensenyament de les llengües oficials al País Valencià, és a dir, castellà i català ja que, a partir de la promulgació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià l'any 1983, «Valencià: llengua i literatura» es converteix en una disciplina escolar dins del sistema educatiu valencià. Convé apuntar també la importància de l'estudi de les llengües estrangeres, ja que des de la integració de l'Estat Espanyol a la Unió Europea la idea de la necessitat del coneixement de llengües estrangeres està molt estesa; a més, la globalització econòmica i cultural ha portat a la creença generalitzada de la necessitat d'una *llengua franca* que facilite la intercomprensió entre els parlants de llengües diferents i sembla que hi ha un ampli consens perquè aquesta siga l'anglès (Guasch, 2011a: 32).

1.2.1.L'educació lingüística

L'objectiu principal de la formació lingüística de l'alumnat durant l'escolarització obligatòria és l'aprenentatge de les habilitats d'ús de les llengües per a les diverses funcions que requereix la vida social en els diversos contextos en què es desenvolupa. Aquestes habilitats d'ús s'aprenen a partir de la seua pràctica i perquè es produïska l'aprenentatge és indispensable que aquest ús s'acompanye de la reflexió sobre el propi ús i sobre l'instrument lingüístic.

També cal tenir en compte que l'alumnat aprén llengua no tan sols en les àrees lingüístiques sinó també en totes les altres, perquè la llengua constitueix

un instrument imprescindible per a la construcció del coneixement. Així, doncs, tot i que les àrees lingüístiques i les no lingüístiques no comparteixen objectius, sí que tenen en comú l'instrument lingüístic per a assolir-los.

Com sabem, no n'hi ha prou amb saber firmar per considerar-se alfabetitzat. Estar alfabetitzat és tenir la capacitat d'actuar eficaçment en el teu grup. És per això que l'enfocament de la didàctica de les llengües ha passat de cercar només la competència lingüística (coneixement de la llengua) a mirar d'assolir la competència comunicativa²⁴ (ús de la llengua) de l'alumnat.

Cassany *et alii* (1993) defineixen la *competència comunicativa* com la capacitat d'usar el llenguatge apropiadament en les diverses situacions socials en què ens trobem cada dia. Canale (1983) considera que aquesta engloba la competència gramatical (o lingüística), la sociolingüística, la discursiva (o textual) i l'estratègica (o pragmàtica). La *competència lingüística o gramatical* és la capacitat d'usar les regles formals del llenguatge. Inclou els coneixements i les habilitats lèxiques, fonètiques i sintàctiques, i altres dimensions de la llengua com a sistema. En canvi, la *competència sociolingüística* es refereix a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua. El component sociolingüístic –sensible a les convencions socials (les normes de cortesia, les normes que governen les relacions entre generacions, sexes, classes i grups socials, la codificació lingüística d'alguns rituals fonamentals per al funcionament d'una comunitat)– afecta tota comunicació lingüística entre representants de diferents cultures, encara que els participants sovint no siguin conscients de la seua influència. La *competència discursiva* està relacionada amb la manera com es combinen formes gramaticals i significats per tal d'aconseguir textos parlats o escrits de diferents tipus. I, finalment, la *competència estratègica* és el conjunt dels coneixements i les habilitats que fan possible l'ús adequat de la llengua, que té interioritzats un usuari ideal de la llengua. Es tracta del domini de les estratègies de comunicació verbal i no verbal que poden usar-se per a compensar errors en la comunicació o una insuficient competència en alguna o algunes de les altres àrees de la competència comunicativa, o bé per a afavorir l'efectivitat de la comunicació.

²⁴ Terme proposat per l'etnògraf Dell Hymes als anys seixanta.

A més a més, Cummins (1979) afirma que les competències en cada llengua no estan en compartiments separats en el cervell, sinó que l'individu adquireix uns coneixements lingüístics que conflueixen en un sol compartiment, el de la *competència subjacent comuna*. A partir de la interacció entre les llengües, Cummins elabora la *hipòtesi d'interdependència lingüística (interdependence hypothesis)*, segons la qual els coneixements i les habilitats d'una llengua es poden transferir a una altra.

És per això que l'autor considera que les llengües no s'han de mantenir rígidament separades en l'aprenentatge, sinó que és bo que es puguin contrastar i treballar conjuntament (Cummins, 1986, citat en Badia Amat, 2006: 15-17). Perquè, tot i que cada llengua té la seua estructura, cal aprofitar els aspectes comuns o comparables per a facilitar la comprensió i l'expressió orals i escrites en el moment de l'aprenentatge de les llengües. En aquest sentit, Ferrer (1998) assenyala que els aprenentatges relacionats amb el desenvolupament de les competències textual, sociolingüística i estratègica són transferibles, però no ho són els aprenentatges relacionats amb el coneixement del codi propi de cada llengua.

Per tant, hem de saber rendibilitzar la gran quantitat de semblances que hi ha, per exemple, entre el català i el castellà. En canvi, la transferència de coneixements aplicada a l'anglès serà molt més limitada, ja que no es tracta d'una llengua romànica ni tampoc és oficial al nostre territori. Ara bé, com assenyala Badia Amat (2006), el fet de conèixer el català i el castellà facilita més l'aprenentatge de l'anglès que si només es coneix una de les dues llengües esmentades.

Així, doncs, l'*enfocament comunicatiu* és una proposta o plantejament didàctic aplicat a l'aprenentatge de llengües, que basa les seues actuacions en el fet que aprendre una llengua és aconseguir el domini del seu ús en qualsevol circumstància. Aquesta metodologia té com a objectiu que l'alumnat no només domine una llengua en termes d'estructura (gramàtica i vocabulari), sinó que també obtinga una competència comunicativa.

En la nostra recerca ens centrem en l'estudi dels conceptes sintàctics bàsics plantejats en els llibres de text perquè considerem que els coneixements declaratius sobre la llengua són fonamentals, tal i com justifica Rodríguez Gonzalo (2000):

D'una banda, el coneixement explícit és imprescindible per a una bona interpretació i producció dels discursos formals; de l'altra, l'accés a un coneixement cultural i del món exigint per la societat. La llengua sempre ha estat considerada un objecte d'estudi per se, necessari per a construir el bagatge cultural d'una persona formada, juntament amb l'estudi d'altres realitats que ens envolten, com ara el medi físic, els fets històrics i socials, i el coneixement tècnic i científic. (Rodríguez Gonzalo, 2000, citat en Ferrer, 2002: 31)

D'altra banda, cal afegir que educar és un projecte a llarg termini que necessita unes intencions, un pla d'actuació, uns mitjans i una seqüenciació. Per tant, cal pensar en què s'ha d'aprendre, qui ho ha d'aprendre, qui ho ha d'ensenyar, com, quan, on, amb què, etc. Això és, cal elaborar una programació de l'àrea de coneixement.

Programar no és altra cosa que planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge; partir de les necessitats de l'alumnat i organitzar el millor camí perquè aquest arribi a superar les seues mancances. La programació ha de permetre ajustos posteriors, i el caràcter semiobert del currículum ofereix més possibilitats en aquest sentit. Un currículum tancat deixa poc marge de maniobra a l'hora de concretar objectius i continguts.

Tanmateix, l'obertura del currículum, en teoria, suposa un reconeixement de l'autonomia i la professionalitat dels ensenyants per adequar les prescripcions generals del currículum a les circumstàncies de l'alumnat i del centre. I diem «en teoria», perquè en la pràctica s'observa que aquesta autonomia queda en mans dels llibres de text, que tanquen el currículum en presentar una seqüència de continguts determinada i en proposar els trets fonamentals de la metodologia mitjançant les activitats que s'hi inclouen.

Els llibres de text són instruments que poden ajudar el professorat a entendre el currículum i a comparar diferents models de concreció, de manera que li siga més fàcil la tasca de programar. El problema es planteja quan esdevenen un substitut del professorat, qui aplica mecànicament les propostes dels manuals sense gosar canviar-ne ni una coma.

En programar a l'àrea de llengua i literatura, cal incidir en el procés didàctic de l'aula des de la reflexió sobre allò que ha d'aprendre l'alumnat. Es partirà de la figura del professor/a com a persona capacitada per dissenyar la

seua intervenció educativa, reflexionar sobre la pròpia pràctica docent i adaptar-se als canviants i conflictius contextos, tant de l'aula com del seu entorn cultural i social. Programar és, doncs, prendre decisions conscients i crítiques al voltant de diferents vessants del procés didàctic.

La planificació global de la formació lingüística dels escolars s'ha de dur a terme en funció dels contextos escolars i socials en què es produeix aquesta formació i en funció de les característiques dels aprenents. A més, la pèrdua de l'homogeneïtat lingüística de les aules²⁵ ha evidenciat la necessitat de reconsiderar les propostes tradicionals d'intervenció a l'aula (Puren, 1998, citat en Guasch, 2007: 144) i de tenir en compte el tractament integrat de les àrees lingüístiques i la col·laboració de les àrees no lingüístiques (Guasch, 2007).

Tot seguit, comentem la incorporació d'enfocaments didàctics basats en la recerca, la teoria i les bones pràctiques en l'educació bilingüe i plurilingüe²⁶, especialment els enfocaments didàctics plurilingües reals com ara el tractament integrat de les llengües (TIL) i el tractament integrat de les llengües i els continguts (TILC).

1.2.2.L'ensenyament integrat de llengües

Segons els avanços realitzats en els darrers anys pel que fa a l'ensenyament de llengües, es planteja la necessitat de dur a terme un tractament integrat de llengües (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008; Pascual Granell, 2006) per tal d'aconseguir una adequada educació lingüística de l'alumnat.

En relació a la planificació de l'ensenyament de llengües, Guasch (2011a) fa un repàs a la situació. L'any 1974, en un context de qüestionament dels currículums de Llengua de l'escolaritat obligatòria a la Gran Bretanya,

²⁵ Els aprenents d'una determinada llengua ho fan en una mateixa aula però des de perspectives diferents: per a uns es tracta de la llengua familiar, per a d'altres no però sí que està molt viva en el seu entorn pròxim, per a uns tercers ni és la familiar ni està viva en el seu entorn, etc. (Guasch, 2007: 144).

²⁶ Convé apuntar que l'educació *plurilingüe* fa referència al coneixement de diverses llengües. D'acord amb Pasqual Granell (2006), el concepte d'educació plurilingüe i pluricultural parteix d'una diferenciació entre *plurilingüisme* i *multilingüisme*, tal com estableix el Consell d'Europa en el seu marc de referència: el *plurilingüisme* remet al coneixement de diferents llengües, mentre que el *multilingüisme* fa referència a la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada.

Hawkins (1999, citat en Guasch, 2011a: 40) va proposar la introducció d'una àrea de Llenguatge que establira un pont entre les àrees de Llengua anglesa i de Llengües estrangeres, perquè considerava que l'experiència en la llengua primera era un factor clau per a l'èxit de la introducció de les llengües segones. Més tard, un altre autor argumentava a favor del tractament integrat de les àrees de Llengua en constatar les dificultats que creava en l'alumnat la descoordinació de l'ensenyament de la llengua primera i de les llengües estrangeres (Roulet, 1980, citat en Guasch 2011a: 40). Ambdós autors coincideixen a assenyalar el que uns anys després confirmaran la investigació i l'experiència a l'ensenyament: «la contradicció existent entre una pràctica educativa que parcel·la l'ensenyament de les llengües a les aules i la seua creença que els coneixements lingüístics de i sobre llengües diferents no es configuren separadament en les ments dels usuaris» (Guasch, 2011a: 40). Aquest fet ha comportat que des de les diverses àrees de Llengua s'assumisca la *necessitat d'una educació lingüística transversal* (Hawkins, 1999, citat en Guasch, 2011a: 40-41). És en aquest sentit que s'ha proposat un *plantejament integrat de les àrees de Llengua* (Pascual Granell, 2006):

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

Nosaltres ací només farem referència als dos primers processos: la unificació de criteris i la diversificació de tractaments. Perquè, l'últim procés gira al voltant del moment d'incorporació de les diferents llengües per aconseguir una competència real en les tres (o més) llengües de tot l'alumnat, una

organització que ha de donar un tractament prioritari i preferencial a la llengua minoritzada, i aquesta qüestió és externa a la nostra anàlisi.

Pel que fa a la *unificació de criteris*, cal partir de la idea que, malgrat que les llengües que s'aprenen i el professorat que les ensenya poden ser diferents, cada alumne o alumna que les aprèn és únic, i, per tant, hauria de rebre un ensenyament que li permetera aplicar de manera estratègica les capacitats cognitives, habilitats i destreses que posseeix a l'adquisició de totes i cada una de les llengües que aprèn (Pascual Granell, 2006: 83). Així, doncs, segons l'autor, els plantejaments didàctics de totes les llengües que s'imparteixen en un centre haurien de partir d'un consens entre el professorat sobre què són les llengües, com s'adquireixen i com s'aprenen, i quin model metalingüístic s'hauria de fer servir. Més enllà de les particularitats de cada llengua i de les especificitats del context en què cadascuna s'aprèn i s'ensenya, l'objectiu consistiria a establir una base comuna que proporcionara unitat i coherència a l'educació lingüística en l'itinerari educatiu.

Tant el disseny dels currículums, com l'elaboració de materials curriculars i l'actuació del professorat hauria de partir d'uns criteris comuns pel que fa a la consideració de la llengua com a objecte d'aprenentatge, la concepció de l'adquisició-aprenentatge i ensenyament de la llengua i el tractament unificat del metallenguatge (Pascual Granell, 2006: 83). Sobretot pel que fa a aquest darrer punt, cal tenir en compte que, fins i tot en les metodologies més comunicatives, una atenció a la forma és necessària per a garantir la competència en la interpretació i construcció dels gèneres de text orals i escrits més complexos i per a aconseguir un bon nivell de correcció i propietat en l'expressió al costat de la fluïdesa, especialment quan es tracta d'una llengua minoritzada com és ara el valencià (Pascual Granell, 2006: 85).

L'ús de tipologies textuais diferents, així com de models gramaticals distints que desemboquen en una terminologia diversa i, sovint, confusa, pot esdevenir un *trencaclosques insoluble* (Pascual Granell, 2006: 85); ara bé, tot i que les preferències personals són sempre respectables, resulta necessari que en cada centre es garantisca una uniformitat de criteris pel que fa al model gramatical i textual i a la terminologia. Arribar a aquest consens no és fàcil a causa de la proliferació de projectes editorials per a cada una de les llengües, les dificultats de coordinació entre el professorat i la llibertat de cada professor

o professora. Tanmateix, com assenyala Pascual Granell (2006: 86), vist des de fora, i especialment des de la perspectiva de les famílies i l'alumnat, no sembla haver-hi cap justificació perquè els docents de tots els centres, almenys durant l'ensenyament obligatori, no puguin arribar a un acord, encara que siga mínim, en aquest punt.

D'altra banda, Pascual Granell (2006: 86) considera que, al costat de l'eix comú esmentat, hauria d'haver-hi una *diferenciació de tractaments* exigit pels trets específics de cada llengua (el moment en què és apresada, abans o després que les altres, i les seues circumstàncies sociolingüístiques i curriculars particulars), i per les característiques concretes de l'alumnat. A l'hora de diferenciar els tractaments segons les llengües, cal tenir en compte els següents factors: la situació sociolingüística de dominància o minorització en la societat, i el fet de ser la L1, la L2 o la L3 (estrangera) dels alumnes i les alumnes (Pascual Granell, 2006: 86).

La situació sociolingüística d'una llengua, especialment el seu estatut sociolingüístic com a llengua dominant, minoritzada o de comunicació àmplia, li atorga un estatus específic pel que fa a l'adquisició i té conseqüències directes sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, l'adquisició-aprenentatge i l'ensenyament d'una llengua en situació dominant no plantegen problemes específics; en canvi, si es tracta d'una llengua minoritzada sorgeixen immediatament tot un seguit d'aspectes que exigeixen un tractament diferenciat, com veurem al següent apartat.

També serà distint el tractament didàctic d'una llengua segons siga la L1, la L2 o la L3 dels aprenents²⁷. Les diferències fonamentals en el tractament de la L1 i la L2 són conseqüència, moltes vegades, dels contextos d'adquisició.

En la L1, l'adquisició de la competència conversacional té lloc durant els primers anys de vida, mitjançant la interacció amb parlants nadius en entorns informals i fent servir els mecanismes de la memòria implícita. Ja a l'escola, a partir d'aquesta competència conversacional inicial, i de les pràctiques lletrades realitzades en l'entorn familiar, l'escola construeix les

²⁷ Pascual Granell (2006: 89) apunta la dificultat de saber quina és la L1 o la L2 en alguns casos. Com a regla general, considera que la L1 és la llengua amb la qual té el primer contacte un xiquet o una xiqueta i la primera que li serveix com a instrument de comunicació; la L2 és aquella que aprèn a continuació, o bé en contextos naturals (altres familiars, amics al carrer, etc.) o bé en contextos formals com ara l'escola; i la L3, en el context valencià, és una llengua estrangera, i sol ser una llengua de comunicació àmplia, de prestigi i utilitat reconegudes, com ara l'anglès o el francès.

competències orals i escrites formals i la competència acadèmica pròpia de les àrees no lingüístiques. En la L2 no sempre se segueix aquesta seqüència tan eficaç (competència conversacional → competència acadèmica). De vegades, aprofitant les competències comunes ja apreses en la llengua primera, s'escomet l'ensenyament de la segona mitjançant la reflexió metalingüística, l'adquisició lèxica descontextualitzada, i la lectura i escriptura. La competència conversacional, que és idiosincràtica de cada llengua i que ha d'aprendre's per separat, es negligeix i, com a conseqüència, la L2 esdevé una llengua que els alumnes i les alumnes dominen més o menys a nivell escrit, però que amb prou feines poden utilitzar de manera oral (Pascual Granell, 2006: 89).

En canvi, la llengua estrangera com a L3 (o quarta, si es tracta de la segona llengua estrangera a l'Educació Secundària) és adquirida per aprenents que ja dominen en major o menor grau dues llengües, per la qual cosa ja tenen una major consciència metalingüística, unes competències comunes que poden reutilitzar i consolidar en la nova llengua, i unes estratègies d'aprenentatge capaces de fer transferències des dels codis que dominen al nou codi que volen adquirir (Pascual Granell, 2006: 89).

Quant a la diversificació de tractaments pel que fa a l'alumnat, Pascual Granell (2006: 90), considera que hi ha tres factors determinants: l'edat dels aprenents, les competències lingüístiques i experiències culturals amb les quals arriben a l'escola, i els possibles retards i dificultats en l'adquisició i aprenentatge de la llengua. Tot i això, n'hi ha d'altres que també hi influeixen, com ara el nivell sociocultural de les famílies, la facilitat o dificultat per a l'adquisició i aprenentatge de les llengües, els estils d'aprenentatge, etc.

L'edat és un factor molt important a l'hora de plantejar-se concrecions metodològiques, ja que la capacitat cognitiva dels aprenents, els mecanismes neurolingüístics que posen en joc en el procés d'adquisició-aprenentatge, la capacitat de mantenir l'atenció, els seus interessos i motivacions, les estratègies d'aprenentatge, etc., es modifiquen i evolucionen al llarg del temps, per la qual cosa també canvien les activitats que són capaços de realitzar, així com les tasques que els motiven. En aquest sentit, Ruiz Bizandi (2006) considera que el treball comparatiu, la reflexió lingüística contrastiva pel que fa a l'educació plurilingüe, ofereix a partir de l'últim cicle de Primària i a

l'ensenyament secundari una gran potència aclaridora i explicativa, si bé no tots els problemes lingüístics s'hi podran tractar d'aquesta manera.

Pel que fa a les experiències lingüístiques i culturals en arribar a l'escola, cal tenir en compte que el repertori lingüístic, i també cultural, de l'alumnat l'han adquirit en les seues interaccions a casa i al carrer, a través de la interacció oral i dels mitjans de comunicació. Es tracta d'un repertori inicial de competències comunicatives desigual pel que fa a les llengües que el configuren, i a l'estructura i abast d'aquestes competències, atesa la procedència diversa de l'alumnat. A partir d'aquestes competències inicials cada centre hauria d'organitzar l'itinerari global per tal de crear un entorn educatiu que permetera assolir l'èxit a tot l'alumnat, la qual cosa comporta una certa dificultat, especialment en el cas de l'alumnat nouvingut (Pascual Granell, 2006: 92).

Un altre aspecte important del tractament diferenciat en l'educació plurilingüe el constitueixen els alumnes i les alumnes que presenten retards o dificultats en l'adquisició i aprenentatge de la llengua. Pascual Granell (2006: 96-98) intenta donar algunes indicacions pel que fa a la incorporació de l'alumnat amb dificultats a un programa d'educació plurilingüe i en quina llengua s'han de recuperar els retards i les dificultats d'adquisició. Ara bé, com que aquest punt s'allunya del nostre objecte d'estudi actual, si us interessa, us remetem al seu llibre: *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià* (2006).

L'objectiu últim del Tractament Integrat de les Llengües (TIL) és l'elaboració d'una única programació de les diferents llengües que s'imparteixen al centre a partir d'objectius i de metodologies comunes, criteris d'avaluació compartits i continguts d'aprenentatge repartits entre les llengües, de manera que l'alumnat rendibilitze els seus aprenentatges lingüístics i desenvolupe al màxim la seua competència comunicativa plurilingüe (Ruiz Pérez, 2008). Com assenyala Cuenca (1994):

es absolutamente esencial que exista una coordinación y una colaboración tan fluida como sea posible entre los profesores de las distintas lenguas. Sólo así se puede conseguir la integración y el aprovechamiento máximo de los contenidos que se imparten y se pueden evitar las repeticiones e incluso las contradicciones que se dan entre una asignatura de lengua y

otra. Éstas tienen el efecto de dar la impresión al alumno de que las materias son poco claras, poco «científicas», y crean, por lo tanto, actitudes negativas respecto a su aprendizaje. (Cuenca, 1994)

La planificació sobre l'ensenyament i el tractament de les llengües als centres escolars, en algunes administracions educatives de l'Estat espanyol, s'ha de formalitzar en un document: el Projecte Lingüístic de Centre (PLC), en què es descriu la realitat sociolingüística dels centres, es detecten els problemes i les dificultats per a l'educació lingüística dels estudiants i es fan propostes per a la seua superació (Ruiz Bikandi, 1997; Ferrer, 1997; Guasch, 2007, 2011a).

Però, a més, el tractament integrat de les àrees de Llengua requereix una planificació de l'ensenyament de les llengües que incumbeix tot el professorat i no únicament el de llengües, perquè l'alumnat aprén llengua no tan sols en les àrees lingüístiques sinó també en tota la resta. El PLC ha d'implicar tot el claustre i ha d'esdevenir l'instrument clau i el punt de referència fonamental per afrontar els reptes de l'educació multilingüe als centres educatius.

Finalment, cal afegir que a mitjans dels anys noranta del segle XX apareix una proposta per a l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE), també coneguda com a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*): «[...] situació educativa en què una llengua addicional i, per tant, no la més àmpliament usada en l'ensenyament és utilitzada per a l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts no lingüístics» (Wolff, 2009, citat en Guasch, 2011a: 39).

Tot i que la majoria d'experiències d'aprenentatge integrat de llengües i continguts no lingüístics se centren en l'aprenentatge de llengües estrangeres, aquest treball d'integració compta també amb experiències en les llengües oficials del sistema educatiu valencià, com ara la realitzada per Agut, Bernad i Sifre (2001) durant diversos cursos en un institut de Castelló de programació integrada de literatura (català, castellà i història) a través de la historiologia, la genologia i la tematologia.

Fet i fet, resulta necessari dur a terme planificacions globals en l'ensenyament i l'aprenentatge simultani de diverses llengües, és a dir, un

tractament coordinat i congruent de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria (Guasch, 2011b). En aquesta investigació, mitjançant l'anàlisi dels manuals escolars (tercera part), mirem d'observar si se segueixen les raons teòriques plantejades. Abans, però, acabem aquesta part amb una breu exposició sobre la importància de fer un tractament diferenciat del català com a llengua minoritzada respecte a la llengua dominant, l'espanyol.

1.2.3.El tractament específic del català com a llengua minoritzada

La situació sociolingüística d'una llengua, especialment el seu estatus sociolingüístic com a llengua dominant, minoritzada o de comunicació àmplia, li atorga un estatus específic pel que fa a l'adquisició i té conseqüències directes sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge. Així, doncs, una llengua en situació dominant no planteja problemes específics per a la seua adquisició-aprenentatge i el seu ensenyament; en canvi, si es tracta d'una llengua minoritzada sorgeixen immediatament tot un seguit d'aspectes que exigeixen un tractament diferenciat respecte a la llengua dominant (Pascual Granell, 2006: 86-87).

Pel que fa al tractament específic del català en el model d'educació plurilingüe del sistema educatiu valencià, Pascual Granell (2006) especifica els aspectes més rellevants de la seua situació com a llengua minoritzada i les exigències que comporten aquests aspectes quant al seu tractament didàctic:

És una llengua amb una *insuficient presència social* pel que fa als àmbits més formals de l'activitat social i els mitjans de comunicació, i especialment pel que fa als textos funcionals escrits, per la qual cosa no sol proporcionar suficients ocasions per a la seua adquisició i pràctica fora de l'escola. Aquest fet pot crear a l'alumnat, tant valencianoparlant com castellanoparlant, a més d'un domini insuficient de determinats gèneres i usos lingüístics, una percepció negativa del prestigi i utilitat del valencià, i una escassa motivació per a aprendre'l (Pascual Granell, 2006: 87).

Aquesta falta de presència social s'ha de compensar amb el seu ús vehicular i social prioritari dins l'escola. Perquè, l'ús social del català no és necessari per a l'alumnat castellanoparlant, atés que la seua L1 ocupa tots els

àmbits de l'activitat social i tot castellanoparlant actua, des del punt de vista de l'ús lingüístic, amb el convenciment que serà comprés perfectament per l'interlocutor siga aquest catalanoparlant o castellanoparlant; a més, entre els catalanoparlants hi ha la tendència a passar-se al castellà tan bon punt hi ha en el context de situació un interlocutor castellanoparlant.

D'altra banda, el fet que siguen dues llengües romàniques afavoreix la comprensió dels missatges per part de l'alumnat castellanoparlant, amb una mínima contextualització i adaptació del llenguatge, especialment si hi ha una actitud positiva per part de l'oient. Aquest fet permet, com assenyala Pascual Granell (2006), una actuació que promoga la transferència²⁸ de competències entre les dues llengües i facilita, si no hi ha prejudicis i actituds negatives²⁹, la possibilitat d'un aprenentatge ràpid de les competències comunicatives bàsiques i d'un ús vehicular protegit primerenc en condicions òptimes.

Pascual Granell (2006) afegeix que la nostra llengua està lligada històricament al nostre entorn físic, social i cultural. És dipòsit i vehicle del nostre llegat cultural i es tracta d'una llengua que intenta normalitzar-se, i ocupar els usos i funcions propis d'una llengua amb projecció de futur. En conseqüència, en el seu tractament a l'escola s'han de tenir en compte tots aquests factors com un element essencial del currículum valencià.

En canvi, el Decret 127/2012³⁰ pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyament no universitari al País Valencià, tot i que té com a objectiu assegurar, en finalitzar l'educació bàsica, l'adquisició per part de l'alumnat d'una competència lingüística igual en valencià i en castellà, així com el domini funcional de la llengua anglesa, parteix d'un error de context: una suposada normalitat lingüística. A més, aquesta normativa no tracta els continguts lingüístics de les diverses matèries, sinó que simplement estableix els programes lingüístics³¹, per la qual cosa no serà objecte del nostre estudi.

²⁸ Ruiz Bikandi (2006) defineix el mecanisme de transferència com els «coneixements - conceptes, processos, paraules- adquirits en un espai que són aplicats en un altre, comportaments, sentiments o maneres de raonar apreses en certes situacions que són utilitzades en unes altres».

²⁹ Garcia Vidal i Martí Climent (2015) estudien les representacions socials sobre les llengües de l'alumnat de quart curs d'ESO en relació al procés d'ensenyament-aprenentatge de les llengües en un context plurilingüe.

³⁰ Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana.

³¹ L'esmentat decret fixa només dos programes lingüístics, de manera que el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersion Lingüística (PIL) s'assimilen al

1.3. Els llibres de text i el currículum escolar

En l'anterior capítol hem fet un repàs a l'ensenyament de la llengua a través dels llibres de text, ara revisem els plantejaments curriculars de la matèria de llengua i literatura en l'Educació Secundària Obligatòria, fixats en els decrets d'ensenyaments mínims estatals i també en els decrets valencians.

Tot això amb l'objectiu d'analitzar la repercussió de les prescripcions curriculars en les propostes d'aula de les diverses editorials, és a dir, els materials de desenvolupament curricular³² (Zabala, 1995). Ara bé, com ja hem explicat al primer capítol, ens limitarem a l'estudi dels llibres de text, que s'han convertit en l'eix vertebrador de la pràctica pedagògica (Gimeno Sacristán, 1988) i són utilitzats massivament (Negrin, 2009).

Com ja hem comentat anteriorment, és important esbrinar si el que prescriuen els currículums oficials és el que realment recullen els llibres de text, però també si els continguts educatius dels manuals són els que efectivament s'ensenyen a l'aula. Es tracta, doncs, de contrastar si allò que estableix la legislació educativa (*currículum prescrit*³³, en terminologia de Carmen i Jiménez, 1997) té correspondència amb el que recullen els diferents projectes editorials (*currículum impartit*), sense entrar a valorar què és allò que realment s'ensenyava a l'aula ni tampoc què integra l'alumnat a partir del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que no és objecte del present estudi.

Per poder entendre millor el paper que els manuals escolars desenvolupen a les aules i en el sistema educatiu, convé fer un repàs a la legislació per la qual es regulen i a les polítiques que els han inspirat. A continuació, establim un marc general de les reformes que ha patit el sistema educatiu espanyol des dels anys 70 i emmarquem el currículum de l'etapa de Secundària en l'actualitat (LOE 2/2006 i LOMQE 8/2013), per acabar centrant-

Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) i el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) al Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC).

³² Convé recordar que seguim la definició de materials curriculars o materials de desenvolupament curricular de Zabala (1995); es tracta, doncs, de «tots aquells instruments i mitjans que proporcionen a l'educador pautes i criteris per a la presa de decisions, tant en la planificació com en la intervenció directa en el procés d'ensenyament/aprenentatge i en la seua avaluació» (Zabala, 1995: 167).

³³ Carmen i Jiménez (1997) estableixen una triple distinció entre: allò que marca la legislació educativa, *currículum prescrit*; el que s'ensenyava a l'aula i que recullen els projectes editorials, *currículum impartit*, i el que l'alumnat integra a partir del procés d'ensenyament-aprenentatge, *currículum après* (Carmen; Jiménez, 1997: 9).

nos en la programació dels continguts lingüístics i més concretament en el tractament dels conceptes sintàctics bàsics en Secundària.

1.3.1.El currículum de Secundària. Legislació

En aquest apartat fem un repàs a la legislació educativa, atés que tant el currículum com les programacions d'aula i, per tant, els llibres de text, s'han hagut d'adaptar als canvis legislatius que s'han produït en els darrers anys: LOGSE 1/1990, LOE 2/2006 i LOMQE 8/2013.

Tot seguit, analitzem els plantejaments curriculars de la matèria de llengua i literatura en Secundària segons la LOE (2006) que estableixen el decret de mínims estatal (RD 1631/2006 d'ensenyaments mínims) i també el decret valencià (Decret 112/2007 pel qual s'estableix el currículum valencià de l'ESO), centrant-nos en el tractament dels continguts lingüístics, especialment dels conceptes sintàctics bàsics.

Finalment, apuntarem les línies de treball que planteja la LOMQE (2013) per als pròxims cursos en relació a l'ensenyament dels conceptes sintàctics bàsics en Secundària, mitjançant l'anàlisi del Reial Decret 1105/2014 pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat i el Decret 87/2015 pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat al País Valencià.

En definitiva, estudiem el marc curricular vigent per tal de conèixer quines són les finalitats educatives, els objectius d'etapa, les competències bàsiques que l'alumnat ha d'assolir, el conjunt de continguts i els criteris d'avaluació en relació a l'ensenyament de llengües.

D'entrada, el sistema educatiu espanyol des dels anys 70 ha patit diverses reformes, algunes amb grans canvis i d'altres amb modificacions més lleus. A continuació, en farem un breu repàs per centrar-nos posteriorment en la situació legislativa actual.

L'agost de 1970 va entrar en vigor la Llei 14/1970 General d'Educació (LGE), que va establir l'obligatorietat i la gratuïtat de l'educació bàsica fins als 14 anys. L'ensenyament s'estructurava en: EGB (Ensenyament General Bàsic),

BUP (Batxillerat Unificat Polivalent)³⁴, COU (Curs d'Orientació Universitària) i FP (Formació Professional). Més endavant, en juny de 1980 la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars (LOECE) va introduir un model democràtic en l'organització dels centres docents i va regular la creació d'òrgans col·legiats de govern que representaren tots els sectors de la comunitat educativa. En 1985 la Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació (LODE) va introduir el sistema de concerts educatius i el dret del professorat, alumnat, pares i mares, i personal d'administració i serveis a participar en la gestió i el funcionament dels centres docents gestionats amb fons públics mitjançant els consells escolars.

Més endavant, la Llei Orgànica 1/1990 d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) va introduir l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys³⁵, la baixada de la ràtio (de 40 a 25 alumnes per classe), les assignatures impartides per professors especialitzats (llengües, música o educació física) i la divisió de la nota de cada matèria en conceptes, actituds i procediments. S'hi proposava un enfocament del currículum a partir del constructivisme, que tinguera en compte l'atenció a la diversitat de l'alumnat. La LOGSE (1990) va estructurar l'ensenyament en: Educació Infantil (0 a 6 anys), Educació Primària (6 a 12 anys), Educació Secundària Obligatòria (de 12 a 16 anys), Batxillerat (cicle no obligatori que comprenia la franja d'edat dels 16 als 18 anys) i Formació Professional (de grau mitjà i de grau superior). L'any 1995 la Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents (LOPEG) donava més autonomia als centres i obligava els centres concertats a admetre els alumnes que formen part de minories socials.

En 2003 va entrar en vigor la Llei Orgànica 10/2002 de Qualitat de l'Educació (LOCE), que establia diferents itineraris d'ESO i Batxillerat, canvis en els continguts de l'Educació Infantil, una prova de revàlida a final del Batxillerat i l'assignatura de religió com a avaluable; però, amb el canvi de govern, no es va arribar a aplicar. L'any 2006 es van derogar la LOGSE, la

³⁴ El Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) eren estudis posteriors a l'EGB i tenien tres anys de durada. Després es realitzava el Curs d'Orientació Universitària (COU) com a últim pas abans de començar estudis universitaris.

³⁵ En la LOGSE els sis primers cursos d'EGB corresponen a l'Educació Primària Obligatòria (EP) i els dos últims de l'EGB i els dos primers de BUP corresponen a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). D'aquesta manera, els alumnes passen a l'institut l'any que compleixen 13 anys, mentre que en l'anterior sistema ho feien dos anys més tard ja que finalitzaven l'escola als 14 anys.

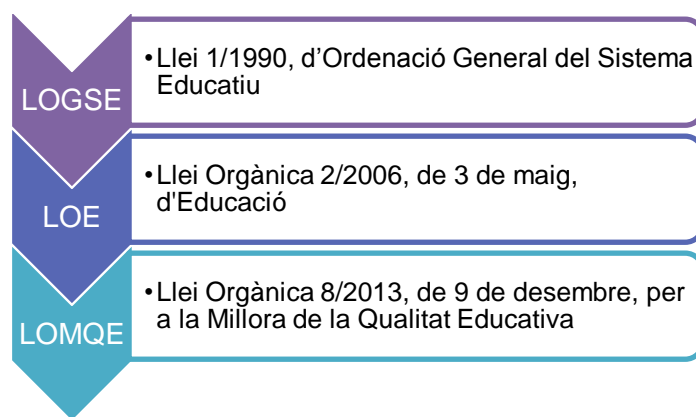
LOPEG i la LOCE, i va entrar en vigor la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació (LOE) que conviuria amb la LODE (1985).

La LOE (2006) organitza l'ensenyament no universitari en: Educació Infantil (EI), Educació Primària (EP), Educació Secundària Obligatòria (ESO), Batxillerat, Formació Professional (FP) i ensenyaments de règim especial (idiomes, ensenyaments d'arts plàstiques i disseny, ensenyaments esportius, ensenyaments de música i dansa) i d'adults. Aquesta llei parteix dels principis següents: qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, equitat que garantisca la igualtat d'oportunitats, transmissió i efectivitat de valors que afavorisquen la llibertat, responsabilitat, tolerància, igualtat, respecte, justícia, etc. Un dels canvis més significatius va ser la inclusió de l'assignatura d'«Educació per la ciutadania», mentre es mantenia la de religió com a oferta obligatòria pels centres però optativa per a l'alumnat, i la incorporació de les competències bàsiques. També es van blindar els ensenyaments comuns que han d'impartir-se en totes les comunitats autònomes i que han de ser entre el 55 al 65%, segons si la comunitat té una llengua cooficial o no.

Finalment, en 2013 es publica la Llei Orgànica 8/2013 per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE), que no és pròpiament una nova llei educativa sinó que modifica alguns aspectes de l'anterior, la LOE (2006). Aquesta llei suposa una major centralització de l'educació, ja que el Ministeri d'Educació fixa els continguts, objectius i criteris d'avaluació de les matèries troncales, decisions que fins aleshores corresponien a les Comunitats Autònomes, i, a més, hi ha una avaluació estatal centralitzada al final de cada etapa educativa (revàlides). Algunes novetats que presenta són: els itineraris en tercer i quart curs d'ESO, la penalització als centres que no complisquen amb el rendiment acadèmic exigut, la consideració de la religió catòlica com a assignatura amb el mateix valor que les altres assignatures troncales i la pèrdua de competències del Consell escolar de centre.

Així, doncs, tant el currículum com les programacions d'aula i, per tant, els llibres de text, s'han hagut d'adaptar als canvis legislatius periòdics: LOGSE 1/1990, LOE 2/2006 i LOMQE 8/2013.

Figura 2. Últimes lleis educatives



Actualment la llei que regula el nostre sistema educatiu és la LOMQE (2013), juntament amb la LOE (2006) a la qual complementa i modifica. De fet, el calendari d'implantació de la LOMQE estableix, de manera general, que totes les modificacions curriculars es poden aplicar a partir del curs 2014-2015. Ara bé, les modificacions introduïdes en el currículum, l'organització, objectius, requisits per a l'obtenció de certificats i títols, programes, promoció i avaluacions d'Educació Secundària Obligatòria s'implantaràn per als cursos primer i tercer en el curs escolar 2015-2016, i per als cursos segon i quart en el curs escolar 2016-2017.

Aquesta última reforma educativa s'ha realitzat al final de la nostra investigació i atés que no deroga l'anterior llei sinó que la complementa i modifica, comentarem breument les seues aportacions però ens centrarem més extensament en l'anàlisi del currículum que estableix la LOE (2006) per tractar-se del marc en el qual s'han publicat els llibres de text analitzats.

En els pròxims apartats fem un repàs a la LOE (2006) i els decrets que la concreten en Secundària (RD 1631/2006 d'ensenyaments mínims i Decret 112/2007 pel qual s'estableix el currículum valencià de l'ESO), així com també apuntem les línies de treball que planteja la LOMQE (2013), en relació a l'ensenyament dels conceptes sintàctics bàsics en Secundària.

1.3.2. La LOE i els decrets que la desenvolupen

La Llei Orgànica 2/2006 d'Educació³⁶ (LOE) estableix que l'etapa d'educació secundària obligatòria té caràcter obligatori i gratuït, i constitueix,

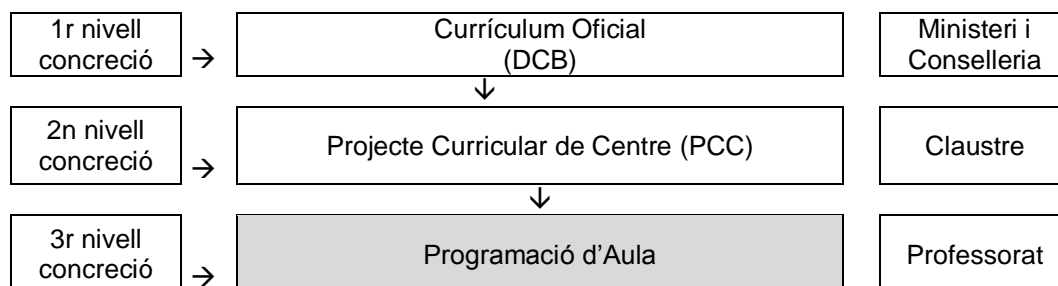
³⁶ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). Disponible en: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

juntament amb l'educació primària, l'educació bàsica. Comprén quatre cursos acadèmics, que se segueixen ordinàriament entre els dotze i els setze anys d'edat. El quart curs té caràcter orientador, tant per als estudis postobligatoris com per a la incorporació a la vida laboral.

En l'article 6é d'aquesta llei es defineix el *currículum* com «el conjunt d'objectius, competències bàsiques³⁷, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats en la present Llei». Els aspectes bàsics del currículum de Secundària estan constituïts en el RD 1631/2006 i en el Decret 112/2007. Ara bé, la legislació educativa estableix un model de currículum obert i flexible que ha de ser desenvolupat pel professorat. Els i les docents han de tenir en compte a l'hora de realitzar la seua programació els diferents nivells de concreció curricular.

Els dissenys curriculars fixen tres nivells de concreció i determinació dels objectius i dels continguts de les diferents àrees de coneixement, cada un dels quals és competència de diferents institucions i estaments implicats en el sistema educatiu. Els manuals se situen en el tercer nivell de concreció curricular.

Figura 3. Nivells de concreció curricular



El primer nivell de concreció curricular o Disseny Curricular Base (DCB), elaborat pel ministeri i completat per les autonomies, té un caràcter obligatori i conté els objectius generals de l'etapa, les àrees curriculars, els objectius generals de l'àrea, els continguts, els objectius terminals referits als continguts i les orientacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge i per a l'avaluació (Carmen, 1992: 35).

El segon nivell de concreció curricular correspon als equips docents de cada centre educatiu i consisteix en el desenvolupament i l'organització per a tota l'etapa dels continguts que s'han prescrit en els decrets curriculars de les

³⁷ Les competències figuren només en el currículum de l'ensenyament obligatori, és a dir, en Primària i en Secundària, però no en el Batxillerat.

administracions educatives i que constitueixen el primer nivell de concreció. Es tracta de seqüenciar i organitzar els objectius i continguts, determinar la metodologia i els criteris d'avaluació. D'aquesta tasca se n'encarreguen el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC).

Segons la LOE (Art. 121), el Projecte Educatiu de Centre (PEC) ha de recollir els valors, els objectius i les prioritats d'actuació. Així mateix, ha d'incorporar la concreció dels currículums establerts per l'Administració educativa que correspon fixar i aprovar al claustre, com també el tractament transversal en les àrees, matèries o mòduls de l'educació en valors i altres ensenyaments. El Projecte Educatiu de Centre també ha de tenir en compte les característiques de l'entorn social i cultural del centre, ha de recollir la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat, l'acció tutorial, el pla de convivència, etc. Es caracteritza per ser un document propi, únic i singular de cada centre, que s'elabora en equip i aglutina tots els àmbits de funcionament del centre. Serveix de referència per l'elaboració de documents successius. És un projecte a llarg termini, obert i flexible, que es pot modificar i s'ha de revisar.

El Projecte Curricular de Centre (PCC) és el document en què s'expressa la seqüenciació i organització dels objectius i continguts, es determinen la metodologia i els criteris d'avaluació per cada cicle, en funció de les característiques del centre i de l'entorn. Per tant, els centres docents seran els que desenvoluparan i completaran el currículum de les diferents etapes i cicles en l'ús de la seua autonomia. Els elements que són presents al PCC són: objectius generals de l'etapa adequats al context socioeconòmic i cultural del centre, objectius generals de les àrees, continguts i criteris d'avaluació de les diferents àrees, decisions generals sobre la metodologia didàctica, criteris d'avaluació i promoció de l'alumnat, pla tutorial, criteris i procediments per realitzar adaptacions curriculars (significatives o no), materials i recursos didàctics, criteris per avaluar la pràctica docent i programació d'activitats complementàries i extraescolars. En definitiva, el PCC és un document tècnic que fa de mediador entre el currículum oficial i les programacions didàctiques i explica els criteris generals sobre què, com, quan ensenyar i com avaluar en funció del model definit en el Projecte Educatiu de Centre (PEC).

El tercer nivell de concreció curricular, en el qual se situen els manuals, és competència de cada professor/a que ha d'elaborar la seua programació. En

aquest nivell es defineixen els objectius i els continguts més concrets, es trien les experiències d'ensenyament-aprenentatge i es determinen els criteris d'avaluació de cada grup-classe. En aquest nivell es troben les programacions didàctiques. La Programació Didàctica és general a tota una disciplina, està vinculada al Projecte Curricular de Centre i l'elabora cada departament didàctic de manera coordinada amb la resta de departaments. La Programació d'Aula s'ajusta a la realitat de l'aula i està vinculada a la Programació Didàctica i coordinada amb la resta de programacions d'aula elaborades per la resta de professors d'un mateix departament.

La Programació Didàctica i la Programació d'aula estableixen què, com i quan ensenyar i avaluar (continguts, objectius, activitats, temporalització, metodologia, tractament de la diversitat i materials). Aquest treball correspon a cada docent i s'ha de dur a terme en funció de les característiques de cada grup-classe. Ara bé, els llibres de text determinen gran part de les decisions que els docents han de prendre, com ara l'eix vertebrador del manual i de cada unitat didàctica. De fet, aquests estableixen els objectius didàctics, seleccionen i ordenen els continguts, fixen la seqüenciació de les activitats i determinen els exercicis d'avaluació, entre d'altres.

Així, doncs, els manuals destinats a l'ensenyament reglat arrepleguen els continguts educatius que l'administració educativa fixa per a un determinat nivell o etapa i que ha distribuït per cursos. Ara bé, la publicació de materials en forma de llibres de text dóna forma definitiva i excessivament tancada als continguts de l'ensenyament i en gran part també, i això és encara més greu, a la metodologia (Camps; Vilà, 1999). Martínez Bonafé (1992) afirma que «el libro de texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no solo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer currículo».

Pel que fa a la llengua, la LOE (2006) determina que l'educació secundària obligatòria ha de contribuir a desenvolupar en l'alumnat les capacitats que li permeten «comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si n'hi haguera, en la llengua cooficial de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura». A més, s'hi assenyala que els continguts referits al funcionament de la llengua i al seu aprenentatge han de

ser plantejats amb la funció exclusiva de millorar la comunicació, és a dir, s'hi vol defugir el tractament transmissiu i gramaticalista de l'ensenyament dels coneixements lingüístics i vincular-lo a l'ús lingüístic de l'alumnat, tant oral com escrit.

A continuació, comentem els aspectes bàsics del currículum de Secundària que desenvolupen els diversos decrets que, en el cas de l'educació secundària, són: el *Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, d'ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria* (BOE 5-1-2007), d'àmbit estatal, i el *Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana* (DOGV 24-7-2007), d'àmbit autonòmic, parant especial atenció al tema que ens ocupa que analitzarem en més detall a l'apartat 1.3.4.

1.3.2.1. Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria

La LOE a l'article 6.2 estableix que correspon al govern estatal fixar els ensenyaments mínims a què es refereix la disposició addicional primera, apartat 2, lletra c) de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació. Els ensenyaments mínims són els aspectes bàsics del currículum referits als objectius, les competències bàsiques, els continguts i els criteris d'avaluació. En el cas de l'ensenyament mitjà és el Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims, de 29 de desembre (BOE 5-1-2007), el que estableix els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria.

Aquest Reial Decret adopta com a punt de partida les huit competències bàsiques que la Unió Europea considera que han d'impulsar-se en l'alumnat de l'educació bàsica, de tal manera que els currículums establerts per les administracions educatives i la concreció dels mateixos currículums que els centres realitzen en els seus projectes educatius s'han d'orientar a facilitar l'adquisició d'aquestes competències. Les competències bàsiques s'incorporen per primera vegada als ensenyaments mínims i tenen com a objectiu poder identificar els aprenentatges que es consideren imprescindibles des d'un

plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. El seu èxit ha de capacitar els alumnes per a la seua realització personal, l'exercici de la ciutadania activa, la incorporació satisfactòria a la vida adulta i el desenvolupament d'un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

Quadre 1. Competències bàsiques que l'alumnat ha d'haver adquirit al final de l'ESO (Annex I del RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

Competències bàsiques (ESO)
1. Competència en comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica.
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital.
5. Competència social i ciutadana.
6. Competència cultural i artística.
7. Competència per aprendre a aprendre.
8. Autonomia i iniciativa personal.

Tot i això, el currículum, que funciona com a marc prescriptiu i que hauria de tenir un paper orientador, no deixa clar com s'ha de treballar per competències a l'aula. A més, la noció de *competència* presenta alguns aspectes controvertits: d'una banda, prové de l'àmbit socioeconòmic, en un intent d'acostar l'escola al món laboral, ben lluny de les finalitats de l'ensenyament (STEPV, 2007; Durán, 2011); i de l'altra, es tracta d'un concepte ambigu i se'n consideren sinònims termes que fins i tot poden ser contradictoris, com ara *capacitat*, *habilitat*, *estratègia*, *coneixement*, *actitud*, etc. (Durán, 2011). També Gimeno (2008) denuncia que no és modern allò que és recent o nou, o fem que ho sembla:

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad [...] Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. (Gimeno, 2008: 9)

D'entre les competències bàsiques fixades a l'Annex I d'aquest Reial Decret, volem destacar-ne la primera: la *competència en comunicació lingüística*. Aquesta remet al fet de ser competent en llegir, escriure, parlar i escoltar en una àmplia varietat de contextos i situacions. El desenvolupament de la competència en comunicació lingüística al final de l'educació obligatòria

comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional d'una llengua estrangera, com a mínim. Aquesta competència transversal, perseguida a través de les distintes matèries, descansa específicament en l'àrea de llengua (Ruiz Bikandi, 2010).

Els objectius de l'educació secundària obligatòria es defineixen per al conjunt de l'etapa. Així, doncs, segons el Reial Decret 1631/2006, l'educació secundària obligatòria ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats que els permeten:

Quadre 2. Objectius de l'ESO (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- a) Assumir responsablement els deures, conèixer i exercir els drets en el respecte als altres, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i grups, exercitar-se en el diàleg afermant els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici de la ciutadania democràtica.
- b) Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per a una realització eficaç de les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal.
- c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposen discriminació entre homes i dones.
- d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seues relacions amb els altres, així com rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes.
- e) Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació.
- f) Concebre el coneixement científic com un saber integrat que s'estructura en diferents disciplines, així com conèixer i aplicar els mètodes per identificar els problemes en els diversos camps del coneixement i de l'experiència.
- g) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
- h) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si n'hi ha, en la llengua cooficial de la comunitat autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
- i) Comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.
- j) Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels altres, així com el patrimoni artístic i cultural.
- k) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits d'atenció i salut corporals i incorporar l'educació física i la pràctica de l'esport per afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seua diversitat. Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, la cura dels éssers vius i el medi ambient, i contribuir a la seua conservació i millora.
- l) Apreciar la creació artística i comprendre el llenguatge de les diferents manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.

Pel que fa a la llengua, el decret estableix que l'objectiu de l'ESO ha de ser que l'alumnat siga capaç de comprendre i d'expressar-se amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si n'hi ha, en la llengua cooficial

de la comunitat autònoma, textos i missatges complexos, així com també de comprendre i d'expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.

D'altra banda, en cada matèria es descriu la manera en què es contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques, els seus objectius generals i, organitzats per cursos, els continguts i criteris d'avaluació. Els criteris d'avaluació, a més de permetre la valoració del tipus i grau d'aprenentatge adquirit, es converteixen en referent fonamental per valorar l'adquisició de les competències bàsiques.

En el cas de «Llengua castellana i literatura», la finalitat d'aquesta matèria en relació a l'educació lingüística és, com en l'educació primària, el desenvolupament de la competència comunicativa, és a dir, un conjunt de coneixements sobre la llengua i de procediments d'ús que són necessaris per interactuar satisfactòriament en diferents àmbits socials³⁸. Aquests sabers es refereixen als principis i les normes socials que presideixen els intercanvis, a les formes convencionals que presenten els textos en la nostra cultura, als procediments que articulen les parts del text en un conjunt cohesionat, a les regles lexicosintàctiques que permeten la construcció d'enunciats amb sentit i gramaticalment acceptables o a les normes ortogràfiques.

Quadre 3. Finalitat de l'educació lingüística en l'àrea de Llengua castellana i la literatura a l'ESO (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

Finalitat de l'àrea de Llengua castellana i la literatura a l'ESO
Educació lingüística
Desenvolupament de la capacitat per a utilitzar la llengua en diferents àmbits socials, mitjançant el coneixement dels principis i les normes socials que presideixen els intercanvis, de les formes convencionals que presenten els textos en la nostra cultura, dels procediments que articulen les parts del text en un conjunt cohesionat i de les regles lexicosintàctiques que permeten la construcció d'enunciats amb sentit i gramaticalment acceptables o a les normes ortogràfiques.

D'acord amb aquesta finalitat, el currículum estableix els objectius generals de cada etapa, els continguts i els criteris d'avaluació distribuïts per cursos. L'ensenyament de la llengua castellana i la seua literatura en aquesta etapa té com a objectius generals el desenvolupament de les capacitats que es detallen en el text del següent requadre:

³⁸ També al Batxillerat l'objectiu és el desenvolupament dels coneixements necessaris per a intervenir en la interacció verbal en diferents àmbits de la vida social.

Quadre 4. Objectius de la matèria de Llengua castellana i la literatura a l'ESO (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

1. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural.
2. Utilitzar la llengua per expressar-se de manera coherent i adequada en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per prendre consciència dels propis sentiments i idees, i per controlar la pròpia conducta.
3. Conèixer la realitat plurilingüe d'Espanya i les varietats del castellà, i valorar aquesta diversitat com una riquesa cultural.
4. Utilitzar la llengua oral en l'activitat social i cultural de manera adequada a les diferents situacions i funcions, adoptant una actitud respectuosa i de cooperació.
5. Fer servir les diverses classes d'escrits mitjançant els quals es produeix la comunicació amb les institucions públiques, privades i de la vida laboral.
6. Utilitzar la llengua eficaçment en l'activitat escolar per buscar, seleccionar i processar informació i per redactar textos propis de l'àmbit acadèmic.
7. Utilitzar amb progressiva autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per obtenir, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents.
8. Fer de la lectura una font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món i consolidar hàbits lectors.
9. Comprendre textos literaris utilitzant coneixements bàsics sobre les convencions de cada gènere, els temes i els motius de la tradició literària i els recursos estilístics.
10. Aproximar-se al coneixement de mostres rellevants del patrimoni literari i valorar-lo com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva en diferents contextos historicoculturals.
11. Aplicar amb certa autonomia els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per comprendre textos orals i escrits i per escriure i parlar amb adequació, coherència, cohesió i correcció.
12. Analitzar els diferents usos socials de les llengües per evitar els estereotips lingüístics que suposen judicis de valor i prejudicis classistes, racistes o sexistes.

D'entre aquests objectius, i en relació amb el nostre objecte d'estudi, destaquem que es fa referència al fet d'utilitzar la llengua per expressar-se de manera coherent i adequada en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per prendre consciència dels propis sentiments i idees, i per controlar la pròpia conducta, i també al fet d'aplicar amb certa autonomia els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per comprendre textos orals i escrits i per escriure i parlar amb adequació, coherència, cohesió i correcció. Però, no s'explicita en cap moment la necessitat de tenir un cert coneixement d'una terminologia bàsica ni saber utilitzar-la, si bé es remet al fet d'aplicar amb certa autonomia els coneixements sobre la llengua, dins dels quals potser s'hi podrien incloure.

D'altra banda, els continguts del currículum s'organitzen en blocs que no tenen com a finalitat establir l'ordre i l'organització de les activitats d'aprenentatge a l'aula, sinó que exposen els components de l'educació

lingüística i literària, assenyalant els nivells assolibles en cada curs. Ara bé, no es determina cap articulació entre els diferents blocs de continguts establerts.

El Reial Decret agrupa els continguts de cada curs en quatre blocs: «Bloc I. Parlar, escoltar i conversar», «Bloc II. Llegir i escriure», «Bloc III. Educació literària» i «Bloc IV. Coneixement de la llengua». Ara bé, l'últim bloc és presentat a banda i la seua formulació, com assenyala Ruiz Bikandi (2010), el situa més pròxim al tercer bloc de continguts. Mentre que els dos primers blocs de continguts s'enuncien mitjançant verbs d'acció, en els dos últims s'utilitzen noms («educació» i «coneixement») que fan referència a una certa idea de sabers formalitzats, contemplats d'un mode no funcional.

Quadre 5. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims (BOE 5-1-2007)

Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura en l'ESO (Reial Decret 1631/2006)			
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV
Parlar, escoltar i conversar	Llegir i escriure	Educació literària	Coneixement de la llengua

En la introducció de la matèria «Llengua castellana i literatura» s'afirma que el bloc IV, titulat «Coneixement de la llengua», «reuneix els continguts que es refereixen a la capacitat dels alumnes per observar el funcionament de la llengua i per parlar-ne, així com els coneixements explícits sobre la llengua i les seues formes d'ús». Més endavant, s'hi afegeix que aquest bloc «integra els continguts relacionats amb la reflexió sobre la llengua i amb l'adquisició d'uns conceptes i una terminologia gramatical. La presència d'aquest bloc es justifica pel fet que l'adquisició de les habilitats lingüísticocomunicatives implica l'ús reflexiu sobre diferents aspectes de la llengua». Ruiz Bikandi (2010) fa un parell d'observacions sobre aquestes afirmacions que cal tenir en compte. D'una banda, els continguts no fan referència a la «capacitat dels alumnes», i, de l'altra, l'adquisició de les habilitats lingüísticocomunicatives no implica necessàriament l'ús reflexiu, ni tan sols la reflexió sobre la llengua. També, la relació entre ús i reflexió no és automàtica, però sí innegable.

Segons el Reial Decret, la programació dels continguts i el grau de complexitat amb què s'aborden ha de tenir sempre una justificació des del punt de vista de la rellevància per a la millora de les habilitats en l'ús de la llengua. Per tant, la selecció i el plantejament dels continguts ha de seguir un criteri

estrictament funcional. Sobre aquestes indicacions que estableix el decret, Ruiz Bikandi (2010) rebutja una visió exclusivament funcional del coneixement lingüístic i considera que la reflexió sobre la llengua contribueix al coneixement de la llengua, a més d'ajudar al desenvolupament de l'observació, l'anàlisi, la síntesi, les capacitats especulatives i les argumentatives de l'alumnat.

A continuació, mirarem d'analitzar els continguts que proposa el decret de mínims sobre el coneixement de la llengua. En el Reial Decret 1631/2006 s'insisteix en l'estreta relació que ha d'existir entre el funcionament dels textos i el coneixement de la llengua que s'obté a partir de l'observació i la manipulació guiada dels textos, però la formulació dels continguts no ajuda a interpretar de forma clara aquesta vinculació.

Quadre 6. Continguts del bloc de Coneixement de la llengua de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- Reconeixement de les diferències contextuais i formals rellevants entre comunicació oral i escrita i entre els usos col·loquials i formals en els discursos aliens i en l'elaboració dels propis.
- Reconeixement d'alguns significats contextuais que poden adquirir les modalitats de l'oració.
- Identificació i ús de les formes de dixi personal, temporal i espacial (demostratius, adverbis de temps i lloc) en textos orals i escrits.
- Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, com els d'ordre, explicatius i de contrast, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (substitucions pronominals) com lèxics, especialment l'el·lipsi, i l'ús d'hiperònims de significat concret.
- Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als diferents valors del present d'indicatiu.
- Reconeixement del funcionament sintàctic del verb a partir del seu significat, identificant el subjecte i els complements del verb, distingint entre argumentals i no argumentals, transformant oracions per observar diferents papers semàntics del subjecte (agent, causa, pacient). Utilització d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient.
- Ús de procediments per compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció d'expressions explicatives i l'ús de construccions de participi i de gerundi.
- Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris escolars i altres obres de consulta, especialment sobre classes de paraules, relacions semàntiques del lèxic i normativa.
- Familiarització amb l'ús del diccionari de sinònims i del corrector ortogràfic dels processadors de textos.
- Coneixement i ús reflexiu de les normes ortogràfiques, apreciament el seu valor social i la necessitat de cenyir-se a la norma lingüística.

Com s'hi pot observar, la presentació dels continguts mostra diversos tipus de problemes: d'una banda, la manera com són exposats i, de l'altra, els continguts establerts. En relació a la manera com aquests són exposats, el redactat és breu i s'abusa de les enumeracions. A més, no hi consta l'ordre en

què s'han d'impartir aquests coneixements, tot i que es podria deduir que s'ha de seguir l'ordre en què s'hi presenten. Es tracta, doncs, d'una llista d'enunciats sobre objectes d'ensenyament lingüístic però sense cap pauta ni guia sobre la seua aplicació didàctica.

En relació als continguts, s'hi expliciten els procediments mitjançant els quals l'alumnat hauria d'adquirir els coneixements: identificació, ús, reconeixement, etc. Aquests impliquen un procés de reflexió sobre la llengua. Ara bé, no s'indica a partir de quins criteris s'ha de dur a terme la identificació o el reconeixement.

Pel que fa a la relació entre ús i coneixement de la llengua, cal tenir en compte que no existeix activitat lingüística sense activitat metalingüística. L'aprenentatge de l'ús de la llengua requereix de la reflexió sobre l'activitat lingüística i de determinats coneixements explícits sobre el funcionament dels sistema i de les normes d'ús en diferents contextos socials (González Nieto; Zayas, 2008: 17). En aquesta mateixa línia, Ruiz Bikandi (2010) afirma que «la reflexión metalingüística –que observa las formas lingüísticas en relación con su significado y función, y usa la indagación como método- es el camino imprescindible para tomar conciencia de la lengua y mejorar su dominio». Així, doncs,

una enseñanza escolar de los usos lingüísticos debe ir acompañada de la adquisición progresiva de un lenguaje para hablar acerca del lenguaje, adquisición en la que el profesor desempeña un papel importante como mediador entre la teoría lingüística y las necesidades y las capacidades de reflexión de los alumnos. (González Nieto; Zayas, 2008)

En general, la presentació dels continguts dóna poques pistes sobre com dur a terme l'ensenyament de les nocions gramaticals des de l'enfocament comunicatiu i el treball de la terminologia gramatical no es presenta relacionat amb l'ús lingüístic.

El Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims especifica els continguts curs per curs, la qual cosa proporciona una major claredat en els coneixements que l'alumnat ha d'adquirir. Ara bé, el fet de determinar els continguts per a cada curs limita les possibilitats d'interpretació de formulacions més globals; per tant, pot resultar problemàtic. A més, la redacció del decret és molt reiterativa, ja que molts dels continguts són recurrents, és a dir, es

repeteixen curs rere curs perquè es treballen amb diferents nivells de profunditat en cada cas.

Si mirem d'analitzar els continguts del bloc de «Coneixement de la llengua» de cada curs³⁹, podem observar que es tracta d'un bloc ampli, redactat amb molt de detall, del qual destaca el seu caràcter procedimental i la seua vinculació amb l'ús, en un intent de trencar amb una tendència excessivament gramaticalista en l'ensenyament (González Nieto; Zayas, 2008).

La majoria dels continguts estan formulats com a procediments, excepte els que fan referència a l'adquisició d'una terminologia i a la diversitat lingüística, com ara:

- Coneixement general de la diversitat lingüística i de la distribució geogràfica de les llengües d'Espanya, valorant-la com a font d'enriquiment personal i col·lectiu. (1r curs d'ESO)
- Coneixement de la diversitat lingüística d'Espanya (llengües i dialectes) i de la situació actual de l'espanyol en el món. (4t curs d'ESO)

González Nieto i Zayas (2008) consideren que els continguts del bloc de «Coneixement de la llengua» de la matèria de Llengua castellana i literatura en l'ESO presenten un enfocament de l'aprenentatge «gramatical» centrat en la pràctica d'una sèrie d'activitats que han de fomentar l'adquisició reflexiva d'uns procediments i unes estratègies i, en relació amb això, d'un llenguatge per a parlar sobre el llenguatge, i no un objectiu «teòric» específic.

Quant a la terminologia lingüística, els continguts establerts pel Reial Decret 1361/2006 per a primer d'ESO se centren en la comprensió d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements. En canvi, en segon d'ESO es fa referència ja a la utilització d'una terminologia sintàctica bàsica que, a més dels termes del curs anterior, incorpora agent, causa i pacient. En tercer i quart d'ESO els continguts remetent a l'ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats: enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut; oracions subordinades

³⁹ Vegeu Annex I.

substantives, adjectives i adverbials. Ara bé, en quart d'ESO s'afegeix l'oració impersonal, com es pot comprovar en el quadre següent:

Quadre 7. Resum dels continguts sobre terminologia lingüística a l'ESO

1r d'ESO	2n d'ESO	3 d'ESO	4t d'ESO
oració	oració	enunciat, frase i oració	enunciat, frase i oració
subjecte i predicat	subjecte i predicat	subjecte i predicat	subjecte i predicat
predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal
subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements
	agent, causa i pacient	agent, causa i pacient	agent, causa i pacient
			oració impersonal
		oració activa i oració passiva	oració activa i oració passiva
		oració transitiva i intransitiva	oració transitiva i intransitiva
		complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut	complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut
		oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials	oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials

Com es pot observar a la graella anterior, molts de continguts es reiteren cada curs, si bé cal suposar que es treballaran amb diferents graus d'aprofundiment en cada cas. De fet, durant tota l'ESO es repeteixen els següents continguts: oració, subjecte, predicat (nominal i verbal), verb i complements. En segon curs d'ESO s'introdueixen els conceptes agent, causa i pacient, que estaran presents fins al final de l'educació secundària obligatòria; en tercer i quart, frase i enunciat, oració activa/passiva i transitiva/intransitiva, complements directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut, a més de les oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials; i, en l'últim curs d'ESO, s'afegeix també l'oració impersonal. Aquesta distribució comportarà, en la majoria de casos, que els llibres de text esmicolen els continguts fins a l'exasperació. No hi ha vinculació entre conceptes.

A més a més, la proposta del Reial Decret 1361/2006 planteja que cal treballar, en primer lloc, l'oració, com fan alguns manuals que analitzarem en la tercera part d'aquest treball. Però, sorprenentment no hi figuren les categories gramaticals; només s'hi esmenta el *verb* per tractar els seus complements.

Finalment, el decret incorpora uns criteris d'avaluació amb la finalitat de delimitar què és el que es vol aconseguir, així com també per servir de referència per tal de valorar en quina mesura s'han produït determinats aprenentatges. D'entre aquests, volem destacar els que fan referència a la terminologia lingüística.

Quadre 8. Criteris d'avaluació de la matèria Llengua castellana i literatura referits a la terminologia lingüística (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

ESO	Criteris d'avaluació referits a la terminologia lingüística
Primer curs	9. Iniciar el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús.
Segon curs	9. Iniciar el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús.
Tercer curs	9. Conèixer la terminologia lingüística necessària per a la reflexió sobre l'ús.
Quart curs	9. Conèixer i utilitzar la terminologia lingüística adequada en la reflexió sobre l'ús.

Com es pot observar a la graella anterior, en tots els cursos de l'ESO hi ha un criteri d'avaluació relatiu a la terminologia lingüística. En el cas de primer i segon d'ESO aquest és exactament el mateix: l'inici del coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús. Es pretén comprovar que es comprén la terminologia bàsica per seguir explicacions i instruccions en les activitats gramaticals. En aquest sentit, segons assenyala el Reial Decret 1361/2006, s'ha de comprovar el coneixement de la terminologia referida a modalitats de l'oració, paraules flexives i no flexives, procediments de formació de paraules, sinonímia i antonímia, categories gramaticals (en casos prototípics), temps i mode verbals, i subjecte i predicat (en oracions senzilles). També s'ha d'avaluar l'obtenció d'informació gramatical de caràcter general en els diccionaris escolars i altres obres de consulta.

Si en primer i segon d'ESO es vol iniciar l'alumnat en el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica, en tercer d'ESO es fa un pas més i s'exigeix que l'alumnat conega la terminologia lingüística *necessària* per a la reflexió sobre l'ús i en quart d'ESO es parla ja del coneixement de la

terminologia lingüística *adequada* en la reflexió sobre l'ús. Així, si en els dos primers cursos de l'ESO l'objectiu és que l'alumnat compregui la terminologia bàsica per seguir explicacions i instruccions en les activitats gramaticals, en el tercer curs d'ESO es pretén comprovar que *es coneix i es comença a fer servir la terminologia bàsica* per seguir i donar-hi explicacions i instruccions en les activitats gramaticals, i en quart d'ESO es pretén comprovar que *es coneix i es fa servir de manera adequada la terminologia necessària* per referir-se als coneixements gramaticals i a les activitats que es porten a terme a classe.

Pel que fa a la terminologia lingüística concreta, el Reial Decret 1361/2006 assenyala que en primer d'ESO s'ha de comprovar el coneixement de la terminologia referida a modalitats de l'oració, paraules flexives i no flexives, procediments de formació de paraules, sinonímia i antonímia, categories gramaticals (en casos prototípics), temps i mode verbals, i subjecte i predicat (en oracions senzilles). En segon d'ESO s'hi afegeixen els complements, l'el·lipsi, els papers del subjecte (agent, causa, pacient) i les funcions sintàctiques característiques de les paraules (nucli, complement, determinant, enllaç) . En tercer d'ESO, a més de la terminologia avaluada en cursos anteriors, s'ha de comprovar el coneixement de la referida a classes de predicats (nominal, verbal) i oracions (activa, passiva) i de complements verbals; canvis de categoria (nominalitzacions) i a la identificació de les formes d'unió (juxtaposició, coordinació i subordinació) de les oracions. I, en quart d'ESO, a la terminologia adquirida en cursos anteriors i la inclosa en aquest curs, se suma la distinció entre forma i funció de les paraules, i els procediments lèxics i sintàctics per als canvis de categoria.

Quadre 9. Resum de la terminologia lingüística que s'ha d'avaluar a l'ESO

1r d'ESO	2n d'ESO*	3 d'ESO*	4t d'ESO*
modalitats de l'oració	subjecte	classes de predicats (nominal, verbal)	distinció entre forma i funció de les paraules
paraules flexives i no flexives	predicat i complements	classes d'oracions (activa, passiva)	procediments lèxics i sintàctics per als canvis de categoria
procediments de formació de paraules	el·lipsi	classes de complements verbals	
sinonímia i antonímia	papers del subjecte (agent, causa, pacient)	canvis de categoria (nominalitzacions)	

categories gramaticals (en casos prototípics)	funcions sintàctiques característiques de les paraules (nucli, complement, determinant, enllaç)	identificació de les formes d'unió (juxtaposició, coordinació i subordinació) de les oracions	
temps i mode verbals			
subjecte i predicat (en oracions senzilles)			

*A més de la terminologia avaluada en cursos anteriors.

Sorprén que els continguts relatius a la terminologia lingüística establerts pel Reial Decret 1361/2006 no coincideixen amb els que s'han d'avaluar segons la mateixa normativa. Per exemple, en el tercer curs d'ESO es treballa l'oració activa/passiva i transitiva/intransitiva, però només s'ha d'avaluar la primera distinció; o bé les classes de predicat (nominal i verbal) són presents a tota l'ESO encara que només són objecte d'avaluació en tercer i quart. Un altre cas és el de les categories gramaticals que s'han d'avaluar en primer i segon d'ESO, tot i que no figuren entre els continguts d'aquests cursos; de fet, l'única categoria que es treballa explícitament és el verb.

A continuació, trobareu un quadre comparatiu dels continguts de la terminologia lingüística que s'han de treballar en l'ESO amb els que s'han d'avaluar, d'acord amb el Reial Decret 1631/2006. Convé recordar que, com ja hem comentat abans, un dels criteris d'avaluació de cada curs és «Conèixer i utilitzar la terminologia lingüística adequada en la reflexió sobre l'ús», que es concreta en els continguts que detallem en el següent quadre. Com es pot observar, cal avaluar qüestions que no s'han treballat, com ara les oracions juxtaposades i coordinades en tercer i quart d'ESO, i s'inclouen, per exemple, els procediments de formació de paraules (a tota l'ESO) o els procediments lèxics i sintàctics per als canvis de categoria (en quart d'ESO), tot i no ser-ne termes lingüístics.

Quadre 10. Terminologia lingüística que s'ha de treballar i avaluar a l'ESO (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

1r d'ESO		2n d'ESO		3 d'ESO		4t d'ESO ⁴⁰	
Continguts	Avaluació	Continguts	Avaluació	Continguts	Avaluació	Continguts	Avaluació
oració	modalitats de l'oració	oració	modalitats de l'oració	enunciat, frase i oració	modalitats de l'oració	enunciat, frase i oració	modalitats de l'oració
subjecte i predicat	paraules flexives i no flexives	subjecte i predicat	paraules flexives i no flexives	subjecte i predicat	paraules flexives i no flexives	subjecte i predicat	paraules flexives i no flexives
predicat nominal i predicat verbal	procediments de formació de paraules	predicat nominal i predicat verbal	procediments de formació de paraules	predicat nominal i predicat verbal	procediments de formació de paraules	predicat nominal i predicat verbal	procediments de formació de paraules
subjecte, verb i complements	sinonímia i antonímia	subjecte, verb i complements	sinonímia i antonímia	subjecte, verb i complements	sinonímia i antonímia	subjecte, verb i complements	sinonímia i antonímia
	categories gramaticals (en casos prototípics)	agent, causa i pacient	categories gramaticals (en casos prototípics)	agent, causa i pacient	categories gramaticals (en casos prototípics)	agent, causa i pacient	categories gramaticals (en casos prototípics)
	temps i mode verbals		temps i mode verbals	oració activa i oració passiva	temps i mode verbals	oració activa i oració passiva	temps i mode verbals
	subjecte i predicat (en oracions senzilles)		subjecte i predicat (en oracions senzilles)	oració transitiva i intransitiva	subjecte i predicat (en oracions senzilles)	oració transitiva i intransitiva	subjecte i predicat (en oracions senzilles)
			subjecte	complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut	subjecte	complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut	subjecte
			predicat i complements	oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials	predicat i complements	oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials	predicat i complements
			el·lipsi		el·lipsi	oració impersonal	el·lipsi

⁴⁰ En aquest curs segons el RD 1631/2006 s'ha de comprovar el coneixement de la terminologia adquirida en cursos anteriors i de la inclosa en aquest curs. Per tant, encara que només es fa referència explícitament a alguns termes, queda clar que l'alumnat haurà de saber utilitzar tota la terminologia lingüística treballada durant aquest curs, així com també la dels cursos anteriors.

			papers del subjecte (agent, causa, pacient)		papers del subjecte (agent, causa, pacient)		papers del subjecte (agent, causa, pacient)
			funcions sintàctiques característiques de les paraules (nucli, complement, determinant, enllaç)		funcions sintàctiques característiques de les paraules (nucli, complement, determinant, enllaç)		funcions sintàctiques característiques de les paraules (nucli, complement, determinant, enllaç)
					classes de predicats (nominal, verbal)		classes de predicats (nominal, verbal)
					classes d'oracions (activa, passiva)		classes d'oracions (activa, passiva)
					classes de complements verbals		classes de complements verbals
					canvis de categoria (nominalitzacions)		canvis de categoria (nominalitzacions)
					identificació de les formes d'unió (juxtaposició, coordinació i subordinació) de les oracions		identificació de les formes d'unió (juxtaposició, coordinació i subordinació) de les oracions
							distinció entre forma i funció de les paraules
							procediments lèxics i sintàctics per als canvis de categoria

Ruiz Bikandi (2010) revisa críticament el Reial Decret d'Ensenyaments Mínims en relació a l'ensenyament de la llengua i sobre la terminologia utilitzada destaca que el document fuig de tecnicismes excessius i opta per un camí eclèctic:

Al utilizarse en su formulación términos procedentes de la tradición gramatical escolar y del estructuralismo, combinados con ciertos otros de la lingüística del texto, la transposición didáctica ha adoptado un camino ecléctico que muestra determinación de transparencia terminológica y búsqueda de lo básico y esencial. (Ruiz Bikandi, 2010: 48)

El decret també fa referència a l'avaluació de l'obtenció d'informació gramatical de caràcter general en els diccionaris escolars i altres obres de consulta. De fet, s'hi assenyala que l'alumnat ha d'adquirir una *progressiva autonomia en l'obtenció d'informació gramatical de caràcter general* i, a més, en quart d'ESO, s'hi afegeix que ha de ser capaç d'obtenir *tota mena d'informació lingüística* en diccionaris i altres obres de consulta.

1.3.2.2. Decret 112/2007 pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria al País Valencià

En virtut de les competències atribuïdes a les administracions educatives, correspon a aquestes establir el currículum de l'educació secundària obligatòria, del qual formen part els ensenyaments mínims que fixa el Reial Decret 1631/2006, comentat anteriorment. En el nostre cas, tenim el Decret 112/2007, de 20 de juliol de 2007, pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana (DOGV 24-07-2007).

D'entrada, cal dir que, tant les administracions educatives de Catalunya i les Illes Balears com la del País Valencià, plantegen un únic disseny curricular per a les dues llengües oficials dels territoris: el castellà i el català (sota la denominació de *valencià* al País Valencià). Per tant, consideren més adequat un tractament integrat, i no paral·lel, d'aquestes dues llengües ambientals (o llengües ambientals més esteses) dels territoris.

Del currículum valencià destaca la definició que es fa de l'*educació lingüística* i la importància d'una bona competència lingüística per tal d'aconseguir els objectius de les àrees no lingüístiques:

Un component fonamental d'este desenrotllament el constituïx l'educació lingüística i literària, entesa la primera com la capacitat per a usar la llengua en les diverses esferes de l'activitat social –incloses l'adquisició i transmissió del coneixement- i la segona com el conjunt d'habilitats i destreses necessàries per a llegir de manera competent els textos literaris significatius del nostre àmbit cultural. A més, la millora de la competència en les habilitats lingüístiques és un factor determinant per a aconseguir els objectius específics de cada matèria no lingüística. (DOGV, 5.562, p. 30.412)

Els objectius de l'etapa d'ESO relacionats amb l'educació lingüística que fixa el currículum valencià són els següents:

- Comprendre i expressar amb correcció textos i missatges complexos, oralment i per escrit, en valencià i en castellà. Valorar les possibilitats comunicatives del valencià com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i com a part fonamental del seu patrimoni cultural, així com les possibilitats comunicatives del castellà com a llengua comuna de totes les espanyoles i els espanyols i d'idioma internacional. Iniciar-se, així mateix, en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura d'ambdós llengües.
- Comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.

Pel que fa a les matèries de «Valencià: Llengua i Literatura» i «Castellà: Llengua i Literatura», l'objectiu és, com en l'Educació Primària, desenvolupar la competència comunicativa en les dues llengües oficials, és a dir,

un conjunt de coneixements sobre la llengua i de procediments d'ús necessaris per a interactuar satisfactòriament en diferents àmbits socials. Estos sabers es referixen als principis i a les normes socials que presidixen els intercanvis, a les formes convencionals dels textos en la nostra cultura, als procediments que articulen les parts del text en un conjunt cohesionat, a les regles lexicosintàctiques que permeten la construcció d'enunciats amb sentit i gramaticalment acceptables, i a les normes ortogràfiques (DOGV, 5.562, p. 30.412).

Així, doncs, podem dir que la competència comunicativa comprén, no sols el coneixement del sistema d'unitats i regles d'una llengua, això és la seua gramàtica, sinó també d'altres coneixements i habilitats que fan possible l'ús adequat de la llengua. De fet, com assenyalen Adell i Sánchez-Enciso (2011b),

el desplegament dels continguts del currículum respon al criteri de *competència comunicativa* (Hymes, 1984), que Cots (1990, citat en Lomas; Osoro; Tusón, 1993) sintetitza en la capacitat de saber què dir, a qui, quan i com callar (Lomas; Osoro; Tusón, 1993).

El concepte de *competència comunicativa* va ser proposat per Hymes (1972) per tal d'incloure-hi els principis que regeixen l'ús de la llengua en situacions concretes, ampliant l'abast de la noció de *competència gramatical* formulada per Chomsky (1965), que només es refereix al coneixement formal dels mecanismes del codi lingüístic. Per tant, la *competència comunicativa* fa referència a la capacitat d'usar el llenguatge apropiadament en les diverses situacions socials en què ens trobem cada dia. Inclou, doncs, la competència lingüística (o gramatical), la sociolingüística, la discursiva (o textual) i la pragmàtica (o estratègica) (Canale, 1983).

La *competència lingüística o gramatical* és la capacitat d'usar les regles formals del llenguatge. Inclou els coneixements i les habilitats lèxiques, fonètiques i sintàctiques, i altres dimensions de la llengua com a sistema. La *competència discursiva o textual* fa referència a la relació de cada missatge amb la resta del discurs.

En canvi, la *competència sociolingüística* es refereix a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua. El component sociolingüístic –sensible a les convencions socials (les normes de cortesia, les normes que governen les relacions entre generacions, sexes, classes i grups socials, la codificació lingüística d'alguns rituals fonamentals per al funcionament d'una comunitat)– afecta tota comunicació lingüística entre representants de diferents cultures, encara que els participants sovint no siguin conscients de la seua influència.

I, finalment, la *competència pragmàtica* és el conjunt dels coneixements i les habilitats que fan possible l'ús adequat de la llengua, que té interioritzats un usuari ideal de la llengua. Està relacionada amb la utilització funcional dels recursos lingüístics (producció de funcions lingüístiques, d'actes de parla), tot sobre la base de guions o escenaris d'intercanvis comunicatius. També es relaciona amb el domini del discurs, la cohesió i la coherència, la identificació de tipus i formes de text, la ironia i la paròdia.

D'aquesta manera, tal i com estableix el decret, l'objecte d'aprenentatge en les matèries de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i

literatura» en l'ESO comprén el conjunt dels components del procés comunicatiu:

- a) L'apropiació pel parlant dels factors del context físic i social susceptibles de deixar empremta en els enunciats, així com de les regles comunicatives per mitjà de les quals s'adequa el discurs al context.
- b) El coneixement i l'ús reflexiu del codi lingüístic, pel que fa tant al pla oracional com al textual i atenent les realitzacions orals i escrites.
- c) Actitud afavoridora d'una comunicació satisfactòria, així com desenrotllament d'actituds crítiques respecte a les formes per mitjà de les quals el llenguatge reflectix prejuís i estereotips socials i sociolingüístics. (DOGV, 5.562, p. 30.417).

Pel que fa a la gramàtica, l'objectiu de l'ensenyament de la llengua, tant en Valencià com en Castellà, durant aquesta etapa educativa és el desenvolupament de la capacitat de «conéixer els principis fonamentals de la gramàtica del valencià i del castellà, i reconéixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions» (D112/2007: 30.420).

L'eix del currículum són les habilitats i estratègies per a parlar i escoltar – incloent-hi la interacció, escriure i llegir– en àmbits significatius de l'activitat social. Els aprenentatges s'organitzen en cinc blocs de continguts: «Bloc I. Comunicació», «Bloc II. Llengua i societat», «Bloc III. Coneixement de la llengua», «Bloc IV. Educació literària» i «Bloc V. Tècniques de treball». Segons el decret, aquesta distribució no té com a finalitat establir l'ordre i l'organització de les activitats d'aprenentatge en l'aula; ara bé, tampoc s'hi expliquen les causes que l'han determinat. Els blocs de continguts exposen, d'una manera analítica, els components de l'educació lingüística i literària, i n'assenyalen els nivells assolibles en cada curs.

Quadre 11. Organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO

Organització dels continguts de les matèries de Valencià: llengua i literatura i Castellà: llengua i literatura en l'ESO				
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV	Bloc V
Comunicació	Llengua i societat	Coneixement de la llengua	Educació literària	Tècniques de treball

Els blocs «Llengua i societat» i «Coneixement de la llengua» reuneixen els continguts que fan referència a la capacitat de l'alumnat per a observar el funcionament de la llengua i per a parlar-ne, als coneixements explícits sobre la

llengua i les seues formes d'ús que es deriven de la diversitat geogràfica, social i d'estil, així com de les actituds adoptades pels usuaris de les llengües oficials.

L'interés del nostre estudi se centra en la terminologia sintàctica bàsica del Bloc III, titulat «Coneixement de la llengua», ja que aquest integra els continguts relacionats amb la reflexió sobre la llengua i amb l'adquisició d'uns conceptes i una terminologia gramatical. L'adquisició de les habilitats lingüísticocomunicatives implica l'ús reflexiu sobre diferents aspectes de la llengua: les formes lingüístiques que indiquen en el text la presència dels factors del context; els procediments que contribueixen a cohesionar el text; les diverses possibilitats sintàctiques utilitzables per a expressar un mateix contingut; els procediments gramaticals per a integrar diferents proposicions en un enunciat cohesionat; els mecanismes per a la formació de paraules; la norma gramatical i ortogràfica, etc.

Abans d'analitzar els continguts, volem parar l'atenció a l'evolució d'aquests al llarg dels últims anys. Com es pot observar a la graella següent, l'organització dels continguts en blocs varia sense justificació. El decret de 1992 estableix sis blocs de continguts, mentre que els decrets de 2002 i 2007 només cinc. Tot i això, les tres propostes curriculars coincideixen pel que fa a l'establiment de tres grans blocs de continguts, encara que la seua denominació siga diversa: llengua i societat (les llengües i els parlants, llengua i societat), la literatura (el discurs literari, educació literària, literatura) i gramàtica (la llengua com a objecte de coneixement, estudi de la llengua i coneixement de la llengua).

Quadre 12. Evolució de l'organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO des de la LOGSE fins a la LOE

Evolució dels blocs de continguts de les matèries de Valencià i Castellà en l'ESO		
D47/1992	D39/2002	D112/2007
6. Les llengües i els parlants	1. Comunicació	1. Comunicació
	2. Llengua i societat	2. Llengua i societat
5. La llengua com a objecte de coneixement	3. Estudi de la llengua	3. Coneixement de la llengua
3. El discurs literari	5. Literatura	4. Educació literària
1. La llengua en la comunicació interpersonal	4. Tècniques de treball	5. Tècniques de treball

2. La llengua en els mitjans de comunicació		
4. La llengua com a mitjà d'adquisició de coneixements		

L'administració educativa valenciana estableix uns mateixos objectius per al castellà i el català, però detalla continguts diferenciats per a cada una de les llengües (Guasch, 2010a). La relació de continguts de les matèries de Valencià i Castellà hi apareix diferenciada per a atendre els aspectes gramaticals, històrics, socials i literaris específics de cada llengua. Per exemple, en l'assignatura de Valencià es treballen els pronoms personals àtons o febles i les seues combinacions, que no existeixen en Castellà. No obstant això, la distribució dels continguts en cada bloc permet l'enfocament integrat de l'aprenentatge lingüístic i literari de l'alumnat.

Tot seguit, hi analitzem els continguts específics del bloc de «Coneixement de la llengua» de les matèries de Valencià i Castellà, però només aquells que interessen al nostre estudi, això és, els continguts relatius a la gramàtica i més concretament a la terminologia lingüística⁴¹.

Els continguts gramaticals del primer curs d'ESO se centren principalment en les diferents «classes de paraules», que segons estableix el currículum es concreten en: substantiu, adjectiu, pronom, determinant, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció. En segon d'ESO els continguts es focalitzen en l'oració simple (estructura, tipus de complements i classes d'oracions) i el text (connectors, dixi, etc.). Els continguts de tercer d'ESO se centren en la distinció entre la forma (categoria gramatical) i la funció de les paraules, així com coneixement dels procediments lèxics (afixos) i sintàctics per al canvi de categoria, i també en l'oració composta (coordinació i subordinació). Finalment, en quart d'ESO el focus se situa sobre el text i el discurs, amb especial atenció als diferents tipus d'oracions coordinades i subordinades.

En relació als blocs de continguts i el repartiment que se'n fa per cursos, cal comentar que els continguts gramaticals són pràcticament els mateixos en ambdues llengües. De fet, només hi trobem una diferència. En l'assignatura de

⁴¹ A l'annex II podeu trobar els continguts, detallats per cursos, de l'apartat de Gramàtica del bloc de «Coneixement de la llengua» de les matèries de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» a l'ESO, extrets del D112/2007 (DOGV 24-07-2007).

Valencià, en el primer curs d'ESO, figura com a contingut gramatical la distinció entre el passat simple i el passat perifràstic. Perquè, en la llengua catalana, el passat simple del mode indicatiu té dos paradigmes diferents: l'un amb formes simples (el passat simple) i l'altre amb l'auxiliar de passat *anar* més infinitiu (el passat perifràstic). Les formes simples es mantenen vives en el parlar de l'Horta de València i, de manera oscil·lant, en parlars valencians meridionals i en parlars baleàrics (Cuenca; Pérez Saldanya, 2006: 79). En canvi, en la llengua estàndard sembla que hi haja una tendència a l'ús preferent pel temps perifràstic (Agost; Monzó, 2001: 90-91). Òbviament aquest contingut no apareix en l'assignatura de Castellà perquè aquesta llengua només té la forma de passat simple i no de passat perifràstic.

La distribució dels continguts per cursos parteix de les classes de paraules (substantiu, adjectiu, pronom, determinant, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció) a primer d'ESO, per continuar amb l'oració simple (estructura, tipus de complements i classes d'oracions) a segon d'ESO i amb l'oració composta a tercer i quart d'ESO. Aquest comportament, a priori, podria semblar adequat, si considerem que cal començar l'estudi de la gramàtica amb el treball de les classes de paraules per enfrontar més endavant el tractament de l'oració. Ara bé, resulta curiós que la distinció entre la forma (categoria gramatical) i la funció de les paraules no es treballa fins a tercer d'ESO, ja que a segon s'introdueixen els complements oracionals. Es tracta d'una incoherència que haurem de mirar amb detall com afronten els llibres de text estudiats en la seua transposició didàctica.

Quant a la terminologia lingüística, en primer d'ESO es pretén la comprensió per part de l'alumnat d'una terminologia sintàctica bàsica (oració, subjecte, verb i complements, predicat nominal i predicat verbal) i el reconeixement de les diferents categories gramaticals. En canvi, en segon d'ESO es vol aconseguir que l'alumnat pugui utilitzar una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient. Com es pot observar, de primer a segon curs s'hi han afegit els termes «agent, causa i pacient».

Després, en tercer i quart d'ESO el decret fa referència a l'ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats. Es tracta d'enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i

complements; agent, causa i pacient; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials. En quart d'ESO s'hi afegeix l'oració impersonal i també en un altre contingut, l'últim de l'apartat de gramàtica, l'ús dels termes següents: oració coordinada copulativa, disjuntiva, adversativa i consecutiva; oració subordinada causal, consecutiva, condicional i concessiva.

Per tant, del primer al segon cicle d'ESO s'hi observa un augment considerable de la terminologia sintàctica que l'alumnat ha de conèixer. Hi apareix la distinció entre enunciat, frase i oració, però també entre els diferents tipus d'oracions (activa i passiva; transitiva i intransitiva; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials; oració coordinada copulativa, disjuntiva, adversativa i consecutiva; oració subordinada causal, consecutiva, condicional i concessiva) i de complements (directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut).

Sorprén que en els continguts de l'apartat de gramàtica del bloc de «Coneixement de la llengua» del tercer curs d'ESO es faça referència a l'ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment per mitjà de la transformació d'oracions independents, coordinades o juxtaposades, en subordinades adverbials o en oracions subordinades per mitjà de les quals s'expressen diferents relacions lògiques: causals, consecutives, condicionals i concessives. Però, en canvi, els termes d'*oració coordinada* i *juxtaposada* no s'incloguen dins de la terminologia sintàctica bàsica que l'alumnat ha de conèixer en aquest curs ni en els anteriors. L'ús del terme *oració coordinada* serà un dels continguts del següent curs, quart d'ESO, i el de *juxtaposada* no figura entre els continguts que marca el decret. Per tant, com ha de ser capaç l'alumnat de transformar un tipus d'oració que desconeix?

D'altra banda, els criteris d'avaluació que marca el currículum de Secundària per a les assignatures de Valencià i Castellà i que es troben relacionats amb la terminologia gramatical objecte del present estudi són els següents:

Quadre 13. Criteris d'avaluació de les matèries de Valencià i Castellà d'ESO referits a la terminologia gramatical (Decret 112/2007, DOGV 5.562)

Criteris d'avaluació relacionats amb la terminologia gramatical	
1r ESO	6. [...] Conèixer els principis fonamentals de la gramàtica; reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions.
	13. [...] Respectar els criteris de correcció gramatical i ortogràfica...
	17. Iniciar el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús.
2n ESO	14. [...] Respectar les normes gramaticals, ortogràfiques i tipogràfiques. [...]
	17. Conèixer una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús [...]. Conèixer l'estructura de l'oració i les diferents classes d'oració. [...]
3r ESO	16. Conèixer la terminologia lingüística necessària per a la reflexió sobre l'ús.
	17. Reconèixer les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre estes i els seus significats. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a resoldre problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a compondre i revisar els textos de manera progressivament autònoma.
4t ESO	16. Conèixer i usar una terminologia lingüística adequada en les activitats de reflexió sobre l'ús.
	17. Reconèixer les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre estes i els seus significats. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a resoldre problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a compondre i revisar els textos de manera autònoma.

Com es pot observar a la graella anterior, en primer d'ESO s'avalua l'inici del coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús, mentre que en segon d'ESO l'alumnat ja ha de conèixer la terminologia lingüística bàsica. A continuació, en tercer d'ESO s'exigeix que l'alumnat conega la terminologia lingüística *necessària* per a la reflexió sobre l'ús i en quart d'ESO que, a més de conèixer la terminologia lingüística *adequada*, siga capaç d'utilitzar-la en les activitats que es porten a terme a classe i també per a referir-se als coneixements gramaticals.

A més, en primer d'ESO l'alumnat ha de reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions, en segon d'ESO ha de conèixer l'estructura de l'oració i les diferents classes d'oració, i en tercer i quart d'ESO ha de reconèixer les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre aquestes i els seus significats.

A continuació, a mode de mostra, sintetitzem en un quadre la correlació entre l'objectiu general d'etapa relatiu a la terminologia lingüística utilitzada per referir-se a les categories gramaticals, els continguts de primer d'ESO i els respectius criteris d'avaluació. Com s'hi pot observar, es pretén que l'alumnat siga capaç de reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues

combinacions. L'enfocament d'aquest aprenentatge és bàsicament conceptual: saber identificar i distingir les distintes categories gramaticals.

Quadre 14. Relació d'un objectiu general d'etapa amb els continguts i criteris d'avaluació de primer curs d'ESO

Objectiu general d'etapa (capacitat)	Continguts de 1r d'ESO	Criteris d'avaluació de 1r d'ESO
12. Conèixer els principis fonamentals de la gramàtica del valencià i del castellà, i reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions.	<p>Bloc 3. Coneixement de la llengua</p> <p>3c. Gramàtica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Classes de paraules. El substantiu i l'adjectiu (característiques). El pronom (classificació). El determinant (classificació). El verb: la conjugació. L'adverbi. La preposició. La conjunció. La interjecció. – Estructura de l'oració simple. La concordança. – Reconeixement del funcionament sintàctic de verbs d'ús freqüent a partir del seu significat, identificació del subjecte i dels complements del verb, i constatació de l'existència de complements necessaris o argumentals i dels no necessaris o circumstancials; comprensió d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte, verb i complements; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal. – Coneixement de les modalitats de l'oració i dels modes del verb com a formes d'expressar les intencions dels parlants. – Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, amb especial atenció als temporals, explicatius i d'orde, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (pronoms personals, possessius i demostratius) com lèxics (repeticions, sinònims i el·lipsis). – Distinció entre paraules flexives i no flexives; i reconeixement de les diferents categories gramaticals. – Identificació i ús de les formes lingüístiques de la dixi personal (pronoms personals, possessius i terminacions verbals) en textos orals i escrits com cartes i normes. 	<p>6. [...] Conèixer els principis fonamentals de la gramàtica; reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions.</p> <p>13. [...] Respectar els criteris de correcció gramatical i ortogràfica...</p> <p>17. Iniciar el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús.</p>

Finalment, cal fer referència a la contribució de les àrees de Valencià i Castellà a l'adquisició de les *competències bàsiques*⁴², que estableix el currículum d'ESO. Les competències bàsiques, com a elements integrants del currículum⁴³, són les fixades en l'annex I del Reial Decret 1631/2006. En les

⁴² En el marc de la proposta realitzada per la Unió Europea, s'han identificat huit competències bàsiques: competència en comunicació lingüística, competència matemàtica, competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, tractament de la informació i competència digital, competència social i ciutadana, competència cultural i artística, competència per aprendre a aprendre, i autonomia i iniciativa personal.

⁴³ El currículum de l'educació secundària obligatòria s'estructura en matèries i és en aquestes en què s'han de desenvolupar i adquirir les competències. Tant els objectius com la mateixa selecció dels continguts busquen assegurar el desenvolupament de totes les competències

distintes matèries de l'etapa es presta una atenció especial al desenvolupament d'aquestes competències, iniciat en l'educació primària, que l'alumnat haurà d'haver adquirit en finalitzar l'ensenyança bàsica.

El currículum d'aquesta matèria, en tindre com a meta el desenvolupament de la capacitat per a interactuar de forma competent per mitjà del llenguatge en les diferents esferes de l'activitat social, contribueix d'una manera decisiva al desenvolupament de tots els aspectes que conformen la *competència en comunicació lingüística*⁴⁴. A més, les habilitats i estratègies per a l'ús d'una llengua determinada i la capacitat per a prendre la llengua com a objecte d'observació, encara que s'adquireixen des d'una llengua, es transfereixen i apliquen a l'aprenentatge d'altres. Aquest aprenentatge amplia, al seu torn, aquesta competència sobre l'ús del llenguatge en general.

S'aprén a escoltar i a parlar i a llegir i a escriure, per a la interacció comunicativa, però també per a adquirir nous coneixements: el llenguatge, a més d'instrument de comunicació, és un mitjà de representació del món i està en la base del pensament i del coneixement. L'accés al saber i a la construcció de coneixements per mitjà del llenguatge es relaciona directament amb la *competència bàsica d'aprendre a aprendre*⁴⁵. Així mateix, els continguts de reflexió sobre la llengua arregen un conjunt de sabers conceptuals (metallenguatge gramatical) i procedimentals (capacitat per a analitzar, contrastar, ampliar i reduir enunciats per mitjà de l'ús conscient d'uns certs

bàsiques, i els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el grau d'adquisició progressiu.

⁴⁴ Aquesta competència es refereix a la utilització del llenguatge com a instrument de comunicació oral i escrita, de representació, interpretació i comprensió de la realitat, de construcció i comunicació del coneixement i d'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta. El desenvolupament de la competència lingüística al final de l'educació obligatòria comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional d'una llengua estrangera, com a mínim.

⁴⁵ Aprendre a aprendre suposa disposar d'habilitats per iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les, així com del que pot fer un mateix i del que es pot fer amb l'ajuda d'altres persones o recursos. D'altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en la motivació, la confiança en un mateix i el gust per aprendre.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, la qual cosa es desenvolupa a través d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

mecanismes gramaticals, substituir elements de l'enunciat per altres gramaticalment equivalents, usar diferents esquemes sintàctics per a expressar una mateixa idea, diagnosticar errors i reparar-los, etc.) que s'adquireixen en relació amb les activitats de comprensió i composició de textos i que es reutilitzen per a optimitzar l'aprenentatge lingüístic, és a dir, per a aprendre a aprendre llengua.

1.3.3. La LOMQE i els decrets que la desenvolupen

La LOMQE (2013) canvia la configuració de l'etapa d'educació secundària obligatòria, que s'organitza en matèries i comprén dos cicles: el primer de tres cursos escolars i el segon d'un. El segon cicle o quart curs d'ESO té un caràcter fonamentalment propedèutic.

Aquesta llei defineix *currículum* com «la regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cada un dels ensenyaments» (art. 6, LOMQE 8/2013). Però, a més, introdueix alguns canvis en els elements del currículum: juntament amb els objectius, competències, continguts, metodologia i criteris d'avaluació apareixen els *estàndards d'aprenentatge avaluable*s, és a dir, les concrecions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge i que serviran per elaborar les proves finals d'etapa, tant a l'ESO com al Batxillerat. Segons la LOMQE, el currículum està integrat pels elements següents:

- a) Els objectius de cada ensenyament i etapa educativa.
- b) Les competències o capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos.
- c) Els continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències. Els continguts s'ordenen en assignatures, que es classifiquen en matèries, àmbits, àrees i mòduls en funció dels ensenyaments, les etapes educatives o els programes en què participen els alumnes i les alumnes.
- d) La metodologia didàctica, que comprén tant la descripció de les pràctiques docents com l'organització del treball dels docents.

- e) Els estàndards i els resultats d'aprenentatge avaluable.
- f) Els criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa. (art. 6, LOMQE 8/2013).

El disseny del currículum bàsic, en relació amb els objectius, competències, continguts, criteris d'avaluació, estàndards i resultats d'aprenentatge avaluable, amb la finalitat d'assegurar una formació comuna i el caràcter oficial i la validesa en tot el territori de l'Estat espanyol està determinat pel *Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatoria* (BOE 3-1-2015).

Pel que fa a la llengua, en finalitzar l'educació bàsica, tots els alumnes i les alumnes han de comprendre i expressar-se, de forma oral i per escrit, en la llengua castellana i, si s'escau, en la llengua cooficial corresponent.

La LOMQE (2013) introdueix alguns canvis importants respecte a les llengües. S'hi afegeix una nova disposició addicional trenta-vuitena, sobre la llengua castellana, les llengües cooficials i les llengües que gaudeixen de protecció legal, segons la qual les administracions educatives autonòmiques amb llengua cooficial han de garantir el dret de l'alumnat a rebre ensenyaments en les dues llengües oficials.

Les administracions educatives han de garantir el dret dels alumnes i les alumnes a rebre els ensenyaments en castellà, llengua oficial de l'Estat, i en les altres llengües cooficials en els seus territoris respectius. El castellà és llengua vehicular de l'ensenyament en tot l'Estat i les llengües cooficials també ho són en les respectives comunitats autònomes, d'acord amb els seus estatuts i la normativa aplicable. (Art. 99, LOMQE 8/2013)

L'administració educativa ha de garantir una oferta docent sostinguda amb fons públics en la qual el castellà siga utilitzat com a llengua vehicular en una proporció raonable. Els pares, les mares o els tutors legals tenen dret que els seus fills reben ensenyament en castellà. Si això no és possible, el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, prèvia comprovació d'aquesta situació⁴⁶, ha d'assumir íntegrament les despeses d'escolarització d'aquests alumnes en centres privats en els quals hi haja aquesta oferta amb les condicions i el

⁴⁶ Correspon al Ministeri d'Educació, Cultura i Esports aquesta comprovació a través d'un procediment iniciat a instància de l'interessat, instruït per l'Alta Inspecció d'Educació, i en el qual s'ha de donar audiència a l'administració educativa afectada.

procediment que es determinen per reglament, despeses que han de repercutir en l'administració educativa corresponent.

No deixa de resultar curiós que la LOMQE no expresse explícitament l'obligació d'assumir les despeses d'escolarització en el cas invers, o siga, en el cas que la família sol·licite l'ensenyament en la llengua cooficial i no puga aconseguir plaça per la falta d'oferta al respecte.

Un altre canvi substancial és que els alumnes i les alumnes han de cursar l'àrea de llengua cooficial i literatura en el bloc d'assignatures de lliure configuració autonòmica⁴⁷ i no en el bloc d'assignatures troncales, encara que ha de rebre un tractament anàleg al de l'àrea llengua castellana i literatura.

A continuació, comentarem els aspectes bàsics del currículum de llengua de Secundària que desenvolupa el *Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatoria* (BOE 3-1-2015) per a l'àmbit estatal, així com el Decret 87/2015 pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat en l'àmbit valencià.

1.3.3.1. Reial Decret 1105/2014 pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat

El currículum bàsic de l'assignatura de «Llengua Castellana i Literatura» corresponent a l'ESO s'ha dissenyat a partir dels objectius propis de l'etapa i de les competències que s'han de desenvolupar en aquesta, mitjançant l'establiment de blocs de continguts en les assignatures troncales, i criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable en totes les assignatures, que són els referents per a la planificació de la concreció curricular i per a la programació didàctica.

D'acord amb l'article 11 del RD 1105/2014, els objectius de l'ESO són els mateixos que en l'anterior RD 1631/2006 de desenvolupament de la LOE; només s'hi aprecia algun detall puntual per atendre a la Llei Orgànica 3/2007,

⁴⁷ En l'educació secundària obligatòria, les assignatures s'agrupen en tres blocs: assignatures troncales, assignatures específiques i assignatures de lliure configuració autonòmica.

de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes⁴⁸, que estableix que les dones i els homes són iguals en dignitat humana, i iguals en drets i deures, i que té per objecte fer efectiu el dret d'igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes.

Així, doncs, en relació a l'àrea de llengua i literatura, l'Educació Secundària Obligatòria ha de contribuir a desenvolupar en l'alumnat les capacitats que els permeten:

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. (art. 11, LOMQE 8/2013).

Quant a la llengua, el decret estableix que l'objectiu de l'ESO ha de ser que l'alumnat siga capaç de comprendre i d'expressar-se amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si n'hi ha, en la llengua cooficial de la comunitat autònoma, textos i missatges complexos, així com també de comprendre i d'expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.

En cada matèria es descriuen els continguts, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable, però no els objectius concrets ni tampoc la contribució al desenvolupament de les competències. Els objectius apareixen a l'hora de dissenyar cada etapa educativa però desapareixen en la concreció del currículum per assignatures. Cal afegir que només es descriuen els continguts, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable del primer cicle d'ESO, de quart curs d'ESO, de primer de Batxillerat i de segon de Batxillerat, és a dir, que no hi trobem cap concreció respecte a la distribució dels continguts, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable entre els tres primers cursos d'ESO.

En el cas de l'assignatura de «Llengua Castellana i Literatura», l'objectiu és el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat, «entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y

⁴⁸ Disponible en: <http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/03/28/pdfs/A01515-01548.pdf>

literària» (RD 1105/2014: 357). A més, el decret assenyala que cal seguir un enfocament comunicatiu centrat en l'ús funcional de la llengua.

Els continguts d'aquesta matèria s'organitzen en quatre blocs: «Comunicació oral: escoltar i parlar», «Comunicació escrita: llegir i escriure», «Coneixement de la llengua» i «Educació literària». S'hi apunta que aquesta organització no pretén jerarquitzar els aprenentatges dins de l'aula, sinó que respon a les destreses bàsiques que ha de gestionar l'alumnat per a ampliar progressivament la seua capacitat de comprensió i expressió oral i escrita, així com la seua educació literària.

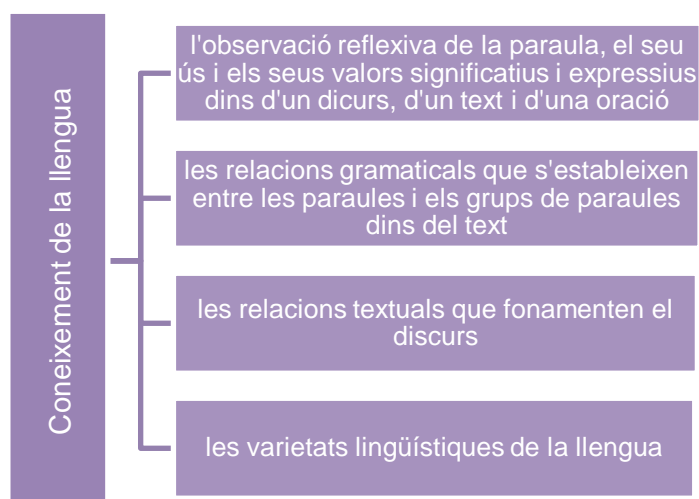
Quadre 15. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el Reial Decret 1105/2014 (BOE 3-1-2015)

Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura en l'ESO (Reial Decret 1105/2014)			
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV
Comunicació oral: escoltar i parlar	Comunicació escrita: llegir i escriure	Coneixement de la llengua	Educació literària

En relació al bloc de continguts «Coneixement de la Llengua», aquest respon, segons el decret, a la necessitat de reflexió sobre els mecanismes lingüístics que regulen la comunicació, i s'allunya de la pretensió d'utilitzar els coneixements lingüístics com una finalitat en si mateixa per a retornar-los la seua funcionalitat original: servir de base per a l'ús correcte de la llengua.

El coneixement de la llengua es planteja com l'aprenentatge progressiu de les habilitats lingüístiques, així com la construcció de competències en els usos discursius del llenguatge a partir del coneixement i la reflexió necessaris per apropiar-se de les regles ortogràfiques i gramaticals imprescindibles, per a parlar, llegir i escriure correctament en totes les esferes de la vida. Els continguts s'estructuren al voltant de quatre eixos fonamentals: el primer és l'observació reflexiva de la paraula, el seu ús i els seus valors significatius i expressius dins d'un discurs, d'un text i d'una oració; el segon se centra en les relacions gramaticals que s'estableixen entre les paraules i els grups de paraules dins del text; el tercer aprofundeix en les relacions textuais que fonamenten el discurs i el quart se centra en les varietats lingüístiques de la llengua.

Figura 4. Eixos en què s'estructura el bloc de continguts «Coneixement de la llengua» d'acord amb el Reial Decret 1105/2014 (BOE 3-1-2015)



D'altra banda, els criteris d'avaluació del primer cicle d'ESO que marca el RD 1105/2014 en relació al Coneixement de la Llengua i més concretament al tema que ens ocupa són els següents:

1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.
2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas. (RD 1105/2014: 195).

Per tant, l'alumnat ha de conèixer la terminologia utilitzada per fer referència a les diferents categories gramaticals, així com ser capaç de reconèixer i usar aquestes en textos, tal i com es pot observar al següent quadre. A més, convé afegir que el RD 1105/2014 esmenta nou categories gramaticals: substantiu, adjectiu, determinant, pronom, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció.

Quadre 16. Continguts, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable⁴⁹ del primer cicle d'ESO en relació a la terminologia gramatical utilitzada per referir-se a les categories gramaticals segons el Reial Decret 1105/2014 (BOE 3-1-2015)

Continguts	Criteris d'avaluació	Estàndards d'aprenentatge avaluable
------------	----------------------	-------------------------------------

⁴⁹ El concepte d'estàndards d'aprenentatge avaluable és introduït pel Reial Decret 1105/2014 com un element més del currículum. S'hi defineix com a «especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables» (RD 1105/2014: 172).

Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.	2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.	1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Els estàndards d'aprenentatge avaluables són «especificacions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge i que concreten allò que l'alumne ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura» (RD 1105/2014). El Ministeri d'Educació determina els estàndards d'aprenentatge de les assignatures troncal i específiques, mentre que les autonomies són les encarregades de fixar-los en el cas de les assignatures autonòmiques de lliure configuració. Per tant, el Ministeri estableix els estàndards d'aprenentatge avaluables en l'assignatura troncal de «Castellà: llengua i literatura» i la Conselleria d'Educació valenciana s'encarrega de fer-ho en l'assignatura autonòmica de lliure configuració «Valencià: llengua i literatura». Recordem que aquests han de ser observables, mesurables i avaluables, ja que determinaran el disseny de les proves estandarditzables i comparables que marca la LOMQE per avaluar el rendiment escolar mitjançant uns exàmens externs al final de cada etapa educativa⁵⁰, elaborats per entitats alienes al centre educatiu on es cursen els estudis.

Finalment, una altra modificació respecte a la normativa anterior és que el RD 1105/2014 canvia les *competències bàsiques*, seguint la Recomanació 2006/962/CE del Parlament Europeu i del Consell⁵¹, per les *competències clau* per a l'aprenentatge permanent, que són definides per la Unió Europea com a «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (RD 1105/2014: 170).

Quadre 17. Competències clau per a l'aprenentatge permanent

Competències clau
1. comunicació en la llengua materna
2. comunicació en llengües estrangeres
3. competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
4. competència digital

⁵⁰ Tant en 4t d'ESO com en 2n de Batxillerat l'alumnat haurà de realitzar aquestes proves externes, que suposaran el 30% de la qualificació en l'ESO i el 40% en el cas del Batxillerat.

⁵¹ Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial* L 394 de 30.12.2006]

5. aprendre a aprendre
6. competències socials i cíviques
7. sentit de la iniciativa i esperit d'empresa
8. consciència i expressió culturals

El RD 1105/2014 defineix les competències com a «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos» i estableix que les competències del currículum seran les següents:

Quadre 18. Competències del currículum (RD 1105/2014)

Competències del currículum	
1. comunicació lingüística	CCLI
2. competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	CMCT
3. competència digital	CD
4. aprendre a aprendre	CAA
5. competències socials i cíviques	CSC
6. sentit de la iniciativa i esperit emprenedor	SIEE
7. consciència i expressió culturals	CEC

Això és, redueix les competències a set en agrupar la *competència en comunicació en la llengua materna* i la *competència en comunicació en llengües estrangeres* en la *competència lingüística*, que inclouria la competència en la llengua o les llengües oficials en cada territori i la competència en llengües estrangeres. A més, el RD 1105/2014 afegeix que cal potenciar el desenvolupament de les competències en *comunicació lingüística* i la *competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia*, és a dir, les matèries considerades tradicionalment com a instrumentals (matemàtiques i llengua), amb l'afegitó de ciència i tecnologia.

Un dels aspectes més controvertits de la LOMQE és l'aparició de la competència de sentit d'iniciativa i esperit emprenedor. Segons la nova llei, l'esperit emprenedor, que prové de l'àmbit econòmic, s'ha de traslladar a tots els camps de la vida. En aquesta línia, el RD 1105/2014 contempla fins i tot una assignatura específica titulada «Iniciació a l'Activitat Emprenedora i Empresarial».

1.3.3.2. Decret 87/2015 pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat al País Valencià

El Decret 87/2015 estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat en l'àmbit valencià però només comentarem allò referent a l'ensenyament de les dues llengües oficials durant els dos primers cursos d'ESO. L'alumnat cursarà els dos primers cursos d'ESO «Lengua Castellana y Literatura» com a assignatura troncal i «Valencià: llengua i literatura» en el bloc d'assignatures de lliure configuració autonòmica, seguint l'organització marcada per la LOMQE 8/2013 i el RD 1105/2014.

L'objectiu principal d'aquestes assignatures al llarg de l'Educació Secundària és el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat entesa en tots els seus vessants: pragmàtica, lingüística, sociolingüística i literària.

Els continguts, criteris d'avaluació i competències clau s'organitzen en quatre blocs, d'acord amb el RD 1105/2014. Aquesta divisió, com ja s'ha comentat anteriorment, no pretén jerarquitzar els aprenentatges sinó organitzar les destreses bàsiques que ha de conèixer l'alumnat, usuari de la llengua, per a ampliar, de manera progressiva, la seua capacitat per a interactuar, comprendre, expressar-se oralment i per escrit, a més de millorar la seua educació literària.

Els continguts i els criteris d'avaluació s'han seqüenciat de forma progressiva i diferenciada per atendre a la diversitat, i en ambdues assignatures es treballen les set competències clau que fixa el currículum, si bé destaca l'adquisició de la competència comunicativa. A més, des del punt de vista metodològic es proposa l'enfocament comunicatiu com a fonamental per a l'aprenentatge i avaluació de les llengües.

A continuació, detallem els continguts i criteris d'avaluació de les assignatures de Valencià i Castellà per als cursos de primer i segon d'Educació Secundària Obligatòria en relació amb el nostre objecte d'estudi: la terminologia utilitzada per a referir-se a les diferents categories gramaticals.

Quadre 19. Continguts i criteris d'avaluació del D 87/2015 per a primer curs d'ESO

Bloc 3: Coneixement de la llengua		Curs 1r
Continguts	Criteris d'avaluació	Competències clau
El substantiu: gènere, nombre i classes.	BL3.1. Identificar les distintes categories gramaticals,	CCLI

L'adjectiu qualificatiu :gènere, nombre, grau i classes i posició de l'adjectiu qualificatiu.	flexives i no flexives, que componen un enunciat, establint la concordança gramatical entre elles; classificar-les i reconèixer el paper gramatical i semàntic que exercixen en el discurs, per a utilitzar-les amb correcció en la comprensió i creació de textos narratius i descriptius.	
Els determinants: article (gènere, classes. Absència) i adjectiu determinatiu (gènere, nombre i classes: demostratius, possessius, indefinits, numerals).		
El pronom: gènere i nombre, classes (personals, demostratius, possessius, numerals, indefinits).		
El verb (persona gramatical, nombre, conjugació verbal, modes indicatiu) i tipus (verbs regulars, irregulars i auxiliars). Formes no personals. L'adverbi.		
Les preposicions.		
Les conjuncions.		
Les interjeccions.		

Quadre 20. Continguts i criteris d'avaluació del D 87/2015 per a segon curs d'ESO

Bloc 3: Coneixement de la llengua		Curs 2n
Continguts	Criteris d'avaluació	Competències clau
Ús d'adjectius determinatius i pronoms interrogatius i exclamatius.	BL3.1. Identificar i classificar les distintes categories gramaticals, flexives i no flexives, que componen un text, establint la concordança gramatical entre elles, analitzant-les morfològicament, reconeixent el paper gramatical i semàntic que exercixen en el discurs; i utilitzar-les correctament en la comprensió i creació de textos instructius i expositius.	CCLI
El verb (modes subjuntiu i imperatiu) i tipus (defectius, copulatiu, predicatiu i impersonals).		
Les locucions adjectives, preposicionals, adverbials, conjuntives.		

De la mateixa manera que el RD 1105/2014, el D 87/2015 distingeix nou categories gramaticals: substantiu, adjectiu, determinant, pronom, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció. Ara bé, hi trobem una diferència en la terminologia usada i és que es fa servir *adjectiu qualificatiu* i no simplement *adjectiu*, és a dir, es diferencia entre *adjectiu qualificatiu* i *determinant* però no s'empra el terme *adjectiu determinatiu* sinó *determinant*. Curiosament en el segon curs trobem entre els continguts l'ús d'*adjectius determinatius*.

D'altra banda, ens sorprèn que, tot i que els criteris d'avaluació del primer cicle d'ESO que marca el RD 1105/2014 en relació al tema que ens

ocupa fan referència al fet que l'alumnat ha de conèixer la terminologia gramatical, en aquest decret no s'esmenta explícitament aquesta qüestió.

Si ens fixem en l'evolució dels criteris d'avaluació durant el primer cicle d'ESO (primer, segon i tercer curs), com es pot observar al quadre següent, aquests s'han seqüenciat de forma progressiva: en el primer curs s'haurà de ser capaç d'identificar les categories gramaticals en un enunciat, mentre que en segon i tercer curs es demanarà aquesta identificació sobre un text; així mateix, en el primer curs s'haurà de saber utilitzar les categories gramaticals en la comprensió i creació de textos narratius i descriptius, mentre que en segon s'haurà de fer també sobre textos instructius i expositius, i en tercer en textos argumentatius⁵². També s'hi apunta que en primer i segon curs s'haurà de ser capaç de reconèixer el paper gramatical i semàntic de les categories gramaticals, i en tercer curs, a més, el seu paper sintàctic. En segon i tercer s'haurà de saber analitzar morfològicament aquestes categories, cosa que en primer curs no s'exigeix.

Quadre 21. Criteris d'avaluació del primer cicle d'ESO en relació a les diferents categories gramaticals (D 87/2015)

Criteris d'avaluació		
Curs 1r	Curs 2n	Curs 3r
BL3.1. Identificar les distintes categories gramaticals, flexives i no flexives, que componen un enunciat , establint la concordança gramatical entre elles; classificar-les i reconèixer el paper gramatical i semàntic que exercixen en el discurs, per a utilitzar-les amb correcció en la comprensió i creació de textos narratius i descriptius .	BL3.1. Identificar i classificar les distintes categories gramaticals, flexives i no flexives, que componen un text , establint la concordança gramatical entre elles, analitzant-les morfològicament , reconeixent el paper gramatical i semàntic que exercixen en el discurs; i utilitzar-les correctament en la comprensió i creació de textos instructius i expositius .	BL3.1. Identificar les distintes categories gramaticals, flexives i no flexives, que componen un text , establint la concordança entre elles, classificant-les, analitzant-les morfològicament , reconeixent el paper gramatical, sintàctic i semàntic que exercixen en el discurs, i utilitzar-les correctament per a avançar en la comprensió i creació de textos argumentatius .

Finalment, com ja s'ha comentat anteriorment, el Ministeri d'Educació fixa els estàndards d'aprenentatge de les assignatures troncal i específiques, mentre que les autonomies ho fan en el cas de les assignatures autonòmiques de lliure configuració. Per tant, el Ministeri determina els estàndards d'aprenentatge avaluable en l'assignatura troncal de «Castellà: llengua i literatura» i la Conselleria d'Educació valenciana ho fa en l'assignatura

⁵² En quart d'ESO aquest ús de les categories gramaticals en la comprensió i creació de textos farà referència als textos propis dels àmbits periodístic, professional i administratiu.

autonòmica de lliure configuració «Valencià: llengua i literatura». Tot i això, en el decret de currículum de Secundària valencià no figuren els estàndards d'aprenentatge avaluables.

1.3.4. La programació dels continguts lingüístics

Després de fer un repàs general al marc curricular vigent, ens centrem ara en l'anàlisi dels continguts que s'han de treballar en la matèria de llengua i literatura durant l'etapa de Secundària. Hi estudiem el tractament dels continguts lingüístics, especialment dels conceptes sintàctics bàsics, en el currículum per poder observar posteriorment la repercussió de les prescripcions curriculars en les propostes didàctiques dels manuals escolars de les diferents editorials analitzats.

Els continguts del currículum s'organitzen en blocs que exposen els components de l'educació lingüística i literària, assenyalant els nivells assolibles en cada curs. Ara bé, aquests blocs de continguts han variat al llarg dels anys, com es pot observar a la següent graella.

Quadre 22. Evolució de l'organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO des de la LOGSE fins a l'actualitat

Evolució dels blocs de continguts de les matèries de Valencià i Castellà en l'ESO			
D47/1992	D39/2002	D112/2007	D87/2015
6. Les llengües i els parlants	1. Comunicació	1. Comunicació	1. Comunicació oral: escoltar i parlar
	2. Llengua i societat	2. Llengua i societat	2. Comunicació escrita: llegir i escriure
5. La llengua com a objecte de coneixement	3. Estudi de la llengua	3. Coneixement de la llengua	3. Coneixement de la llengua
3. El discurs literari	5. Literatura	4. Educació literària	4. Educació literària
1. La llengua en la comunicació interpersonal	4. Tècniques de treball	5. Tècniques de treball	
2. La llengua en els mitjans de comunicació			
4. La llengua com a mitjà d'adquisició de coneixements			

Si pensem l'atenció a l'evolució dels blocs de continguts al llarg dels últims anys, des de la LOGSE fins a l'actualitat, l'organització d'aquests canvia sense justificació. El decret de 1992 estableix sis blocs de continguts, mentre que els

decrets de 2002 i 2007 només cinc, i l'actual tan sols quatre. Tot i això, les propostes curriculars coincideixen pel que fa a l'establiment de tres grans blocs de continguts, encara que la seua denominació siga diversa: llengua i societat (les llengües i els parlants, llengua i societat), literatura (el discurs literari, educació literària, literatura) i gramàtica (la llengua com a objecte de coneixement, estudi de la llengua i coneixement de la llengua).

El corpus analitzat en aquesta investigació correspon al Decret 112/2007, que concreta el currículum valencià a partir del Reial Decret 1631/2006 d'àmbit estatal que estableix els ensenyaments mínims de l'àrea de coneixement. Com ja s'ha comentat a l'apartat 1.3.2.1., el RD 1631/2006 agrupa els continguts de cada curs en quatre blocs (Parlar, escoltar i conversar, Llegir i escriure, Educació literària i Coneixement de la llengua), mentre que el decret valencià ho fa en cinc (Comunicació, Llengua i societat, Coneixement de la llengua, Educació literària i Tècniques de treball), com es pot observar al següent quadre. Aquest ordre, segons assenyala la mateixa normativa, no pretén establir l'organització de les activitats d'aprenentatge a l'aula.

Quadre 23. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims i organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO segons el Decret 112/2007 que estableix el currículum d'ESO al PV

Reial Decret 1631/2006 (ensenyaments mínims)			
Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura en l'ESO			
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV
Parlar, escoltar i conversar	Llegir i escriure	Educació literària	Coneixement de la llengua

Decret 112/2007 (currículum d'ESO al PV)				
Organització dels continguts de les matèries de Valencià: llengua i literatura i Castellà: llengua i literatura en l'ESO				
Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV	Bloc V
Comunicació	Llengua i societat	Coneixement de la llengua	Educació literària	Tècniques de treball

Sorprén la formulació dels blocs. En el Reial Decret estatal els dos primers blocs de continguts s'enuncien mitjançant verbs d'acció i en els dos últims s'usen noms («educació» i «coneixement») que fan referència a una

certa idea de sabers formalitzats, contemplats d'un mode no funcional, com assenyala Ruiz Bikandi (2010), mentre que en el decret valencià s'utilitzen sempre noms per referir-se als continguts: «comunicació», «llengua», «societat», «coneixement», «educació» i «tècniques».

Atés que l'interés del nostre treball se centra en l'adquisició d'uns conceptes i una terminologia gramatical, tot seguit comentarem amb més detall el bloc de «Coneixement de la llengua». El preàmbul del decret de mínims justifica la presència d'aquest bloc «pel fet que l'adquisició de les habilitats lingüísticocomunicatives implica l'ús reflexiu sobre diferents aspectes de la llengua». A més, s'hi afirma que «l'eix del currículum en la matèria Llengua castellana i literatura són els procediments encaminats al desenvolupament de les habilitats lingüísticocomunicatives», en el qual està implicada «la reflexió sobre els mecanismes de funcionament de la llengua i les seues condicions d'ús i l'adquisició d'una terminologia que permeta la comunicació sobre la llengua».

Aleshores, l'espai que ocupa la gramàtica dins del programa curricular és cada vegada més reduït. En el currículum actual, no només no hi té un apartat propi, sinó que ha canviat la manera de referir-s'hi i ja no es parla de gramàtica, sinó del *coneixement de la llengua*. Els programes i les orientacions curriculars plantegen una visió dels coneixements gramaticals al servei de l'ús, reconeixen la necessitat de reflexionar sobre la llengua i insisteixen en el fet que cal abandonar metodologies merament transmissives per apropar-se a metodologies més actives que partisquen dels coneixements previs dels estudiants, que els ajuden a formular hipòtesis sobre el funcionament del codi, i que es fonamenten en la interacció, entre iguals i amb l'expert (Durán, 2010).

D'altra banda, convé apuntar que el primer nivell de concreció curricular presenta un grau mínim d'integració ja que planteja un currículum comú per a les llengües primeres i un altre per a les llengües estrangeres. A més, es parteix d'una mateixa concepció de l'objecte d'aprenentatge i sobre el seu tractament en l'ensenyament.

Malauradament, com assenyalen Adell i Sánchez-Enciso (2011a), encara existeix molt poca tradició de treball interdepartamental i, pel que sabem, només en alguns centres més innovadors s'han endegat processos de programació coordinada entre els departaments de València i Castellà, mentre

que en el de Llengües estrangeres es plantegen com a experiències AICLE⁵³ (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres).

En aquesta línia, Zabala (1989, 1995) i Parcerisa (1996a, 2007⁷) defensen l'enfocament globalitzador en l'organització dels continguts

La realidad es global, no parcelada, y el alumnado la percibe en su globalidad. Pero el profesor o la profesora puede optar por un acercamiento a esa realidad de manera disciplinar, parcelada, optando por profundizar en unos determinados aspectos o vertientes de la realidad. En todo caso, si pretendemos que el aprendizaje que realiza el alumnado tenga el máximo de sentido posible, será indispensable [...] una actitud globalizadora, por parte del profesor o de la profesora, en su manera de enfrentarse al hecho educativo, para ayudar así a que el alumnado pueda ubicar más fácilmente cualquier nuevo contenido de aprendizaje en un conjunto más amplio de contenidos y en relación a las finalidades u objetivos generales que perseguimos. (Parcerisa, 1996a, 2007⁷: 18-19)

Tot i això, s'hi observa una clara dissociació entre el currículum inspirat en criteris que s'emmarquen en el vessant comunicatiu, competencial i reflexiu de l'ensenyament de la llengua, i les pràctiques majoritàries d'aula que continuen tenint com a eix central la descripció del sistema de la llengua i l'ús normatiu. Hi ha diversos factors contextuais que ho condicionen: la tradició pedagògica subjacent, la pràctica dels professors en una determinada àrea, la formació dels equips redactors dels manuals escolars i els referents teòrics que hi incideixen, etc. (Camps, 1998: 31).

Cal tenir en compte també la complexitat dels sistema d'ensenyament, en què es posen en joc els tres pols de l'anomenat *triangle didàctic*: els continguts, l'aprenent i l'ensenyant (Camps; Ruiz Bikandi, 2011). En la nostra investigació, com ja s'ha comentat anteriorment, ens centrem en un dels pols del triangle: els continguts.

En relació als continguts, tant en el decret estatal com en l'autonòmic, majoritàriament s'expliciten mitjançant els procediments que hauria de fer servir

⁵³ AICLE és una proposta per a l'ensenyament de llengües estrangeres, també coneguda com a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), que consisteix en utilitzar una llengua addicional per a l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts no lingüístics. Es tracta d'integrar l'aprenentatge de la llengua i dels continguts curriculars no lingüístics sense que cap dels dos àmbits se subordine a l'altre.

l'alumnat per tal d'adquirir els coneixements (identificació, ús, reconeixement, comparació, etc.), la qual cosa implica un procés de reflexió sobre la llengua. Ara bé, no s'indica a partir de quins criteris s'ha de dur a terme la identificació o el reconeixement.

A més, com assenyala Durán (2010), es parla de *reconeixement* dels elements que componen l'oració i la funció de cada element en la comunicació, tot donant per fet que els estudiants de secundària coneixen prèviament les categories gramaticals i la funció que realitzen dintre de l'oració; en canvi, hi ha estudis que mostren que els alumnes no han construït uns conceptes sòlids sobre les categories gramaticals quan acaben la secundària obligatòria i s'hi detecta una clara separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals (Camps i altres, 2001, sobre la categoria *pronom personal*; Notario, 2001, sobre la noció de subjecte; Durán, 2009, sobre la categoria *verb*, entre d'altres).

Els continguts gramaticals que s'han de treballar en l'ensenyament secundari obligatori són diversos i, com apunta Carbonell:

Potser el problema dels continguts gramaticals és que acaben esdevenint un món a part, autosuficient, en què l'alumne s'ha de moure enmig de tirallongues de classificacions morfològiques i d'arbres de natura sintàctica que no comuniquen aquella intuïció lingüística que permet redactar bé les idees. (Carbonell, 2012: 70)

Pel que fa al tractament dels continguts, s'hi estableix una graduació de la complexitat en funció de l'edat dels escolars i també s'hi observa una reiteració de continguts cada curs, per la qual cosa cal suposar que es treballaran amb diferents graus d'aprofundiment en cada curs. La concreció dels continguts per cursos proporciona una major claredat però, al mateix temps, limita les possibilitats d'interpretació de formulacions més globals.

Els continguts seleccionats no responen a una única gramàtica de referència, sinó que provenen de diversos referents científics. Durán (2010) destaca la presència més gran de la gramàtica del text i del discurs en el Reial Decret que en els currículums anteriors i, en canvi, menys presència de la gramàtica de l'oració i, per tant, menys èmfasi en els continguts morfosintàctics. Això, segons l'autora, és coherent amb un ensenyament de la gramàtica supeditat a l'ús i al desenvolupament de les habilitats discursives, però no tant

amb l'objectiu de fer que els estudiants entenguen els mecanismes de funcionament de la llengua com un complex sistema de sistemes i que, per tant, siguin capaços de reflexionar-hi.

En aquesta línia, convé recordar que els continguts científics no s'ensenyen tal i com han sigut formulats en el marc de les ciències de referència, sinó que han de ser transformats i adaptats, és a dir, han d'experimentar canvis perquè siguin més accessibles i, per tant, puguin ser apresos per l'alumnat. Camps i Ruiz Bikandi (2011) assenyalen que el coneixement ha d'experimentar un procés de *recontextualització*, ja que els contextos en els quals es produeix el coneixement científic són diferents dels contextos educatius, com ho són també els objectius d'una activitat i de l'altra. A més, hi afegeixen que cal un procés de *seqüenciació* (ordenació dels continguts en el temps), perquè els processos d'ensenyament i aprenentatge es desenvolupen segons seqüències temporals extenses i la planificació de l'ensenyament implica progressió. Això és, no es pot presentar a l'alumnat, d'una sola vegada, un contingut en tota la seua complexitat, sinó que cal seqüenciar-lo. Per tant, les autores consideren que cal desenvolupar un procés de *desincretització*, és a dir, la divisió en parts, en nivells d'aproximació, a un coneixement que les teories científiques ofereixen com un tot.

Així, doncs, ens interessa estudiar la *transposició didàctica*⁵⁴ (Chevallard, 1985, 1991) dels continguts d'ensenyament, és a dir, el pas dels sabers científics o dels usos socials als continguts seleccionats per ser ensenyats (sabers escolaritzables). Analitzarem no solament la selecció dels continguts per ser ensenyats, relatius a la terminologia, duta a terme, sinó

⁵⁴ El concepte de *transposició didàctica* fou proposat per primera vegada per Verret (1975) per referir-se a la distància que necessàriament s'instaura entre la pràctica d'ensenyament i els processos de creació del saber, entre "la pràctica de la transmissió i la de la invenció". Chevallard reprén aquest concepte en el camp de la didàctica de les matemàtiques i més tard s'ha incorporat a la conceptualització i fonamentació de moltes didàctiques específiques (Camps, Guasch, Milian, Ribas, 2010: 5). Es tracta d'un procés que consisteix en la selecció de continguts aptes i necessaris per a l'ensenyament per després transformar-los i adaptar-los per tal que puguin ser accessibles a l'alumnat.

En canvi, Vargas (2004 i 2009) qüestiona la noció de Chevallard i introdueix la noció de *reconfiguració didàctica* perquè considera que la gramàtica escolar no es pot sustentar directament en la transposició didàctica dels *sabers savis* (sabers acadèmics), sinó en la recomposició de sabers de procedència heterogènia que permeten fer de la gramàtica un objecte coherent per als estudiants (Durán, 2013: 132).

també la relació entre els continguts de les diverses llengües i el procés d'adequació als objectius i a les situacions de l'ensenyament.

La terminologia s'adquireix gradualment al mateix ritme que l'aprenentatge conceptual. Una part d'aquesta terminologia s'usa a curt termini per vehicular informació a l'aula, però una altra part resta per sempre en forma de pòsit per a la formació continuada i la cultura general de l'individu (Cassany; Lorente, 1996).

Quant a la terminologia lingüística, els continguts establerts pel Reial Decret 1361/2006 per a primer d'ESO se centren en la comprensió d'una terminologia sintàctica bàsica (oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements). En canvi, en segon d'ESO es fa referència ja a la utilització d'una terminologia sintàctica bàsica que incorpora més termes (agent, causa i pacient). En tercer i quart d'ESO els continguts remetent a «l'ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats» que es concreta en els termes que es poden observar en el quadre següent. En quart d'ESO només s'hi afegeix l'oració impersonal.

Quadre 24. Resum dels continguts sobre terminologia lingüística a l'ESO

1r d'ESO	2n d'ESO	3 d'ESO	4t d'ESO
oració	oració	enunciat, frase i oració	enunciat, frase i oració
subjecte i predicat	subjecte i predicat	subjecte i predicat	subjecte i predicat
predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal	predicat nominal i predicat verbal
subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements	subjecte, verb i complements
	agent, causa i pacient	agent, causa i pacient	agent, causa i pacient
			oració impersonal
		oració activa i oració passiva	oració activa i oració passiva
		oració transitiva i intransitiva	oració transitiva i intransitiva
		complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut	complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut
		oracions subordinades substantives, adjectives i	oracions subordinades substantives, adjectives i

		adverbials	adverbials
--	--	------------	------------

Com es pot observar a la graella anterior, molts dels continguts es reiteren cada curs: durant tota l'ESO es repeteixen els continguts d'oració, subjecte, predicat (nominal i verbal), verb i complements. En segon curs d'ESO s'hi introdueixen els conceptes agent, causa i pacient, que estaran presents fins al final de l'educació secundària obligatòria; en tercer i quart, frase i enunciat, oració activa/passiva i transitiva/intransitiva, complements directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut, a més de les oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials; i, en l'últim curs d'ESO, s'hi afegeix també l'oració impersonal. Del primer al segon cicle d'ESO s'hi observa, doncs, un augment considerable de la terminologia sintàctica que l'alumnat ha de conèixer; per exemple, apareix la distinció entre enunciat, frase i oració, i també entre els diferents tipus d'oracions i de complements. A més a més, aquesta distribució comportarà, en la majoria de casos, que els llibres de text esmicolen els continguts fins a l'exasperació.

D'acord amb Durán (2010: 45), la terminologia gramatical que hi apareix és més pròpia d'una gramàtica més textual que no pas oracional o lèxica, ja que és la que aporta les estructures mínimes per a la llengua en ús, però no hi ha referències a l'adquisició d'un metallenguatge per referir-s'hi. Efectivament, en relació amb la terminologia, només es parla de «comprensió» (1r ESO), «utilització» (2n ESO) i «ús» (3r i 4t ESO), tot i la importància d'adquirir un metallenguatge gramatical bàsic:

L'adquisició i l'ús d'una terminologia específica, d'un metallenguatge gramatical bàsic, que permeta descriure els fenòmens lingüístics i textuais, que els ajude a consultar gramàtiques, llibres d'estil i diccionaris, documents que l'alumnat pot tenir necessitat de consultar al llarg de la seua vida acadèmica i professional, i, en definitiva, que els permeta entendre l'organització i el funcionament de la llengua. (Durán, 2010: 45-46)

Com ja hem comentat en els apartats anteriors, sorprèn que els continguts relatius a la terminologia lingüística establerts pel Reial Decret 1361/2006 no coincideixen amb els que s'han d'avaluar segons el mateix currículum. Per exemple, les categories gramaticals s'han d'avaluar en primer i segon d'ESO, tot i que no figuren entre els continguts d'aquests cursos, i les

classes de predicat (nominal i verbal) són presents a tota l'ESO encara que només són objecte d'avaluació en tercer.

En resum, l'alumnat en començar l'ESO ha d'iniciar-se en el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús per tal de ser capaç, en acabar l'ESO, d'utilitzar aquesta terminologia en les activitats que es porten a terme a l'aula i també per a referir-se als coneixements gramaticals. Efectivament, cal un metallenguatge compartit per professorat i alumnat que faci possible el diàleg sobre l'objecte d'aprenentatge (Castellà, 1994).

A més, per tal de desenvolupar la competència comunicativa de l'alumnat en les diverses llengües presents a l'ensenyament,

aquest necessita tenir uns coneixements sobre el funcionament de la llengua (sabers conceptuals i sabers procedimentals) que també han de ser objecte d'ensenyament i que s'han de sistematitzar per poder entendre que la llengua és un sistema de sistemes coherent, que presenta moltes regularitats, i no una sèrie de regles que no tenen res a veure les unes amb les altres. (Durán, 2010: 42)

Perquè, com assenyala Rodríguez Gonzalo (2009), difícilment farem usuaris competents si no ajudem els estudiants a mirar-la com a objecte d'estudi, i els fem conscients d'usos que no tenen interioritzats i que, per tant, rarament sorgiran d'una situació comunicativa espontània.

En aquest bloc, doncs, ens hem endinsat en els llibres de text com a objecte d'investigació, atesa la seua importància estratègica en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Hem partit del currículum de Secundària i hem analitzat el paper que hi té l'ensenyament de la llengua a través dels llibres de text per posar de manifest les mancances i les contradiccions del currículum. Queda pendent esbrinar si el que prescriuen els currículums oficials és el que realment recullen els llibres de text de les diverses editorials, cosa que mirarem de fer més endavant.

En el següent capítol farem una síntesi dels estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, amb especial atenció a la gramàtica pedagògica i la terminologia lingüística.

2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica

Investigar sobre els continguts i el seu tractament a l'aula és un camp de gran interès en l'actualitat. En relació amb l'ensenyament de la gramàtica, això significa investigar què s'ensenyava, com s'ensenyava, el pensament del professorat respecte a què és ensenyar gramàtica, la conceptualització que realitzen els alumnes sobre les nocions gramaticals, etc.

És per això que, en aquesta segona part del marc teòric, després d'haver fet un repàs als llibres de text com a material educatiu i als plantejaments curriculars de la matèria de llengua i literatura en Secundària, intentem fer una panoràmica de l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica: comencem situant la didàctica de la gramàtica en el marc de la didàctica de la llengua per mostrar després les característiques de la *gramàtica pedagògica* (Titone, 1976; Besse, Porquier, 1984; Cuenca, 1992, entre d'altres) i, posteriorment, aprofundim en els conceptes sintàctics bàsics, així com també en el paper de la terminologia lingüística en l'ensenyament (Macià, 2000).

D'acord amb Durán i Manresa (2011), l'ensenyament de la gramàtica ha estat tradicionalment poc permeable a una renovació metodològica i s'ha sustentat en pràctiques transmissives poc eficaces si ens atenem als resultats de les investigacions sobre els coneixements gramaticals de l'alumnat, que mostren una manca de sistematització dels aprenentatges gramaticals i una clara separació entre sabers procedimentals i sabers declaratius.

La dificultat de l'alumnat per a construir un saber gramatical coherent és una constatació diària del professorat. Zayas (1999) assenyala que freqüentment s'ha atribuït el fracàs de l'ensenyament de la gramàtica a problemes de mètode: la falta d'unificació terminològica i la barreja indiscriminada d'escoles, tendències o mètodes; l'«arborimania», l'anàlisi gramatical com a activitat mecànica, la falta de rigor i coherència en les descripcions, etc. Tot i això, l'autor considera que cal anar al fons de tema: la confusió entre l'objecte d'estudi de la lingüística i l'objecte d'aprenentatge de la llengua, o dit d'altra manera, la confusió entre les finalitats de les ciències del llenguatge i les finalitats de l'educació lingüística. Tusón (1980) i Cuenca (1992) ja afirmaven que els objectius de la lingüística i de la didàctica no són ni han de

ser coincidents, i que no es pot pretendre aplicar directament les teories gramaticals a l'ensenyament de llengües.

No hi ha dubte que la col·laboració entre lingüistes i didactes hauria de ser molt més fluïda, però cal tenir en compte d'altres factors: els objectius de la lingüística i de la didàctica no són –ni han de ser– coincidents, i no es pot pretendre fer una aplicació directa de les teories gramaticals a l'ensenyament de les llengües. (Cuenca, 1992: 11)

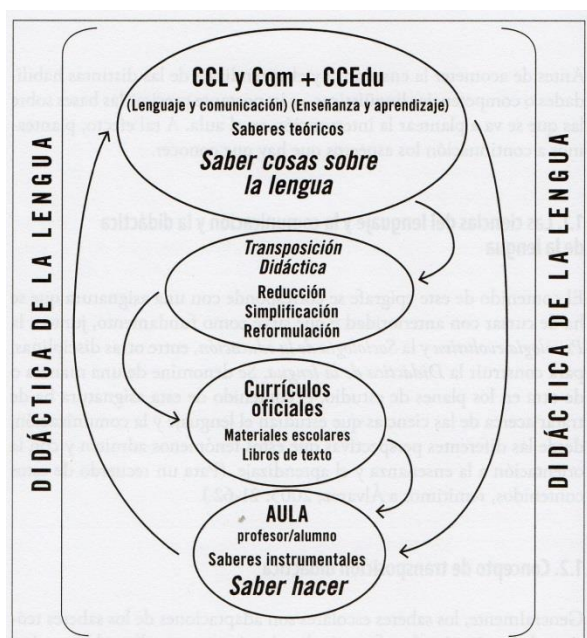
En efecte, la tasca de la didàctica de la llengua en el camp de l'ensenyament de la gramàtica no és seleccionar i adaptar el model gramatical presumptament més útil, ni transmetre eficaçment els continguts prescrits per les ciències del llenguatge, sinó inserir la reflexió gramatical en un model d'ensenyament de la llengua en el qual els coneixements metalingüístics puguin servir com a pautes per a la producció i per a la comprensió dels textos. Cal seleccionar, doncs, els continguts gramaticals d'acord amb les finalitats de l'educació lingüística. Per tant, la investigació didàctica haurà de determinar quins són els sabers gramaticals explícits requerits per a l'aprenentatge de la lectura i la composició de textos.

Aquests sabers teòrics sobre la llengua (els conceptes lingüístics) han de seguir un camí fins arribar a l'aula, on es converteixen en objectes d'aprenentatge i d'ensenyament. Resulta imprescindible la *transposició didàctica*⁵⁵ dels sabers teòrics als sabers escolars, és a dir, 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)⁵⁶.

Figura 5. Procés que segueixen els sabers per arribar a l'aula (Álvarez Angulo, 2013: 18)

⁵⁵ Bronckart i Plazaola (1998, 2000, 2007) expliquen aquest concepte fonamental en el desenvolupament de les didàctiques específiques com les «transformacions que es duen a terme, o la distància que s'instaura, entre els sabers científics, els sabers seleccionats per l'ensenyament i els sabers ensenyats efectivament» (Bronckart; Plazaola, 2000: 42).

⁵⁶ Les decisions relatives a la transposició didàctica han de tenir en compte també el context en què s'implementarien els conceptes i els termes, encara que no és objecte del nostre estudi.



L'ensenyament de la gramàtica es presenta, doncs, com un instrument necessari perquè l'alumnat aprengui a reflexionar sobre la llengua, a mirar-la com a objecte d'estudi.

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, 2010a: 20)

Per tant, des de l'escola s'han d'establir ponts entre la gramàtica intuïtiva i la gramàtica descriptiva (Milian i Camps, 2006). Ara bé,

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, 2011b: 9 i 17)

Unamuno (1905) demanava la desaparició de la gramàtica dels plans d'estudi i Lenz (1912) i Castro (1922) clamaven contra la gramàtica en l'ensenyament:

Puede decirse que a veces los alumnos han adquirido el dominio sobre su lengua literaria a pesar de las absurdas clases de gramática, que no traían

más que un formulismo no comprendido. [...] Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música i métodos de violín sin tomar el instrumento, sin mover los dedos. (Lenz, 1912, en Álvarez Méndez, 1987: 101 i 105)⁵⁷

En realitat, com assenyala Rodríguez Gonzalo (2012), aquests autors volien remarcar la falta d'adequació entre l'assoliment del domini d'una llengua i l'ensenyament gramatical centrat en la descripció del codi. Actualment es considera que l'atenció a la forma (*focus on form*) és ineludible en la didàctica de la llengua escrita.

Castellà (1994: 16-17) considera que un mínim de coneixements gramaticals, la «utilización estratégica y convenientemente dosificada de la gramática», pot ser útil almenys per a aconseguir els objectius següents: crear un metallenguatge compartit per professorat i alumnat, que faci possible el diàleg sobre l'objecte d'aprenentatge; revisar i corregir els propis textos, en la fase final del procés de composició; dominar la normativa de la llengua, que està construïda en bona part sobre conceptes gramaticals; i, posseir una cultura lingüística, de la mateixa manera que s'aprèn sobre altres àrees del coneixement humà (química, biologia, art, etc.). Tota aquesta problemàtica no es podria solucionar d'una manera tan simple com és amb l'ús de tan poca terminologia com siga possible però tenint en compte que cal definir i explicar als alumnes cada concepte que necessitem usar?

En la mateixa línia, Fontich (2006) assenyala que hi ha quatre àmbits en què la instrucció gramatical és imprescindible: la composició escrita i l'expressió oral formal en primeres llengües; l'adquisició de noves llengües i el contrast interlingüístic amb les llengües ja conegudes; l'ortografia i aquells aspectes normatius lligats a l'oració i a la relació de les paraules en el text; i, la cultura general que hem d'esperar de qualsevol ciutadà escolaritzat i de professionals no directament relacionats amb la llengua i que hauran d'utilitzar diccionaris, traductors o llibres d'estil.

En aquest sentit, Durán parla de la importància de treballar la *competència metalingüística* de l'alumnat, entesa com «la capacitat dels parlants de reflexionar sobre la llengua de manera explícita i d'entendre les

⁵⁷ Respectem l'*escriptura fonètica* de l'original, com era la intenció de l'autor.

relacions entre el significat, la forma i el context en què s'utilitza» (Durán, 2010: 36). Ara bé, l'habitual anàlisi morfosintàctica no és suficient per fomentar la competència metalingüística i ajuda poc a usar els coneixements gramaticals en contextos diferents d'aquells en què s'han après. Tampoc el model comunicatiu, tradicional en l'ensenyament de llengües estrangeres, no resol el problema, ja que es pretén que la gramàtica s'induïska a partir de situacions d'ús i d'aquesta manera l'alumnat no sistematitza els coneixements gramaticals (Zayas, 2004; Camps i Zayas, 2006, citat en Durán, 2010: 38).

Camps (2005) parla de tres possibles vies de la gramàtica a l'aula: *gramàtica en l'ús de la llengua*, aquella per la qual aposta el currículum; *gramàtica de l'ús*, que pren la forma de petites recerques sobre usos gramaticals en la societat (per exemple, recerca sobre l'ús dels pronoms febles, o sobre els pronoms relatius); i, finalment, *reflexió sistemàtica sobre la llengua*, a partir d'activitats de manipulació, sistematització i elaboració de conclusions (Milian, 2005). Ara bé,

La realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis). (Rodríguez Gonzalo, 2012: 89)

La investigació didàctica referida als mètodes de la reflexió gramatical té dues vessants inseparables: d'una banda, la seua inscripció en la seqüència didàctica i, d'altra, els procediments implicats en un procés inductiu de construcció de conceptes i d'una terminologia gramaticals (Zayas, 1999).

En la nostra recerca ens centrem en l'estudi de la terminologia gramatical present als llibres de text de llengües de l'ensenyament secundari obligatori. Abans, però, en aquest capítol fem un repàs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica: en la pròxima secció tractem les finalitats educatives de l'ensenyament gramatical, després dediquem una secció a l'anomenada *gramàtica pedagògica* i, finalment, les dues últimes seccions estan referides a les parts de la gramàtica i a la terminologia lingüística.

2.1. Les finalitats educatives de l'ensenyament gramatical

Com assenyala Camps (1998), l'ensenyament gramatical, independentment dels continguts ensenyats i dels models utilitzats, ha estat orientat a objectius diversos en el transcurs de la història⁵⁸; però, només es veu justificat per objectius que podríem agrupar en dos blocs:

- (a) Per millorar els usos de la llengua en relació amb el desenvolupament de les capacitats expressives i comunicatives i de les possibilitats de la llengua com a instrument de coneixement, considerant els aspectes normatius com una condició per als usos més formals.
- (b) Com a coneixement en ell mateix i com a instrument per a accedir al coneixement d'altres llengües.

González Nieto i Zayas (2008) afirmen que existeix un consens social bastant generalitzat en acceptar que, en els nivells anteriors a la universitat, l'objectiu fonamental de l'ensenyament de la llengua consisteix a desenvolupar les capacitats d'ús, de comprensió i d'expressió, i que els coneixements «teòrics» sobre la llengua han d'estar al servei d'aquest objectiu. El problema està en com conciliar els dos fins: el desenvolupament de les capacitats verbals i l'adquisició d'uns coneixements sobre la llengua.

Ferrer (2012) també considera que hi ha un acord unànim sobre la finalitat de la classe de llengua. L'objectiu de l'educació lingüística en l'etapa de Secundària és el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat, entesa com la capacitat per a interactuar mitjançant discursos coherents, cohesionats i adequats a la finalitat i a la situació de comunicació en què s'inscriuen. En aquest sentit, afirma que la reflexió lingüística és una eina imprescindible al servei de la millora de l'ús. Per tant, si l'alumnat ha d'aprendre a interpretar i produir textos, «la reflexió lingüística ha de transcendir el marc purament oracional i recórrer a les aportacions de la pragmàtica i de la gramàtica del text» (Ferrer, 2012: 88).

⁵⁸ Els objectius de l'ensenyament de la gramàtica al llarg de la història han estat:

1. Millorar els usos de la llengua gràcies al domini de les formes lingüísticodiscursives.
2. Oferir instruments per resoldre alguns problemes ortogràfics.
3. Preparar-se per adquirir altres llengües, especialment les estrangeres.
4. Desenvolupar la intel·ligència.
5. Reflexionar sobre la llengua i les seues construccions, perquè la llengua és un domini d'estudi interessant en ell mateix.

Tot i això, els estudis constaten que molts llibres de text obliden sovint la reflexió sobre els aspectes pragmàtics i discursius, mentre organitzen els continguts gramaticals, de manera exclusiva, d'acord amb els criteris de descripció del codi, des del nivell fònic fins al sintàctic (Ferrer; Rodríguez Gonzalo, 2010).

D'acord amb Ferrer (2012), els continguts gramaticals rellevants han de tenir en compte tres grans àmbits de reflexió: les relacions del text amb el context enunciatiu, les relacions internes del text, i l'oració i la paraula. En el nostre estudi, ens centrem en l'àmbit de l'oració i la paraula, que inclou els procediments morfosintàctics i lèxics que permeten la correcta construcció d'oracions i paraules d'acord amb el sistema de la llengua; concretament ens centrem en la classificació de les classes de paraules.

Pel que fa a la seqüenciació dels continguts gramaticals, és a dir, la introducció d'aquests continguts en la programació d'etapa i de nivell, ens trobem amb «una contradicció: d'una banda, la necessitat de respectar la lògica de la matèria i, de l'altra, la lògica de l'aprenent de llengua que ha de resoldre problemes d'ús l'aparició dels quals no respecta aquell ordre lògic i que es plantegen en tota la seua complexitat» (Camps, 1998). La decisió no és gens fàcil, tot i que alguns autors han proposat la interrelació d'aquestes qüestions.

Segons Ferrer, l'eix organitzador de la programació de la classe de llengua ha de ser la diversitat discursiva, però un dels grans problemes amb què es troba el professorat és «la inexistència, tant en català com en castellà, d'una gramàtica concebuda amb criteris didàctics i no descriptius, que agrupe els components lingüístics en funció de les necessitats que el parlant o l'escriptor troba a l'hora d'emprar la llengua» (Ferrer, 2012: 90). Perquè, no s'ha de confondre l'ordre de presentació dels continguts en les gramàtiques⁵⁹ amb l'ordre adequat per a treballar-los a l'aula.

En relació amb la terminologia, els objectius de l'aprenentatge gramatical haurien de ser l'adquisició i l'ús d'un metallenguatge gramatical bàsic que permetera a l'alumnat comprendre textos metalingüístics (gramàtiques, diccionaris, etc.) i comunicar-se en les tasques d'ensenyament i aprenentatge

⁵⁹ Les gramàtiques, com els diccionaris, són un material de consulta imprescindible però no un model de programació (Ferrer, 2012: 90).

del procés d'escriptura. Per tant, hi ha una necessitat de sistematització de la terminologia utilitzada en l'ensenyament de llengües: és recomanable establir acords entre tot el professorat del centre que s'ocupe d'ensenyar llengua i, a ser possible, també entre el conjunt de professionals que s'hi dediquen, com diu Camps (1998), «per a no farcir els alumnes de paraules més que de conceptes clars sobre la llengua». Reprendrem aquest tema en la secció dedicada a la terminologia lingüística.

2.2. La gramàtica pedagògica

En el camp dels continguts gramaticals es parla de la necessitat d'una *gramàtica pedagògica* pensada en funció de les necessitats dels estudiants (Titone, 1976; Besse, Porquier, 1984; Cuenca, 1992, entre d'altres). Això és, una gramàtica que prengui en compte a l'alumnat i els seus coneixements, així com a les finalitats de l'ensenyament gramatical. Per exemple, Titone (1976) reclamava l'existència d'una *gramàtica didàctica*, situada entre el coneixement intuïtiu del funcionament de la llengua i la gramàtica científica, que facilitara l'aprenentatge de llengües estrangeres.

En 1931 Galí ja afirmava que «limitant les pràctiques d'ensenyament de la llengua a la gramàtica no es realitza la funció per a la qual és creada aquesta disciplina: ensenyar de parlar i escriure» (Galí, 1939, citat en Camps, 1986: 48). Més encara:

En matèria d'ensenyament del llenguatge no s'arribarà mai a una solució satisfactòria; no es trobarà una via franca per on pugui caminar tothom; no es passarà mai dels èxits purament personals, si no es resol el problema de la gramàtica i no se'n fa una disciplina adaptada a la realitat de l'infant. (Galí, 1931, citat en Camps, 1986: 49)

Tenim, doncs, un nou concepte: «la *gramàtica didàctica o pedagògica*⁶⁰, a mig camí entre la intuïtiva (implícita⁶¹) i l'analítica (científica), destinada a l'ensenyament de conceptes i d'habilitats que poden anomenar-se, genèricament, gramaticals» (Camps, 1986: 42). Ribas (2010b) defineix aquest terme de la següent 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, 2010b: 57)

S'hi observa, doncs, la importància de tenir en compte l'alumnat i els seus coneixements previs però també les finalitats educatives de

⁶⁰ Terme encunyat per Peytard i Génouvrier.

⁶¹ La *gramàtica implícita* fa referència a un saber que pot ser no conscient però que forma part de la capacitat d'usar la llengua (Camps, 2005), és a dir, al coneixement intuïtiu i no conscient que els parlants tenen de la llengua i de les seues regles de funcionament.

l'ensenyament 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, 2011b: 76). Castellà (1994) considera que ha de ser una gramàtica per a l'ús i respondre a la pregunta: «què ha de saber un ciutadà adult sobre la seua llengua per a poder usar-la amb èxit?». Dit d'altra manera:

Una gramática para usuarios, que sólo tiene sentido dentro de un enfoque comunicativo del aprendizaje. Una gramática retórica, práctica, de consulta, dirigida al uso, no exhaustiva, no formalizada y no tecnificada. Una gramática más para ser utilizada que aprendida (Castellà, 1994: 23).

En la mateixa línia, Zayas (2004) i Fontich (2006) expliquen com hauria de ser aquesta gramàtica:

Sovint, es reclama una gramàtica pedagògica que pugui servir d'instrument per a la programació dels continguts gramaticals dintre d'un enfocament integrador de la reflexió gramatical i de l'ús de la llengua. Aquesta gramàtica no s'ha de limitar a descriure les formes lingüístiques de les quals s'ocupa l'escola, sinó que, sobretot, ha de mostrar per a què serveixen i com s'utilitzen en els diferents usos socials de la llengua. (Zayas, 2004: 9)

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)

En relació als continguts gramaticals que s'haurien de tractar a l'escola, Camps (1986) defensa l'adopció d'una *postura eclèctica*, és a dir, prendre de les diferents teories els conceptes i mètodes útils i adequats a cada nivell de l'ensenyament, sempre que tinguen un mínim de coherència i que no estiguen en contradicció els uns amb els altres. També Rodríguez Gonzalo (2011a) afirma que la gramàtica pedagògica pot usar les aportacions de les ciències del llenguatge de manera eclèctica (*sincretisme pedagògic*⁶²), sempre que es garantisca la coherència en relació amb les finalitats. En efecte,

⁶² El terme *sincretisme pedagògic* és utilitzat per diversos autors (Camps, 1998; Castellà, 1994; Cuenca, 1992 i 1994; González Nieto, 2001) per explicar la relació que la gramàtica pedagògica ha d'establir amb les ciències del llenguatge.

La gramàtica objecte d'estudi a les escoles no disposa d'un sol model de referència sinó que ha anat prenent com a model una combinació esquemàtica de la successió de les diferents teories lingüístiques. Manca, doncs, un consens existent sobre el model teòric de referència que hauria de constituir l'objecte d'aprenentatge. (Torralba, 2012: 87)

La selecció de continguts ha de fer-se en funció dels objectius de l'ensenyament i amb la transposició didàctica corresponent, sempre tenint en compte la forma d'aprendre de l'alumnat (Camps i altres, 2005; Cuenca, 1994a; González Nieto, 2001; Zayas, 2004 i 2007; Rodríguez Gonzalo, 2011a).

Se trata, en definitiva, de vincular la enseñanza (qué contenidos, cómo programarlos, con qué actividades) con el aprendizaje (qué conocimientos gramaticales elaboran los alumnos, cómo reflexionan sobre gramática, cómo relacionan conceptos y procedimientos, etc.). (Rodríguez Gonzalo, 2011a: 65)

Pel que fa a la sintaxi i la morfologia, segons Castellà (1994), aquesta gramàtica hauria de tractar molts pocs elements, però s'haurien d'aprendre molt bé; es prescindiria d'allò que no fora bàsic i s'inclouria tot allò necessari per a la comprensió de la normativa. Entre els temes que caldria treballar, hi fa referència a les *categories i grups de paraules* i les *funcions sintàctiques*.

Zayas (2004) també proposa algunes de les línies bàsiques per a l'elaboració d'aquesta gramàtica pedagògica en el terreny de la sintaxi. Considera que no es tracta de prendre un altre model de descripció de la llengua ni un metallenguatge diferent. A més, hi afegeix que una gramàtica pedagògica hauria de presentar els fets lingüístics jerarquititzats, de manera que la dimensió pragmàtica i semàntica presidira la descripció formal. Finalment, apunta que, si una gramàtica escolar ha de ser un instrument per a l'aprenentatge de l'ús de la llengua, haurà de presentar els fets lingüístics en relació amb la diversitat discursiva, és a dir, amb la diversitat de tipus i gèneres textuais.

Ruiz Bikandi (2006) va més enllà i afegeix que ens manca una *gramàtica pedagògica interlingüística bàsica*, ja que actualment l'alumnat s'enfronta a nomenclatures diferents, la qual cosa li dificulta la identificació dels mateixos mecanismes lingüístics en les diverses llengües.

A més, si la reflexió gramatical ha de tenir com a finalitat l'aprenentatge de l'ús de la llengua, com manifesta Bronckart (1985), els continguts gramaticals s'han de modificar substancialment: les unitats tradicionals del sistema lingüístic s'hauran de considerar des d'una perspectiva textual i discursiva, i també serà necessari introduir continguts relacionats amb regles de nivell textual no tinguts en compte en una gramàtica de l'oració.

Així, doncs, si l'objectiu de l'ensenyament-aprenentatge no és la descripció del sistema lingüístic sinó el domini dels usos socials de la llengua, els continguts gramaticals no es poden seqüenciar seguint l'organització que presenten habitualment en els manuals de gramàtica sinó que hauran de fer-ho de forma coherent amb les pràctiques discursives triades com a eix del projecte curricular. Per tant, segons Zayas (1999), el problema és doble: d'una banda, s'han d'establir criteris per a seqüenciar les pràctiques discursives, i, d'altra, s'han d'especificar i seqüenciar els coneixements gramaticals implicats en l'aprenentatge d'aquestes pràctiques.

Ara bé, Camps (1994: 147) ja adverteix que «un canvi en els continguts de l'ensenyament de la redacció no condueix per si mateix a un canvi en la manera d'ensenyar». Zayas (1999) hi afegeix que

la introducció de conceptes de la lingüística del text en el currículum no garanteix per si mateix un replantejament de les pràctiques gramaticals tradicionals: identificar formes lingüístiques, etiquetar-les, classificar-les, definir-les, memoritzar les regles d'ús...; més aviat el contrari, aquestes pràctiques no sols perviuen sinó que es postulen com a model per a les activitats gramaticals centrades en el text. (Zayas, 1999: 89)

D'acord amb Rodríguez Gonzalo (2011b), la gramàtica pedagògica delimita dos grans espais de treball: la reflexió sobre l'ús i la sistematització dels continguts gramaticals bàsics a l'escola. «La sistematització dels continguts gramaticals a l'escola no implica una nova selecció sinó una redefinició que prioritze les dimensions pragmàtica i semàntica per damunt de la forma i que considere els usos dels fenòmens estudiats» (Rodríguez Gonzalo, 2011b: 125).

Des de finals del segle XX, en el nostre context, hi ha hagut diverses propostes de continguts gramaticals que possibiliten la reflexió sobre l'ús (Castellà, 1994; Conca i altres, 1998; González Nieto, 2001; Zayas i Rodríguez,

1992) i totes coincideixen, amb diferents matisos, a delimitar tres àmbits d'intervenció didàctica en l'aprenentatge gramatical: el contextual, el textual i l'oracional (Rodríguez Gonzalo, 2011b). L'àmbit contextual inclou els continguts pertinents per a la planificació pragmàtica del text, és a dir, les unitats lingüístiques que són marques enunciatives. L'àmbit textual selecciona els continguts que assegurin la cohesió del text i la connexió entre les oracions. I, finalment, l'àmbit oracional recull els continguts pertinents per a un coneixement bàsic del codi prenent com a unitats l'oració i la paraula.

Ferrer (2012: 93) assenyala que darrerament han aparegut propostes metodològiques innovadores que aborden el treball gramatical des de dos models de seqüència didàctica que tenen un fonament compartit: les seqüències didàctiques per aprendre a escriure (Camps, 2003) i les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (Camps; Zayas, 2006). Mentre que les seqüències didàctiques per aprendre a escriure (SD) tenen com a objectiu produir un gènere determinat de text, en relació amb el qual es determinen uns objectius d'aprenentatge; les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) posen el focus en el contingut gramatical i naixen com a resposta a les limitacions o als interrogants que planteja el treball gramatical en l'altre model de seqüència didàctica (Camps, 2005).

Les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica, segons Ferrer (2012: 94), parteixen d'una pregunta sobre el sistema de la llengua que siga significativa per a l'alumnat i inclouen dos tipus d'activitats: una de recerca, que culmina amb la redacció d'un informe o amb una exposició oral que presenti les conclusions extretes, i una altra d'aprenentatge, que consisteix a sistematitzar els coneixements gramaticals que s'han construït en el marc de la recerca.

Camps (2006) distingeix quatre tipus de SDG: les orientades a resoldre problemes gramaticals que planteja l'escriptura; les basades en la comparació entre llengües; les que se centren en conceptes gramaticals explícits, i les basades en la recerca sobre la variació en la llengua oral i escrita. En canvi, en funció de la finalitat, Durán i Manresa (2011) parlen de dos tipus de SDG: una que focalitza en temes gramaticals com un aspecte al servei de la millora de la interpretació o la producció de textos i una altra que se centra en els aspectes

gramaticals per arribar a una reflexió sistemàtica sobre algun aspecte de la llengua.

Tot i això, la nostra investigació no implementa cap seqüència didàctica sinó que es limita a estudiar el tractament de la terminologia gramatical en els manuals escolars de primer i segon curs d'ESO. En aquest sentit, cal insistir en què la gramàtica d'aula necessita consolidar un metallenguatge que permeta a professors i alumnes parlar sobre la llengua com a objecte d'aprenentatge i revisar els propis textos i que, alhora, intente satisfer les demandes del que es considera «cultura gramatical escolar» (Castellà, 1994; Rodríguez Gonzalo, 2000; González Nieto, 2001). Camps (1986: 101) ja considerava que els xiquets i les xiquetes de 8 a 10 anys havien de començar a adquirir una terminologia gramatical mínima que permetera a l'alumnat parlar de la llengua i ordenar les observacions que fera.

Diverses reflexions sobre la construcció de les nocions gramaticals per part dels escolars (Myhill, 2000; Fisher, 2004, citats en Guasch 2014) coincideixen a considerar com un entrebanc el fet que freqüentment les gramàtiques escolars aporten «definicions no prou ben resoltes, amb simplificacions que condueixen a l'error, amb plantejaments atomitzats, amb activitats que proposen l'aplicació mecànica de regles que s'han memoritzat» (Guasch, 2014: 28).

Els estudis sobre els conceptes gramaticals dels alumnes de Secundària han portat a identificar els obstacles que l'aprenentatge de la gramàtica presenta en l'ensenyament; són de tres tipus (Camps, 2009) i es refereixen a l'objecte dels saber i a la seua estructura (obstacles epistemològics), els processos d'ensenyament (obstacles metodològics) i les modes de raonament accessibles als estudiants. Aprofundim en aquest tema en la pròxima secció.

Les investigacions sobre representacions gramaticals (Fisher, 1996; Camps i altres, 2001; Durán, 2010b) mostren que la manca de reflexió amb què molts alumnes aprenen gramàtica els porta a una barreja de sabers intuïtius i sabers escolars que no els ajuda a sistematitzar els aprenentatges sobre la llengua. Algunes idees que es desprenen d'aquestes investigacions són les següents (Durán 2009b: 88-89):

- es detecta una falta de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que han elaborat els alumnes, és a dir, que l'alumnat no aconsegueix fer un aprenentatge significatiu de la gramàtica.
- els seus sabers apareixen com un conglomerat de coneixements procedents de diverses fonts, en una barreja d'aspectes tant formals com funcionals o semàntics, sovint desconnectats entre si (Fisher, 1996; Camps i altres, 2001; Durán, 2009b)
- l'ús de diversos criteris (formal, funcional i semàntic) de forma combinada ajuda a construir la comprensió global de la noció (Brossard i Lambelin, 1985)
- els conceptes poden quedar fossilitzats (Notario, 2001) i es converteixen en un obstacle per als nous aprenentatges. Per exemple, la fossilització dels coneixements gramaticals inicials, com ara el concepte de present, passat i futur introduït en Primària.
- el pes de l'exemple paradigmàtic es converteix per a l'alumne en el punt de referència (Notario, 2001). La importància dels exemples prototípics en la representació de la categoria i l'obstacle que suposen per a poder entendre la complexitat.
- es constata una separació entre sabers declaratius i sabers procedimentals (Notario, 2001; Camps i altres, 2001)
- els estudiants no han construït conceptes sòlids de les categories bàsiques a la secundària (Macià, 2008) i tampoc han elaborat un mapa de relacions entre les categories (Torralba, 2009)

Algunes investigacions sobre els coneixements gramaticals d'alumnes del segon cicle de l'ESO indiquen que aquests coneixements es basen en reflexions espontànies, deformacions o simplificacions d'explicacions escolars, coneixements no integrats els uns amb els altres, coneixements purament procedimentals, no sempre acompanyats de termes metalingüístics (Camps, 2000).

Pel que fa a les categories gramaticals, Macià (2008), a partir de l'anàlisi d'un bon nombre d'enquestes i entrevistes contestades per estudiants de Secundària, assenjala que l'alumnat no sempre té clara la divisió entre categories lèxiques i funcions sintàctiques, i que predominen les definicions nacionals tradicionals de les classes de mots.

Zayas (2002) analitza els resultats d'una prova inicial realitzada a alumnes de primer de Batxillerat sobre els seus coneixements gramaticals,

centrada en el reconeixement de les classes de paraules i en les nocions bàsiques de sintaxi (identificació del subjecte i del predicat i dels complements verbals), que demostra que, en general, l'alumnat sap posar exemples de les diferents classes de paraules, especialment de les categories substantiu, adjectiu i verb, i té més dificultats per exemplificar l'adverbi, la conjunció i el pronom. Els errors d'identificació són causats per la confusió de l'article amb el pronom, de la preposició amb la conjunció i de l'adverbi amb les preposicions amb valor temporal.

L'autor conclou que determinades paraules apareixen com a prototipus d'una categoria gramatical, per exemple *casa* del substantiu; que determinades classes de paraules es vinculen preferentment a certes funcions sintàctiques, com ara el substantiu es vincula al subjecte i al complement directe; i, que hi ha dificultat per reconèixer la classe de paraula quan la paraula en qüestió s'allunya del prototipus, està emparentada amb una altra classe de paraula, admet una doble assignació, o bé s'identifica amb una funció o amb una noció semàntica.

El que queda clar és que «la reflexió sobre el codi fa acte de presència en la classe de llengua, en el material didàctic, etc., i aquesta reflexió implica una terminologia, sovint poc adient» (Macià, 2000). En les pròximes seccions intentem aproximar-nos a la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament de les llengües per a referir-se als conceptes sintàctics bàsics. És per això que en la següent secció comentarem les parts de la gramàtica i les seues unitats fonamentals.

2.3. Parts de la gramàtica. Unitats fonamentals

Després de tractar l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, i especialment la gramàtica pedagògica, en aquesta secció assenyalarem les diferents parts de la gramàtica per tal de centrar-nos en les unitats fonamentals de l'anàlisi gramatical que són objecte de la nostra recerca.

La gramàtica és una disciplina que gaudeix actualment de gran vitalitat. De fet, hi existeixen molt nombrosos corrents, escoles i tendències en la investigació gramatical contemporània.

Les paraules pertanyen a una categoria o una altra (conjunció, verb, etc.) en funció de les seues propietats morfològiques i sintàctiques. Les unitats fonamentals de l'anàlisi gramatical són les *categories gramaticals*, també anomenades «classes de paraules», les funcions i les construccions sintàctiques bàsiques. La lingüística històrica anomena les categories sintàctiques com a «categories gramaticals» perquè la sintaxi és la primera part de la teoria lingüística, de manera que les unitats de la sintaxi són el primer concepte de tota la teoria lingüística o gramàtica.

La nostra recerca, però, se centra en l'anàlisi de la terminologia utilitzada en l'ensenyament per a referir-se a les distintes categories gramaticals. Tenint en compte el nostre objecte d'estudi, se centrarem en la sintaxi, és a dir, la part de la teoria lingüística que explica el funcionament de les categories sintàctiques (nom, adjectiu...) per a formar construccions, procés que culmina en l'oració.

Les diferents parts de la teoria lingüística s'han de treballar de manera relacionada ja que «el llenguatge és finalment un tot, i no una adjacència de parts independents» (Solà; Saragossà, 1995). D'acord amb Saragossà (2003), les gramàtiques tradicionals tenen una concepció que comporta aquest ordre: sintaxi, semàntica, morfologia, retòrica, formació de paraules i fonètica. L'autor considera que aquesta ordenació és:

pertinent, ja que la unitat de la semàntica (la paraula) es defineix gràcies a un concepte sintàctic (les categories sintàctiques). Per una altra banda, no podem explicar com es modifica la forma d'una paraula (morfologia) o com creem paraules noves amb paraules preexistents si prèviament no hem definit què són les paraules. En quart lloc, la retòrica es fonamenta en un

concepte sintàctic (l'oració) i en paraules (en l'exemple del quadre, *per tant*). Finalment, la transmissió (sonora o escrita) del llenguatge és la part més perifèrica de la comunicació lingüística i, en conseqüència, la fonètica i la grafia són la darrera part de la teoria lingüística (Saragossà, 2003: 66).

En canvi, Galí (1935) en *Introducció a la gramàtica* canvia del tot l'ordre tradicional dels llibres de gramàtica, que començava amb les parts de l'oració, continuava amb l'oració simple i al final feia referència a l'oració composta. Així ho explica Camps (1986):

A. Galí, ben al contrari, aborda, primer de tot, la frase com a unitat de comunicació per, tot seguit, passar a l'anàlisi del que en diu proposició (és a dir la frase que té tots els elements formals explícits) i finalment aborda l'estudi de les «classes de mots». (Camps, 1986: 50)

Des de la didàctica de la llengua, Durán (2013) també considera que cal seguir aquest camí:

Ha d'anar d'allò més senzill al més complex, la qual cosa no vol dir anar de la paraula al text [...] En realitat, per als escolars un text complet és més concret –i per això més accessible a la consciència- que una paraula descontextualitzada, que requereix major nivell d'abstracció. (Durán, 2013: 75)

Sobre el tractament de la teoria lingüística en l'ensenyament, segons Lomas (2004), no es tracta de triar-ne una o una altra, sinó d'enfocar l'ensenyament lingüístic a partir de les necessitats comunicatives de qualsevol persona.

No se trata, en fin, de optar en los libros de texto por una u otra lingüística aplicada, sino de utilizar el saber lingüístico sobre la lengua y sobre sus usos con el fin de contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las alumnas. En última instancia, en los libros de texto la selección de los contenidos lingüísticos debiera ser el reflejo de una voluntad inequívoca de encontrar algunas respuestas al siguiente interrogante: ¿qué tiene que saber una persona sobre su lengua para *saber hacer cosas con las palabras* de una manera correcta, coherente y apropiada en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana? (Lomas, 2004)

Saragossà (2007) demostra que el tractament de la teoria lingüística en l'ensenyament és considerablement deficient i apunta que caldria utilitzar els mínims termes possibles i definir-los sempre abans d'usar-los:

Crec que una investigació sobre la realitat escolar actual demostraria que la manera de tractar la teoria lingüística és considerablement deficient. Per exemple, no són pocs els tèrmens indefinits que circulen pels manuals de llengua [...] En eixes condicions, els nostres alumnes es veuen obligats a memoritzar tèrmens que no saben què signifiquen ni per a què aprofiten.

Trobe que dos dels principis que hauríem de seguir els autors de manuals són els següents: en primer lloc, usar la mínima quantitat possible de tèrmens teòrics; en segon lloc, definir-los abans que els hàgem d'usar en una argumentació. (Saragossà, 2007: 225)

Els continguts gramaticals objecte d'instrucció en l'ensenyament secundari obligatori són diversos i reflecteixen les diferents propostes teòriques que expliquen el funcionament de la llengua. El nostre estudi se centra en l'anàlisi de la terminologia lingüística utilitzada en els llibres de text del primer cicle d'ESO per referir-se a les categories gramaticals, ja que

Las categorías gramaticales o «partes de la oración» son una pieza central de la gramática [...] y, sin embargo, es este el terreno donde se dan algunos de los desacuerdos terminológicos y conceptuales más llamativos. (Eguren; Fernández Soriano, 2006: 17)

Adoptem, com Macià (2007), el terme *categoría gramatical* perquè és el més habitual a secundària. Tanmateix, «como muchos términos fundamentales de la lingüística, también éste se muestra más bien opaco y oscilante» afirma Simone (2001: 247), que esmenta dos significats per a l'esmentada etiqueta: «por un lado, son categorías *las partes del discurso*; por otro, lo son entidades más concretamente nocionales, como *modo, tiempo, persona, género, etc.*» (Simone, 2001: 247)⁶³.

La noció de classe de mot és, sens dubte, una de les més bàsiques de la gramàtica, juntament amb la de funció sintàctica, que podríem dir que constitueix l'altra cara de la mateixa moneda (una determinada categoria implica unes (o una) determinades funcions, i a la inversa, constituint una relació no biunívoca, de tal manera que les categories gramaticals no constitueixen propietats de les unitats lèxiques en elles mateixes)⁶⁴.

⁶³ Convé assenyalar que en la tradició europea els conceptes de flexió tenen el nom «accidents gramaticals», expressió molt habitual en les nostres gramàtiques, com ara en la de Sanchis Guarnier.

⁶⁴ *Categoría* i *funció* són dos conceptes fonamentals de la sintaxi.

La categoria gramatical «es pot definir com un *concepte* (Camps, 2000, 2001; Cuenca i Hilferty, 1999) elaborat pel parlant mateix, o bé com a concepte elaborat pels lingüistes» (Torralba, 2012: 62). Es tracta d'un concepte fonamental de la gramàtica, que fa referència a les unitats de la sintaxi (nom, adjectiu...). Per contra, darrerament alguns manuals escolars i algunes gramàtiques (per exemple, GNV 2006) han substituït aquest terme per l'expressió «classes de paraules», vaga i inadequada ja que aquesta és aplicable a tantes classificacions com criteris adoptem (monosíl·labes i polisíl·labes, primitives i derivades, concretes i abstractes, etc.) (Saragossà, 2002, 2007).

La manera com es descriuen les categories gramaticals acostuma a ser una barreja de concepcions normatives i descriptives (Camps, 2001, citat en Torralba 2012: 76). Torralba (2012) assenyala que en moltes de les descripcions dels llibres de text es pot rastrejar sobretot la influència de la gramàtica tradicional i de la gramàtica estructuralista.

En relació al castellà, el *Glosario de la terminologia gramatical* (1986), unificada pel Ministeri d'Educació, de la mateixa manera que Rodríguez Marín (1990) en el seu repertori de termes gramaticals utilitzats en l'ensenyament mitjà, consideren les categories gramaticals com a parts de l'oració i distingeixen huit classes de paraules: el *nom o substantiu*, el *determinant*, l'*adjectiu*, el *pronom*, el *verb*, l'*adverbi*, la *preposició* i la *conjunció*. A més, ambdues obres engloben l'*article* dins dels *determinants*; no inclouen la *interjecció*, ja que és considerada com un grup de paraules que equival a una oració; i reserven la paraula *adjectiu* únicament per als *qualificatius*.

D'altra banda, la recerca sobre els coneixements gramaticals dels alumnes compta amb diversos estudis que s'han ocupat de diferents categories: sobre l'adjectiu (Fisher, 1996), sobre el pronom personal (Camps i altres, 2001), sobre el subjecte (Notario, 2001) i sobre l'adverbi (Durán, 2010).

Els coneixements gramaticals de l'alumnat constitueixen un conglomerat canviant de sabers diversos: sabers científics escolars, sabers fruit de la pròpia reflexió, sabers a partir d'inferències o de generalitzacions més o menys fonamentades (Camps i altres, 2001, citat en Torralba, 2012: 85).

Aquests estudis sobre els conceptes gramaticals dels alumnes de Secundària han portat a identificar tres obstacles que presenta l'aprenentatge

gramatical: l'objecte del saber i la seua estructura (obstacles epistemològics), els processos d'ensenyament (obstacles metodològics) i els modes de raonament accessibles als estudiants (Camps, 2009).

Camps (2009) apunta que els obstacles epistemològics es deuen a causes diverses: la diversitat de teories lingüístiques de referència, la complexitat de les formes lingüístiques, que sovint són plurifuncionals⁶⁵, i la fossilització de nocions simplificades adquirides en els primers anys de l'escolaritat.

Pel que fa als esculls metodològics, l'autora assenyala que els procediments transmissius d'ensenyament de les nocions gramaticals no en faciliten la comprensió. Sovint, la facilitació inicial en les definicions, si no hi ha una progressiva complexificació raonada de la noció, esdevé una barrera per avançar. Per exemple,

Podría ser que el ejemplo inicial o la frecuencia de los ejemplos en que el sujeto aparece en situación inicial de la frase y tiene las características prototípicas se consolida como concepto único, estático, a pesar de las evidencias posteriores y a pesar de la contradicción con el conocimiento declarativo. (Camps, 2009: 207)

Quant als obstacles psicogenètics, referits als models de raonament accessibles als estudiants, cal tenir en compte les dificultats d'abstracció tant en la tria de les nocions presentades (quines són més complexes que altres), com en els exemples i els criteris d'identificació d'aquestes categories.

Per tal de superar aquests obstacles, Camps (2009) considera que cal replantejar l'ensenyament i l'aprenentatge gramatical de manera que permeta a l'alumnat reflexionar i raonar les formes del llenguatge:

Aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos. (Camps, 2009: 207)

En resum, en aquesta secció hem volgut repassar les diferents parts de la gramàtica i hem parat especial atenció en les unitats fonamentals de l'anàlisi

⁶⁵ Les formes lingüístiques assumeixen diferents funcions segons si es troben en el pla enunciatu, textual o sintàctic.

gramatical que són objecte de la nostra investigació. A continuació, apuntarem la terminologia utilitzada en l'ensenyament de llengües, sobretot per a referir-se a les diferents categories gramaticals.

2.4. La terminologia lingüística

Els *termes* són les paraules que designen els conceptes de les diverses disciplines del saber humà. Serveixen per a designar objectes de la realitat, per a anomenar conceptes de nova creació, per a organitzar jeràrquicament el saber, per a difondre coneixements o per a compartir informació. Tenim termes en gastronomia, biologia, física, etc. El conjunt de termes de cada disciplina forma la *terminologia* d'aquesta disciplina.

Ara bé, com assenyalen Cabré i Lorente (1996), quan parlem de terminologia ens podem referir a tres nocions: al conjunt de termes d'un àmbit d'especialitat; a la disciplina que descriu els llenguatges d'especialitat, i a la pràctica professional dedicada a la recopilació de termes especialitzats i a la preparació de vocabularis temàtics, també anomenada *terminografia*. En el nostre cas, hem volgut desenvolupar un treball terminogràfic sobre les diferents classes de paraules amb la finalitat d'estudiar les dades terminològiques arreplegades en la nostra investigació per tal d'apuntar les línies que hauria de seguir qualsevol proposta de coordinació, homogeneïtzació i simplificació dels termes ensenyables relatius als conceptes sintàctics bàsics en les diferents llengües del currículum, presents al sistema educatiu valencià. Aleshores, ens hem centrat en la terminologia, entesa com a conjunt de termes d'una matèria especialitzada, que professorat i alumnat utilitzen quan es comuniquen a classe, a partir de l'anàlisi d'una mostra de llibres de text.

Hi analitzem la *variació terminològica* que, en un sentit ampli, podem definir com «la variació que afecta els termes» però, en canvi, en un sentit restringit, i fent èmfasi només en aquells dos aspectes més vistosos, podem definir com «la variació que afecta les denominacions (*variació denominativa*) i els conceptes (*variació conceptual*)» (Freixa, 2002: 54). Més concretament, hi estudiem la *variació denominativa* de la terminologia de la lingüística utilitzada en l'ensenyament de les llengües oficials durant el primer cicle de l'educació secundària obligatòria, perquè en moltes ocasions els termes constitueixen un obstacle en la construcció dels conceptes (Martin, 2000).

Darrerament, però, es considera que la variació és un fenomen inherent al terme; la biunivocitat concepte-terme únicament es defensa en contextos

restringits d'estandardització (Fernández-Silva, 2014). Tot i això, al terme se li atribueix una funció comunicativa, per la qual cosa adequa la seua forma a les característiques de la situació comunicativa.

L'ús dels termes correctes és fonamental per a la transmissió el coneixement i la comunicació entre els professionals d'un mateix saber. Una terminologia inadequada i no uniforme implica problemes de comunicació. En aquest sentit, doncs, el professorat té un paper especial en la transmissió ordenada de coneixements, adequada per a cada nivell educatiu; i l'alumnat, com a usuari directe⁶⁶ de la terminologia, ha d'assolir un domini específic dels termes i de les seues conceptualitzacions.

És per això que, davant els efectes negatius que tenen les anomalies terminològiques en la divulgació pedagògica de la teoria lingüística, hem volgut estudiar les diverses deficiències terminològiques referides a les categories gramaticals que trobem en els llibres de text de llengua actuals.

L'interés per la terminologia naix en la pràctica. Als científics que als segles XVIII i XIX es preocupen per la proliferació de denominacions i senten la necessitat d'ordenar-les. Com assenyala Cabré a *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions* (1992), el treball terminològic segueix el següent camí:

El terminòleg estableix en primer lloc la llista de conceptes que formen part d'una estructura, més o menys formalitzada segons les matèries. Els conceptes d'aquesta estructura es troben interrelacionats lògicament i ontològicament, i el conjunt constitueix el sistema conceptual d'una disciplina o activitat especialitzada. El terminòleg atribueix a cada casella corresponent a un concepte una determinada denominació, que correspon a la forma que fan servir efectivament els especialistes quan es refereixen a un concepte de l'estructura. En el cas que conflueixin diverses denominacions per al mateix concepte, es procedeix, si és pertinent, a seleccionar una denominació, ja sigui descartant totes les altres, o acceptant-ne diverses però prioritant-ne una. (Cabré, 1992: 81)

D'altra banda, cal dir que possiblement en la història de la Lingüística sempre haja existit diversitat terminològica davant d'un sol concepte, però

⁶⁶ Cabré i Lorente (1996) estableixen una diferenciació entre usuaris directes de terminologia, usuaris indirectes i terminòlegs. D'acord amb aquesta classificació, els usuaris directes de terminologia són aquells que utilitzen la terminologia per a la comunicació, la transmissió d'informació i, fins i tot, la conceptualització del domini.

actualment vivim una situació d'una gran profusió terminològica, per exemple un concepte sintàctic com «oració» pot usar les etiquetes *oració*, *frase*, *clàusula*, *proposició* i *enunciat*. Per tant, s'hi utilitzen termes diferents per a referir-se als mateixos fenòmens lingüístics. De fet, ni els llibres de text ni les gramàtiques d'una mateixa llengua coincideixen en la terminologia usada, i la diversitat és encara més gran en passar d'una llengua a una altra. Una manca d'uniformitat possiblement causada per la diversitat d'estudis que han intentat explicar el fet lingüístic en els darrers anys.

Sobre la terminologia gramatical a l'aula, un currículum integrat de llengües (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008; Pascual Granell, 2006), hauria d'aprofitar les coincidències, afavorir les complementarietats i evitar les repeticions (Guasch, 2006) també en l'ensenyament gramatical:

En el ámbito de la gramática, de la descripción del sistema y de la reflexión sobre este sistema y su uso, el tratamiento integrado nos empuja a prestar atención a la continuidad del conocimiento de las diversas lenguas curriculares en la mente de los estudiantes, y a la necesidad de unificar los aparatos teóricos para poder referirse a ellos. (Guasch, Gràcia i Carrasco, 2006: 91-92)

Són molts els autors que defensen que per parlar i pensar sobre la llengua, els estudiants necessiten disposar d'uns termes que els permeten referir-s'hi (Camps, 1986; Rodríguez Gonzalo, 2000 i 2011; Ruiz Bikandi, 2010). Diversos treballs en què s'estudia el coneixement gramatical de l'alumnat i l'ús del metallenguatge que fan (Durán, 2008, 2010 i 2013; Fontich, 2006 i 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2010 i 2012; Casas, 2012) mostren que els estudiants no dominen la terminologia per poder descriure els fenòmens lingüístics que perceben. Com assenyala Duran (2013), sovint s'observa un ús erroni o imparcial de la terminologia lingüística que, alhora, mostra uns coneixements erronis o incomplets de les nocions a les quals donen nom els termes:

[...] és en el moment en què s'activa el raonament metalingüístic quan es fan més evidents les dificultats per parlar sobre la llengua, ja que els falten les eines fonamentals: els fallen les paraules per parlar de l'objecte de saber. La manca d'una terminologia específica és un símptoma de la manca de sistematització dels seus coneixements sobre la llengua, però

ahora n'és la causa: no poden fer una abstracció d'allò que no saben com anomenar. (Durán, 2008: 95)

A més, no hi ajuda el fet que a vegades la terminologia lingüística és eclèctica, prové de teories lingüístiques diverses i no hi ha hagut consens per a unificar-la en el marc de l'ensenyament. Des de la intervenció a l'aula, es considera la manca d'univocitat terminològica com un problema per a la conceptualització (Barth, 2001, citat en Durán, 2013: 52). Aquesta *inflació terminològica*, com l'anomena Macià (2010), planteja

la necesidad de reconducir la situación de los distintos términos que conviven en la actualidad en los manuales: por ejemplo, complemento de régimen verbal, complemento de régimen, complemento regido, complemento preposicional, objeto preposicional, complemento preposicional de objeto, complemento de objeto preposicional o suplemento, o por ejemplo el cruce entre los pretéritos indefinido y perfecto en las tradiciones catalana y castellana (Brucart y Rigau, 1997; IEC, 2003).

Ara bé, en aquest tema, com assenyala Nicolàs (1994), convé distingir clarament dos nivells: el de la investigació i el de la docència no universitària. Perquè, l'heterogeneïtat i diversitat teòrica i terminològica comporta també disparitat i inestabilitat terminològica, i aquest fet característic de l'àmbit de la recerca és inexportable a l'àmbit escolar:

La discussió teòrica, en tant que regida per la pluralitat de punts de vista amb què es pot enfocar l'objecte lingüístic, desencadena un cert relativisme cognoscitiu, difícil de conciliar amb l'exigència de simplicitat, claredat preferiblement unívoca i limitació informativa que reclama l'alumne. (Nicolàs, 1994: 42)

En aquesta línia i en relació a l'ensenyament de la llengua espanyola, De Miguel (1989) observa que hi ha, d'una banda, una dispersió terminològica, i, de l'altra, un desig manifest d'arribar a una necessària unificació de la terminologia. Com afirma Gili y Gaya (1964):

Las diferencias de nomenclatura⁶⁷ no dañan a la investigación científica ni a la enseñanza superior, las cuales más bien se ben

⁶⁷ Volem distingir ací entre *terminologia* i *nomenclatura* seguint Torres (1994: 85): "La terminología es un sistema de términos y la nomenclatura, un sistema de nombres. Las unidades de una nomenclatura nombran, denominan, exclusivamente objetos de la realidad y entre ambos hay una relación de bi-univocidad, es decir, un nombre es la «etiqueta» de un objeto, que a su vez recibe solo y exclusivamente ese nombre, mientras que las unidades de una terminología designan -y denominan- nociones que pueden ser interpretables, lo que no es

efician con el contraste de ideas discrepantes que mantengan alerta el espíritu investigador. La necesidad de conciliar las nomenclaturas se hace sentir especialmente en los grados primario y medio de la educación. (Gili y Gaya, 1964: 449)

El professorat ha de facilitar la tasca d'assimilació terminològica de l'alumnat, la qual cosa implica seleccionar etiquetes vàlides (les necessàries i suficients) i trobar els mecanismes de transmissió més escaients (Comet, 1996). És per això que, al nostre parer, és indispensable recollir tots els termes que s'empren com a sinònims en els llibres de text per tal d'intentar fer una proposta terminològica única i accessible per a l'alumnat, adaptada a les seues possibilitats cognitives. Per exemple, Badia Amat (2006), en la seua recerca sobre el problema de les diferències terminològiques, elabora diversos quadres amb taules comparatives de les diferents denominacions dels temps verbals en llengua castellana i en llengua catalana. A continuació, exemplifiquem els diversos termes utilitzats per referir-se a una única forma verbal a partir del treball realitzat per Badia Amat (2006).

Quadre 25. Taula comparativa de les diverses denominacions utilitzades per a referir-se a una mateixa forma verbal, elaborada a partir de l'estudi de Badia Amat (2006)

Formes dels temps verbals	Denominacions en els manuals		Denominacions actuals	
	Català	Espanyol	Institut d'Estudis Catalans (IEC)	Real Academia Española (RAE)
He cantat <i>He cantado</i>	Pretèrit indefinit	<i>Pretérito perfecto</i>		
	Indefinit	<i>Pretérito perfecto compuesto</i>		<i>Pretérito perfecto compuesto</i>
	Perfet		Perfet	

A més a més, convé tenir en compte que hi existeixen casos en què s'hi utilitza una sola etiqueta per a referir-se a diversos conceptes, com ara *determinant*, i seria convenient eliminar aquesta anomalia terminològica. De vegades hi trobem que alguns termes representen conceptes diversos segons la llengua en què s'hi utilitzen, per exemple:

normal que suceda con los objetos nombrados en una nomenclatura. Las unidades terminológicas no tienen -o no deben tener- carácter biunívoco; si así fuera, nunca se hubiera podido hablar del llamado «problema terminológico» ni hubiera existido nunca la pluralidad terminológica referente a las mismas nociones». Per tant, nosaltres estudiarem la terminologia lingüística utilitzada en els manuals d'ESO.

Davant d'allò que en anglés és anomenat *phrase*, resulta que en francés o en català no s'usa aquesta paraula, *frase* (etiqueta que serveix per a expressar el concepte «oració»), sinó *sintagma*. (Saragossà; Solà, 1995)

Gil i Gutiérrez (2015) consideren que les causes del problema terminològic són bàsicament dues: l'existència d'abundants casos de polisèmia (un terme per a diversos conceptes) i sinonímia (diferents termes per a un mateix concepte) en l'àmbit de la gramàtica, i el fet que cada model teòric gramatical faça servir una terminologia diferent. Com a conseqüència d'aquest problema, les autores assenyalen que els casos de polisèmia i les diferències terminològiques i conceptuals es traslladen a l'ensenyament secundari mitjançant el professorat i els llibres de text.

Macià (2000) fa referència també a algunes ambigüitats terminològiques que podrien evitar-se. És el cas de l'ús inadequat del terme *coordinat*, atorgant-li un significat actiu, en l'expressió *conjunció coordinada*, en lloc de *conjunció coordinant* o de *coordinació*; o bé d'expressions amfibològiques com *complements de l'oració* o *complements oracionals*, que poden significar tant «complements adjunts a l'oració» com «complements d'un element de l'oració» (i, a més, el segon terme pot voler dir també «complement representat per una oració»). En aquest context, el professorat ha de desfer sovint les confusions que la utilització d'una terminologia diversa pot generar en l'alumnat, perquè allò que és realment important és el concepte i no la denominació.

El problema de la terminologia gramatical en l'ensenyament descrit fa necessària la revisió de les propostes d'unificació terminològica existents. La demanda de l'establiment d'una terminologia bàsica, adequada i compartida per a l'ensenyament de llengües no és nova, sinó que són abundants les reflexions generals sobre aquest tema, així com també podem trobar algunes propostes parcials d'unificació terminològica en àmbits lingüístics plurilingües (Maillard i Dabène, 1997; Nicolàs, 1994; Willems, 1999). Per exemple, Willems afirma que l'adopció d'una terminologia unificada:

disminuiria considerablement el nombre d'hores que s'han de consagrar a l'ensenyament de la gramàtica a les diverses llengües, permetria una millor explotació de la llengua materna en el pla metalingüístic i disminuiria la distància entre els sistemes lingüístics fent-los alhora més comparables (Willems, 1999, citat en Camps, 2005: 116-117).

En alguns països les propostes terminològiques unificades han estat responsabilitat de les administracions educatives i han servit de referència per als autors de materials escolars, com ara *Terminologie grammaticale* (1998) del Ministeri d'Educació a França. Pel que fa al francès, Macià (2000) afirma que existeixen nomenclatures oficials per a l'ensenyament a França (1910 i 1975), a Suïssa (1979) i a Bèlgica (1949 i 1991). Malgrat això, no s'ha aconseguit mai l'acceptació de l'actualització i simplificació de la terminologia gramatical per part de la societat francòfona; un fet sociolingüístic certament prou interessant (Garcia Castanyer, 2000). El 1989 Blanche-Benveniste i Gardes-Tamine van elaborar una proposta de terminologia gramatical bàsica per a la comunitat d'estudiants universitaris⁶⁸ que, segons Garcia Castanyer (2000), es caracteritza per la seua coherència interna, la simplificació, la claredat, l'operativitat i la neutralitat, i és per això que ella proposa aplicar-la a l'ensenyament mitjà, tant del català com del castellà, de la mateixa manera que podria ser aplicada en l'ensenyament mitjà francès. Així, doncs, tenim una terminologia gramatical oficial, d'una banda, i, de l'altra, un altre metallenguatge que utilitzen tècnics i didàctics de la llengua adaptant-lo en cada cas a les seues necessitats.

Figura 6. Propostes d'unificació terminològica en espanyol, francès i català

Espanyol	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica</i> (Lapesa i altres, 1981) • <i>Glosario de la terminología gramatical</i> (Alonso Marcos, 1986) • <i>Terminología lingüística básica</i> (equip Logos, 1983)
Francés	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Terminologie grammaticale</i> (1998) del Ministeri d'Educació a França • BLANCHE-BENVENISTE, C.; GARDES-TAMINE, J. (1989). <i>Propositions pour une terminologie grammaticale de base</i>. Document intern del Département de Linguistique française per als estudiants (26-6-89). Aix-en-Provence: Université de Provence.
Català	<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 (paper).

També el Ministeri d'Educació i Ciència de l'Estat espanyol va publicar als anys huitanta algunes propostes terminològiques en llengua castellana: *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (Lapesa i altres, 1981) (a partir d'ara serà citat com a TG-EGB) i, poc després,

⁶⁸ Garcia Castanyer (2000) fa un repàs a la proposta de terminologia gramatical bàsica elaborada per Blanche-Benveniste i Gardes-Tamine (1989).

Glosario de la terminología gramatical (Alonso Marcos, 1986) (d'ara endavant Glosario) per tal de completar la relació de termes de la TG-EGB amb les imprescindibles definicions, exemples i fins i tot exercicis⁶⁹. Durant aquests anys l'equip de treball Logos⁷⁰ va publicar diverses edicions d'una *Terminología lingüística básica* (1983) amb la finalitat de corregir les discrepàncies i incongruències terminològiques amb què topa l'alumnat, pretenia: «ofrecer un inventario lingüístico básico y sistematizado, que pueda servir como instrumento de unificación terminológica y clarificación conceptual» (Logos, 1990, 4a edició: 5). Macià (2000) critica que aquestes obres han estat concebudes des d'una visió molt gramaticalista de la docència de la llengua, oblidant que la gramàtica hauria de ser tan sols un dels ingredients de la classe de llengua. A més, afegeix que caldria estudiar quina ha estat la influència d'aquestes obres en la tradició escolar castellana.

Tot i això, comentarem de forma resumida les propostes terminològiques d'aquestes obres respecte a les diferents parts de l'oració o les categories morfològiques o gramaticals⁷¹, que podem veure en la següent taula. Hi observem divergències en el tractament dels termes *adjectiu*, *determinant*, *preposició* i *conjunció*. Tots tres treballs distingeixen entre *adjectiu qualificatiu* i *determinant*, però l'equip de Logos (1983) manté diferents formes de referir-se a un mateix concepte: utilitza el terme *adjectiu determinatiu* com a equivalent a *determinant*, encara que apunta que el terme determinatiu és el propi dels predecessors. Pel que fa a la classificació dels determinants, agrupa els *numerals* i els *indefinites* com a *quantitatius*, cosa que no fan les altres propostes.

Una altra diferència entre aquestes es produeix en la utilització dels termes *preposició* i *conjunció*, ja que l'equip de Logos els agrupa dins del terme *connectius* (*nexes*). Aquesta proposta inclou també la *interjecció* com a categoria gramatical, contràriament a les altres dues: en la TG-EGB no apareix, mentre que en el Glosario és tractada en la sintaxi en ser considerada com una

⁶⁹ La TG-EGB presenta una relació unificada de termes gramaticals utilitzats en l'ensenyament de la llengua castellana per tal d'evitar la dispersió terminològica; en canvi, el *Glosario de la terminología gramatical*, a més de la relació de termes, ofereix la definició de cada terme amb exemples.

⁷⁰ Es tracta d'un equip de treball format per Tomás Lafuente Pérez, Fernando Rocaspana Lamora i Maria Pilar Hernández Agelet de Saracíbar, coordinat per aquesta darrera.

⁷¹ L'equip de Logos parla de categories morfològiques o gramaticals, encara que assenyala que anteriorment eren presentades com a *parts de l'oració*.

oració. El Glosario (1986) presenta les interjeccions, juntament amb els nexes, dins dels termes generals de la sintaxi, però no com a categories gramaticals. A més, en aquest el terme *nexe* engloba les *conjuncions coordinades* (*nexes coordinants*) i les *preposicions i conjuncions subordinades* (*nexes subordinants*). Hi observem que en el Glosario s'utilitza inadequadament el terme *coordinat* en l'expressió *conjunció coordinada* en donar-li un significat actiu, com fa notar Macià (2000), i el mateix passa amb el terme *subordinat*⁷²; mentre que el treball de l'equip de Logos fa servir els termes *conjunció coordinant* i *conjunció subordinant*.

⁷² Curiosament en el Glosario s'utilitzen els termes *conjunció coordinant* i *conjunció subordinant* quan s'explica el concepte de *conjunció* (Alonso Marcos, 1986: 177-178) però, en canvi, quan es treballen els nexes es fa referència a la *conjunció coordinada* i la *conjunció subordinada*. Manca, per tant, uniformitat en el repertori terminològic presentat.

Quadre 26. Taula de les diferents parts de l'oració o categories gramaticals d'acord amb algunes propostes d'unificació terminològica en espanyol

<i>Terminología gramatical para su empleo en la EGB</i> (Lapesa i altres, 1981)		<i>Glosario de la terminología gramatical</i> (Alonso Marcos, 1986)		<i>Terminología lingüística básica</i> (equip Logos, 1983)				
nombre o sustantivo		nombre o sustantivo		nombre (o sustantivo)				
adjetivo (calificativo)		adjetivo (calificativo)		adjetivo	determinativo			
					calificativo	atributivo predicativo		
pronombre		pronombre		pronombre				
determinante	artículo	determinante	artículo	determinante	artículo			
	demonstrativo		demonstrativo		ant. adjetivo determinativo	demonstrativo		
	posesivo		posesivo			posesivo		
	numeral		numeral			cuantitativo	numeral	
	indefinido		indefinido				indefinido	
	exclamativo		exclamativo			exclamativo		
	interrogativo		interrogativo			interrogativo		
verbo		verbo		verbo				
adverbio		adverbio		adverbio				
preposición		preposición		conectivos (nexos)	preposición			
conjunción		conjunción			conjunción	coordinante subordinante		
				interjección				

En el cas del català, la seua incorporació recent a l'ensenyament no ha comportat, de moment, l'elaboració de cap document semblant des de les administracions educatives. Ara bé, com que es tracta d'un tema que preocupa al professorat, trobem diverses reflexions al respecte i fins i tot alguna proposta d'unificació terminològica.

Desclot (1977) defensa una teoria sintàctica per a l'escola que parteix dels postulats lingüístics del generativisme per adaptar-los en bloc al context escolar. En aquest treball l'autor assaja un recull de la terminologia utilitzable a l'escola⁷³ que, segons apunta, pretén ser senzill, lògic, coherent i no recarregat innecessàriament. El plantejament presentat per Desclot (1977) és el que trobem habitualment en els llibres de text, com comentarem en l'anàlisi realitzada, mentre que Camps (1986) en la seua proposta de gramàtica per a l'escola bàsica fa el camí invers: parteix del context escolar per a plantejar camins que ajuden a donar resposta a les necessitats d'aprenentatge. Com ja s'ha comentat anteriorment, els objectius de la lingüística i de la didàctica no són ni han de ser coincidents (Tusón, 1980; Cuenca, 1992); per tant, els objectius de les teories científiques i de la gramàtica escolar tampoc no ho són. No es pot pretendre aplicar directament les teories gramaticals a l'ensenyament de llengües. D'acord amb Fontich (2013), l'escola haurà de triar les nocions més rendibles per als seus objectius i no recórrer a la teoria en bloc.

En relació a les categories gramaticals, els termes proposats per Desclot (1977) per treballar la teoria sintàctica a l'escola són els següents: *nom*, *adjectiu*, *determinant*, *pronom*, *verb*, *adverbi* i *partícula*. Cal destacar la utilització del terme *partícula* per referir-se a les *conjuncions* (*partícules coordinants*) i les *preposicions* (*partícules subordinants*), encara que també s'hi observa l'ús del terme *partícula* en l'expressió *partícula adverbial* com a equivalent a *adverbi*. A més, hi trobem un sinònim de *pronom*: *substitut nominal*.

Quadre 27. Taula dels termes referits a les categories gramaticals proposats per Desclot (1977) per al seu ús a l'escola amb alguns exemples⁷⁴ extrets del mateix llibre

Categories gramaticals	Exemples
nom	mare, pa, metall, casa

⁷³ Vegeu l'annex III.

⁷⁴ Només hem posat alguns dels exemples que apareixen al llibre. Ara bé, hi ha dos casos (pronom personal feble i adverbi de lloc) en què no hem pogut reproduir cap exemple perquè no n'hi ha.

adjectiu		petit, eixerit, bona		
partícula	coordinant		i, o	
	subordinant		a, amb, de, en, per, sense	
determinant	relacionat amb la persona	demonstratiu	aquest, aquell	
		possessiu	el teu, son, meu	
	quantificador	quantitatiu		poc, molt, massa
		numeral	col·lectiu	dotzena, centenar
			partitiu	mig, un terç de
		ordinal		primer, seté
		indefinit		un, algun
article		el, la, els, les, en		
interrogatiu		quin, quina		
substitut nominal o pronom	personal		tu, vostè, ella	
		feble		
	possessiu		el meu, el teu	
	demonstratiu		això, allò, aquell	
	interrogatiu		qui, quin, què	
	relatiu		que, el qual, qui	
indefinit		qualsevol, algú, cap		
verb		corren, plora, dormien		
adverbi	de manera		bé	
	de quantitat		molt	
	de temps		ahir	
	de lloc			

Camps (1986) en el seu treball sobre la gramàtica bàsica a l'escola considera que cal fer ús de la terminologia gramatical que l'alumnat necessita per parlar dels fets de llengua que observa, però sense abusar-ne ni introduir «termes discutits i discutibles» (Camps, 1986: 103). Hi afegeix que tampoc s'hauria de donar definicions fetes, ja que en aquests nivells serien incompletes⁷⁵.

Així, doncs, al cicle mitjà (8-10 anys), l'autora proposa una terminologia bàsica⁷⁶ que es concreta en relació a les categories gramaticals, com es pot observar a la graella, en els següents termes: *nexe*, *conjunció*, *preposició*, *nom*, *adjectiu*, *determinant* (*article*, *quantificador*) i *verb*. En relació als *determinants*, Camps (1986) exposa la dificultat que suposen a causa de la pluralitat de funcions que tenen: «senyaladors de gènere, quantificació, referència específica i no específica, recuperació anafòrica». De tota manera, l'obra recull algunes reflexions i propostes per al tractament de la gramàtica a l'escola

⁷⁵ Camps (1986) apunta que en aquests nivells les definicions acostumen a ser parcials, ja que només atenen als conceptes que els alumnes poden entendre; per exemple, del *verb* s'assenyala la possibilitat que té d'indicar *temps*, *persona* i *nombre*, però no es parla encara de *mode* i d'*aspecte*.

⁷⁶ Vegeu l'annex IV.

bàsica però no pretén ser una gramàtica, per la qual cosa no hi trobem cap definició dels conceptes sintàctics bàsics proposats.

Quadre 28. Taula de la terminologia bàsica referida a les categories gramaticals proposada per Camps (1986) per al cicle mitjà (8-10 anys)

Terminologia bàsica per al cicle mitjà referida a les categories gramaticals
Nexe: la conjunció; la preposició.
El nom: nom comú, nom propi.
L'adjectiu.
Els determinants: l'article, els quantificadors ⁷⁷ .
El verb.

Ara bé, l'autora planteja que cal definir progressivament les «classes de mots⁷⁸»; per exemple, començar per l'*adjectiu*, per després tractar el *nom* al qual acompanya, és a dir, «es pot partir d'una definició semàntica implícita, per passar, seguidament, a la funcional i acabar veient els elements que defineixen formalment aquella *classe de mots*» (Camps, 1986: 104).

Tebé (2004) va elaborar un glossari de la terminologia gramatical⁷⁹, una mena de relació de termes, ordenats alfabèticament i temàticament, amb la intenció d'unificar la terminologia dels currículums de català i castellà en els instituts d'ensenyament secundari. Perquè, d'acord amb Macià (2000), al seu parer (i també al nostre):

La falta de claredat teòrica i d'univocitat terminològica són dos dels factors que entrebanquen l'adquisició d'un mínim de conceptes i procediments lingüístics per part de l'alumnat, dificulten la rendibilització d'aquests com a eines d'exploració o descripció i, alhora, comporten un suplement d'esforç i de temps que podria tenir una destinació més profitosa en ares d'una utilització més rica i correcta de la llengua. (Macià, 2000: 11)

Pel que fa a les categories dels mots, Tebé (2004: 7) n'estableix nou: *substantiu, adjectiu, determinant, verb, pronom, adverb, preposició, conjunció i interjecció*. Ara bé, a la presentació de la proposta d'unificació terminològica parla de deu categories dels mots: no apareix el terme *determinant* (o

⁷⁷ En la mateixa obra, més endavant, quan l'autora planteja exercicis per a l'aula, diferencia entre *determinants* *quantificadors* i *indefinites*.

⁷⁸ L'autora utilitza indistintament les expressions «classes de mots», «classes de paraules» i «categories gramaticals».

⁷⁹ Vegeu l'annex V.

adjacent)⁸⁰ i utilitza el terme *nom* en lloc de *substantiu*⁸¹, mentre que n'apareixen de nous, per exemple *intensificador* i *article*. Aquest darrer terme es presenta més endavant com una classe de *determinant*.

Posteriorment, quan Tebé desenvolupa cada concepte només explica huit termes: *determinant (o adjacent)*, *substantiu*, *pronom*, *adjectiu*, *verb*, *connector*, *preposició* i *interjecció*. En aquest últim cas, no hi figura l'*adverbi* i s'usa el terme *connector* i no *conjunció*. El terme *connector* engloba les *conjuncions*, els relatius i els interrogatius, els parentètics o matitzadors i algunes *interjeccions*. Per tant, segons l'autor, hi ha algunes *interjeccions* que són *connectors* i d'altres que simplement són *interjeccions*, encara que no explica ni exemplifica aquesta casuística.

Aquest projecte de coordinació en l'ESO de l'àrea de Llengua i literatura catalana i castellana de Tebé (2004) presenta problemes importants: absència d'explicacions i justificacions, incoherències diverses i falta d'exemplificacions, entre d'altres. Però, es tracta d'un intent d'unificació de la terminologia dels currículums de català i castellà en l'Educació Secundària que cal posar en valor.

Quadre 29. Proposta d'unificació terminològica sobre les categories gramaticals elaborada per Joan Tebé (2004)

Categoria dels mots	N	nom	
	A	adjectiu	
	V	verb	
	Adv	adverbi	
	Int	intensificador	
	P	preposició	temporals
			modals
	Nx	conjunció o nexa	temporals
			modals
			locatives
			condicionals
			concessives
			causals
			finals
consecutives			
comparatives			
Pr			pronom
	demonstratius		

⁸⁰ En el cas del terme *determinant*, que no figura dins de les categories dels mots, possiblement es tracte d'un error ja que més endavant es detallen els tipus que n'existeixen i també es recull l'abreviatura que cal utilitzar per referir-s'hi.

⁸¹ En el llistat de tipus de mots de Tebé (2004: 17-20) no apareix el terme *substantiu*, però quan es detallen les característiques i la tipologia dels noms sí que s'hi introdueix aquesta paraula; per tant, es pot deduir que ambdós termes són intercanviables.

			possessius
			indefinites
			interrogatius
	Art	article	
		Interjecció	
	dt	determinant o adjacent	articles
			determinats
			indeterminats
			demonstratius
			possessius
			numerals
			ordinals
			cardinals
			indefinites
			expressions partitives o nombres fraccionaris
			múltiples
			interrogatius
			exclamatius
	relatius		
	quantitatius		

En efecte, en l'àmbit docent l'alumnat veu variar la terminologia que rep pel simple fet de canviar d'assignatura, de professor, de llibre de text, de centre docent, etc. Ribas (2010b), en un estudi sobre el tractament del verb en els llibres de text de català, castellà, anglès i francès que utilitza l'alumnat de tercer d'ESO d'un mateix institut, destaca la poca coherència existent entre els manuals en relació a l'ensenyament gramatical, així com les contradiccions observades en la utilització de la terminologia.

Milian (2004; 2010) apunta la necessitat de clarificar el metallenguatge gramatical per a l'ús de l'escola en els nivells de Primària i Secundària, un objectiu que han tractat alguns autors (Brucart, 2000; Cuenca, 2000): «Es urgente clarificar i seleccionar en función de criterios útiles la maraña de términos que pueblan los manuales y confunden al lector» (Milian, 2010: 171).

Segons De Miguel (1989), el panorama de la terminologia gramatical de la llengua castellana en Batxillerat es caracteritza per la divergència terminològica que comporta l'heterogeneïtat d'escoles i mètodes en què es basen els manuals, la multiplicitat de termes estèril i contraproductiu per a l'alumnat i el professorat, les habituals confusions de l'alumnat entre formes i funcions, i l'anhel dels manuals i del professorat per fer-se ressò de les últimes investigacions, encara que aquestes no siguin adequades per a la docència.

D'altra banda, Camps (1998) considera que cal ser molt prudents amb la terminologia, tant per a establir acords entre tot el professorat del centre que s'ocupe d'ensenyar la llengua -i a ser possible entre el conjunt de professionals

que es dediquen a aquesta àrea-, com per a no farcir els alumnes de paraules més que de conceptes clars sobre la llengua.

En la mateixa línia, Brucart i Rigau (1997) adverteixen que és urgent unificar criteris. Després d'analitzar els sistemes verbals de l'espanyol i del català i els termes que s'utilitzen per referir-s'hi, assenyalen que cal fer un esforç perquè almenys a l'ensenyament bàsic i secundari s'unifiqui la terminologia verbal del català als llibres de text, tant si estan publicats a Catalunya com a les Illes Balears o al País Valencià, i, davant dels múltiples inconvenients que presenta la terminologia tradicional, afirmen que:

seria lògic concloure que convé iniciar(-ne) una revisió a fons (...) Això no obstant creiem que hi ha moltes raons per ser cauts a l'hora de proposar solucions a aquest problema. En primer lloc, és evident que l'objectiu que s'ha de perseguir ha de ser unificador: la pitjor contribució que s'hi podria fer seria la d'augmentar la ja considerable dispersió de la terminologia dels temps verbals. (...) Parafrasejant Par, podríem dir que, mentre que els noms dels temps no perjudiquen la comprensió, el millor és utilitzar els termes tradicionals per no desorientar els usuaris. (Brucart; Rigau, 1997: 98-99)

Zayas (2004) també considera que hi ha raons per a no allunyar-se de la terminologia tradicional, com ara l'aparició d'aquests termes en obres de consulta (diccionaris, manuals d'ús i llibres d'estil...), tot i que apunta que potser siga necessari introduir algun terme nou per a denominar els papers semàntics, a més dels que ens proporciona la tradició, com ara *agent* i *pacient*.

Pel que fa a les fonts dels continguts de l'ensenyament de la llengua i de la gramàtica en particular, alguns autors apunten que l'anomenada *gramàtica tradicional* va aportar a l'estudi de la llengua unes categoritzacions i una terminologia que ha impregnat la molta o poca cultura lingüística compartida per la població, i que els nous termes i les revisions de les classificacions s'han transferit amb dificultat a l'ús comú (Camps, Guasch, Milian, Ribas, 2010: 13). A més, els usos socials de la gramàtica no s'han vist del tot afectats per les aportacions de la ciència lingüística.

Qualsevol ciència hauria de tendir cap a l'aclariment màxim tant de les nocions emprades com de les denominacions corresponents. Macià (2000)

afirma que la terminologia d'una gramàtica pedagògica, a part de posseir la necessària univocitat, hauria de ser:

- basada científicament però sense perdre operativitat dins l'aula;
- reduïda en el seu inventari (en consonància amb una certa contenció dels continguts conceptuals en favor dels procedimentals);
- suficientment clara;
- de compromís entre la tradició i les modernes adquisicions;
- de compromís entre la fidelitat als particularismes terminològics de cada llengua i la necessitat d'universalitat. (Macià, 2000: 11-12)

La gramàtica d'aula necessita consolidar un metallenguatge que permeta a professors i alumnes parlar sobre la llengua com a objecte d'aprenentatge i revisar els propis textos i que, alhora, intente satisfer les demandes del que es considera «cultura gramatical escolar» (Castellà, 1994; González Nieto, 2001).

De Miguel (1989) per tal de fer més homogeni el panorama de la terminologia gramatical de la llengua castellana en Batxillerat suggereix: simplificar tant com siga possible les sèries de termes d'igual o similar referent (per exemple, *complemento directo* / *objeto directo* / *implemento*); buscar el terme comú, marginant els que siguen exclusius d'una corrent lingüística, sobretot si no incideixen en una major claredat conceptual; i la claredat conceptual. També arreplega els tres requisits que demanava Lázaro Carreter (1964) a les innovacions terminològiques: que foren científicament vertaderes; que, si era possible, valgueren per a l'estudi d'altres llengües; i que sols s'acceptaren quan hagueren merescut aprovacions qualificades.

En relació amb el nom dels temps verbals, Pérez Saldanya (2000) assenyala els criteris bàsics que s'haurien de tenir en compte a l'hora de fer propostes d'unificació terminològica:

- Usar termes paral·lels, o com a mínim no contradictoris, als de les llengües que formen part del currículum d'un estudiant (castellà, anglés i francès). [...]
- Usar el menor nombre d'etiquetes possible i usar-les de manera homogènia en tots els temps que presenten propietats semblants; per exemple: els temps d'indicatiu haurien de tenir el mateix nom que els de subjuntiu paral·lels [...]

- Usar les etiquetes formals (*simple*, *compost* i *perifràstic*) per designar temps que sols es diferencien formalment però no per a referir-se a temps que presenten diferències funcionals.
- Assumir que les denominacions no poden ser idèntiques en totes les llengües, ja que no totes les llengües tenen el mateix nombre de temps ni els temps tenen les mateixes funcions. [...] (Pérez Saldanya, 2000: 112-113).

D'acord amb Brucart (2000), per tal de determinar la terminologia que s'ha d'utilitzar en una disciplina cal plantejar-se quins són els seus conceptes primitius, perquè

La llengua és un mecanisme que combina unitats simples per formar-ne de més complexes, segons uns principis estructurals que estableixen els límits d'aquesta combinatòria. Metafòricament, podríem dir que es tracta d'un enorme joc de construcció (un Lego) format per peces que encaixen les unes amb les altres per formar edificacions complexes. (Brucart, 2000: 179)

En aquest cas, els conceptes primitius són les categories gramaticals o classes de paraules⁸² i és per això que són l'objecte del nostre estudi. «Las categorías gramaticales o «partes de la oración» son una pieza central de la gramática [...] y, sin embargo, es este el terreno donde se dan algunos de los desacuerdos terminológicos y conceptuales más llamativos» (Eguren; Fernández Soriano, 2006: 17). És per això que cal fer la següent operació terminològica: definir un concepte i, posteriorment, mirar si el terme és adequat (o, si n'hi ha més d'un, quin és adequat, o més adequat).

Tot seguit recopilem en una taula les diverses denominacions utilitzades en espanyol i en català per a referir-se a les categories gramaticals, extretes dels glossaris existents i de les gramàtiques normatives d'ambdues llengües.

⁸² Ens hi referirem prioritàriament com a *categories gramaticals* però també *classes de paraules* i *classes de mots*.

Quadre 30. Taula comparativa de les diverses denominacions utilitzades en espanyol i en català per a referir-se a les categories gramaticals

		Classes de paraules o categories gramaticals								
		Nom	Determinant	Adjectiu	Pronom	Verb	Adverbi	Preposició	Conjunció	Interjecció
Espanyol	TG-EGB (MEC, 1981)			Adjectiu qualificatiu ⁸³						
	<i>Glosario</i> (MEC, 1986) ⁸⁴			Adjectiu qualificatiu						
	<i>Repertorio</i> (Rodríguez Marín, 1990)			Adjectiu qualificatiu						
	Gramàtica (Bello, 1847)	Substantiu								
	Gramàtica (RAE, 1994)	Substantiu	Article ⁸⁵							
	Nueva gramàtica (RAE, 2009) ⁸⁶	Substantiu	Article		Pronom personal					

⁸³ Tant la TG-EGB i el *Glosario de la terminologia gramatical* (1986) del Ministeri d'Educació, com el repertori de termes gramaticals utilitzats en l'ensenyament mitjà de Rodríguez Marín (1990) reserven la paraula *adjectiu* únicament per als *qualificatius*, de la mateixa manera que la gramàtica de Fabra (1995).

⁸⁴ El *Glosario de la terminologia gramatical* (1986) presenta les interjeccions, juntament amb els nexes, dins dels termes generals de la sintaxi, però no com a categories gramaticals.

⁸⁵ La gramàtica de la RAE (1994) distingeix entre paraules autònomes o independents (*substantiu*, *adjectiu*, *adverbi* i *verb*) i les dependents (*article*, *indefinit*, *demonstratiu*, etc.). Però, en cap cas s'hi utilitza el terme *determinant*. De fet, s'hi diferencia entre *adjectius qualificatius* i *adjectius determinatius*, els quals poden ser *demonstratius*, *possessius*, *numerals*, *indefinites* i *relatius*.

⁸⁶ La nova gramàtica de la RAE (2009) introdueix el terme de *categoria transversal* per a referir-se a les agrupacions transversals de les classes de paraules que es defineixen per les seues propietats gramaticals i semàntiques. Es tracta dels *demonstratius*, els *possessius*, els *quantificadors*, els *relatius*, els *interrogatius* i els *exclamatius* (RAE 2009: 1.9u), en què es poden classificar tant els *adjectius determinatius* com els *pronoms*, per exemple *adjectiu determinatiu demostratiu* i *pronom demostratiu*.

		Nom	Determinant	Adjectiu	Pronom	Verb	Adverbi	Preposició	Conjunció	Interjecció
Català	Gramàtica catalana (Fabra, 1995)	Substantiu	Article definit	Adjectiu qualificatiu	Pronom i adjectiu determinatiu					
	Gramàtica normativa (IEC, 2002) ⁸⁷						Quantificador ⁸⁸			
	<i>Gramàtica del català contemporani</i> (GCC, 2002)		Article ⁸⁹							
	<i>Guia d'usos lingüístics</i> (IIFV, 2002)	Substantiu								
	<i>Gramàtica normativa valenciana</i> (AVL, 2006)	Substantiu	Article ⁹⁰							

⁸⁷ Versió provisional de la gramàtica de la llengua catalana de l'IEC, disponible en línia.

⁸⁸ La *Gramàtica normativa* de l'IEC (2002) agrupa els *numerals*, els *quantitatius* i els *indefinites* dins dels *quantificadors*, i els *articles*, els *demonstratius* i els *possessius* dins dels *determinants*.

⁸⁹ Mascaró en la *Gramàtica del català contemporani* (2002) apunta que actualment se sol usar el terme *determinant*, que inclou l'*article*, els *possessius*, els *demonstratius*, els *numerals* i els *indefinites*.

⁹⁰ La gramàtica de l'AVL (2006) diferencia entre els *adjectius* pròpiament dits i els *determinants*, com ara l'*article* i el *demonstratiu*. A més, considera els *numerals*, els *indefinites* i els *quantitatius* com a *quantificadors*.

Com es pot observar en la taula anterior, tant el Ministeri en la *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (1981) com en el *Glosario de la terminología gramatical* (1986), així com Rodríguez Marín (1990) en el seu repertori de termes gramaticals de l'espanyol utilitzats en l'ensenyament mitjà, consideren les categories gramaticals com a parts de l'oració i distingeixen huit classes de paraules: el *nom o substantiu*, el *determinant*, l'*adjectiu*, el *pronom*, el *verb*, l'*adverbi*, la *preposició* i la *conjunció*⁹¹. Altres obres i autors, tant d'espanyol com de català, incorporen també la interjecció⁹².

En l'actualitat no hi ha un acord total sobre el nombre de classes que cal distingir. Tradicionalment, com assenyala Macià (2007), es consideren vuit o nou classes de mots: a les dues més bàsiques (el nom i el verb) cal afegir-hi el determinant, l'adjectiu, el pronom, l'adverbi, la preposició, la conjunció i, de vegades, la interjecció (en què convergeixen les onomatopeies i altres veus d'imitació natural). D'acord amb l'Acadèmia Valenciana de la Llengua en la seua *Gramàtica normativa valenciana* (2006), les propostes més recents tendeixen a establir més classes: a diferenciar els adjectius pròpiament dits dels determinants (els articles, els demostratius i els possessius) i els quantificadors (els numerals, els indefinits i els quantitius), i a incloure les interjeccions. Ara bé, els límits entre categories no sempre són fàcils d'establir.

La definició i la classificació de les categories gramaticals no sempre és fàcil. Tenim clar que *taula* és un nom, *fer* és un verb i *bonic* és un adjectiu. Però cal tenir en compte que algunes peces lèxiques poden tenir més d'un comportament categorial i que, en alguns casos, hi ha paraules que tenen un comportament intermedi entre dues o més categories.

Per exemple, *fugida* és una paraula que ens remet a un verb (*fugir*), que té forma de participi-adjectiu i que es comporta com un nom (*la fugida del presoner*). (Cuenca, 2011: 118)

⁹¹ Les tres obres engloben l'*article* dins dels *determinants*, i no inclouen la *interjecció*, ja que és considerada com un grup de paraules que equival a una oració.

⁹² Tomassone (2007) en relació a l'ensenyament del francès assenyala que la llista de les categories gramaticals ha canviat amb el temps i varia segons els enfocaments: «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, 2007: 251).

En relació a quantes i quines classes de paraules, una de les preguntes més habituals en la història de la tradició gramatical occidental, Bosque (1989)⁹³ assenyala que les diverses propostes existents barregen criteris diferents. Hi existeixen, segons l'autor, quatre classificacions binàries de les categories gramaticals amb llarga tradició: categories variables i invariables (amb flexió o sense), categories plenes i buides (des d'un punt de vista semàntic), categories majors i menors (segons la capacitat per a tenir complements o no), i categories que pertanyen a sèries obertes (verbs, adjectius...) i categories que pertanyen a sèries tancades (articles, pronoms, preposicions, conjuncions...).

Eguren i Fernández Soriano (2006) consideren que un dels problemes terminològics i conceptuals més important és la disparitat de criteris que s'usen per a definir les categories gramaticals; habitualment podem trobar en un mateix manual escolar definicions nocionals juntament amb d'altres formals, funcionals o purament distribuicionals.

En aquest estudi mirem d'analitzar la terminologia utilitzada per referir-se a les categories gramaticals en l'ensenyament de llengües a través dels llibres de text del primer cicle de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO)⁹⁴. Coincidim amb Macià (2000) en considerar que «els mots no són capaços de descriure les coses sinó tan sols d'etiquetar-les» (Macià, 2000: 12), però com assenyala l'autor aquest caos terminològic té greus conseqüències per a l'alumnat i el professorat:

desori teòric i, doncs, terminològic que l'impedeixen de caminar amb passa ferma i obliguen a ell i als docents a un dispendi d'hores que podrien esmerçar-se en tasques més profitoses lligades a habilitats lingüístiques pràctiques (sense negar, però, la importància d'una formació teòrica). (Macià, 2007)

De fet, l'aprenentatge lingüístic forma part del currículum des de Primària fins a la selectivitat però, malgrat les dosis ingents d'energia dipositades per docents i discents des de diferents matèries, els conceptes més bàsics de

⁹³ Bosque (1989) distingeix les següents categories gramaticals: *substantiu, adjectiu, adverb, verb, article, pronom, preposició i conjunció*.

⁹⁴ No parem atenció als mecanismes lingüístics d'ús habitual per a la introducció de la terminologia pròpia d'una matèria, com ara la utilització de la conjunció *o* amb valor d'equivalència, l'aposició, els parèntesis o els guions explicatius i la reformulació pròpiament dita; ni tampoc als recursos tipogràfics, per exemple l'ús de la negreta o de la cursiva, que s'utilitzen per a destacar el terme específic.

lingüística no són sovint satisfactòriament assolits, almenys de la manera i en el moment que els currículums exigeixen (Macià, 2007). Dit d'altra manera, «el que sembla clar és que no ha acabat de funcionar, ja que aquests alumnes no han aconseguit interioritzar els coneixements gramaticals en finalitzar l'etapa d'educació secundària obligatòria» (Durán, 2010b). En aquest sentit, diversos estudis apunten que els alumnes que millor identifiquen les categories gramaticals, i la seua representació està més pròxima a la noció científica, són els qui usen diferents criteris (formal, funcional, semàntic) de forma combinada, la qual cosa revela una comprensió global de la noció (Brossard i Lambelin, 1985, en Notario, 2001: 183, citat en Rodríguez Gonzalo, 2011b: 58).

Al llarg de l'ensenyament obligatori, segons Macià (2007), la nomenclatura es veu reduïda als termes més bàsics per a la denominació de categories i funcions, i es limita a vocables vagues, ambigus, polisèmics, etc. que responen sovint a visions teòriques de vegades prou distintes o contraposades. A més, la terminologia es memoritza i s'oblida moltes vegades sense haver deixat un pòsit efectiu.

El aprendizaje de los términos nunca debería ser tan importante como la comprensión de los conceptos que subyace en cada nueva palabra. El alumnado ha demostrado a través de los tiempos la capacidad de memorizar términos, sin aprender su significado, o tener una adecuada representación. [...] Memorizarlos, sin aprender su significado o tener una adecuada representación, no sólo será una pérdida de tiempo, sino que además puede ser motivo de confusión y puede interferir en determinados aprendizajes. (De Manuel; Grau, 2000, 2003³: 152)

Així, malgrat la importància d'establir una terminologia bàsica i compartida per a l'ensenyament de les llengües, no és aquest el problema més important de l'ensenyament de la gramàtica, com assenyala Bosque (1994):

La renovación pedagógica en el ámbito de la gramática no se consigue cambiando la terminología (...) sino más bien cambiando la rutina por la reflexión y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa. (Bosque, 1994: 9-10)

En aquesta línia, diversos autors consideren que l'ús d'una terminologia específica és una eina útil per poder reflexionar sobre la llengua sempre que vaja acompanyada de la comprensió de les nocions que hi ha al darrere dels termes (Torrallba, 2012; Casas, 2012; Durán, 2008 i 2013) i que es vincule amb

els coneixements previs que els usuaris tenen sobre com funciona el sistema lingüístic (Rodríguez Gonzalo, 2011; Durán, 2013). A més,

Si el saber gramatical se concibiera como un conocimiento del metalenguaje que las distintas ramas de la lingüística utilizan, estaríamos excluyendo de este saber la actividad y el razonamiento metalingüísticos que conducen a un conocimiento consciente y explícito del funcionamiento de la lengua. Quizá también estuviéramos dejando de lado el conocimiento metalingüístico manipulativo, que nos puede permitir explorar todas las posibilidades de uso lingüístico y dominarlas, un conocimiento que permita observar, establecer relaciones, reflexionar sobre la lengua. (Milian i Camps, 2006, citat en Camps, 2010a: 22)

Així, doncs, el nostre treball consisteix en arreplegar la terminologia utilitzada en l'ensenyament de llengües de l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), concretament durant el primer cicle i en les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura», per tal de constatar l'existència d'anomalies terminològiques en els llibres de text. Perquè, en molts casos, s'introdueix terminologia sense definir-la, la qual cosa té com a efecte, segons exposa Saragossà (2007), que «els nostres alumnes es veuen obligats a memoritzar termes que no saben què signifiquen ni per a què aprofiten» (Saragossà, 2007: 271-285).

Pel que fa a les causes que han provocat l'aparició de les deficiències terminològiques en la teoria lingüística, segons Saragossà i Solà (1995), caldrà cercar-les amb tota probabilitat en les diverses escoles lingüístiques, les quals tenen, a primera vista, fonaments teòrics diferents entre elles i, per tant, treballen amb terminologia diferent. De fet, aquests assenyalen quatre causes:

- 1) haver-se separat sense unes raons prou sòlides de la concepció lingüística tradicional;
- 2) haver treballat molt poc els conceptes més bàsics de la Lingüística;
- 3) amb l'ajuda del factor anterior, haver barrejat concepcions distintes; i
- 4) a causa dels tres factors anteriors, haver desembocat en la dispersió terminològica i teòrica que hi ha hagut en el segle XX, sobretot en el darrer terç. (Saragossà; Solà, 1995: 357)

Macià (2007) també es pronuncia semblantment i afirma que el problema rau en el caos teòric que envolta la terminologia lingüística utilitzada en l'àmbit escolar:

l'actual desgavell (polisèmia, imprecisió semàntica, incoherència per la procedència de diversos marcs teòrics...) no és degut tant a un mal ús de l'alumnat, sinó a un desgavell teòric previ que, entre altres conseqüències, comporta nomenclatures diverses, excessives i contradictòries. (Macià, 2007)

Enfront d'aquest panorama, Saragossà i Solà (1995) proposen seguir el camí d'encarar-se als conceptes més bàsics de la Lingüística i explicitar-ne les deficiències, i afegir-hi un tractament crític o humà, per tal de trencar amb la diversitat i la desconexió actual.

Fet i fet, és important establir quins conceptes sintàctics s'han d'explicar a l'ensenyament secundari, quan i com s'han d'explicar o definir. Seria convenient racionalitzar la teoria lingüística en l'ensenyament (reduir-la al mínim indispensable) i fer-ne una aplicació molt més intuïtiva i inductiva que no hipotètico-deductiva. Més encara, l'administració educativa valenciana hauria d'establir un repertori terminològic bàsic assimilable a cada nivell educatiu (selecció del terme i definició del concepte amb exemplificació), una proposta teòrica i terminològica per a l'escola valenciana a fi que l'ensenyament de les tres llengües (català, espanyol i anglés) siga més fluid i més eficaç. Aquest glossari hauria de ser utilitzat pel professorat, l'alumnat, les editorials i l'administració educativa.

SEGONA PART

OBJECTIUS I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

Després d'exposar el marc de la nostra investigació (referents teòrics i antecedents sobre els llibres de text i l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, amb especial atenció a la terminologia lingüística), en aquesta segona part presentem els objectius d'investigació i les preguntes que ens plantejem, així com la metodologia que fem servir.

El primer capítol d'aquesta segona part està dedicat als objectius i les preguntes de la investigació, mentre que el segon capítol tracta les opcions metodològiques que emmarquen la investigació. Per tant, s'hi concreta el plantejament de la recerca i els criteris per a l'anàlisi de les dades obtingudes dels llibres de text de primer i segon curs d'ESO de les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» que tindrà lloc en la tercera part.

3. Objectius i preguntes de la investigació

La didàctica de la llengua constitueix un camp de coneixement que té com a objecte el complex procés d'ensenyar i aprendre llengües a fi de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en les quals aquesta activitat es desenvolupa (Camps; Guasch; Ruiz Bikandi, 2010: 71).

Des dels primers cursos d'ensenyament obligatori l'alumnat és introduït en el coneixement de les diferents classes de paraules, així com en la construcció d'enunciats. Tot i això, diversos estudis (Camps i altres, 2001; Notario, 2001; Durán, 2008) denuncien que l'alumnat no aconsegueix fer una aprenentatge significatiu de la gramàtica; s'hi observa una manca de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que hi elaboren, tenen grans dificultats per construir-los, expressar-los i fer-ne ús.

La nostra investigació en didàctica de la llengua és fruit de les dificultats de l'alumnat en relació amb els conceptes gramaticals, observades en la nostra tasca diària com a docent de Secundària, i se centra en l'estudi de la transposició didàctica realitzada pels manuals escolars, en els coneixements sobre la llengua que són objecte d'instrucció.

De les diverses transformacions que experimenten els sabers científics (en les instruccions oficials, en els manuals, en els discursos dels docents, en les interaccions a l'aula i en els documents d'avaluació i de control), només analitzem els continguts a ensenyar tal i com són presentats en els diferents textos pedagògics.

Els continguts gramaticals objecte d'instrucció són diversos i reflecteixen les diferents propostes teòriques que expliquen el funcionament de la llengua. Les categories gramaticals són elements lingüístics específics del coneixement gramatical. Segons Torralba (2012):

El parlant té un coneixement de la seva llengua que es manifesta en la seva actuació lingüística. Cada vegada que el parlant produeix i comprèn un enunciat ha hagut de dur a terme una tria lèxica, ha hagut de decidir la manera com combina els mots, ha hagut de tenir present a qui es dirigeix... i necessàriament ha hagut d'atribuir a cada mot una categoria gramatical (nom, verb, subjecte...) que li ha permès atorgar la jerarquia i el significat a l'enunciat. (Torralba, 2012: 62)

En aquest capítol presentem les hipòtesis de la investigació, els objectius generals i específics de la nostra recerca i les preguntes que se'n deriven. L'estudi que presentem s'inscriu en la investigació per tal de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge gramatical. En primer lloc, comentem les hipòtesis de partida, que se sustenten en els resultats de recerques prèvies i en els pressupòsits teòrics que s'han exposat en els capítols anteriors. En segons lloc, identifiquem els objectius generals que guiaran la nostra recerca i els concretem en uns objectius específics. Finalment, establim unes preguntes de recerca que es deriven de tot allò explicat abans.

L'objectiu final de la nostra investigació és la millora de l'ensenyament de les llengües, per a la qual cosa realitzem una exploració de la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament de la gramàtica a través dels llibres de text de 1r i 2n d'ESO que parteix de diverses hipòtesis generals, que es fonamenten en els pressupòsits que hem exposat en el marc teòric de la nostra investigació i, sobretot, en els resultats de les recerques precedents:

- Una gran dependència del llibre de text (Parcerisa, 1996a; Cantarero, 2000) que no només afecta l'alumnat, sinó que també condiciona el treball del professorat
- El tractament dels continguts gramaticals en els llibres de text no respon a un tractament integrat de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Ferrer i López, 1999; Torralba, 2010; Ribas, 2010; Coronas, 2010)
- El coneixement gramatical no es construeix únicament a partir de l'ús lingüístic (Camps i Zayas, coord., 2006)
- La diversitat de terminologia lingüística existent dificulta la comprensió dels distints fenòmens lingüístics, i per tant el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat
- La conceptualització de les categories gramaticals per part de l'alumnat apunta cap a la manca de coherència i la fossilització (Notario, 2000; Camps i altres, 2001; Camps, coord, 2005; Durán, 2008; Macià, 2008)

Pel que fa a les hipòtesis concretes, la nostra recerca parteix de les següents:

- Manuals amb una gran incoherència, amb continguts desconnectats i amb una desvinculació entre la gramàtica i l'ús de la llengua
- La terminologia lingüística que presenten els llibres de text es caracteritza, en general, per una manca de coherència, una excessiva sinonímia i polisèmia, etc.

3.1. Objectius de la investigació

Actualment l'enfocament de l'ensenyament de les llengües oficials al nostre territori no té en compte la diversitat de llengües que hi conviuen en l'àmbit escolar. Una realitat bilingüe o fins i tot trilingüe que planteja la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, mitjançant la comparació dels diferents fenòmens a partir de les llengües que coneix l'alumnat (Ruiz Bikandi, 2006). És per això que és convenient usar la mateixa teoria i la mateixa terminologia a fi de no entrebancar la comprensió dels fenòmens lingüístics i a fi d'estalviar molt de temps en l'ensenyament de llengües.

A partir de la necessitat de mantenir una actitud reflexiva sobre les diverses llengües de l'ensenyament, que facilite a l'aprenent la revisió constant del seu coneixement lingüístic, es pretén elaborar en un treball posterior una proposta terminològica per a l'ensenyament de les llengües que afavorisca les capacitats de comparació lingüística de l'alumnat.

De fet, aquest treball té com a objectiu fer un estudi contrastiu espanyol-català de la terminologia emprada a l'ensenyament secundari obligatori. Perquè la comparació interlingüística ha d'afavorir la capacitat d'assoliment del saber metalingüístic i per tant el domini de les diferents llengües. Aquest plantejament possibilita que l'alumne s'acostume a observar l'ús de les llengües i pugui arribar a controlar millor les seues produccions.

La idea sorgeix a partir de la comprovació de l'ús diferents termes per referir-se als mateixos fenòmens lingüístics i com aquest fet dificulta el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat. Aquesta manca d'uniformitat, segons assenyala Badia Amat (2006), és deguda a la diversitat d'estudis que, al llarg del segle XX, han intentat explicar el fet lingüístic. Perquè, els manuals i les gramàtiques d'una mateixa llengua no coincideixen en la terminologia emprada, però la diversitat és encara més gran en passar d'una llengua a una altra.

És per això que el professorat ha de desfer sovint les confusions que la utilització d'una terminologia diversa genera en l'alumnat, perquè allò que és realment important és el concepte i no la denominació. En aquest sentit, Macià

(2000) proposa limitar l'ús als termes clars i estrictament necessaris, és a dir, que seria convenient utilitzar els conceptes indispensables per a explicar els constituents lingüístics que tractem a classe.

D'altra banda, és evident que per fer una proposta didàctica de les diverses llengües del nostre entorn, a més de criteris metodològics comuns, són necessaris uns instruments d'anàlisi comuns i una programació conjunta per a les llengües.

Per tant, en aquest treball observarem l'ús de la terminologia sintàctica en les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura», amb el propòsit que la reflexió lingüística contrastiva d'aquest estudi ajude a trobar el camí més adequat per arribar a l'objectiu final del currículum: aconseguir el domini de les dues llengües oficials. Perquè l'educació secundària obligatòria ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats que els permeten: comprendre i expressar amb correcció textos i missatges complexos, oralment i per escrit, en valencià i en castellà, i també comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.

Concretament, el treball pretén analitzar els llibres de text utilitzats en l'ensenyament de les llengües oficials, atés que aquest recurs sol ser el més habitual a les nostres aules. Així, analitzarem una mostra significativa de llibres de text per observar com es concreta en la pràctica el currículum de llengua en l'educació secundària.

No pretenem realitzar una anàlisi completa dels manuals, una tasca d'excessiva envergadura, sinó que hem focalitzat la indagació sobre aquell aspecte dels manuals que ens interessa: la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament gramatical, concretament per tal de referir-se a les categories gramaticals. Ens centrem en el tractament dels conceptes gramaticals, tenint en compte la relació entre els conceptes i la manera com hi són descrits. La raó fonamental de la tria d'aquest tema ha estat l'observació de la incidència negativa que té entre l'alumnat de secundària la divergència terminològica existent en els llibres de text actuals.

Els resultats d'aquesta anàlisi ens permetran entendre millor les dificultats de l'alumnat per aprendre gramàtica, i poder elaborar en un estudi

posterior una proposta d'actuació que tendisca cap a un marc teòric i terminològic més d'acord amb les exigències de la tasca docent.

A més, com que la nostra anàlisi no té unes pretensions d'exhaustivitat, sinó que cerquem una millor comprensió d'aquest problema tan complex, hem delimitat l'objecte de la investigació a uns nivells determinats, 1r i 2n d'ESO, i a l'àrea de llengües exclusivament.

Els objectius generals que ens hem marcat són els següents:

- Analitzar els manuals escolars que s'empren a les aules valencianes per tal de saber com tracten l'ensenyament gramatical i, sobretot, la terminologia lingüística utilitzada per referir-se a les categories gramaticals.
- Conèixer les característiques del coneixement gramatical que apareix en els llibres de text.
- Analitzar el metallenguatge que utilitzen els manuals escolars.

3.2. Preguntes de la investigació

Aquest treball parteix de la hipòtesi que els llibres de text són els protagonistes d'una gran part del que s'esdevé a l'aula. Perquè, malgrat els esforços d'alguns professors per elaborar materials propis, és indubtable que, tal i com assenyalen Ferrer i López (1999), «encara molts ensenyants elaboren la seua programació a partir de l'índex del llibre que han triat». Cantarero (1993) pronostica que «...previsiblement els llibres de text continuaran sent, durant força temps, l'eix que articula les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge» (Cantarero, 1993: 28).

El manual fa, doncs, de mediador entre els aprenents i els objectius d'aprenentatge. Més encara, la gratuïtat⁹⁵ dels llibres de text o les ajudes existents per tal d'adquirir-los fan que aquests no desapareguen de la pràctica de l'aula. És per això que hem delimitat l'estudi de l'ús de la terminologia lingüística en l'ensenyament secundari als llibres de text.

Aquesta gran dependència del llibre de text (Parcerisa, 1996a; Cantarero, 2000) no només afecta l'alumnat, sinó que també condiona el treball del professorat. D'entrada, el docent ha de fer un ús reflexiu dels materials, és a dir, ha d'analitzar i avaluar els llibres de text per tal de seleccionar els més adequats i, a més, establir-ne criteris d'ús. Ara bé, «Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currículum de formación de profesoras» (Martínez Bonafé 1992b: 14).

Una altra de les hipòtesis inicials és el fet que la diversitat de terminologia lingüística existent dificulta la comprensió dels distints fenòmens lingüístics, i per tant el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat. Perquè, els manuals i les gramàtiques d'una mateixa llengua no coincideixen en la terminologia emprada, però la diversitat encara és més gran si passem d'una llengua a una altra. Aleshores, el professorat ha de desfer sovint les confusions que la utilització d'una terminologia diversa genera en l'alumnat, perquè allò que és realment important és el concepte i no la denominació.

⁹⁵ Convé recordar que la gratuïtat dels llibres de text vol dir que el seu cost és assumit per l'Estat i, per tant, els contribuents ho paguen mitjançant els impostos.

Aquest treball pretén analitzar els manuals escolars que s'empren a les aules valencianes per tal de saber com tracten l'ensenyament gramatical i, sobretot, la terminologia lingüística utilitzada per referir-se a les categories gramaticals.

Els objectius plantejats es concreten en les següents preguntes, generals i específiques. Aquestes preguntes prèvies han guiat la nostra anàlisi.

- Sobre els manuals escolars
 - S'ajusten a les prescripcions curriculars?
 - Com s'organitzen els continguts?
 - Hi ha diferències entre els llibres de València i de Castellà?
- Sobre l'ensenyament gramatical
 - Com s'organitzen els continguts gramaticals en els llibres de text?
 - Com s'aborden les categories gramaticals?
 - Com són les definicions de les nocions, les explicacions i els exemples? Quins criteris es fan servir per definir?
 - Quina és la visió de la gramàtica que se'n desprén?
 - S'ajusta al que prescriu el currículum?
 - Quin tipus de progressió està prevista en funció dels cursos? S'hi detecta progressió al llarg de la Secundària?
 - Hi ha diferències en el tractament que es fa en català i en castellà?
- Sobre la terminologia lingüística que utilitzen els manuals escolars
 - Quina terminologia lingüística utilitzen els manuals per referir-se a les diferents categories gramaticals?
 - Hi ha diferències en el tractament que es fa en català i en castellà?

De totes aquestes preguntes tractarem amb més detall la terminologia sintàctica bàsica utilitzada en els llibres de text de València i Castellà de primer i segon curs d'ESO.

4. Metodologia

En aquest capítol ens centrarem en la metodologia de la investigació. D'entrada, farem unes consideracions generals sobre el tipus de recerca duta a terme. A continuació, presentarem el disseny de la investigació, la recollida de dades i la selecció de dades per a l'anàlisi, tot relacionant-ho amb el marc teòric. Finalment, descriurem i justificarem el tractament i l'anàlisi del corpus de dades, concretant les categories d'anàlisi que ens permetran interpretar aquestes dades.

4.1. Marc general

La investigació en didàctica de la llengua té com a objecte el complex procés d'ensenyar i d'aprendre llengües amb l'objectiu de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en les quals aquesta activitat es desenvolupa (Camps; Guasch; Ruiz Bikandi, 2010: 71). Aquest procés d'ensenyament i aprenentatge se situa en la interrelació entre l'ensenyant, l'aprenent i l'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge, que és la llengua o les llengües; és el que Chevallard (1991) anomena «triangle didàctic».

La nostra recerca se centra en l'anàlisi dels manuals escolars que fan servir els i les estudiants, és a dir, estudia l'objecte d'ensenyament i aprenentatge –un dels pols del triangle didàctic– en busca de conèixer les dificultats de l'alumnat –un altre dels pols del triangle didàctic– en l'aprenentatge gramatical per tal de poder millorar la pràctica com a docents –el tercer pol–.

La metodologia emprada es correspon als mètodes de recerca de tipus qualitatiu. La investigació analítica, com una forma d'indagació qualitativa, prové fonamentalment de les disciplines de la filosofia, la història i la ciència política (McMillan; Schumacher, 2005). L'anàlisi de conceptes i la investigació històrica són tradicionalment investigacions de documents no interactives. En el nostre cas, la recerca analítica pretén descriure i interpretar la història recent a partir de les fonts seleccionades. En aquest cas, les dades del nostre estudi

s'obtidran a partir dels llibres de text⁹⁶ analitzats, que són les fonts primàries essencials per a la investigació analítica, mentre que també se seleccionen algunes fonts secundàries, com ara les lleis i els decrets comentats en el primer capítol o bé les propostes d'ensenyament gramatical plantejades en el segon capítol.

Ara bé, el nostre objectiu no és l'estudi de la política educativa. Ni pretenem fer una anàlisi política sobre la naturalesa i l'ús del poder i la influència en l'administració educativa, ni tampoc sobre el contingut polític i l'impacte en educació d'accions governamentals específiques. La nostra recerca se centra en aspectes concrets que apareixen en els llibres de text de llengua però no en el desenvolupament ni la selecció dels materials curriculars. Tot i això, en el primer capítol del marc teòric hem volgut apuntar el control polític que s'exerceix sobre els manuals i la repercussió dels canvis legislatius que s'han produït en els darrers governs en la programació dels continguts lingüístics per contextualitzar la nostra investigació. Així mateix, més endavant comentarem l'organització i la presentació dels conceptes sintàctics bàsics en els llibres de text analitzats.

La nostra investigació segueix un procés de tipus inductiu: es parteix d'una recopilació de dades seguida de la formulació d'hipòtesis i d'un recull de mostres per tal d'arribar a unes conclusions. Dit d'altra manera, l'estudi analític suggereix generalitzacions, que són resums de dades basats en proves, a les quals se'ls aplica la lògica inductiva i sorgeix una explicació. S'hi realitza una anàlisi de tipus qualitatiu i comparatiu entre diferents llibres de text i s'hi posa l'èmfasi en la interpretació fonamentada de les dades obtingudes.

També s'ajusta en molts aspectes al paradigma de la investigació-acció (*action-research*), una forma d'indagació autorreflexiva sobre la pròpia pràctica que té com a finalitat entendre millor aquesta pràctica per tal de poder-la millorar, ja que en la seua elaboració s'han pres com a base les observacions i les dades obtingudes a partir de la nostra pràctica docent, és a dir, com a usuaris dels llibres de text estudiats, com a avaluadors i seleccionadors de materials curriculars i com a programadors didàctics. Es tracta d'aprofundir en els problemes pràctics quotidians experimentats pel professorat a l'aula:

⁹⁶ Els llibres de text són un recurs important i sovint infrutilitzats per a la investigació en educació (McCulloch, 2012).

diagnosticar quins són i quines característiques tenen. Així, doncs, es podrà decidir finalment no utilitzar determinats llibres de text, o bé usar-los de forma diferent, fer servir també altres materials, modificar el moment en què s'hi utilitzen, etc.

La recerca realitzada ens ha permés dissenyar una base de dades que arreplega cadascun dels continguts gramaticals que apareixen als llibres de text estudiats, així com una altra amb les imatges escanejades de cada contingut i la seua classificació.

Òbviament, una investigació com la que proposem, principalment d'observació directa d'allò que volem estudiar, demana una planificació anterior, en què cal detallar les accions i les observacions que realitzem, els recursos i el material que necessitem, la bibliografia que hem de consultar, etc.

Pel que fa al disseny de la investigació, com ja s'ha dit, es parteix de l'anàlisi dels llibres de text que fan servir els estudiants en les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» de l'Educació Secundària Obligatòria. Perquè tenim en compte el pes que han tingut tradicionalment els llibres de text com a materials curriculars a les aules de Secundària (Ferrer i López, 1999; Ferrer, 2000 i 2001; Zayas i Rodríguez, 2003). Decidim quins llibres de text estudiarem, cosa que expliquem en el següent capítol, i quins seran els aspectes tinguts en compte per a l'anàlisi.

El que pretenem és recollir una sèrie de dades que permeten l'aprofundiment en el coneixement de la utilització de la terminologia lingüística en el tractament dels conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament secundari obligatori. L'anàlisi conceptual genèrica servirà per aïllar els elements que distingeixen un determinat concepte de la resta de termes sintàctics, és a dir, identificarà el significat essencial d'un concepte i proporcionarà una idea més clara del domini lògic que abraça el concepte per tal de fer un ús adequat del terme en qüestió. Les dades provinents de l'anàlisi dels manuals ens permetran saber com s'hi aborda l'ensenyament gramatical i més concretament la terminologia lingüística relativa a les categories gramaticals.

Així, doncs, podem establir diferents etapes de realització de la investigació. D'entrada, la localització dels llibres de text objecte d'estudi. Després, l'establiment dels conceptes gramaticals a estudiar, a partir del que estableix el currículum d'ESO. Posteriorment, l'anàlisi dels diversos manuals de

les diferents llengües⁹⁷ i editorials seleccionats i la sistematització de la informació obtinguda, amb l'ajuda de graelles, de manera que siga més fàcil la consulta específica de qualsevol aspecte. Unes dades ens permetran conèixer més profundament la terminologia utilitzada en l'ensenyament, concretament en el tractament dels conceptes gramaticals bàsics. I, finalment, una síntesi de les dades més representatives que s'hagen pogut constatar durant la investigació organitzades d'acord amb els diferents aspectes gramaticals a què fan referència.

El nostre pla de treball ha estat el següent:

- Arreplega del corpus.
- Recopilació i anàlisi de la legislació educativa vigent.
- Anàlisi del corpus i buidatge dels aspectes estudiats extrets dels llibres de text⁹⁸.
- Comparació entre el marc legislatiu vigent i els materials curriculars de les diferents llengües analitzats.
- Comparació dels aspectes estudiats en les diferents llengües.
- Conclusions.

Els referents teòrics d'aquesta investigació es poden agrupar en dos: a) els llibres de text, com a materials didàctics rígidament estructurats (Lomas, 1999) que segueixen el currículum oficial (González Nieto; Zayas, 2008; Durán, 2010; Guasch, 2010a; Ruiz Bikandi, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011c), qüestionats des de la pedagogia crítica (Zabala, 1990; Martínez Bonafé, 1992a) però que són el recurs per excel·lència per a molts docents (Parcerisa, 1996a, 2007⁷), malgrat l'existència de diversos estils docents a l'hora d'utilitzar-los (Zahorik, 1991); i b) l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, en la interrelació entre el docent, l'aprenent i l'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge (Hawkins, 1974; Cohen; Raudenbush; Ball, 2003; Chevallard, 1991), des d'un enfocament comunicatiu (Zayas, 2004; Camps i Zayas, 2006;

⁹⁷ L'anàlisi contrastiva dels manuals de les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» del primer cicle d'ESO permet comparar les dues llengües per a determinar les diferències i les semblances que existeixen entre elles.

⁹⁸ Convé advertir que no analitzem la funció de les imatges ni tampoc la disposició gràfica de la informació en els manuals. Tot i que es tracta d'aspectes interessants, limitem el nostre estudi al tractament de l'ensenyament gramatical, i més concretament de la terminologia lingüística referida als conceptes sintàctics bàsics, mitjançant l'anàlisi de les explicacions, definicions i exemples.

Durán, 2010) i un tractament integrat de llengües (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008; Pascual Granell, 2006), amb l'objectiu de millorar les pràctiques educatives i adequar-les a les situacions canviants en les quals es desenvolupen (Camps; Guasch; Ruiz Bikandi, 2010) per a la qual cosa resulta necessària una *gramàtica pedagògica* (Titone, 1976; Besse, Porquier, 1984; Cuenca, 1992, entre d'altres) *interlingüística* (Ruiz Bikandi, 2006), ja que actualment l'alumnat s'enfronta a una *inflació terminològica* (Macià, 2010) que li dificulta la identificació dels mateixos mecanismes lingüístics en les diverses llengües del currículum.

4.2. Corpus analitzat

Aquest treball delimita l'estudi de l'ús de la terminologia lingüística en l'ensenyament als llibres de text perquè, malgrat els esforços d'alguns professors per elaborar materials propis, és indubtable que, tal i com assenyalen Ferrer i López (1999), «encara molts ensenyants elaboren la seua programació a partir de l'índex del llibre que han triat». És indubtable el pes que tenen els llibres de text com a materials curriculars a les aules de Secundària i, sovint, com a única font didàctica (Ferrer i López, 1999; Ferrer, 2000 i 2001; Zayas i Rodríguez, 2003). Són el recurs per excel·lència per a molts docents i condicionen notablement el tipus d'ensenyament ja que molts professors els utilitzen de forma tancada:

Se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos. (Parcerisa, 1996a, 2007⁷: 35)

Tot i això som conscients que no podem saber com s'han fet servir aquests llibres a les aules, quin ús n'han fet professorat i alumnat. Tampoc era aquest l'objectiu de la nostra investigació però considerem, per la nostra experiència docent, que segurament se'n fa un ús desigual en funció del docent, qui el pot seguir de manera total o parcial en les seues classes. A més, sovint els departaments de Valencià i Castellà d'un mateix institut de Secundària no utilitzen la mateixa editorial.

Aquests manuals acostumen a anar acompanyats d'una guia didàctica per al professorat, un projecte curricular i, de vegades, models de proves d'avaluació per a l'alumnat o d'altres materials complementaris. Sovint les editorials ofereixen també materials complementaris per a l'alumnat: des d'un cd amb activitats de consolidació o d'ampliació fins a llibres de vacances o de repàs. És el cas, per exemple, del *Caixa* de l'editorial Bromera. Ara bé, tot i l'existència d'aquests materials, el nostre treball se centrarà únicament en els llibres de text que utilitza l'alumnat assíduament a l'aula i a casa. Les causes d'aquesta decisió són diverses. D'entrada, no totes les editorials tenen aquest

recurs, ni tampoc en tots els casos el material complementari té la mateixa finalitat. Però, a més a més, si introdueixen teoria lingüística, es limiten a reproduir la mateixa informació que trobem al llibre de text de referència; per tant, la seua anàlisi no aportaria cap novetat respecte al manual d'ús habitual de l'alumnat.

En canvi, l'anàlisi dels llibres de text pot ser útil per conèixer com s'aborda l'ensenyament de la llengua, el tipus de transposició didàctica que es fa dels continguts gramaticals i quina és la visió de la gramàtica que se'n desprén. També s'hi pot observar com es concreta en la pràctica el currículum de llengua en l'educació secundària i si se segueix un tractament integrat de les llengües del currículum (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008).

Tot i això, la nostra recerca se centra en l'estudi de la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament de les categories gramaticals a través dels llibres de text de les dues llengües oficials al País Valencià, català i castellà.

D'altra banda, cal tenir en compte que els llibres de text tenen data de caducitat (Limorti, 2009). S'han de mantenir actius als centres durant sis anys però després es poden canviar. A més, cada vegada que canvia el currículum oficial, canvien els manuals. Quan els llibres de text deixen d'utilitzar-se, normalment es destrueixen i ja no es troben a les editorials. Per tant, es tracta d'un material bibliogràfic efímer i estacional, que podem trobar a les llibreries a principis de curs, però que més endavant és introbable, ja que tampoc no podem localitzar-lo a les biblioteques públiques. De fet, els manuals utilitzats per realitzar aquesta anàlisi han estat adquirits al mesos de setembre i octubre a les llibreries, o bé prestats dels centres educatius o de biblioteques particulars.

Així, doncs, analitzem una mostra significativa dels llibres de text utilitzats en l'ensenyament de les llengües oficials, atés que aquest recurs sol ser el més habitual a les nostres aules. Hem triat llibres de text que s'empren a les aules valencianes i que els han editat editorials valencianes o segells valencians d'editorials de fora. De fet, són tres de les editorials més usades als instituts, amb més difusió en el mercat escolar (Parcerisa, 1996a; Martínez

Bonafé, 2003, 2008)⁹⁹: dues que tenen llibres de text de castellà i de valencià (Anaya i Santillana), i una altra que només en té de valencià (Bromera). Es tracta d'una mostra, tot i que les observacions que es realitzaran seran en gran mesura generalitzables.

Per tant, hem optat per analitzar amb profunditat la terminologia lingüística utilitzada en l'ensenyament de la gramàtica en tres llibres de text, tenint en compte que els elements que cal valorar exigeixen treballar amb deteniment i que els manuals triats poden perfectament representar a la majoria dels textos escolars editats.

Els nivells educatius estudiats es corresponen al que s'ha anomenat tradicionalment «ensenyament mitjà», és a dir, aquells estudis reglats que se situen entre l'educació primària i els estudis superiors: BUP i COU abans de la LOGSE, i Secundària i Batxillerat després. La nostra anàlisi se centra en l'ESO, que correspon als cursos de seté i huité d'EGB i primer i segon de BUP. Un període significatiu perquè se situa entre l'educació primària i els estudis superiors.

Més encara, a fi de poder dur a terme el treball amb eficàcia, des d'un punt de vista científic, i atés que es tracta d'un període de quatre anys, des del primer curs d'ESO fins al quart curs, resulta convenient acotar l'estudi. És per això que en aquest treball s'analitza l'ús de la terminologia en el primer cicle d'ESO, això és, primer i segon d'educació secundària obligatòria, el període que abans era seté i huité d'EGB i es cursava a l'escola, i ara és primer i segon d'ESO i es fa a l'institut. I, més concretament, l'estudi se centra en els següents llibres de text¹⁰⁰:

Quadre 31. Taula dels diversos llibres de text analitzats

	Valencià: llengua i literatura	Castellà: llengua i literatura
1r curs d'ESO	<i>Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Projecte Ona, editorial Bromera.</i>	
	<i>Valencià: llengua i literatura 1. Editorial Anaya.</i>	<i>Lengua y literatura 1. Editorial Anaya.</i>
		<i>Lengua y literatura 1 ESO. Proyecto Los Caminos del Saber, Serie Debate, editorial Santillana.</i>

⁹⁹ Segons Parcerisa (1996a), el mercat editorial està molt concentrat i des de fa uns anys s'estima que dues editorials, Santillana i Anaya, controlen en conjunt més del 60% del mercat. Martínez Bonafé (2003, 2008) apunta també que, d'acord amb les dades que proporciona el Ministeri d'Educació i l'Asociación de Editores (ANELE), dos grans oligopolis –el grup Anaya i el grup Santillana– es disputen el consum majoritari i controlen quasi el 50% de la producció total.

¹⁰⁰ En l'annex VI hi trobem les fitxes de cadascun dels manuals analitzats.

2n curs d'ESO	Valencià: <i>llengua i literatura 2n ESO</i> . Projecte Ona, editorial Bromera.	
	Valencià: <i>llengua i literatura 2</i> . Editorial Anaya.	<i>Lengua y literatura 2</i> . Editorial Anaya.
	<i>Llengua i literatura 2 ESO</i> . Projecte La Casa del Saber, editorial Voramar-Santillana.	<i>Lengua y literatura 2 ESO</i> . Proyecto La Casa del Saber, editorial Santillana.

A partir d'ara citarem els manuals analitzats pel codi que apareix a l'esquerra del quadre, el qual indica el curs, la llengua i l'editorial, per exemple 1VBRO equival al llibre de text de l'assignatura Valencià: llengua i literatura de primer curs d'ESO de l'editorial Bromera.

Quadre 32. Taula de codis dels diversos manuals analitzats

Codi	Curs		Assignatura		Editorial		
	1r ESO	2n ESO	Valencià	Castellà	Bromera	Anaya	Santillana
1VBRO							
1VANA							
1CANA							
1CSAN							
2VBRO							
2VANA							
2VSAN							
2CANA							
2CSAN							

Els llibres de text de cadascuna de les llengües dels dos cursos de cada editorial han estat elaborats pels mateixos autors, és a dir, els mateixos autors s'han encarregat dels manuals de primer i segon curs de la mateixa llengua¹⁰¹. Aquest fet pressuposa una certa coherència en el tractament de l'ensenyament de la gramàtica al llarg dels dos cursos i, per tant, hauria d'assegurar un criteri homogeni a l'hora de seqüenciar els continguts objectes d'ensenyament i la gradació de la complexitat amb què s'aborden.

Els manuals de primer d'ESO es van publicar el 2007¹⁰², l'any en què va aparèixer el nou currículum de Secundària¹⁰³, vigent des de setembre d'aquell

¹⁰¹ En el cas dels llibres de l'assignatura de Castellà de l'editorial Santillana, tretze autors han participat en l'elaboració i l'edició del llibre de primer curs d'ESO però, en canvi, aquest equip s'ha vist reduït a només sis persones en el manual de segon curs d'ESO.

¹⁰² A excepció del llibre de text de Castellà de l'editorial Santillana (sèrie Debate) analitzat que va ser editat l'any 2010.

¹⁰³ El currículum de Secundària de la LOE es va publicar al DOGV amb data 24 de juliol de 2007.

any, per la qual cosa potser els autors van tenir poc de temps per a elaborar els nous materials. En canvi, els de segon d'ESO es van publicar el 2008, excepte el de Valencià de Bromera i el de Castellà de Santillana, que van ser editats també el 2007.

4.3. Criteris per a l'anàlisi del corpus

El nostre treball té com a objectiu l'estudi de la terminologia utilitzada en l'ensenyament secundari obligatori, concretament en les àrees de castellà i valencià, i en el primer cicle d'ESO, això és, primer i segon d'educació secundària obligatòria. Hi analitzem una mostra significativa dels llibres de text utilitzats en l'ensenyament de les llengües oficials, atés que aquest recurs sol ser el més habitual a les nostres aules.

Martínez Bonafé (1992b) planteja un esquema-qüestionari com a instrument pràctic per a l'anàlisi del material curricular. Lomas (1999b) i Parcerisa (1996a, 2007⁷: 53) també assenyalen quines característiques haurien de tenir els llibres de text. A partir d'aquests tres estudis elaborem els criteris per a l'anàlisi del corpus.

D'acord amb Martínez Bonafé (1992b), el nostre interès se centra en saber quins són els continguts que se seleccionen i com es presenten, així com també quina lògica de seqüenciació i estructuració s'utilitza en els diversos llibres de text analitzats. Això és, estudiem el tractament del contingut que es fa en cada llibre de text i en cada llengua.

En relació amb la procedència de la informació, mirem si s'expliciten les fonts, si aquestes són diverses, i si la informació està totalment tancada o es presenten camps oberts que puguen completar-se o ser modificats. També ens fixem en si s'hi especifiquen els objectius de l'ensenyament.

Lomas (1999b) hi afegeix que cal tenir en compte l'enfocament lingüístic i didàctic adoptat: si s'hi enuncien clarament les idees dels seus autors i/o autores sobre la llengua i la literatura i sobre el seu ensenyament; si s'hi defensa un enfocament formal de l'educació lingüística (amb un èmfasi especial en els continguts fonètics, morfològics, sintàctics i lèxics de la llengua) o s'opta per realitzar-hi un enfocament comunicatiu orientat a la millora de les capacitats d'ús (i de reflexió sobre aquest ús) del llenguatge, i si s'hi al·ludeix a com un enfocament o un altre determinen una manera concreta d'entendre els objectius, seleccionar els continguts, dissenyar les activitats i realitzar l'avaluació.

Quant a la lògica de seqüenciació i estructuració dels continguts, observem si s'expressa la lògica que organitza i seqüencia el contingut, així com si es justifica el perquè de la selecció que s'ha dut a terme i si s'expliciten els conceptes bàsics de l'àrea i les relacions existents entre aquests, per exemple mitjançant mapes o xarxes conceptuals (Martínez Bonafé, 1992b). A més, analitzem si el contingut es presenta amb un llenguatge i símbols adequats al nivell de l'alumnat.

Lomas (1999b) considera que els manuals han d'explicar l'estructura de cada unitat didàctica, tema o lliçó, i justificar per quin motiu té una organització determinada i no una altra. També cal que al·ludescuen a la coherència que hi ha d'haver entre objectius, continguts, activitats i avaluació, i que aclaresquen altres aspectes com ara els relatius a la progressió dels aprenentatges i al tractament cíclic d'alguns continguts.

Parcerisa (1996a, 2007⁷: 53) apunta les característiques que haurien de tenir els materials curriculars. En destaquem algunes: rigor i actualització en la informació, seqüència didàctica i lògica en la presentació dels continguts i en l'ús del llenguatge, i màxima adequació a les característiques de l'alumnat i al seu vocabulari.

A partir d'aquestes aportacions (Martínez Bonafé, 1992b; Lomas, 1999b; Parcerisa, 1996a, 2007⁷: 53) elaborem unes pautes que ens serviran de guió per a l'anàlisi dels llibres de text.

Quadre 33. Pautes per a l'anàlisi de manuals curriculars, a partir de Martínez Bonafé (1992b), Lomas (1999b) i Parcerisa (1996a, 2007⁷: 53)

Enfocament lingüístic i didàctic	S'hi enuncien clarament les idees dels seus autors i/o autores sobre la llengua i la literatura i sobre el seu ensenyament?
	S'hi defensa un enfocament formal de l'educació lingüística o s'opta per realitzar-hi un enfocament comunicatiu orientat a la millora de les capacitats d'ús del llenguatge?
	S'hi al·ludeix a com un enfocament o un altre determinen una manera concreta d'entendre els objectius, seleccionar els continguts, dissenyar les activitats i realitzar l'avaluació?
Estructuració	S'hi explica l'estructura de cada unitat didàctica, tema o lliçó?
	S'hi justifica per què té una organització determinada i no una altra?
	S'hi al·ludeix a la coherència que hi ha d'haver entre objectius, continguts, activitats i avaluació?
	S'hi aclareixen altres aspectes, com ara els relatius a la progressió dels

	aprenentatges i al tractament cíclic d'alguns continguts?
Objectius	S'hi especifiquen els objectius de l'ensenyament?
	Estan enunciats els objectius didàctics de manera suficient, no només al pròleg del llibre de text, sinó també al començament de cada seqüència didàctica, tema o lliçó d'una manera accessible per a l'alumnat?
	Se li indica a l'alumnat quins són els objectius que es persegueixen en cada tema o seqüència didàctica i sobre la manera d'assolir-los?
	S'hi justifica la selecció i la seqüència d'objectius?
	S'hi estableixen relacions entre objectius de l'àrea i objectius generals de l'etapa educativa?
	S'hi al·ludeix a com aquests objectius condicionen la selecció dels continguts i de les activitats, la metodologia d'ensenyament i els criteris d'avaluació?
Continguts	La selecció i l'ordenació dels continguts té com a eix el coneixement formal del sistema de la llengua o altres variables, com ara els àmbits d'ús de la llengua, les intencions de l'intercanvi comunicatiu o els diferents tipus de textos?
	Els continguts s'orienten solament envers l'adquisició del saber lingüístic o també, i sobretot, a saber fer coses amb les paraules?
	Inviten a dur a terme un tractament interdisciplinari dels temes estudiats?
	Quins continguts se seleccionen?
	Es justifica el perquè de la selecció realitzada?
	S'expliciten els conceptes bàsics de l'àrea i les relacions existents entre aquests?
	Com es presenten els continguts? De forma tancada o en camps oberts que poden completar-se o ser modificats? Amb un llenguatge i símbols adequats al nivell i les característiques de l'alumnat?
	S'expliciten les fonts de la informació? Aquestes són diverses?
	S'expressa la lògica que organitza i seqüència el contingut?
	En la selecció i en la seqüència de continguts, s'hi utilitza un criteri estrictament filològic per mitjà del qual l'important és transmetre a l'alumnat el saber encunyat per la teoria lingüística, seleccionant i ordenant els conceptes gramaticals en funció del fet que siguin més o menys complexos (des de la fonètica fins a la semàntica, passant per la morfologia i la sintaxi)?

Pel que fa a l'ensenyament gramatical i més concretament al tractament de la terminologia lingüística referida a les classes de paraules, recordem que cal seqüenciar els continguts gramaticals en projectes curriculars, l'eix dels quals no ha de ser la gramàtica, sinó l'ensenyament-aprenentatge d'habilitats lingüístiques (Zayas, 1999).

Els criteris d'anàlisi sobre l'ensenyament gramatical tindran en compte l'organització dels continguts gramaticals en els llibres de text, com s'aborden les categories gramaticals, com són les definicions de les nocions, les explicacions i els exemples. En definitiva, quina visió de la gramàtica es desprèn dels manuals i si aquests s'ajusten a les prescripcions curriculars, si estableixen una progressió en funció dels cursos al llarg de la Secundària i si hi ha diferències en el tractament que es fa en català i en castellà.

Sobre la terminologia lingüística que utilitzen els manuals escolars, analitzarem quina terminologia fan servir per referir-se a les diferents categories gramaticals i ens fixarem en com s'expliquen aquests conceptes i si hi ha diferències en el tractament que es fa en les diverses llengües oficials.

TERCERA PART

ANÀLISI DE LA TERMINOLOGIA UTILITZADA EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES EN L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Una vegada exposats els referents teòrics i antecedents de la nostra investigació (marc teòric), així com el plantejament de la recerca (objectius i metodologia), aquesta tercera part arreplega l'anàlisi de les dades i s'organitza en tres capítols. En el primer capítol, el cinqué d'aquest treball, presentem les dades obtingudes en l'anàlisi dels llibres de text de primer i segon curs d'ESO de l'assignatura de «Valencià: llengua i literatura». El següent capítol, el sisé, recull les dades dels manuals escolars de «Castellà: llengua i literatura» estudiats. Ambdós capítols presenten l'anàlisi de la informació recollida sobre la terminologia utilitzada en el tractament dels conceptes gramaticals, classificada per matèries, cursos i editorials, i unes conclusions parcials.

En el capítol seté comparem les dades obtingudes amb les prescripcions curriculars de Secundària en les matèries de Valencià i Castellà (LOE, RD 1631/2006 i D112/2007) relatives al bloc de continguts que fa referència al coneixement de la llengua i integra els continguts relacionats amb la reflexió sobre la llengua i amb l'adquisició d'uns conceptes i una terminologia gramatical, però sobretot recopilem i comentem la terminologia utilitzada en el tractament dels conceptes sintàctics bàsics. Finalment, en l'últim capítol, el huité, extraïem les conclusions finals el treball desenvolupat.

A continuació, farem una anàlisi descriptiva i contrastiva de diversos llibres de text de les assignatures de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» del primer cicle d'ESO, classificada per matèries, cursos i editorials, pel que fa a l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes gramaticals. Aquesta es limitarà, com ja s'ha comentat anteriorment, als conceptes sintàctics bàsics i a les anomalies metodològiques fonamentals.

5. Valencià: llengua i literatura

Quant a l'assignatura de «Valencià: llengua i literatura», com ja hem exposat anteriorment, el nostre estudi se centra en els llibres de text de primer i segon curs d'ESO de les editorials Bromera, Anaya i Voramar-Santillana. Tot seguit, analitzem les diferents propostes editorials per cursos escolars. Ens fixem en l'eix que organitza la programació, l'estructuració de les diferents unitats didàctiques i el tractament de la gramàtica.

5.1. Primer curs d'ESO

En aquesta secció fem un repàs a la informació recopilada pel que fa a l'estructuració dels llibres de text i de les unitats didàctiques, així com al tractament de la terminologia lingüística en l'àrea de Valencià en els següents llibres de text: *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* (Projecte ONA, Editorial Bromera), *Valencià: llengua i literatura 1* (Editorial Anaya) i *Llengua i literatura 1 ESO* (Projecte La Casa del Saber, Editorial Voramar-Santillana).

5.1.1. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Projecte Ona, editorial Bromera

La primera edició d'aquest llibre de text és d'abril de l'any 2007, però des d'aleshores han existit diverses edicions d'aquest manual, tot i que cap d'aquestes ha estat modificada respecte a l'anterior. Aquest manual forma part del Projecte Ona que, segons l'editorial, naix amb la intenció d'elaborar materials didàctics que funcionen amb els alumnes i que alhora siguen útils per al professorat, per la qual cosa s'augmenta el treball pràctic de l'ortografia i la gramàtica respecte a projectes editorials anteriors, al mateix temps que es renoven els dissenys i continguts per oferir uns materials adaptats a la realitat actual de les aules.

L'índex de continguts que trobem al principi del llibre delimita el nombre d'unitats didàctiques i els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles, a més d'altres recursos complementaris.

Quadre 34. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO de l'editorial Bromera (1VBRO)

Unitats didàctiques
Unitat 1. La veu de l'auca
Unitat 2. Sóc qui sóc
Unitat 3. Parles pels colzes!
Onades 1
Unitat 4. Un fum de rondalles
Unitat 5. Així són les coses
Unitat 6. La tira de còmics
Onades 2
Unitat 7. Viure del conte
Unitat 8. Un viatge inoblidable!
Unitat 9. Anem al teatre
Onades 3
Banc de dades

El llibre de text s'estructura en nou unitats didàctiques, és a dir, nou unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Es tracta, doncs, d'accions educatives dissenyades per a aconseguir un nou aprenentatge a partir dels coneixements previs de l'alumnat i seguint una successió de fases o etapes programades. De fet, els autors presenten cada unitat didàctica com si continguera un procés complet d'ensenyament-aprenentatge i constitueix la unitat elemental en la programació de l'acció educativa.

A més de les nou unitats didàctiques, aquest llibre de text inclou tres tallers de llengua anomenats «Onades», un després de cada tres unitats didàctiques, que amplien continguts dels currículums i ensenyen tècniques d'estudi i de recerca d'informació. Aquests apartats d'ampliació separen les unitats didàctiques en tres blocs, formats alhora per tres unitats didàctiques, que suposem que es volen fer correspondre amb els tres trimestres del curs escolar. Pel que fa al centre d'interés de la nostra anàlisi, aquests apartats no resulten massa significatius, ja que no es treballa cap aspecte gramatical.

Al final del llibre trobem també un «Banc de dades», en el qual hi apareix la conjugació dels verbs auxiliars *ser* i *haver* i dels verbs irregulars *estar* i *anar*.

Quant a l'eix que organitza la programació, s'hi observa que les unitats s'inicien amb el treball dels gèneres textuais que corresponen al curs de primer d'ESO d'acord amb el currículum establert. Això és, la narració (l'auca, la rondalla i el conte), la descripció (el retrat, la descripció d'espais i objectes i la descripció d'un viatge) i el diàleg (la conversa, el còmic i el text teatral). A partir d'aquests tres grans grups de textos s'articulen les diferents unitats didàctiques i cada grup es completa amb un apartat anomenat «Onades» que té quatre pàgines dedicades a tècniques de treball.

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta set apartats, a més d'una autoavaluació final, com es pot observar al següent quadre.

Quadre 35. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)

Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Projecte Ona, editorial Bromera								
Model textual		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura	Autoavaluació
Parlem de	Analitzem el model							

D'entrada, hi trobem el treball dels models textuais amb la secció «Parlem de...» que serveix de presentació, tant del gènere textual que s'estudiarà en la unitat com de l'àmbit social en què funciona, i posada en comú del que saben els alumnes i les alumnes, sobretot pel que fa als coneixements i a les actituds sobre el gènere textual i sobre l'àmbit social dins del qual funciona des del punt de vista comunicatiu. Tot seguit, la secció «Analitzem el model» consisteix en l'anàlisi del gènere textual concret, a partir del model, en els aspectes següents: característiques, estructura i recursos lingüístics. Al final d'aquest apartat, hi trobem un «Taller de comunicació» que té com a objectiu l'elaboració d'un text de característiques semblants al model proposat.

A continuació, s'estudien els diferents nivells de la llengua (fonològic, morfològic, sintàctica i lèxic), organitzats en tres apartats: «Gramàtica», «Ortografia» i «Lèxic». També s'inclou un «Taller de gramàtica», anomenat així en totes les unitats, excepte a l'última que es titula «Taller de llengua», sense cap causa aparent, només potser una errada tipogràfica.

Després, hi ha l'apartat «Jocs de llengua», on es treballa algun aspecte de la llengua a partir d'un enfocament lúdic, la qual cosa permet a l'alumne superar els reptes que s'hi plantegen i gaudir-ne.

Més endavant, l'apartat «La llengua i els parlants» planteja algun tema relacionat amb l'aspecte social de la llengua, com ara l'ús, les varietats, les funcions o la història.

Al final de la unitat didàctica, hi tenim la «Literatura», en el qual es treballen els gèneres literaris, els autors i les seues obres, així com la difusió de la literatura. Aquest apartat també inclou un «Taller de literatura» que té com a finalitat l'elaboració d'un text de característiques semblants al gènere literari estudiat en la unitat.

Per acabar, hi trobem dues pàgines d'«Autoavaluació» dels continguts de la unitat, perquè alumnat i professorat controlen els avanços que s'han aconseguit.

Comptat i debatut, cada unitat didàctica presenta quatre grans blocs, que serien: els gèneres textuais, el coneixement de la llengua (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic), la llengua i els parlants, i la literatura. Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem sobretot en l'apartat de gramàtica.

Una primera constatació que podem fer és que al llibre de text es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la comunicació (els gèneres textuais i la llengua i la societat), l'estudi explícit del sistema lingüístic (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic) i la lectura literària. Sorpren que cada apartat i cada unitat presenten exactament el mateix nombre de pàgines, com es pot comprovar a la graella següent, la qual cosa no és negativa en si mateixa, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats (Ferrer, 2000).

Quadre 36. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)

<i>Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Projecte Ona, editorial Bromera</i>							
	Model textual	Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura
U.D.1	5	3	3	2	1	1	2
U.D.2	5	3	3	2	1	1	2
U.D.3	5	3	3	2	1	1	2
U.D.4	5	3	3	2	1	1	2

U.D.5	5	3	3	2	1	1	2
U.D.6	5	3	3	2	1	1	2
U.D.7	5	3	3	2	1	1	2
U.D.8	5	3	3	2	1	1	2
U.D.9	5	3	3	2	1	1	2

A més, la distribució és desigual segons l'apartat: en cada unitat s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua que a la resta de qüestions, com es pot observar al següent quadre. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua és superior (47,05%) al d'ús i comunicació (35,29%)¹⁰⁴, mentre que el nombre de pàgines dedicat a la literatura és molt inferior (11,76%)¹⁰⁵. Convé advertir que la separació de l'ús i la comunicació del coneixement de la llengua és habitual en els manuals; es tracta d'una actuació que caldria corregir ja que l'estudi de la gramàtica i l'ús de la llengua haurien de treballar-se conjuntament.

Quadre 37. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)

	Ús i comunicació		Jocs de llengua	Coneixement de la llengua			Literatura
	Model textual	La llengua i els parlants		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	
Nombre de pàgines	5	1	1	3	3	2	2
Total	6		1	8			2
	35,29%		5,88	47,05			11,76

En relació al tractament de la gramàtica, en el llibre de text de Valencià de l'editorial Bromera per a primer curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: enunciats, oracions (estructura i tipus segons l'actitud del parlant) i frases, categories gramaticals (substantius, determinants, adjectius, pronoms personals, adverbis, preposicions, conjuncions i verbs) i grup del predicat (tipus de predicat i complements directe, indirecte i circumstancial), com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 38. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1VBRO)

U.D. 1	Enunciat
	Oració. Tipus d'oració segons l'actitud del parlant: enunciativa, interrogativa, exclamativa, imperativa, desiderativa i dubitativa.
	Frase

¹⁰⁴ No comptabilitzem l'apartat «Jocs de llengua» en cap d'aquests blocs, ja que es dedica al treball lúdic de la llengua i alterna els textos (rondalla, conte, cançó...) amb l'ortografia, el lèxic i la gramàtica.

¹⁰⁵ Cal tenir en compte que el treball de la lectura inclou, a més de la literatura, els gèneres textuais amb els quals s'inicia cada unitat didàctica i que corresponen a l'apartat d'ús i comunicació.

U.D. 2	Subjecte
	Predicat
	Substantiu o nom
U.D. 3	Determinant: article, demostratiu, possessiu, numeral i indefinit.
U.D. 4	Adjectiu
U.D. 5	Pronom personal: fort o tònic vs feble o àton. Pronom feble: enclíctic (forma plena o reduïda) o proclític (forma reforçada o elidida).
U.D. 6	Adverbi
	Locució adverbial
U.D. 7	Preposició
	Conjunció: coordinant o subordinant.
U.D. 8	Grup del predicat
	Predicat nominal
	Predicat verbal
	Verb. Flexió o conjugació verbal. Temps simples i compostos.
U.D. 9	Complement directe
	Complement indirecte
	Complement circumstancial

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text, que reproduïm a continuació, es treballen des dels enunciats (oracions i frases, tipus d'oracions segons l'actitud dels parlants i els constituents de l'oració) fins a les diferents classes de paraules (substantius, determinants, adjectius, pronoms personals, adverbis, preposicions, conjuncions i verbs). El recorregut gramatical comença amb l'oració i acaba amb l'estructura del grup del predicat, passant per les diferents classes de paraules. Tot seguit ho comentem amb més detall.

Figura 7. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)

GRAMÀTICA
–Els enunciats: oracions i frases –Oracions segons l'actitud dels parlants –Les oracions i els signes d'entonació
–Els constituents de l'oració –El substantiu
–Els determinants
–L'adjectiu
–Els pronoms personals
–L'adverbi
Paraules clau. El subratllat. El mapa conceptual. El resum
–Les preposicions –Les conjuncions
–El grup del predicat –El verb
–Estructura del grup del predicat
Introducció als recursos ortotipogràfics.
er anar

A la primera unitat didàctica «La veu de l'auca» es presenta el concepte d'*enunciat* i els diferents tipus que existeixen (oracions i frases). També es classifiquen les oracions segons l'actitud del parlant i es fa referència als signes d'entonació en relació amb l'oració.

Figura 8. L'enunciat, l'oració i la frase (U.D.1, 1VBRO)

Els protagonistes de la fotografia mantenen un diàleg format per diversos **enunciats**, és a dir, per a comunicar-se empran grups de paraules que expressen idees completes. Així:

- *Aquest robot és molt intel·ligent*: és un enunciat que expressa una idea completa i té sentit. El considerem una **oració**.
- *Molt bonic, Anna!*: és també un enunciat amb sentit complet, ja que se sobreentén el verb que l'acompanyaria. El considerem una **frase**. (*Açò és) molt bonic, Anna!*)
- *Jugar vosaltres acció*: no té sentit, **no expressa cap idea**, per tant, no es pot considerar un enunciat ni en forma d'oració ni de frase.

Amb els **enunciats** elaborem missatges que expressen **una idea** i que tenen **sentit complet**. Els enunciats poden ser:

- **Oracions**. Són enunciats que porten **verbs en forma personal** i que expressen una **idea completa**. *Les auques conten històries* (verb en 3a persona plural).
- **Frases**. Són enunciats que no porten **cap forma verbal**, però el verb se sobreentén pel context. *A classe! (Anem a classe!)*.

Com es pot observar en la imatge anterior, s'hi fa referència al concepte d'*enunciat*, però en cap moment no s'explica de forma clara el seu significat. Tot i això, podem deduir que són *enunciats* els «grups de paraules que expressen idees completes»; per tant, la definició d'*enunciat* es basa en el concepte lingüístic *paraula* que no ha estat definit prèviament, si bé els alumnes en tenen un coneixement intuïtiu com a parlants, però açò ja no és aplicable a «idees completes». Es tracta, doncs, d'una anomalia metodològica: no podem usar conceptes que encara no hem definit.

Segons el plantejament dels *autors*, els *enunciats* poden ser de dos tipus: *oració*, si l'enunciat expressa una idea completa i té sentit, o bé *frase*, si es tracta d'un enunciat amb sentit complet.

Més endavant, però, es diu que els enunciats «expressen una idea» i «tenen sentit complet». Es tracta d'una variació de la definició inicial d'enunciat: «grup de paraules que expressen idees completes». A més, s'hi afegeix que els enunciats poden ser:

- *Oració*: enunciats que porten verbs en forma personal i que expressen una idea completa.
- *Frase*: enunciats que no porten cap forma verbal, però el verb se sobreentén pel context.

Així, doncs, hi trobem dues definicions diferents d'*oració* i *frase*: en primer lloc, mitjançant l'ajuda d'uns casos exemplificadors, i en segon lloc, de forma més teòrica, tot i que no s'inclou una definició completa (ja que, per exemple, en el cas de *frase* no es diu que ha de tenir «sentit»). Fet i fet, apareixen conceptes com ara «idea» i «sentit» utilitzats sense coherència. A més, es dóna a entendre que les *frases* serien enunciats en què faltarien constituents, però això implicaria que el manual hauria d'haver explicat com es formen els enunciats i, en acabant, hauria d'haver dit quines condicions s'han de donar per a elidir-ne constituents.

Però, això no és tot. A quants conceptes lingüístics recorren els autors que no han definit prèviament? Per tant, què poden comprendre els alumnes? El resultat és que l'alumnat no acaba d'entendre la diferència existent entre *oració* i *frase*, i encara menys què és un *enunciat*. I s'afegeix encara un dubte més: una interjecció no és, com apunten alguns manuals, una *frase*?

Cal tenir en compte que, com que l'oració està composta de subjecte i predicació, i dins del subjecte hi ha un nom i dins de la predicació hi ha un verb, no podem definir l'oració al principi de la sintaxi. El camí hauria de ser el contrari: del nom al subjecte, després el verb i la predicació, procés que desemboca en l'oració.

D'altra banda, s'hi tracten els diferents tipus d'oracions tenint en compte la intenció o l'actitud dels parlants: enunciatives (afirmatives i negatives), interrogatives (totals i parcials), exclamatives, imperatives, desideratives i dubitatives. Ara bé, segons l'actitud del parlant davant de què?

En la classificació s'esmenten conceptes com ara *adverbis i locucions de negació*, *interrogatius* i *adverbis de possibilitat o de dubte* que encara no s'han explicat. Finalment, s'hi fa referència als signes d'entonació com a indicadors de la intenció de l'emissor. En aquest sentit, l'interrogant s'utilitza en les oracions interrogatives, i l'admiració, en les exclamatives. Però, per exemple, «T'estime» expressa un sentiment i no és exclamativa, o «Vull anar amb tu» indica un prec i no és una imperativa. Això mostra que ni el marc general ni el contingut proposat és adequat.

Quadre 39. Extracte de la informació relativa als tipus d'oracions segons l'actitud del parlant, extreta de la U.D.1 de 1VBRO

TIPUS D'ORACIÓ segons l'actitud del parlant	enunciativa	informa sobre un fet. Pot ser: afirmativa o negativa (fa servir adverbis i locucions de negació)
	interrogativa	pregunta alguna cosa. S'escriu amb un signe d'interrogació al final. Pot ser total (si la contestació és un <i>sí</i> o un <i>no</i>) o parcial (quan va introduïda per un interrogatiu)
	exclamativa	expressa sentiments i emocions diverses
	imperativa	expressa una ordre o prec
	desiderativa	expressa un desig
	dubitativa	expressa un dubte. Fa servir adverbis de possibilitat o de dubte

A la segona unitat didàctica, titulada «Sóc qui sóc», en clara referència al famós poema «Só qui só» recopilat per Joan Timoneda a *Flor d' enamorats*¹⁰⁶, els aspectes gramaticals treballats són els constituents de l'oració (grup del subjecte i grup del predicat) i el substantiu (gènere i nombre).

D'entrada, hi trobem les definicions de *subjecte* i *predicat*, que tot seguit reproduïm. S'hi fa referència també a l'existència de *nucli* i *complements*, així com a la necessitat de concordança en nombre i persona del subjecte i el

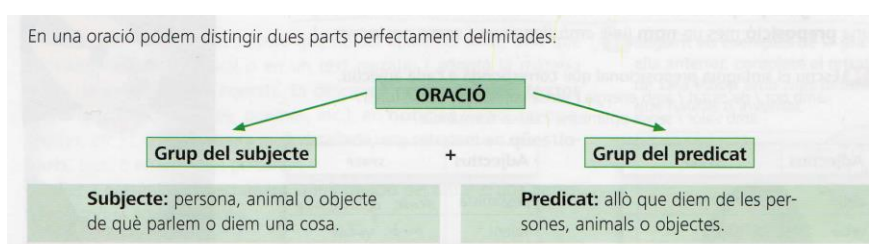
¹⁰⁶ TIMONEDA, J. (1994). *Flor d' enamorats*. València: Tres i Quatre.

predicat. Apareixen una sèrie de conceptes (*nucli, complements...*) que no han estat definits prèviament.

- Subjecte: persona, animal o objecte de què parlem o diem una cosa. El nucli del subjecte és, generalment, un nom, però també pot ser un pronom.
- Predicat: allò que diem de les persones, animals o objectes. El nucli del predicat és el verb.

Sorprén que en el llibre els autors utilitzen els termes *subjecte* i *grup del subjecte*, *predicat* i *grup del predicat*, sense establir-ne cap tipus de diferència.

Figura 9. Els constituents de l'oració (U.D.2, 1VBRO)



Tot seguit, s'hi presenta el *substantiu* o *nom* com a paraula variable que designa persones, animals, objectes i idees, i té gènere i nombre. Els dos termes, *substantiu* i *nom*, són utilitzats de forma indistinta, com a sinònims, tot i que el títol del subapartat és «El substantiu».

Com es pot observar, aquesta definició té en compte el contingut semàntic dels noms però no en diu res del funcionament sintàctic. La sintaxi ha d'explicar com es formen les oracions, en concret com es combinen les categories per a formar oracions. En conseqüència, s'ha de dir quin és el funcionament (sintàctic) de cada categoria (sintàctica). Però, el manual no actua així i vol definir el *nom* parlant del *gènere* i el *nombre*, conceptes que no ha definit. La proposta dóna a entendre que la morfologia o «accidents gramaticals» serien anteriors o més bàsics que el *nom*. Aquest desgavell metodològic fa que l'alumnat no compregua res.

En la formació del femení i del plural dels substantius, cal destacar la comparació amb l'altra llengua oficial al territori valencià, el castellà. Concretament, en la formació del femení s'esmenta el cas d'alguns substantius que tenen diferent gènere segons la llengua, per exemple en valencià són masculins i en castellà femenins (els afores / *las afueras*), o bé a l'inrevés (una

anàlisi / *un anàlisi*). Un plantejament que podria veure's justificat des de la perspectiva de l'ensenyament integrat de llengües; tot i que, sense cap raonament previ, també pot ser interpretat com una manera de marcar les diferències respecte a l'altra llengua oficial del territori i, per tant, les possibles dificultats d'aprenentatge de la llengua pròpia.

Figura 10. Substantius que tenen diferent gènere segons la llengua (U.D.2, 1VBRO)

- Alguns substantius tenen **diferent gènere** segons la llengua. Algunes diferències amb el castellà són:
–Els *afores*, *els costums*, *els avantatges*, *el lleixiu*, *el front*, etc. (en castellà tenen gènere femení).
–*Una anàlisi*, *una calor*, *la síndrome*, *les postres*, *la resta*, etc. (en castellà tenen gènere masculí).

A la unitat tercera, titulada «Parles pels colzes», s'hi treballen els determinants: articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits. S'hi defineix el concepte de *determinant* i també els diferents tipus. El *determinant* és definit com la paraula que acompanya el nom i en concreta el significat, és a dir, el fa més precís. Concorde amb el substantiu, al qual precedeix, en gènere i nombre.

Figura 11. Definició dels determinants i classes (U.D.3, 1VBRO)

Els **determinants** són les paraules que acompanyen el nom i en concreten el significat, és a dir, el fan més precís. Els determinants concorden amb el substantiu, al qual precedeixen, en gènere i nombre. Poden ser: **articles** (*el, l'...*), **demostratius** (*aquell, aquest...*), **possessius** (*meua, teu...*), **numerals** (*dos, tres, segon...*) i **indefinites** (*algun, unes, tal...*).

D'aquesta definició, convé destacar que els anomenats *determinants* poden acompanyar al nom tant davant com darrere, per exemple «Ha guanyat el *segon* premi» però també «La pàgina *tres* està ratllada» o «Demà *mateix* compraré el disc»). Per tant, no el precedeixen sempre, com es desprèn de la definició que facilita el llibre de text: «Els determinants *concorden amb el substantiu, al qual precedeixen*¹⁰⁷, en gènere i nombre». A més, els determinants no sempre fan més precís el substantiu al qual acompanyen, per exemple en el cas dels indefinits, com ara en l'oració «*Algun* dia anirem d'excursió» el determinant *algun* no concreta quin dia es realitzarà l'excursió, no fa més precís el substantiu al qual acompanya.

Més encara, la definició de *determinant* com a paraula que acompanya i concreta el significat del nom (el fan més precís) també seria aplicable als *adjectius qualificatius*; per exemple, en «taula redona», l'adjectiu «redona» no concreta el significat, no el fa més precís?

¹⁰⁷ La cursiva és nostra.

Tot seguit, arrepleguem les definicions dels diferents tipus de determinants extrems del llibre de text.

- Article: determinant que va davant del substantiu, el presenta i informa sobre el seu gènere i nombre.
- Demonstratiu: paraula que marca la distància entre la persona que parla i l'objecte o l'ésser a què fa referència. Hi ha tres tipus: de proximitat, de distància intermèdia i de llunyania.
- Possessiu: determinant que indica de qui és allò que expressa el nom; per tant, indica propietat o pertinença. Pot ser tònic i àton. El possessiu àton només s'utilitza davant de substantius que indiquen parentiu (*mon pare, ta mare*) i de les paraules *casa* i *vida* (*ma vida, sa casa*).
- Numeral: determinant que indica la quantitat exacta o l'ordre dels substantius que acompanya. Pot ser cardinal (indica una quantitat exacta referida al substantiu que determina) o ordinal (indica el lloc o l'ordre que ocupa el substantiu determinat).
- Indefinit: determinant que indica una quantitat de manera imprecisa.

En el cas dels indefinits, el llibre de text apunta que els més usuals són: «*un/una, algun/alguna, tot/tota, altre/altra, mateix/mateixa, cert/certa, cap, qualsevol, cada...*». Però, *mateix/mateixa* anteposat al substantiu estableix «una relació d'identitat o de semblança amb una entitat coneguda o apareguda en el discurs previ» (AVL, 2006: 154), com ara «Vindran els *mateixos* professors que l'any passat», i posposat «es comporta com a element emfatitzador» (AVL, 2006: 154), per exemple «Demà *mateix* compraré el disc»; per tant, no sempre indica una quantitat de manera imprecisa com assenyala el llibre de text.

A la quarta unitat, titulada «Un fum de rondalles», es treballa l'adjectiu (gènere i nombre) i el grau de l'adjectiu (positiu, comparatiu i superlatiu). Es defineix l'adjectiu com una paraula variable (té gènere i nombre) que concreta les qualitats o els estats del substantiu, amb el qual concorda en gènere (masculí o femení) i en nombre (singular o plural). Però, què és un «estat»? I

les paraules que concreten quantitats (*molt, poc, tres, deu*) ja no seran adjectius¹⁰⁸?

Figura 12. Definició de l'adjectiu (U.D.4, 1VBRO)

Totes les paraules que has escrit són **adjectius qualificatius**. Els **adjectius** són paraules variables (tenen gènere i nombre) que concreten les qualitats o els estats dels substantius: *rei molt poderós, corser negre...*
 Entre els adjectius i els substantius hi ha una relació de **concordança** en **gènere** (masculí o femení) i en **nombre** (singular o plural).

Masculí singular		Masculí plural		Femení singular		Femení plural	
substantiu	adjectiu	substantiu	adjectiu	substantiu	adjectiu	substantiu	adjectiu
<i>rei</i>	<i>poderós</i>	<i>reis</i>	<i>poderosos</i>	<i>reina</i>	<i>poderosa</i>	<i>reines</i>	<i>poderoses</i>

Els autors esmenten el concepte d'*adjectiu qualificatiu*, però no l'expliquen. De tota manera, s'hi dedueix que la seua actuació és la mateixa que la del *Glosario de la terminologia gramatical* (1986) del Ministeri d'Educació i el repertori de termes gramaticals utilitzats en l'ensenyament mitjà de Rodríguez Marín (1990): reserven la paraula *adjectiu* únicament per als *qualificatius*. No segueixen la classificació dels adjectius de la GNV (AVL, 2006: 111) que diferencia els *adjectius qualificatius*, els *adjectius de relació* i els *adjectius adverbials*.

També parlen d'*adjectius de dues terminacions*, que són «aquells que presenten una forma per al masculí i una altra per al femení»; però, en canvi, no fan referència als adjectius d'una terminació, per tant no s'acaba d'entendre la incorporació d'aquest terme si no és exclusiu. Tampoc no segueixen altres classificacions dels *adjectius* des del punt de vista morfològic, com ara entre *adjectius variables* o *invariables*. Simplement fan referència als adjectius variables, que presenten una forma per al masculí i una altra per al femení, per exemple *negre-negra, gallec-gallega*.

A més, s'hi expliquen els procediments per a formar el plural de l'adjectiu, però no s'hi apunta que, encara que són molt escassos, existeixen adjectius invariables respecte al nombre, com ara *triangle isòsceles / triangles isòsceles*. Finalment, hi trobem els diferents graus de l'adjectiu: positiu, comparatiu (d'igualtat, d'inferioritat o de superioritat) i superlatiu.

La unitat cinquena «Així són les coses» tracta dels pronoms personals: forts i febles. El manual vol definir els *pronoms personals* sense haver definit el

¹⁰⁸ La lingüística històrica ha considerat sempre aquestes paraules com a *adjectius quantitius*.

concepte *pronom*. El camí que segueixen les gramàtiques per a ordenar les categories és estudiar primer les que formen el subjecte: eixa és la causa que justifica que, després del nom i de l'adjectiu, aparega el pronom. Ara bé, un manual coherent no hauria d'estudiar d'entrada tots els pronoms, sinó que hauria de deixar per a més endavant els pronoms febles i els pronoms demostratius, ja que els febles s'apliquen a conceptes encara no tractats (l'objecte directe, les classes de circumstancials) i els demostratius s'apliquen a l'oració composta. Aquest manual, però, no respecta aquesta condició.

Els autors defineixen el *pronom personal* com la paraula que substitueix els *substantius* i evita així la repetició; fa la mateixa funció que el nom que està substituint i fa referència a les tres persones gramaticals: la 1a persona és la que parla, la 2a persona és la que escolta i la 3a és la persona o cosa de la qual es parla. Per la forma que adopta, segons s'observa en la imatge següent, pot ser fort (o tònic), si es pronuncia independent del verb, i feble (o àton), quan forma una unitat fònica amb el verb.

Figura 13. Classificació dels pronoms personals (U.D.5, 1VBRO)

Per la forma que adopten, els pronoms personals es classifiquen en:

- **forts o tòncics**, que es pronuncien independents del verb (*jo, vostés, elles...*).
- **febles o àtons**, que formen una unitat fònica amb el verb (*li, ens, 'ls...*).

Resulta difícil de comprendre què vol dir que els pronoms febles «formen una unitat fònica amb el verb», ja que el concepte *unitat fònica* no ha estat explicat abans. Podem interpretar que fa referència a una unitat de so, a una seqüència fònica¹⁰⁹, així en l'oració «Compra'ls» el pronom *'ls* seria un *pronom feble* ja que forma una unitat de so amb el verb *compra*. Ara bé, què passa amb el pronom *li* o *ens*? Dit d'altra manera, «*li compra*» o «*ens compra*» no estarien formades per dues unitats fòniques equivalents a «*jo compre*» o «*elles compren*»? No es pronuncia en tots aquests casos el pronom personal independent del verb? Aleshores, per què uns són pronoms febles i d'altres forts?

En resum, queda clar que la definició aportada pel llibre de text no clarifica els conceptes que hi ha darrere d'aquests dos termes. En canvi, altres definicions, com ara les de la GNV de l'AVL, són més aclaridores perquè

¹⁰⁹ El *Gran diccionari de la llengua catalana* defineix *seqüència fònica* com el «conjunt significatiu de sons cronològicament contigus i limitats per dues pauses».

aporten més dades per tal de poder distingir entre els pronoms tòncics i els àtons, per exemple que els primers «ocupen les mateixes posicions sintàctiques que un sintagma nominal, i per tant poden aparèixer en la posició pròpia del subjecte, dels complements directe i indirecte (precedits per *a* i duplicats per un pronom feble) o del complement d'una preposició»; en canvi, els pronoms febles «no poden ocupar cap de les posicions sintàctiques anteriors, i necessàriament s'anteposen o es posposen al verb amb el qual formen una unitat prosòdica» (AVL, 2006: 163). Òbviament no compartim tampoc la consideració de l'AVL segons la qual els pronoms febles formen una unitat prosòdica amb el verb al qual acompanyen, pels mateixos motius que hem comentat abans; però, sí que creiem que un tret distintiu bàsic és que els pronoms febles «únicament poden aparèixer en posicions adjuntes al verb» (IIFV, 2002: 101).

Més endavant, els autors amplien les definicions aportades i afirmen que el *pronom personal fort o tònic* és independent del verb i fa la funció de subjecte o de complement. A més, si va darrere del verb, va acompanyat d'una preposició. En canvi, el *pronom personal feble o àton* es pronuncia juntament amb el verb, fa funcions de complements del verb i no porta mai cap preposició. Segons la posició que adopta el pronom feble respecte del verb pot ser: proclític, si va davant del verb, i enclític, si va darrere del verb. Els pronoms febles proclítics poden tenir dues formes: reforçada, quan el verb comença per consonant, i elidida, quan el verb comença per vocal o *h*, en aquest cas el pronom s'apostrofa¹¹⁰. Els pronoms febles enclítics adopten dues formes: plena, quan el verb acaba en consonant o diftong, o reduïda, quan el verb acaba en vocal, en aquest cas el pronom s'apostrofa.

Aquesta informació nova aporta encara més confusió ja que es diu que el *pronom personal fort o tònic* fa la funció de subjecte o de complement, mentre que el *pronom personal feble o àton* fa funcions de complements del verb. Però, quina distinció hi ha entre fer la funció de *complement* i fer la de *complement del verb*? O es tracta de la mateixa funció? Els autors no ho expliquen i, per tant, això pot generar dubtes entre l'alumnat.

¹¹⁰ Excepte el pronom feble *la* davant de verb començat per *i* o *u* àtona, que no s'apostrofa.

D'altra banda, hi manca un aclariment sobre la posició dels pronoms febles respecte al verb. Caldria afegir-hi més dades, com fa la *Guia d'usos lingüístics* (IIFV, 2002):

Com a norma general, els pronoms febles s'anteposen al verb: *Li diré que vinga, Ho compraré tot demà, No hi he anat*. Es posposen si el verb es conjuga en imperatiu, en infinitiu o en gerundi: *Vés-te'n!, Dir-li-ho o no, aquest és el problema*. En les perífrasis d'infinitiu i de gerundi, els pronoms febles poden anteposar-se o posposar-se, encara que la posició més habitual és l'anteposada: *Li vaig dir (o vaig dir-li) que vingués, Hi continua treballant (o Continua treballant-hi)*. No cal dir que en aquells casos en què hi ha més d'un pronom feble en una mateixa oració, tots s'anteposen o es posposen: *Li ho vaig dir o Vaig dir-li-ho*. (IIFV, 2002: 102)

La unitat sisena, titulada «La tira de còmics», gira al voltant dels *adverbis* i les *locucions adverbials*. Es defineix l'*adverbi* com una paraula invariable (no té gènere ni nombre) que pot complementar un adjectiu, un altre adverbi i, sobretot, un verb. Sorprén que el tractament de la predicació comence per l'*adverbi* ja que aquest «complementa un *verb*», concepte que encara no s'ha treballat. Una altra anomalia metodològica. El manual hauria de començar pel primer constituent de la predicació, que és el *verb*.

Segons la circumstància que indica, l'*adverbi* pot ser de lloc, de temps, de manera i de quantitat; també pot expressar afirmació, negació o dubte. Tot seguit, s'hi afirma que les *locucions adverbials* «són uns grups de paraules (preposicions, adjectius, noms...) que fan la mateixa funció que un adverbi i indiquen circumstàncies semblants. Es classifiquen de la mateixa manera que els adverbis».

Hi trobem a faltar una classificació més exhaustiva. Perquè, per exemple, els autors no especifiquen que els adverbis de lloc poden indicar proximitat (ací), distància intermèdia (allí) o llunyania (allà), ni tampoc diuen que els adverbis de temps poden ser de present, passat, futur o simultaneïtat, entre d'altres casos. Ara bé, no és aquest l'únic apunt que volem fer. La classificació que proposen els autors distingeix entre adverbis i locucions adverbials de lloc, temps, manera, quantitat, afirmació, negació i dubte. En canvi, la GNV (AVL, 2006) estableix sis classes d'adverbis: de manera, de lloc, de temps,

quantitatius, modals (d’afirmació i de negació) i textuals; i la GUL (IIFV, 2002) diferencia entre adverbis de manera, de lloc, de temps i d’afirmació/negació. En cap dels dos casos s’inclou els adverbis de dubte a què fa referència el llibre de text, com es pot observar a la següent imatge.

Figura 14. Adverbis i locucions adverbials de dubte (U.D.6, 1VBRO)

Adverbis i locucions adverbials de dubte
potser, si de cas, si molt convé... Ex.: Potser arribaré un poc tard.

A més a més, cal afegir que el manual assenyala que els adverbis són paraules invariables, però si ens fixem en algun dels casos, com ara els adverbis de quantitat *poc*, *molt* o *tant*, observem que aquestes paraules són variables, tant en gènere com en nombre: podem dir «En vull *poc*» o «Compra’n *poca*», segons quin siga el referent, i el mateix passa amb *molt/molta* i *tant/tanta*. Un cas similar planteja el mot *bastant* que és variable quant al nombre (*bastants*). En aquest sentit, convé apuntar que la GUL (IIFV, 2002) considera que es tracta de *determinants quantificadors*¹¹¹, «delimiten d’una manera més o menys precisa l’extensió quantitativa de l’element que modifiquen o assenyalen algun tipus d’especificació de caràcter numèric» (IIFV, 2002: 124-125), i més concretament de *quantitatius* perquè «expressen una quantitat com a conjunt» (IIFV, 2002: 130).

Figura 15. Adverbis i locucions adverbials de quantitat (U.D.6, 1VBRO)

Adverbis i locucions adverbials de quantitat	
Adverbis	Locucions adverbials
més, molt, poc, massa, bastant, gens, menys, quant, quasi, tan, tant, prou, almenys... Ex.: No en vull tant .	a més a més, a muntó, bona cosa, gens ni miqueta, més o menys, poca cosa, com a màxim, com a mínim, ni gota, no gens... Ex.: D’aquella fortuna li queda poca cosa .

A la unitat setena «Viure del conte» s’estudien les preposicions (simples i compostes) i les locucions preposicionals, a més de les conjuncions coordinants i subordinants. D’entrada, ens resulta curiós que es tracten ara les preposicions perquè per a formar el subjecte podem subordinar un nom a un altre, per exemple «M’agrada el raïm *del* Vinalopó». Per tant, caldria tractar la preposició en la part destinada als constituents del subjecte.

¹¹¹ La GUL (IIFV, 2002) distingeix tres tipus de determinants quantificadors: els numerals, els quantitatius i els indefinits.

Les preposicions són definides com a «paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules amb un altre element de l'oració. Les preposicions funcionen en l'oració com a nexes». Sorprén que s'afirme que les preposicions funcionen com a *nexe* en l'oració, quan el terme *nexe* encara no ha aparegut al llibre de text i, per tant, tampoc no s'ha explicat el seu significat. En la mateixa línia, els autors defineixen el terme *sintagma preposicional* fent ús d'un altre terme (*sintagma nominal*) que encara no ha estat explicat, com es pot observar a la següent imatge.

Figura 16. Definició de *preposició* i *sintagma preposicional* (U.D.7, 1VBRO)

Les **preposicions** són paraules invariables que serveixen per a **relacionar** paraules o grups de paraules amb un altre element de l'oració. Les preposicions funcionen en l'oració com a **nexes**.

Una **preposició** seguida d'un **sintagma nominal** forma un altre sintagma anomenat **sintagma preposicional**:

El tabac és nociu **a** + *la meua salut* = **a la meua salut**

preposició + SN = SINTAGMA PREPOSICIONAL

Les preposicions es poden **classificar** en:

Simples		Compostes	Locucions preposicionals	
a	entre	cap a	a causa de	en contra de
amb	fins	des de, des d'	a desgrat de	en vista de
de, d'	malgrat	fins a	a excepció de	enfrent de
en	segons	per a	a força de	entorn de
per	sense		al cap de	llevat de
cap	sota		al llarg de	pel que fa a
contra	vora		en compte de	per tal de

Més encara, segons el manual, les preposicions es poden classificar en simples, compostes i locucions preposicionals. No s'hi fa referència a les classes de preposicions: àtones (o febles) i tòniques (o fortes); i no s'explica la distinció establerta, només podem deduir que la *preposició composta* consta de dues paraules mentre que la *simple* només d'una.

A més, en cap moment es justifica l'existència d'aquesta classificació de les preposicions, ni tampoc el significat del terme nou que incorpora: *locució preposicional*. Abans els autors s'havien referit a aquest concepte com a *sintagma preposicional*, però ara utilitzen *locució preposicional*, per la qual cosa podem interpretar que es tracta de termes sinònims, encara que no s'especifica. La GNV usa els termes *sintagma* o *grup preposicional* i també *locució preposicional*.

Efectivament, en aquest apartat es fa referència a diversos conceptes que encara no han estat explicats i que no seran explicats en el llibre, com ara *nexe*, *locució*, *sintagma*, *sintagma nominal* i *sintagma preposicional*.

També s'hi explica l'ús de les preposicions *a* i *en*, però no d'altres com ara *cap* i *cap a*, *fins* i *fins a*, *com* i *com a*, *per* i *per a*. Potser els autors han preferit reservar aquests casos per a cursos posteriors. Cal apuntar que tampoc no es tracta el canvi i la caiguda de preposicions.

Pel que fa a la conjunció, en el llibre de text es diu que és una paraula invariable (no té gènere ni nombre) que relaciona elements d'una oració o oracions, i que pot ser coordinant o subordinant.

Figura 17. Definició de *conjunció* i tipus (U.D.7, 1VBRO)

Les **conjuncions** són paraules invariables, és a dir, que no tenen gènere ni nombre, i relacionen elements d'una oració (*Porta'm el diari i una revista*) o oracions (*Ja no plou per tant me'n torne a casa i ja ens veurem demà*). Poden ser coordinants o subordinants.

Segons el manual, la *conjunció coordinant* relaciona sempre elements de la mateixa importància dins d'una oració o bé oracions diferents, que s'anomenen coordinades i donen lloc a una oració composta en què cadascuna de les oracions té la mateixa importància i pot funcionar de manera independent. En canvi, la *conjunció subordinant* enllaça oracions d'importància diferent, és a dir, una (la subordinada) depèn de l'altra (la principal). Així, doncs, hi trobem conceptes com ara *oració composta*, *oració coordinada*, *oració subordinada* o *oració principal* que no han estat explicats anteriorment.

A més, es classifiquen les conjuncions i locucions conjuntives coordinants en copulatives, disjuntives, adversatives, distributives i continuatives; i les conjuncions i locucions conjuntives subordinants en substantives, temporals, de lloc, causals, finals, condicionals, modals, comparatives, de conseqüència i concessives. Però, sense raonar la classificació proposada, simplement s'indiquen les conjuncions i locucions conjuntives que s'empren en cada cas, sense tenir en compte que algunes es repeteixen (per exemple, la conjunció *que* pot ser subordinant substantiva o de conseqüència, a banda de formar part de múltiples locucions conjuntives). Més encara, en la classificació s'introdueix el concepte de *locució conjuntiva* que no s'ha explicat mai.

La classificació de les conjuncions tant coordinants com subordinants no es correspon, per exemple, amb la de la GNV, en la qual no existeixen les *conjuncions coordinants continuatives* ni tampoc les *conjuncions subordinants*

substantives ni de lloc, però sí les *subordinants completives*. Analitzem-ho amb més detall.

Figura 18. Definició i classificació de les *conjuncions coordinants* (U.D.7, 1VBRO)

A. Conjuncions coordinants

Aquestes conjuncions relacionen sempre elements de la **mateixa importància** dins d'una oració (*Ricard i Joan són amics*) o bé oracions diferents, que s'anomenen **coordinades**, i donen lloc a una **oració composta** (*Pau toca el piano i Núria canta molt bé*). Cadascuna d'aquestes oracions té la mateixa importància i podrien funcionar de manera **independent**.

Conjuncions i locucions conjuntives coordinants	
Copulatives	i, ni
Disjuntives	o, o bé
Adversatives	però, així i tot, no obstant això, amb tot, sinó, tanmateix, ara bé...
Distributives	ni... ni, ara... ara, mig... mig, no solament... sinó, o... o...
Continuatives	doncs, de manera que, per tant...

En el llibre de text, com es pot veure a la imatge superior, es consideren *conjuncions coordinants continuatives* les paraules: «doncs, de manera que, per tant...». En canvi, la GNV distingeix dos tipus de *conjuncions de subordinació consecutives*: les que introdueixen una subordinada, que són les *consecutives subordinades* o *consecutives pròpiament dites*, i les que presenten independència sintàctica i melòdica respecte a la primera oració amb la qual estableixen la relació consecutiva, que són les *consecutives coordinades*, també anomenades de vegades *il·latives* o *continuatives*. És a dir, que per a la GNV dins de les *conjuncions de subordinació consecutives* podem trobar *consecutives subordinades* i *consecutives coordinades* (també anomenades *il·latives* o *continuatives*). Una contradicció sorprenent ja que en el cas que ens ocupa estaríem parlant d'una *conjunció de subordinació consecutiva coordinada*, que seria subordinant i coordinant alhora. Sembla més lògica, doncs, la interpretació que fan els autors del manual d'incloure les *continuatives* dins de les *conjuncions coordinants*.

A més, la GNV només considera *conjunció de subordinació consecutiva coordinada* (també anomenada *il·lativa* o *continuativa*) la paraula «doncs» de les tres que exemplifiquen les *conjuncions coordinants continuatives* en el llibre de text, mentre que «de manera que» seria una *conjunció de subordinació consecutiva* i «per tant», tot i no estar arreplegada en la GNV, podríem interpretar-la també com una *conjunció de subordinació consecutiva coordinada* pel seu valor consecutiu i coordinant. En definitiva, sembla més encertada la classificació del llibre de text, que considera «doncs, de manera que, per tant...» com a *conjuncions coordinants continuatives*, excepte en el

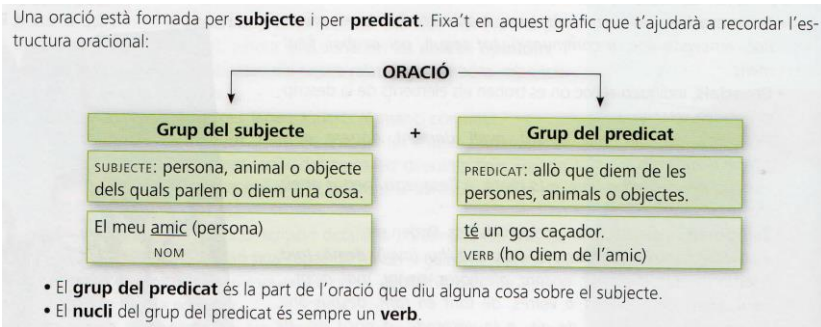
cas de «de manera que» que seria una *conjunció subordinant consecutiva*. De fet, el mateix manual inclou dins de les *conjuncions subordinants de conseqüència* el cas de «de manera que». Per tant, podríem considerar que la inclusió d'aquesta expressió anteriorment en les *conjuncions coordinants continuatives* podria ser un error.

Pel que fa a les *conjuncions subordinants*, en la GNV no existeixen les *conjuncions subordinants substantives* ni *de lloc*, però sí les *subordinants completives*. De fet, les *conjuncions subordinants substantives* són considerades *conjuncions subordinants completives* per la GNV; per tant, es tracta d'un canvi de terminologia per referir-se al mateix concepte. Tot i això, no sabem què significa cap dels tipus de conjuncions, ja que el llibre només ofereix un llistat de paraules sense cap explicació. A més, les *conjuncions subordinants de lloc* no existeixen en la GNV, la paraula «on» és considerada un relatiu adverbial locatiu (ex. He deixat el cabàs *on* m'havies dit) i un interrogatiu (pronom adverbial, ex: *On* l'has trobat?).

Un tema tan complex com són les conjuncions presenta grans mancances en el llibre de text: apareixen conceptes, com ara *locució conjuntiva*, que no han estat explicats anteriorment; no es justifica la classificació proposada, ni s'explica el significat de cada tipus de conjunció coordinant ni subordinant, ni tampoc s'exemplifica. Per tant, considerem que l'aprenentatge d'aquests conceptes per part de l'alumnat presentarà grans dificultats, ja que s'introdueixen molts termes nous sense cap explicació.

A la unitat huitena «Un viatge inoblidable!» trobem de nou l'esquema de l'oració, format per dos grups: el grup del subjecte i el grup del predicat. Tot i això, s'afirma que «Una oració està formada per subjecte i per predicat». Es repeteix, doncs, la utilització dels termes *subjecte* i *grup del subjecte*, *predicat* i *grup del predicat*, sense establir-ne cap tipus de diferència, com es pot observar a la següent imatge.

Figura 19. Estructura de l'oració i definició del *grup del predicat* (U.D.8, 1VBRO)



Però, a diferència de la segona unitat, ara s'explica el concepte de *grup del predicat*. «part de l'oració que diu alguna cosa sobre el subjecte», i s'informa que «el nucli del grup del predicat és sempre un verb». Ara bé, és cert que el nucli del predicat és sempre un verb? Òbviament el verb és el nucli del predicat, però només si es tracta d'un verb en forma personal. Aquest aclariment és important ja que en una oració com «Estudiar i treballar alhora requereix molt d'esforç» trobem tres verbs, dos en forma no personal (els infinitius *estudiar* i *treballar*) i un en forma personal (*requereix*), però només un és el nucli del predicat: el verb en forma personal. De fet, l'únic element fonamental per constituir un predicat o fins i tot una oració és un verb en forma personal, com podem apreciar en les oracions «Ella corre» i «Corre!».

Tot seguit, s'hi diferencien dos tipus de predicats segons el verb de l'oració: predicat nominal i predicat verbal. El predicat nominal «està format per un verb copulatiu o atributiu (*ser, estar, semblar, paréixer*). Aquest expressa com és o com està el subjecte mitjançant un complement anomenat atribut». En canvi, el predicat verbal «està format pels verbs que indiquen allò que volem assenyalar del subjecte. Són verbs que expressen una acció o un procés. El predicat verbal pot estar format per un verb només o per un verb i altres complements». També s'hi apunta que, quan els verbs *ser, estar, semblar* o *paréixer* van acompanyats d'un complement que indica lloc o temps, el predicat és verbal.

S'hi observa, doncs, l'aparició de termes que no es defineixen, com ara *verb copulatiu o atributiu* i *atribut*. A més, s'hi fa referència a l'existència de complements que indiquen lloc o temps, i a d'altres complements, però no s'explica què és un complement ni quantes classes de complements hi ha.

Més encara, la definició de *predicat verbal* no és precisa. Els autors afirmen que aquest «està format pels verbs que indiquen allò que volem assenyalar del subjecte. Són verbs que expressen una acció o un procés. El predicat verbal pot estar format per un verb només o per un verb i altres complements», però què passa en una oració com «A l'altra aula *hi ha* més cadires», «*Plou* molt» o «*Fa* deu anys que no el veig»? En aquests casos els verbs no indiquen res que es vulga assenyalar sobre el subjecte, ja que es tracta d'oracions impersonals.

Al final de l'apartat de gramàtica de la unitat huitena s'estudia el verb: morfemes verbals, formes no personals, conjugacions, i temps simples i compostos. El verb és definit com «l'element que expressa estats, accions, processos i pensaments i aporta informació sobre el subjecte de l'oració», tot i que, com ja hem comentat abans, hi ha casos en què els verbs no indiquen res sobre el subjecte perquè no hi ha subjecte.

Figura 20. Definició de *verb* i components (U.D.8, 1VBRO)

El **verb** és l'element que expressa **estats, accions, processos i pensaments** i aporta informació sobre el **subjecte** de l'oració. El verb té dos components:

- Una part **fixa i invariable**, anomenada **arrel** o **lexema verbal**, que expressa el significat. Per exemple, de les formes verbals **parlarem, parlarà, parlaria, parl-** n'és el **lexema** i significa l'acció de pronunciar paraules.
- Una part **variable**, anomenada **morfema**, que dóna informació gramatical sobre la **persona, el nombre, el temps, l'aspecte i el mode**. De les formes verbals anteriors, **-arem, -arà, -aria** són els **morfemes**.

Els autors assenyalen també que el verb té dos components: l'arrel o lexema verbal¹¹², que és la part fixa i invariable i expressa el significat, i el morfema, que és la part variable i dóna informació gramatical sobre la persona (1a, 2a o 3a persona del singular o del plural), el nombre (singular o plural), el temps (present, passat o pretèrit i futur), l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) i el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu). Però, cal tenir en compte que alguns verbs presenten alternances vocàliques o consonàntiques en l'arrel, per exemple «l·lig/l·legim» o «bull/bollim» i «bec/beus/bevia/bega/beguem», «cresc/cresquí» o «veig/vejavegeu» respectivament. Per tant, l'arrel de vegades varia.

¹¹² La GNV utilitza el terme *radical* en lloc d'*arrel* o *lexema verbal*.

Tot seguit, hi trobem les formes no personals del verb, que són definides com «aquelles que no tenen els morfemes de persona, nombre i temps»; es tracta de l'*infinitiu*, el *gerundi* i el *participi*. Ara bé, els autors no expliquen el significat d'aquests termes, sinó que només els exemplifiquen.

Després, es defineixen els conceptes de *flexió o conjugació verbal*, *temps simples* i *temps compostos*. La flexió o conjugació verbal fa referència al «conjunt de formes verbals que integren un verb». S'hi afegeix que segons la terminació de l'infinitiu tenim tres tipus de conjugacions: 1a conjugació –ar, 2a –er i –re, i 3a –ir. Els temps simples són «els formats per un sol element», mentre que els temps compostos són «els formats per dos elements: una forma simple del verb que s'anomena auxiliar (*haver, anar*), més l'infinitiu o el participi del verb que es conjuga (*ha cantat, vam cantar...*)». Com s'hi pot observar, apareix el terme de *verb auxiliar*, però no el seu significat.

En resum, en aquesta unitat s'introdueixen nous termes: *arrel o lexema verbal* i *morfema, persona, nombre, temps (present, passat o pretèrit i futur), aspecte (perfectiu o imperfectiu) i mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu)*. Però, alguns d'ells no s'expliquen, sinó que simplement s'exemplifiquen; és el cas de *present, passat o pretèrit i futur, perfectiu o imperfectiu, infinitiu, gerundi o participi*, i *verb auxiliar*. Per tant, l'alumnat ha de fer un gran esforç per intentar saber què signifiquen.

A la novena i última unitat, titulada «Mans a l'obra», es repassen els conceptes de predicat nominal i verbal, treballats a la unitat anterior, i s'expliquen els possibles complements del predicat verbal: complement directe, complement indirecte i complement circumstancial. També s'hi tracten l'imperatiu i les perífrasis d'obligació per a donar instruccions i consells.

En relació als dos tipus de predicats que existeixen segons el verb de l'oració (predicat nominal i predicat verbal), en aquesta unitat es recorda el que s'havia explicat en la unitat anterior però amb alguns canvis: en el cas del predicat verbal s'apunta ara que el verb ha d'estar en forma personal, com es pot observar a la següent imatge, però la definició és més pobre.

Figura 21. Definició de *predicat nominal* i *predicat verbal* (U.D.9, 1VBRO)

- **El predicat nominal** (PN) està format per un verb copulatiu (*ser, estar, semblar i paréixer*) i per l'atribut, que expressa una qualitat del subjecte. *Aquesta obra és molt divertida.*
- **El predicat verbal** (PV) té com a nucli un verb en forma personal i pot dur distints complements. *He comprat una tragèdia de Shakesperare.*

Com ja s'ha comentat, en aquesta unitat s'expliquen alguns complements del predicat verbal, concretament el complement directe (CD), l'indirecte (CI) i el circumstancial (CC). Els autors defineixen el *complement directe* com «un complement que s'uneix directament al verb i en completa el significat. No porta cap preposició. Només en alguns casos va encapçalat per la preposició *a*». Ara bé, no s'explica en quins casos el CD porta la preposició *a*, ni tampoc s'exemplifica. S'hi afegeix que el CD pot estar format per un sintagma nominal o per un pronom.

Segons el manual, el complement indirecte «està sempre introduït per les preposicions *a* o *per a* i indica el destinatari de l'acció expressada pel verb» i pot estar format per un sintagma preposicional o per un pronom. A més, els verbs que necessiten el complement directe s'anomenen *transitius*, i els que necessiten el complement indirecte, *intransitius*.

El complement circumstancial «indica les diferents circumstàncies de lloc, temps, manera i quantitat en què es pot produir l'acció del verb» i que pot estar format per un adverbi, un sintagma nominal, un sintagma preposicional o un pronom. Com en la resta de casos ja comentats, observem que no s'expliquen els conceptes de *sintagma nominal* ni de *sintagma preposicional*; ni tan sols *sintagma*. Tot i això, es tracta de termes que apareixen habitualment al llarg del llibre.

Figura 22. Definició de *complement circumstancial* (U.D.9, 1VBRO)

El **complement circumstancial** (cc) indica les diferents circumstàncies de **lloc, temps, manera i quantitat** en què es pot produir l'acció del verb.

La companyia *representarà* *l'obra* *per al públic* *demà* *al Teatre Principal.*

SUBJ VERB CD CI CC DE TEMPS CC DE LLOC

El cc també pot aparèixer sol en el grup del predicat amb verbs **intransitius**.

L'actriu *parlava* *lentament.*

VPRED INTRANSITIU CC DE MANERA

El cc pot estar format per:

- **Un adverbi:** *Toneta resol la situació admirablement.*
- **Un sintagma nominal:** *Assajaran tota la setmana.*
- **Un sintagma preposicional:** *Vicent passeja per la sala.*
- **Un pronom:** *Ja hi vaig!*

Finalment, s'introdueixen les formes verbals de l'imperatiu i les perífrasis d'obligació (personal i impersonal) per a donar instruccions i consells. S'hi apunta que l'imperatiu serveix «per a indicar a algú el que ha de fer», però no s'hi explica el significat del terme *perífrasi d'obligació*, encara que sí que s'hi assenyala que aquestes poden ser de dos tipus: *d'obligació personal*, «si coneixem qui és el subjecte», i *d'obligació impersonal*, «si fa referència a un subjecte indeterminat o és de caràcter general». Parem atenció a l'última definició, la *perífrasi d'obligació impersonal*, però especialment als exemples aportats, que podem veure en la següent imatge.

Figura 23. Tipus de *perífrasi d'obligació* (U.D.9, 1VBRO)

• Les **perífrasis d'obligació**. Aquestes poden ser:

- D'obligació personal**. Si coneixem qui és el subjecte, s'utilitza:
haver + de + INFINITIU → *Has de venir.*
- D'obligació impersonal**. Si fa referència a un subjecte indeterminat o és de caràcter general, s'indica, sempre en tercera persona del singular, amb les perífrasis:
caldre + INFINITIU → *Cal vindre puntual a l'assaig.*
caldre + que + SUBJUNTIU → *No cal que vingues al camerino.*

En la nostra llengua no són admissibles les construccions del tipus: *tenir + que + INFINITIU*, *ser + precis + que*, *hi ha + que + INFINITIU*..., que cal substituir per les perífrasis anteriors.

Si se suposa que la *perífrasi d'obligació impersonal* «fa referència a un subjecte indeterminat o és de caràcter general», què passa en l'oració «No cal que vingues al camerino»? No és personal? L'emissor s'adreça a un tu concret, no a un subjecte indeterminat.

En el llibre de text no s'explica el significat de la construcció *perífrasi verbal*, ni tampoc què vol dir *subjecte indeterminat*, conceptes que cal tenir clars, junt a molts d'altres, perquè l'alumnat siga capaç de comprendre i aprendre els conceptes gramaticals que estableix el currículum oficial.

5.1.2. Valencià: *llengua i literatura 1*. Editorial Anaya

Aquest llibre de text pertany al projecte pedagògic creat i desenvolupat per Anaya Educació per a ESO i publicat l'any 2007. El text és autoria de F. Ferrandis, M.L. Hurtado, R. Ortiz i J. Sánchez, i ha estat coordinat per Gemma Lluch.

L'índex que trobem al principi del manual delimita el nombre d'unitats didàctiques. En concret, es tracta de nou unitats didàctiques, això és, nou unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats,

analitzant els continguts que hi corresponen. A més, al final del llibre trobem un apèndix amb els models regulars de conjugació dels verbs *parlar*, *témer/batre*, *dormir* i *patir*, i un cd amb altres recursos que potencien l'aprenentatge de l'alumnat.

Quadre 40. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO de l'editorial Anaya (1VANA)

Unitats didàctiques
Unitat 1. Posa't en contacte
Unitat 2. Digues-ho com vulgues
Unitat 3. Viu aventures
Unitat 4. Sóc qui sóc
Unitat 5. Actualitat
Unitat 6. Amb pèls i senyals
Unitat 7. Cada cosa al seu lloc
Unitat 8. Converses
Unitat 9. Fes preguntes
Apèndix

Al principi del manual hi ha una graella en què figuren els continguts de les diferents unitats didàctiques. Els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles s'agrupen en sis parts: «Ens expressem», «Les paraules», «Gramàtica», «Ortografia», «Llegim» i «Desenvolupa competències».

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta tres blocs, a més d'una autoavaluació final i unes propostes per desenvolupar competències, com es pot observar al següent quadre. Les unitats didàctiques comencen amb una doble pàgina que convida a la reflexió sobre una situació comunicativa quotidiana i concreta. A més, hi ha unes preguntes per detectar els coneixements previs de l'alumnat sobre els continguts que es treballaran a la unitat.

Quadre 41. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)

Valencià: llengua i literatura 1. Editorial Anaya								
Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim	Recorda el que has après			Desenvolupa competències
	Les paraules	Gramàtica	Ortografia		Repasa la unitat	Aplica el que has après	Autoavaluació	

El primer bloc, titulat «Ens expressem», està dedicat a la lectura, l'anàlisi i la redacció de textos. S'hi treballa el vocabulari difícil o desconegut de la lectura i s'hi proposen diverses activitats de comprensió del text, a més de l'elaboració d'un text de característiques semblants a l'estudiat.

Posteriorment, hi trobem el bloc «Aprenem llengua», en què s'estudia el lèxic, la gramàtica i l'ortografia, a través d'explicacions teòriques senzilles i nombroses activitats. De fet, aquest bloc es subdivideix en tres apartats: «Les paraules», «Gramàtica» i «Ortografia». «Les paraules» analitza el lèxic atenent a la formació de mots i a les relacions que aquests estableixen. «Gramàtica» treballa els elements i les estructures de l'oració. I «Ortografia» presenta les normes que regulen l'escriptura de les paraules.

El següent bloc «Llegim» mira d'introduir els textos literaris i els mecanismes que fan servir els escriptors per a crear-los, a més d'animar a l'escriptura de textos de caire literari.

Finalment, hi trobem tres seccions de repàs i autoavaluació, que serveixen també per desenvolupar competències: «Recorda el que has après», «Autoavaluació» i «Desenvolupa competències».

«Recorda el que has après» presenta dos apartats: «Repasa la unitat», en què s'hi arregen les respostes a les qüestions plantejades a l'inici de la unitat, que alhora formen part de l'esquema dels continguts de la unitat; i, «Aplica el que has après», que posa en pràctica aquests continguts. A més, hi trobem «Autoavaluació», una prova autocorrectiva dels continguts de la unitat, perquè alumnat i professorat controlen els avanços que s'han aconseguit.

Per acabar, el bloc «Desenvolupa competències» presenta unes propostes d'activitats, sovint per a realitzar en grup, en què es treballen nombroses competències com ara la recerca d'informació o l'organització i la planificació del treball. Aquestes activitats s'organitzen en tres grans blocs, un per a cada trimestre: la ràdio, el cinema i el teatre.

Comptat i debatut, cada unitat didàctica presenta tres grans blocs de continguts, que serien: d'una banda, els gèneres textuals; d'altra, el coneixement de la llengua (el lèxic, la gramàtica i l'ortografia); i, per finalitzar, la literatura. Per tant, al llibre de text es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la

comunicació (els gèneres textuais), l'estudi explícit del sistema lingüístic (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic) i la literatura.

Aquest manual, a diferència del de l'editorial Bromera, no presenta el mateix nombre de pàgines en cada unitat didàctica ni tampoc en cada apartat. Com es pot comprovar a la graella següent, algunes unitats consten de 20 pàgines i d'altres de 18, i els apartats varien de nombre de pàgines, sobretot «Aprenem llengua» i «Llegim».

Quadre 42. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)

<i>Valencià: llengua i literatura 1. Editorial Anaya</i>						
	Ens expressem	Aprenem llengua	Llegim	Recorda el que has après	Desenvolupa competències	TOTAL
U.D.1	6	6	4	3	1	20
U.D.2	5	7	2	3	1	18
U.D.3	5	7	2	3	1	18
U.D.4	6	7	3	3	1	20
U.D.5	6	6	2	3	1	18
U.D.6	6	7	3	3	1	20
U.D.7	6	7	3	3	1	20
U.D.8	6	7	3	3	1	20
U.D.9	6	8	2	3	1	20
TOTAL	52	62	24	27	9	174

En la majoria de les unitats s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua que a la resta de qüestions. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua és superior (35,63%) al d'ús i comunicació (29,88%), encara que no molt, i el nombre de pàgines dedicat a la literatura és molt inferior (13,79%), com es pot observar en el següent quadre.

Quadre 43. Nombre de pàgines dedicades a cada bloc en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)

	Ús i comunicació «Ens expressem»	Coneixement de la llengua «Aprenem llengua»	Literatura «Llegim»
Nombre de pàgines	5,77	6,88	2,66
Total	52 29,88%	62 35,63%	24 13,79%

Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrem sobretot en l'apartat de gramàtica. En el llibre de text de Valencià de l'editorial Anaya per a primer curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: les classes de paraules (nom, adjectiu, determinant, pronom, verb, adverbi, preposició i conjunció), l'oració (subjecte i predicat), el sintagma nominal, el sintagma verbal, el sintagma preposicional, els pronoms febles, lexema i morfema, i els temps

verbals (present d'indicatiu i de subjuntiu, imperatiu; passat, futur i condicional), com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 44. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1VANA)

U.D. 1	Classes de paraules: amb flexió (nom, adjectiu, determinant, verb i pronom) i sense (adverbi, preposició i conjunció)
U.D. 2	Oració
	Subjecte i predicat
	Sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV) i sintagma preposicional (SPrep)
	Complement del nom
	Verb impersonal
U.D. 3	Adjectiu: d'una terminació i de dues terminacions
U.D. 4	Determinant: article, demostratiu, possessiu, numeral (cardinal i ordinal), quantitatiu, indefinit i interrogatiu
	Pronom: personal (tònic o fort i àton o feble) i relatiu
U.D. 5	Complement verbal: complement directe (CD), complement indirecte (CI), complement circumstancial i atribut
	Verb: transitiu i intransitiu
U.D. 6	Pronom
	Pronom feble. Formes: elidida, reforçada, plena i reduïda
U.D. 7	Conjugació: 1a, 2a i 3a
	Formes no personals del verb
	Lexema i morfema
	Temps verbal: present, passat i futur. Temps simple i temps compost
	Verb: regular i irregular
U.D. 8	Present d'indicatiu
	Present de subjuntiu
	Imperatiu
U.D. 9	Temps de passat: simples (pretèrit perfet simple i pretèrit imperfet) i compostos (pretèrit indefinit, pretèrit plusquamperfet i pretèrit perfet perifràstic)
	Futur
	Condicional

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica», que reproduïm a continuació, en la primera unitat es fa un repàs general a les diferents classes de paraules (substantiu, determinant, adjectiu, pronom, adverbi, preposició, conjunció i verb) per després aprofundir només en alguns tipus: nom, adjectiu, determinant, pronom i verb. Per tant, hi observem que falta un treball més complet en algunes categories gramaticals, com ara l'adverbi, la preposició i la conjunció, a les quals no s'hi dedica tota una unitat didàctica, sinó que només són presentades a la primera unitat didàctica de forma general.

A més de les diferents classes de paraules, s'hi estudien el subjecte i el predicat, el sintagma nominal i el sintagma verbal, i es para especial atenció en els diversos temps verbals (present d'indicatiu i de subjuntiu, imperatiu, etc.) i també en els pronoms febles (forma i ús). El recorregut gramatical comença,

doncs, amb les diferents classes de paraules. Tot seguit ho comentem amb més detall, unitat a unitat.

Figura 24. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)

Gramàtica
Les classes de paraules
Subjecte i predicat. El sintagma nominal: estructura
El nom i l'adjectiu: gènere i nombre
Els determinants i els pronoms
El sintagma verbal: els complements verbals
Els pronoms febles: forma i ús
El verb: consideracions generals
Present d'indicatiu i de subjuntiu, imperatiu: usos i formes
Altres temps verbals. Passat, futur i condicional: usos i formes

En la unitat primera titulada «Posa't en contacte», s'hi treballen les diferents *classes de paraules* o *categories gramaticals*: *nom*, *adjectiu*, *determinant*, *verb*, *pronom*, *adverbi*, *preposició* i *conjunció*. Aquesta classificació en huit categories gramaticals coincideix amb la realitzada pel Ministeri en *Terminología gramatical para su empleo en la educación general*

básica (1981) o en *Glosario de la terminología gramatical* (1986), així com la de Rodríguez Marín (1990) en el seu repertori de termes gramaticals de l'espanyol utilitzats en l'ensenyament mitjà. A més, s'hi estableix una equivalència explícita entre «classes de paraules» i «categories gramaticals».

Tot seguit, comentem les definicions aportades en cada cas. D'entrada, s'afirma que els *noms* «designen persones, animals, objectes, sentiments, idees, etc.», els *adjectius* «indiquen les qualitats i característiques dels noms» i els *determinants* «complementen el nom i en donen informació de possessió, localització, quantitat, etc.». Cal destacar l'ús de la forma *nom* en lloc de *substantiu*; de fet, el terme *substantiu* no serà utilitzat mai en aquest llibre de text.

Segons expliquen els autors, aquestes tres categories «poden flexionar-se, és a dir, poden presentar formes diferents de gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural)». En canvi, no s'hi fa referència a la flexió del verb (encara que en la definició es diu que pot adoptar diferents formes) i del pronom. Tot i això, en la secció «Recorda el que has après» i dins de l'apartat «Repassa la unitat»¹¹³, trobem que en el tercer aspecte de la unitat, la gramàtica, s'agrupen les categories gramaticals amb flexió (nom, adjectiu, determinant, pronom i verb) i sense flexió (adverbi, preposició i conjunció). Per tant, en el repàs de la unitat es fa referència a una classificació que no ha estat explicada així anteriorment.

A més, en el cas del determinant, la capacitat de flexionar-se no sempre és factible, ja que, per exemple, en els determinants que indiquen quantitat trobem paraules que es poden flexionar, com ara «molt, molta, molts, moltes», i d'altres en què no tenen aquesta possibilitat, com ara «prou» i «cinc»¹¹⁴. El manual, doncs, es contradiu ja que assegura que els determinants poden flexionar-se però després exemplifica aquesta categoria amb algunes paraules que són invariables, com es pot comprovar a la següent imatge.

Figura 25. Definició de *nom*, *adjectiu* i *determinant* (U.D.1, 1VANA)

¹¹³ L'apartat «Repassa la unitat» arreplega les respostes a les qüestions plantejades a l'inici de la unitat, que alhora formen part de l'esquema dels continguts treballats.

¹¹⁴ Cal assenyalar que hem utilitzat els exemples de determinants de quantitat que dona el llibre de text: «moltes», «prou» i «cinc».

Els **noms** designen persones (*jutgessa, Andreu*), animals (*cabra, llagosta*), objectes (*carpeta, pedal, arbre*), sentiments (*amor, tristesa*), idees (*pau, virtut*), etc. Els **adjectius** indiquen les qualitats i característiques dels noms (*tranquil, blau, gran, desagradable*). Els **determinants** complementen el nom (*la, uns*) i en donen informació de possessió (*el teu, les meues*), localització (*aquestes, aquells*), quantitat (*moltes, prou, cinc*), etc.

Els noms, els adjectius i els determinants poden flexionar-se, és a dir, poden presentar formes diferents de gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural).

Pel que fa al *verb*, segons el llibre de text, aquest expressa existència, accions, estats, processos o modificacions d'un subjecte i adopta formes diferents segons el nombre, la persona (1a, 2a i 3a) i el temps (present, passat i futur). En aquesta definició sorprén la referència a un terme encara no explicat *subjecte*, la manca d'exemples i el fet que no s'esmenta l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) ni la veu (activa o passiva), ni tampoc el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu). A més, com ja s'ha comentat, s'hi afirma que el *verb* pot adoptar diverses formes però, en canvi, no s'inclou aquesta categoria entre les que poden flexionar-se.

En relació al *pronom*, els autors diuen que aquest substitueix el nom, i fins i tot oracions, per tal d'evitar repeticions. En la definició s'utilitza un terme, *oració*, que encara no s'ha treballat en aquest curs però amb el qual se suposa que l'alumnat està familiaritzat des de la Primària.

Segons els autors, l'*adverbi* indica circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat dels mots que modifica; per tant, podem deduir que existeixen diversos tipus d'adverbis, encara que en el llibre no s'esmenten.

Finalment, es defineixen la *preposició* i la *conjunció* com a elements d'enllaç que relacionen paraules dins de l'oració i que connecten oracions diverses respectivament. Però, en el cas de la *conjunció*, cal tenir en compte que aquesta categoria gramatical no només enllaça oracions, sinó també paraules, per exemple «Compra creïlles i cebes».

En general hi observem que s'aporta poca informació sobre les diferents classes de paraules i s'utilitzen termes encara no explicats, com ara *oració* o *subjecte*. Atés que es tracta de la primera unitat podem pensar que es fa un repàs de les categories gramaticals existents i que més endavant s'aprofundirà en l'estudi d'aquestes. Ara bé, com ja hem comentat anteriorment, en el llibre de text no es treballen les següents categories gramaticals: l'adverbi, la preposició i la conjunció, que simplement es presenten de manera general en aquesta unitat inicial.

En la segona unitat, titulada «Digues-ho com vulgues», s'estudia l'estructura de l'oració (subjecte i predicat), parant atenció a la concordança i a la possibilitat d'elisió del subjecte i del verb. Al llarg de la unitat didàctica es defineixen diferents conceptes gramaticals: *oració*, *subjecte*, *predicat*, *sintagma verbal*, *verb impersonal*, *sintagma nominal* i *sintagma preposicional*.

Quant a l'*oració*, els autors assenyalen que aquesta expressa «una idea completa i coherent» i que està formada per un subjecte i un predicat. A més, s'hi informa que l'ordre d'aparició dels components d'una oració és indiferent (O = S + P; O = P + S) i s'hi fa referència a la concordança existent entre subjecte i predicat (el subjecte apareix en el mateix nombre i persona que el verb). També s'hi adverteix que en ocasions el subjecte o el verb de l'oració no apareixen perquè se sobreentenen o perquè ja es coneixen; en aquest cas es parla d'*elisió* o de *subjecte* o *verb el·líptics*; així com que existeixen *verbs impersonals*, com ara «ploure, nevar, llampegar...», i el verb *haver-hi*, que no admeten cap classe de subjecte.

La definició d'*oració* del llibre de text es basa en tres trets fonamentals que la caracteritzen: expressar una idea completa, tenir subjecte i predicat, i contenir un verb en forma personal (aquesta última característica la deduïm de la concordança existent entre el subjecte i el verb, perquè no s'hi explicita). Resulta, doncs, complicada d'entendre, perquè no sabem què significa «una idea completa». De què depèn que el sentit de l'oració siga complet o incomplet?

El *subjecte*, representat per un *sintagma nominal* (SN), «és la part de l'oració de la qual es diu alguna cosa»; mentre que el *predicat*, representat per un *sintagma verbal* (SV), «és allò que es diu del subjecte». Per tant, els conceptes de *subjecte* i *predicat* són definits bàsicament des d'un punt de vista lèxic.

Sobre els sintagmes, el manual assenjala que el *sintagma verbal* rep aquest nom perquè el seu nucli és un verb i que el *sintagma nominal* s'anomena així perquè l'element més important o nucli sol ser un nom o pronom. L'estructura del sintagma nominal és: SN = (Det.) + N + (CN). El nucli pot anar acompanyat de determinants, que en concreten el significat, i de complements del nom, que n'expliquen les qualitats i poden estar formats per

un adjectiu, un sintagma preposicional o una oració. Ara bé, aquesta complementació només es pot produir en el cas que el nucli del sintagma nominal siga un nom i no un pronom, però aquest fet no s'adverteix al llibre, com es pot observar a la següent imatge.

Figura 26. Definició de *sintagma nominal* (U.D.2, 1VANA)

El sintagma nominal

Com ja hem vist, el subjecte d'una oració està representat per un sintagma nominal, el qual té l'estructura següent:

$$SN = (\text{Det.}) + N + (\text{CN})$$

El **nucli** del sintagma nominal és sempre un nom o un pronom. El poden acompanyar **determinants**, que en concreten el significat (*els, el teu, aquell...*) i **complements del nom**, que n'expliquen les qualitats.

Dins del sintagma nominal, el determinant i el complement del nom estableixen una relació de **concordança** amb el nom: apareixen en el mateix gènere i nombre (*una casa ben estranya, aigües blaves*).

El **complement** del nom del SN pot estar format per:

- un **adjectiu** → *un guàrdia urbà*;
- un **sintagma preposicional** → *carrer de la Pluja*;
- una **oració** → *el carrer que buscava*.

Recorda que un sintagma preposicional (s. prep.) és un SN introduït per una preposició.

Dins de la informació relativa al *sintagma nominal*, es fa referència al fet que el nucli pot anar acompanyat d'una *sintagma preposicional*, concepte que encara no ha estat explicat i que es comenta al final com a recordatori, malgrat que no és possible recordar una qüestió que encara no ha estat treballada. Segons els autors, el *sintagma preposicional* (S. Prep.) «és un sintagma nominal introduït per una preposició», una informació molt pobre ja que no s'hi remet a la funció sintàctica que pot desenvolupar aquesta estructura.

En la tercera unitat «Viu aventures» es tracten el *nom* i l'*adjectiu* (gènere i nombre). Es fa una introducció en què es repassen els dos conceptes, que ja havien estat explicats a la primera unitat. Hi trobem, però, que sobre l'adjectiu, definit anteriorment com una classe de paraula que «indica les qualitats i característiques dels noms», es diu ara que «indica com és el nom o com està», com podeu veure a la imatge. Tot i que, en el fons, el significat de les dues definicions és el mateix, crea una certa inseguretats la redacció diferent de l'accepció. A més, ara s'hi afegeix que concorda en gènere i nombre amb el nom que qualifica i que hi existeixen dos tipus d'adjectius: d'una terminació, si tenen una terminació per als dos gèneres, i de dues terminacions, si tenen una terminació per al masculí i una altra per al femení.

Figura 27. Definició de *nom* i *adjectiu* (U.D.3, 1VANA)

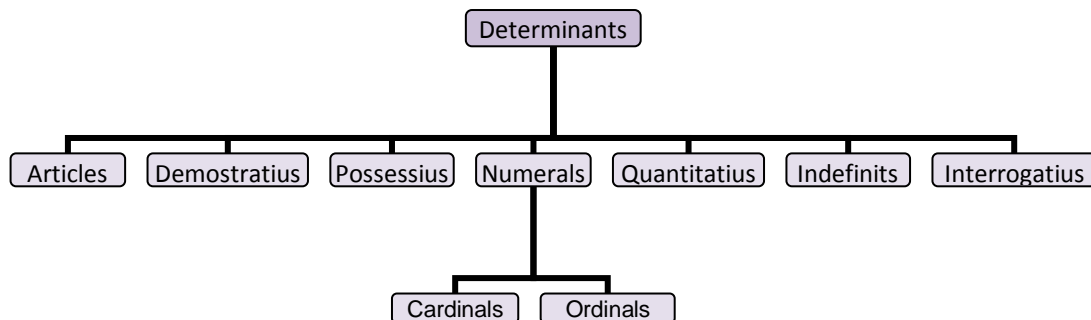
Gramàtica. El nom i l'adjectiu

Com vam veure en la unitat 1, el **nom** és la classe de paraula que designa persones, animals, objectes o idees, mentre que l'**adjectiu** indica com és el nom o com està. L'adjectiu **concorda** en gènere i nombre amb el nom que qualifica.

– El gat negre seia amb els ulls ben oberts.

En la quarta unitat «Sóc qui sóc», s'hi treballen els *determinants* i els *pronoms*. Els determinants són definits com «la classe de paraules que acompanyen el nom i en dóna informació de diferent tipus: propietat, situació, quantitat...». Concorden en gènere i nombre amb el nom, i es classifiquen en: *articles* (indiquen un nom concret, ja conegut), *demonstratius* (indiquen la situació del nom en l'espai i en el temps), *possessius* (indiquen la pertinença del nom a una de les persones gramaticals), *numerals* (indiquen una quantitat exacta), *quantitatius* (indiquen una quantitat inexacta), *indefinites* (identifiquen el nom de manera vaga, imprecisa) i *interrogatius* (pregunten sobre la identitat del nom).

Figura 28. Classificació dels *determinants* (U.D.4, 1VANA)



Ara bé, d'acord amb l'AVL (2006) i l'IIFV (2002), dins dels *determinants* trobem els *articles*, els *demonstratius* i els *possessius*, mentre que els *numerals*, els *indefinites* i els *quantitatius* formarien part dels *quantificadors*, ja que «indiquen de forma més o menys precisa la quantitat de l'element que modifiquen, o assenyalen alguna especificació de caràcter numèric» (AVL, 2006: 140). Els *interrogatius* són considerats per l'AVL (2006) com a pronoms o modificadors del nom, per exemple «*Qui* és el primer?» o «*Quina* bossa has elegit?» respectivament.

Els *numerals* són classificats en el llibre de text en *cardinals*, quan expressen una quantitat precisa, i *ordinals*, quan expressen un ordre dins d'una sèrie. Aquesta classificació no contempla totes les classes de *numerals*. L'AVL

(2006) assenyala que existeixen cinc tipus de *numerals*: els *cardinals*, els *ordinals*, els *partitius*, els *multiplicatius* i els *col·lectius*.

Convé afegir que la classificació dels *determinants* que presenta el manual no figura entre el contingut nou que cal estudiar, sinó que apareix en un quadre titulat «Què en saps?», en el qual se suposa que l'alumnat ha de fer memòria del que sap sobre aquest tema, com es pot comprovar a la següent imatge. Atés que aquesta categoria gramatical encara no ha estat treballada en el llibre de text de primer d'ESO, podem interpretar que es pretén que l'alumnat active els coneixements adquirits durant la Primària sobre els *determinants*.

Figura 29. Informació sobre els *determinants* (U.D.4, 1VANA)

Gramàtica. Els determinants i els pronoms

Com vam veure en la unitat 2, els **determinants** són un dels components del sintagma nominal. En aquesta unitat analitzarem els diversos determinants i quina relació té aquesta classe de paraules amb els pronoms.

Els determinants

Els **determinants** són la classe de paraules que acompanyen el nom i en donen informació de diferents tipus: propietat, situació, quantitat... (*el nostre vaixell, aquell home, dues-centes tones, el viatge, una goleta...*). Com pots comprovar en els exemples anteriors, **concorden** en gènere i nombre amb el nom.

Són determinants els articles, els demostratius, els possessius, els numerals, els quantitatius, els indefinits i els interrogatius (*quin, quina, quins, quines*).

■ Els numerals **cardinals** expressen una quantitat precisa (*set, mil cent*), i els **ordinals**, un ordre dins d'una sèrie (*primer, nové*). En l'escriptura dels numerals es posa guionet entre les desenes i les unitats (*trenta-sis*) i entre les unitats i les centenes (*cinc-centes*). Del 21 al 29 s'escriuen dos guionets (*vint-i-sisé*).

Els pronoms

Els **pronoms**, a diferència dels determinants, substituïxen noms i, fins i tot, oracions per a evitar repeticions. Observa com en l'oració de la lectura inicial "Eren uns mariners d'aigua dolça, incapaçs de participar en

Què en saps?

Fes memòria i veuràs com saps molts determinants.

► Llig les definicions i escriu tots els determinants que sàpies de cada classe.

Articles → Indiquen un nom concret, ja conegut: *el, la, l'...*

Demostratius → Indiquen la situació del nom en l'espai i en el temps: *aquest, aqueix, aquell...*

Possessius → Indiquen la pertinença del nom a una de les persones gramaticals: *el meu, el teu, el seu... el nostre, el vostre, el seu...*

Numerals → Indiquen una quantitat exacta: *un, dos, tres...; primer, segon...*

Quantitatius → Indiquen una quantitat inexacta: *molt, poc, bastant, tant...*

Indefinits → Identifiquen el nom de manera vaga, imprecisa: *algun, cert, tot, un, mateix...*

Interrogatius → Pregunten sobre la identitat del nom: *quin...*

A continuació, s'hi estudien els pronoms, que «substituïxen noms i, fins i tot, oracions per a evitar repeticions». S'hi afegeix que «els determinants, tret dels articles, poden fer de pronoms».

Tot seguit els autors fan referència a dos tipus de *pronoms*: els pronoms personals, que «es referixen a les persones que intervenen en l'acte de comunicació, tant del singular com del plural», i poden ser tòncics o forts («jo, nós, tu, vós, vosté, ell, ella, nosaltres, vosaltres, vostés, ells i elles») o bé àtons o febles («presenten nombroses formes i apareixen davant o darrere del verb: em, ens, li, ho, t', -vos, 'ls, etc.»); i els pronoms relatius, que «relacionen el nom que substituïxen amb l'oració que introduïxen». Cal destacar que els autors no defineixen en cap moment el concepte de *pronom personal fort o tònic*,

simplement esmenten les diferents formes que pot presentar, com s'observa en la imatge.

Figura 30. Classificació dels *pronoms personals* (U.D.4, 1VANA)

- Els pronoms **personals** es referixen a les persones que intervenen en l'acte de comunicació, tant del singular com del plural. Poden ser:
 - **Tònics o forts:** *jo, nós, tu, vós, vosté, ell, ella, nosaltres, vosaltres, vostés, ells i elles.*
 - **Àtons o febles:** presenten nombroses formes i apareixen davant o darrere del verb: *em, ens, li, ho, t', -vos, 'ls, etc.*

Segons l'AVL, «dins de la categoria dels *pronoms*, s'inclouen els *pronoms personals*, els *relatius*, els *interrogatius* i *exclamatius*, els *demonstratius neutres* i alguns *quantificadors*» (AVL, 2006: 163). Així, doncs, ni el manual ni la *Gramàtica normativa valenciana* (AVL, 2006) clarifiquen la qüestió perquè, a més dels pronoms personals i els relatius, hi ha altres classes de paraules que poden exercir la funció pronominal: alguns *determinants* (els *demonstratius* i els *possessius*) i els *quantificadors* (*numerals*, *quantitatius* i *indefinites*), i també els *interrogatius* i *exclamatius*. En canvi, el manual s'oblida dels *numerals*, dels *quantitatius* i dels *exclamatius*, i l'AVL considera que només els *demonstratius neutres* poden fer de pronom, però això no és cert ja que tots els *demonstratius* poden fer-ho, per exemple «*Aquest* és el problema».

En la cinquena unitat, titulada «Actualitat», es repassa l'estructura de l'*oració*, treballada a la segona unitat, per després estudiar el sintagma verbal, parant atenció als diferents complements verbals (CD, CI, CC i Atr.), és a dir, els «elements que completen el que expressa el verb (què es fa, per a qui, on, quan, com...». Com veiem, el llibre de text recorre a les clàssiques preguntes per tal d'explicar els possibles complements del verb; una tècnica que no sempre funciona. Concretament, en aquesta unitat s'expliquen quatre complements verbals: el Complement Directe, el Complement Indirecte, el Complement Circumstancial i l'Atribut. El Complement directe (CD) és definit com el complement verbal que «rep directament l'acció expressada pel verb, no va introduït per la preposició *a*», mentre que el Complement indirecte (CI) «indica a qui es dirigix l'acció verbal o per a qui es realitza», el Complement circumstancial «indica les circumstàncies de temps, de lloc, de mode, de quantitat, etc., en què es produïx l'acció verbal» i l'Atribut «expressa una qualitat o un estat del subjecte a través dels verbs atributius o copulatius (*ser, estar, paréixer, semblar...*)».

En aquesta unitat també s'explica la diferència entre els verbs transitius i els intransitius. Segons els autors, el verb transitiu és aquell que exigeix un CD perquè el significat de l'oració quede complet, i, en canvi, el verb intransitiu és aquell que no necessita la presència d'un CD perquè el significat de l'oració quede complet. Tornem en aquest punt a trobar-nos amb una dificultat abans ja comentada en el cas de la definició d'*oració*: què vol dir que el significat de l'oració quede «complet»?

Al final de la unitat trobem una activitat titulada «Ho has après?», en què es reflexiona sobre els continguts treballats. Curiosament, hi apareixen diverses definicions per completar, entre les quals sorprén la de l'*atribut*: «L'*atribut* no és pròpiament un complement verbal, ja que expressa...». L'*atribut*, tot i que es presenta dins dels complements verbals, és considerat pels autors com «una espècie de complement del subjecte».

En la sisena unitat «Amb pèls i senyals», s'hi tracten els pronoms febles: col·locació, formes i substitució. D'entrada, s'hi recorda la definició de pronom: hi observem que, mentre que a la quarta unitat els pronoms eren els que substituïen «noms i, fins i tot, oracions per a evitar repeticions», en aquesta unitat s'afirma que substitueixen «paraules o expressions esmentades per a evitar repetir-les; també poden fer referència a les persones del discurs». Per tant, ara es considera que els pronoms poden substituir, a més dels noms, altres classes de paraules, per exemple un adverbi («Sempre parla *pausadament*» per «Sempre *hi* parla»), així com les persones del discurs («*Nosaltres* preferim sopar a la fresca»).

En aquesta unitat els autors se centren en els pronoms febles o àtons, que sempre apareixen davant o darrere del verb. La posició del pronom feble és sempre anterior a la forma verbal, excepte en l'imperatiu, que es col·loca darrere, i en les perífrasis verbals, que pot posar-se tant davant com darrere. Hi trobem quatre formes: elidida (quan el pronom va davant del verb i s'apostrofa), reforçada (si el pronom va davant del verb i no apostrofa, perquè el verb comença per consonant), plena (quan el pronom va darrere del verb, al qual s'uneix amb guionet ja que el verb acaba en consonant o diftong) i reduïda (si el pronom va darrere del verb i s'apostrofa perquè el verb acaba en vocal).

Tot seguit els autors expliquen la substitució dels complements verbals CD, CI, CC i Atribut per pronoms febles, encara que en cap moment s'han definit aquests complements verbals, i, a més, s'obliden d'altres complements, com ara el predicatiu («M'he quedat *muda*, sort que ella no s'*hi* ha quedat») o el complement de règim verbal («No s'adona *del problema*» per «No se *n*'adona»). Sorprén que no s'exemplifiquen alguns casos: el CI de 3a persona («*Li* he dut un regal» o «Compra *'ls* unes llepolies») i l'Atribut («Joan és *molt alt?* Sí, *ho* és»), com es pot comprovar a la següent imatge.

Figura 31. Substitució dels complements indirecte, circumstancial i atribut per *pronoms febles* (U.D.6, 1VANA)

- El complement indirecte (ci)
El ci se substitueix pels mateixos pronoms que el cd quan és de 1a o 2a persona (*Et prepare el desdèjuni*). Si és de 3a persona, s'utilitzen els pronoms *li* (singular) i *els* (plural), tant per al masculí com per al femení.
- Els complements circumstancials (cc)
Si el cc està introduït per la preposició *de*, se substitueix pel pronom *en* (*Vinc del mercat* → *En vinc*); si està introduït per una altra preposició (*a*, *amb*, *en...*), se substitueix pel pronom *hi* (*Vaig al videoclub* → *Hi vaig*).
- L'atribut (Atr.)
L'atribut se substitueix generalment pel pronom *ho*.

En la setena unitat «Cada cosa al seu lloc», hi trobem unes consideracions generals respecte al verb, com ara: les formes no personals, el lexema i els morfemes verbals, el temps verbal, els temps simples i compostos i els verbs regulars i irregulars.

D'entrada, hi apareix la definició de *verb*: «és la classe de paraula que expressa accions, estats o processos del subjecte de l'oració». Aquesta definició presenta diverses anomalies. Comparem-la amb algunes extrems dels diccionaris de llengua:

Quadre 45. Definició de *verb* en alguns diccionaris (DNV, DIEC2 i GDLC)

DNV (AVL, 2014)	Categoria lèxica constituïda per paraules susceptibles de flexionar en temps, aspecte, mode, nombre o persona, que en una oració formen part d'un predicat i que designen accions, processos o estats.
DIEC2 (IEC, 2007)	Categoria lèxica constituïda per mots susceptibles de flexionar en temps, aspecte, mode, nombre o persona que en una oració formen part d'un predicat i que designen accions, processos o estats. <i>Verb transitiu, intransitiu.</i>
GDLC (1998, actualitzat en línia)	Categoria gramatical, susceptible de flexionar en nombre, persona, temps, mode, aspecte i veu, que fa de nucli del predicat o sintagma verbal i que expressa existència, estats, accions, processos o modificacions d'un subjecte o sintagma nominal. <i>Verb transitiu, intransitiu, pronominal.</i>

Es tracta, doncs, d'una categoria que expressa «accions, estats i processos» (DNV i DIEC2), encara que segons el GDLC també pot expressar «existència o modificacions», del subjecte de l'oració. Resulta sorprenent que

en el manual es parle del subjecte de l'oració. Aleshores, què passa amb les oracions impersonals? En casos com «A l'altra aula *hi ha* més cadires», «*Plou molt*» o «*Fa* deu anys que no el veig», els verbs no indiquen res que es vulga assenyalar del subjecte però hi són.

El llibre de text no fa referència al fet que els verbs flexionen en temps, aspecte, mode, nombre i persona, com assenyalen el DNV i el DIEC2, ni tampoc en veu com hi afegeix el GDLC. Simplement els autors apunten que, segons les formes que presenten els verbs, hi ha tres conjugacions: la primera, que inclou els verbs amb l'infinitiu acabat en *-ar*; la segona, amb els verbs que tenen l'infinitiu acabat en *-er* o *-re*, i la tercera, amb l'infinitiu acabat en *-ir*. Cal destacar que no s'hi explica el concepte de «conjugació», si bé podem interpretar que fa referència a les diferents formes que adopta un mateix verb.

Tot seguit, s'hi presenten les formes no personals del verb: l'infinitiu, el gerundi i el participi. Aquestes formes no es conjuguen, és a dir, que no tenen ni temps, ni nombre, ni persona, excepte el participi que es flexiona («sentit, sentida, sentits, sentides»).

D'altra banda, els autors expliquen l'estructura dels verbs, que està formada per lexema, que es repeteix en totes les formes d'un mateix verb i n'expressa el significat bàsic, i morfema, que indica la persona (1a, 2a, 3a), el nombre (singular, plural), el temps (passat, present, futur) i el mode (indicatiu, subjuntiu, imperatiu) en què apareix una forma verbal.

També hi trobem el temps verbal, que assenyalen en quin moment ocorren els fets: present (els fets ocorren ara), passat (els fets ja s'han produït) o futur (els fets encara no han tingut lloc). A més, hi existeixen temps simples, que són els que estan formats per un sol element, i temps compostos, que estan constituïts per dos elements: el verb auxiliar *haver* conjugat més el participi del verb que es conjuga. Hi ha dues formes verbals compostes més: el pretèrit perfet perifràstic (es forma amb el verb *anar* conjugat però modificat més l'infinitiu del verb conjugat) i la veu passiva (es forma amb el verb *ser* conjugat més el participi del verb conjugat).

Finalment, s'hi classifiquen els verbs en regulars i irregulars. El verb regular es conjuga sense modificacions en el lexema o en els morfemes de la

conjugació a què pertanyen, mentre que el verb irregular presenta variació en el lexema o en el morfema.

En la huitena unitat titulada «Converses», s’hi treballen els usos i la formació del present d’indicatiu i de subjuntiu, i també de l’imperatiu. El present d’indicatiu expressa fets que ocorren en el moment de ser enunciats. També pot fer referència a fets que sempre són iguals o a fets que ocorren habitualment. En canvi, el present de subjuntiu s’utilitza per a expressar desitjos o situacions possibles, així com per a expressar prohibicions, i l’imperatiu serveix per a donar ordres, consells, instruccions.

Curiosament, quan es tracta la formació dels temps verbals esmentats només s’explica la conjugació dels verbs de la tercera conjugació que segueixen el model incoatiu i sols algunes formes verbals, però no la resta, encara que a l’apèndix podem trobar els models regulars de conjugació.

També s’hi fa referència als canvis en l’escriptura del lexema que es produeixen en alguns verbs, tot i que no de manera completa i sistematitzada, ja que només s’exemplifica el canvi j/g/gu en algunes formes verbals. I, finalment, s’hi afirma que l’imperatiu combina formes del present d’indicatiu i del subjuntiu, tal i com es mostra en la següent taula mitjançant l’ús de fletxes.

Figura 32. Imperatiu del verb *riure* (U.D.8, 1VANA)

Pel que fa a l’imperatiu, combina formes del present d’indicatiu i del subjuntiu:

indicatiu	imperatiu	subjuntiu
riu	–	riga
rius	riu	rigues
riu	riga	riga
riem	riguem	riguem
rieu	rieu	rigueu
riuen	riguen	riguen

En la novena unitat «Fes preguntes», s’hi tracten altres temps verbals, com ara el passat, el futur i el condicional.

La unitat comença amb els diferents temps de passat, classificats en funció de si són simples o compostos, però en aquest curs únicament s’estudien els d’indicatiu. Els temps simples són el pretèrit perfet simple, que expressa fets totalment acabats, i el pretèrit imperfecte, que expressa fets en passat mentre que es produeixen i serveix també per a descriure. Els temps compostos són: el pretèrit indefinit, que fa referència a fets passats recents; el

pretèrit plusquamperfet, que fa referència a fets anteriors als que s'estan narrant en passat, i el pretèrit perfet perifràstic, que es forma amb el verb *anar* conjugat però modificat més l'infinitiu del verb conjugat i és totalment equivalent al pretèrit perfet simple.

Convé assenyalar que en el cas del pretèrit perfet perifràstic no s'explica el seu ús, sinó la seua forma; però, es diu que «és totalment equivalent al pretèrit perfet simple», encara que no sabem el perquè. Ara bé, en la secció «Recorda el que has après» i dins de l'apartat «Repasa la unitat», trobem que en el tercer aspecte de la unitat, la gramàtica, es fa un repàs a l'ús dels diferents temps verbals i s'agrupen el pretèrit perfet simple i el pretèrit perfet perifràstic, perquè expressen fets totalment acabats.

Finalment, s'hi expliquen el futur i el condicional, tant els usos com les diverses formes que adopten. El futur serveix per a expressar accions que encara no s'han produït, mentre que el condicional s'utilitza per fer referència a accions probables, la realització de les quals depén del fet que s'acomplisquen unes condicions.

5.2. Segon curs d'ESO

En aquesta secció fem un repàs a la informació recopilada pel que fa a l'estructuració dels llibres de text i de les unitats didàctiques, així com al tractament de la terminologia lingüística en l'àrea de Valencià en els següents llibres de text de segon curs d'ESO: *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* (Projecte ONA, Editorial Bromera), *Valencià: llengua i literatura 2* (Editorial Anaya) i *Llengua i literatura 2 ESO* (Projecte La Casa del Saber, Editorial Voramar-Santillana).

5.2.1. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Projecte Ona. Editorial Bromera

La primera edició d'aquest llibre de text és d'abril de l'any 2007, però des d'aleshores han existit diverses edicions d'aquest manual, però sense cap modificació. Aquest manual, com el de primer curs de la mateixa editorial, forma part del Projecte Ona que, amb la intenció d'elaborar materials didàctics que funcionen amb l'alumnat i que alhora siguen útils per al professorat, augmenta el treball pràctic de l'ortografia i la gramàtica respecte a projectes editorials anteriors, al mateix temps que es renoven els dissenys i continguts per oferir uns materials adaptats a la realitat actual de les aules.

L'índex de continguts que trobem al principi del llibre delimita el nombre d'unitats didàctiques i els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles, a més d'altres recursos complementaris.

Quadre 46. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Bromera (2VBRO)

Unitats didàctiques
Unitat 1. I tu, què lliges?
Unitat 2. Compta amb mi
Unitat 3. Ha arribat el correu?
Onades 1
Unitat 4. Jo et conec!
Unitat 5. Terra a la vista!
Unitat 6. Parlant s'entén la gent

Onades 2
Unitat 7. Seguim les normes
Unitat 8. Amb raó!
Unitat 9. Si l'encerte, l'endevine!
Onades 3
Banc de dades

El llibre de text s'estructura en nou unitats didàctiques, és a dir, nou unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Es tracta, doncs, d'accions educatives dissenyades per a aconseguir un nou aprenentatge a partir dels coneixements previs de l'alumnat i seguint una successió de fases o etapes programades. De fet, cada unitat didàctica representa un procés complet d'ensenyament-aprenentatge i constitueix la unitat elemental en la programació de l'acció educativa.

A més de les nou unitats didàctiques, aquest llibre de text inclou tres tallers de llengua anomenats «Onades», un després de cada tres unitats didàctiques, que amplien continguts dels currículums i ensenyen tècniques d'estudi i de recerca d'informació. Aquests apartats d'ampliació separen les unitats didàctiques en tres blocs, formats alhora per tres unitats didàctiques, que suposem que es volen fer correspondre amb els tres trimestres del curs escolar. Pel que fa al centre d'interès de la nostra anàlisi, aquests apartats no resulten massa significatius, ja que no es treballa cap aspecte gramatical.

Al final del llibre trobem també un «Banc de dades», en el qual hi apareix la conjugació dels verbs irregulars *fer*, *anar*, *córrer* i *dir*.

Quant a l'eix que organitza la programació, s'hi observa que les unitats s'inicien amb el treball dels gèneres textuais que corresponen al segon curs d'ESO d'acord amb el currículum establert, com ara la narrativa (la novel·la i el conte), les diverses tipologies textuais (text instructiu, argumentatiu, predictiu, dialogat i descriptiu) i la carta. Després de cada tres unitats, hi trobem un apartat anomenat «Onades» que té quatre pàgines dedicades a tècniques de treball.

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta set apartats, a més d'una autoavaluació final, com es pot observar al següent quadre.

Quadre 47. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)

Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Projecte Ona, editorial Bromera								
Model textual		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura	Autoavaluació
Parlem de	Analitzem el model							

D'entrada, hi trobem el treball dels models textuais amb la secció «Parlem de...» que serveix de presentació, tant del gènere textual que s'estudiarà en la unitat com de l'àmbit social en què funciona, i posada en comú del que saben els alumnes i les alumnes, sobretot pel que fa als coneixements i a les actituds sobre el gènere textual i sobre l'àmbit social dins del qual funciona des del punt de vista comunicatiu. Tot seguit, la secció «Analitzem el model» consisteix en l'anàlisi del gènere textual concret, a partir del model, en els aspectes següents: característiques, estructura i recursos lingüístics. Al final d'aquest apartat, hi trobem un «Taller de comunicació» que té com a objectiu l'elaboració d'un text de característiques semblants al model proposat.

A continuació, s'estudien els diferents nivells de la llengua (fonològic, morfològic, sintàctic i lèxic), organitzats en tres apartats: «Gramàtica», «Ortografia» i «Lèxic». També s'inclou un «Taller de gramàtica», anomenat així en totes les unitats, excepte en la setena que es titula «Taller de llengua» sense cap motiu per la qual cosa potser simplement es tracte d'un error.

Després, hi ha l'apartat «Jocs de llengua», on es treballa algun aspecte de la llengua a partir d'un enfocament lúdic, la qual cosa permet a l'alumne superar els reptes que s'hi plantegen i gaudir-ne.

Més endavant, l'apartat «La llengua i els parlants» planteja algun tema relacionat amb l'aspecte social de la llengua, com ara les varietats lingüístiques (dialectes, subdialectes, registres...), la situació de llengües en contacte (bilingüisme, diglòssia, interferència, normativització, etc.) o la història de la llengua.

Al final de la unitat didàctica, hi tenim la «Literatura», en el qual es treballen els gèneres literaris (narrativa, teatre, poesia i assaig), els autors i les

seues obres, així com la difusió de la literatura. Aquest apartat també inclou un «Taller de literatura» que té com a finalitat l'elaboració d'un text de característiques semblants al gènere literari estudiat en la unitat.

Per acabar, hi trobem dues pàgines d'«Autoavaluació» dels continguts de la unitat, perquè alumnat i professorat controlen els avanços que s'han aconseguit.

Comptat i debatut, cada unitat didàctica presenta quatre grans blocs, que serien: els gèneres textuais, el coneixement de la llengua (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic), la llengua i els parlants, i la literatura. Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem sobretot en l'apartat de gramàtica.

Una primera constatació que podem fer és que al llibre de text es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la comunicació (els gèneres textuais i la llengua i la societat), l'estudi explícit del sistema lingüístic (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic) i la lectura literària. A més, com ja hem comentat en l'anàlisi del llibre de text de primer curs de la mateixa editorial, sorprén que cada apartat i cada unitat presenten exactament el mateix nombre de pàgines, com es pot comprovar a la graella següent, la qual cosa no és negativa en si mateixa, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats (Ferrer, 2000).

Quadre 48. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)

<i>Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Projecte Ona, editorial Bromera</i>							
	Model textual	Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura
U.D.1	5	3	3	2	1	1	2
U.D.2	5	3	3	2	1	1	2
U.D.3	5	3	3	2	1	1	2
U.D.4	5	3	3	2	1	1	2
U.D.5	5	3	3	2	1	1	2
U.D.6	5	3	3	2	1	1	2
U.D.7	5	3	3	2	1	1	2
U.D.8	5	3	3	2	1	1	2
U.D.9	5	3	3	2	1	1	2

A més, la distribució és desigual segons l'apartat: en cada unitat s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua que a la resta de qüestions, com es pot observar al següent quadre. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua és superior (47,05%) al d'ús i comunicació

(35,29%)¹¹⁵, mentre que el nombre de pàgines dedicat a la literatura és molt inferior (11,76%)¹¹⁶.

Quadre 49. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)

	Ús i comunicació		Jocs de llengua	Coneixement de la llengua			Literatura
	Model textual	La llengua i els parlants		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	
Nombre de pàgines	5	1	1	3	3	2	2
Total	6		1	8			2
	35,29%		5,88	47,05			11,76

En relació al tractament de la gramàtica, en el llibre de text de Valencià de l'editorial Bromera per a segon curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: les categories gramaticals (substantiu, determinant, adjectiu, pronom, adverb, preposició, conjunció i verb) amb especial atenció als pronoms febles que substitueixen el CD, CI i l'Atribut i les seues combinacions i als pronoms interrogatius, alguns temps verbals, alguns tipus d'oracions (copulatives, juxtaposades, coordinades, subordinades, impersonals, actives i passives) i el complement circumstancial, com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 50. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2VBRO)

U.D. 1	Categories gramaticals.
	Substantiu (classes i formació del plural).
	Verb. Els temps d'indicatiu: present i passats.
U.D. 2	Determinants: articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits.
	Els temps d'indicatiu: futur i condicional.
U.D. 3	Els pronoms febles. Substitució del CD i del CI.
	L'imperatiu.
U.D. 4	L'adjectiu. Els graus de l'adjectiu.
	L'oració copulativa.
	La substitució de l'Atribut per pronoms febles.
U.D. 5	Les preposicions.
	Oracions actives i passives.
	El present de subjuntiu.
U.D. 6	Els pronoms interrogatius.
	Les combinacions de pronoms febles.
	Les oracions juxtaposades.
U.D. 7	L'adverb i les locucions adverbials.
	El complement circumstancial.
	Les oracions coordinades.
U.D. 8	Les conjuncions.

¹¹⁵ No comptabilitzem l'apartat «Jocs de llengua» en cap d'aquests blocs, ja que es dedica al treball lúdic de la llengua i alterna els textos (rondalla, conte, cançó...) amb l'ortografia, el lèxic i la gramàtica.

¹¹⁶ Cal tenir en compte que el treball de la lectura inclou, a més de la literatura, els gèneres textuals amb els quals s'inicia cada unitat didàctica i que corresponen a l'apartat d'ús i comunicació.

	Les oracions subordinades (causals i finals).
U.D. 9	Les oracions impersonals.
	Les oracions subordinades adverbials circumstancials.

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text, que reproduïm a continuació, el recorregut gramatical s'inicia en la primera unitat didàctica amb un repàs a les diferents categories gramaticals (substantius, determinants, adjectius, pronoms, adverbis, preposicions, conjuncions i verbs) que ja s'han treballat en el primer curs d'ESO. Comença amb el treball de les categories gramaticals (substantius, verbs, determinants, adjectius i pronoms febles) i, més tard, s'introdueix el concepte d'oració (U.D. 4) i els diferents tipus existents; tot i això, les preposicions, els pronoms interrogatius, els adverbis i les conjuncions s'intercalen amb les classes d'oracions.

Figura 33. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)

GRAMÀTICA
-Les categories gramaticals -El substantiu -El verb -Els temps d'indicatiu (I): present i passats
-Els determinants -Els temps d'indicatiu (II): futur i condicionals
-Els pronoms febles -L'imperatiu
aris
-L'adjectiu -L'oració copulativa -La substitució de l'atribut per pronoms febles
-Les preposicions -Oracions actives i passives -El present de subjuntiu
-Els pronoms interrogatius -Les combinacions de pronoms febles -Les oracions juxtaposades
Organitzar una explicació. Prendre apunts
-L'adverbi i les locucions adverbials -El complement circumstancial -Les oracions coordinades
-Les conjuncions -Les oracions subordinades (I): causals i finals
-Les oracions impersonals -Les oracions subordinades (II): de lloc, de temps i de manera
tic dels textos: els recursos ortotipogràfics.
; anar, córrer i dir

L'ordre en què són tractats els diferents continguts gramaticals no s'explica enlloc, però potser nosaltres podríem mirar de justificar-lo. Perquè, algunes categories gramaticals són introduïdes justament abans d'estudiar el tipus d'oració o de complement en què solen aparéixer. Per exemple, es treballa l'adjectiu abans de l'oració copulativa i l'atribut, però en la mateixa unitat (U.D. 4); atés que, en l'oració copulativa, la funció de l'atribut la pot fer «un *adjectiu*, un adverbí, un sintagma nominal, un sintagma preposicional o un participi». Després, s'estudien les preposicions, paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules, abans de les oracions actives i passives (U.D. 5), i justament l'oració passiva és aquella en què «el subjecte (subjecte pacient) rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb *ser* + participi del verb conjugat)», una acció que realitza «el complement agent introduït per la *preposició per*». Més endavant, hi trobem l'adverbí i la locució adverbial a la mateixa unitat que el complement circumstancial (U.D. 7), la qual cosa podria justificar-se pel fet que la funció de complement circumstancial la pot fer «un *adverbí*, una *locució adverbial*, un sintagma nominal, un sintagma preposicional i una oració subordinada».

En canvi, en alguns casos no acabem de veure la relació entre els diferents conceptes estudiats en la unitat didàctica. És el cas dels pronoms interrogatius, les combinacions de pronoms febles i les oracions juxtaposades (U.D. 6); tres qüestions sense cap tipus de connexió, almenys al nostre parer.

Ni tampoc queda clara la raó per la qual es tracten les oracions coordinades junt amb l'adverbí, les locucions adverbials i el complement circumstancial (U.D. 7). De fet, en aquest cas, trobem una actuació totalment oposada, ja que l'estudi de les oracions coordinades (U.D. 7) és anterior al de les conjuncions (U.D. 8), tot i que s'afirma que «les oracions coordinades es lliguen mitjançant *conjuncions*», un terme que encara no ha estat treballat. Ara bé, podríem considerar que en el manual s'utilitzen les conjuncions (U.D. 8) com a element d'enllaç entre les oracions coordinades (U.D. 7) i les oracions subordinades (U.D. 8 i 9).

Però, aquesta actuació no té sentit, ja que en un primer moment s'hauria d'estudiar el concepte de *conjunció* i els diferents tipus que existeixen (coordinants i subordinants) per passar a continuació a treballar les diverses

classes d'oracions: coordinades, subordinades i juxtaposades. Perquè, fins i tot en aquest darrer cas, tenint en compte la definició d'oració juxtaposada utilitzada al manual¹¹⁷ en què es diu que «l'oració juxtaposada no porta cap tipus de conjunció», resulta evident la necessitat del tractament previ del concepte de *conjunció*.

A més a més, convé afegir que les possibles justificacions comentades no són argumentades en cap moment pels autors, per la qual cosa no podem saber del cert quins motius els han portat a actuar de la manera com ho han fet.

Tot seguit, ho comentem amb més detall, unitat a unitat. A la primera unitat didàctica titulada «I tu, què lliges?» s'introdueixen les categories gramaticals, com es pot veure a la següent imatge, amb especial atenció al substantiu (les diferents classes i la formació del plural) i al verb (definició i els temps d'indicatiu: present i passats).

Figura 34. Les categories gramaticals (U.D.1, 2VBRO)

CATEGORIA GRAMATICAL			CLASSE DE PARAULA	FUNCIÓ
	variable/ invariable	morfemes		
SUBSTANTIU	variable	gènere nombre		Designar tota mena d'éssers, concrets i abstractes. <i>Vicent, ocell, bellesa, font de la Parra...</i>
DETERMINANT	variable	gènere nombre		Presentar i aportar informació del substantiu. <i>La casa, ma casa, aquella casa...</i>
PRONOM	variable	gènere nombre persona		Substituir un substantiu. <i>Ella, li, ens...</i>
ADJECTIU	variable	gènere nombre grau		Descriure i completar un substantiu. <i>Paratge natural, pesca submarina, relacions perilloses...</i>
VERB	variable	persona nombre temps mode veu aspecte		Expressar existència, estats, accions, processos o modificacions d'un subjecte. <i>Josep escriu contes, Empar col·lecciona postals, Ferran tocava la bateria, Lluís és cambrer.</i>
PREPOSICIÓ	invariable	no té morfemes		Relacionar elements. <i>Vinc de ta casa. La xica amb ulleres.</i>
ADVERBI	invariable	no té morfemes		Modificar la significació de l'adjectiu, del verb o d'un altre adverbi, ampliant, precisant o matisant-ne el significat. <i>Visc prop de la piscina. No he assistit mai a un concert de piano.</i>
CONJUNCIÓ	invariable	no té morfemes		Enllaçar paraules o oracions. <i>L'he convidat a la festa, però no hi vol venir.</i>

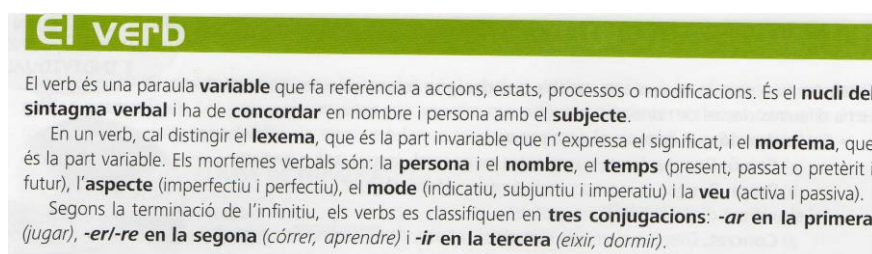
¹¹⁷ Oració juxtaposada: està formada per dues o més oracions simples unides per coma o per punt i coma; per tant, no porta cap tipus de conjunció.

No s'hi explica el concepte de *categoría gramatical*, si bé s'hi desprén que fa referència a paraules que tenen una forma, funció i significat diferents. A més, s'hi afegeix la distinció entre paraules *variables*, que adopten diferents morfemes, i *invariables*, que no presenten morfemes. Els autors, però, no defineixen el terme *morfema*, sinó que només l'exemplifiquen: «rod-a, rod-es, rod-eta». Més encara, en l'últim exemple només assenyalen un morfema, tot i que en realitat n'hi ha dos: el que marca el diminutiu -et i el que indica el gènere femení -a.

En relació al *substantiu*, el llibre presenta com a equivalents els termes *nom* i *substantiu*, que defineix com a «paraula variable que designa éssers, objectes, conceptes, etc.». Els autors hi estableixen diferents classes de noms en funció de l'extensió (comú o propi) o del significat d'allò que designa (concret/abstracte, col·lectiu/individual) i també expliquen com es forma el plural.

Quant al *verb*, hi trobem la definició, l'estructura i la classificació segons la conjugació, tal i com es pot observar a la imatge següent. S'hi defineix el *verb* com una «paraula variable que fa referència a accions, estats, processos o modificacions. És el nucli del sintagma verbal i ha de concordar en nombre i persona amb el subjecte». Si comparem aquesta definició amb altres extretes també de llibres de text o bé amb algunes extretes dels diccionaris de llengua (DNV, DIEC2 i GDLC), observem que en aquesta no s'hi remet al fet que el *verb* també pot expressar «existència», com apunta el GDLC; però, en canvi, sí que s'explica quina és la seua funció («És el nucli del sintagma verbal»).

Figura 35. El verb (U.D.1, 2VBRO)



Pel que fa a la forma del verb, s'hi apunta que aquest ha de concordar en nombre i persona amb el subjecte, i que s'estructura en *lexema*, que és la part invariable que n'expressa el significat, i *morfema*, que és la part variable que indica persona, nombre, temps, aspecte, mode i veu, com també

assenyala el GDLC. Queda pendent, com ja passava en els manuals analitzats anteriorment, la referència a les oracions impersonals, que tenen verb però no subjecte, com ara «*Plou molt*».

Tot seguit, els autors inclouen una graella amb les terminacions verbals corresponents als diferents temps verbals d'indicatiu, concretament al present i als de passat (perfet, imperfecte, passat simple i passat perifràstic). Ara bé, en cap moment expliquen l'ús ni el significat de cadascun d'aquests temps verbals, com tampoc no expliquen el significat dels diferents tipus de mode, aspecte i veu.

En la segona unitat titulada «Compta amb mi» es treballen els determinants (articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits) i els temps d'indicatiu, concretament el futur i el condicional (futur, futur perfect, condicional i condicional perfect)¹¹⁸. Els determinants són definits com les «paraules que van davant del nom i en concreten el significat. Tenen el mateix gènere i nombre que el nom que acompanyen» i es classifiquen en: articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits. Com podem observar, la definició de *determinant* manté l'error que ja apareixia en el llibre de primer d'ESO de la mateixa editorial: considerar que el *determinant* precedeix al substantiu amb el qual concorda en gènere i nombre. L'anomenat *determinant* pot acompanyar al nom tant davant com darrere, per exemple «Ha guanyat el *primer* premi» però també «La pàgina *tres* està ratllada» o «Demà *mateix* compraré el disc».

Quadre 51. Definició de *determinant* i classes en els llibres de text de València de primer i segon curs d'ESO de l'editorial Bromera

U.D.3, 1VBRO	Els determinants són les paraules que acompanyen el nom i en concreten el significat, és a dir, el fan més precís. Els determinants concorden amb el substantiu, al qual precedeixen, en gènere i nombre. Poden ser: articles (<i>el, l'...</i>), demostratius (<i>aquell, aquest...</i>), possessius (<i>meua, teu...</i>), numerals (<i>dos, tres, segon...</i>) i indefinites (<i>algun, unes, tal...</i>).
U.D.2, 2VBRO	Els determinants són paraules que van davant del nom i en concreten el significat. Tenen el mateix gènere i nombre que el nom que acompanyen. Poden ser: articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits.

En relació als diferents tipus de determinants, hi observem alguns matisos. En 1VBRO s'assenyala que el *demostratiu* marca la distància entre la persona que parla i l'objecte o l'ésser a què fa referència, mentre que en

¹¹⁸ En el cas dels temps d'indicatiu, només s'hi mostra com es formen els temps tractats dels verbs regulars de les tres conjugacions però sense explicar-ne el seu ús.

2VBRO s'hi remet a la distància del parlant respecte a l'objecte o la persona del qual es parla; per tant, s'hi exclouen la resta d'éssers vius que no són persones, en canviar «ésser» per «persona».

Figura 36. Definició de *demonstratiu* (U.D.2, 2VBRO)

B. Demonstratius

Els demostratius són paraules que marquen la distància entre la persona que parla i l'objecte o la persona a qui es refereix.

En 2VBRO, possiblement perquè ja s'ha explicat en 1VBRO, només s'esmenten les dues classes de numerals (cardinals i ordinals) però no s'explica què indica cadascun. En canvi, pel que fa als indefinits, en 2VBRO, a més de la definició que trobàvem en 1VBRO, s'assenyala que aquests poden ser variables o invariables i apareixen alguns exemples. El llibre de text apunta que «*mateix*» i «*qualsevol*» són exemples d'*indefinitos variables*. Ara bé, cal recordar el que ja comentàvem sobre 1VBRO: *mateix/mateixa* anteposat al substantiu estableix «una relació d'identitat o de semblança amb una entitat coneguda o apareguda en el discurs previ» (AVL, 2006: 154), com ara «Vindran els *mateixos* professors que l'any passat», i posposat «es comporta com a element emfatitzador» (AVL, 2006: 154), per exemple «Demà *mateix* compraré el disc»; per tant, no sempre indica una quantitat de manera imprecisa com assenyala el manual. D'altra banda, el femení de *qualsevol* és igual al masculí, atès que *qual* només té una forma correcta idèntica per als dos gèneres¹¹⁹ (DCVB), i la forma correcta de plural és *qualssevol*, que en una enumeració significaria «i tots altres». Com que aquesta darrera forma no és habitual en la llengua actual, pot induir a error exemplificar com a variable *qualsevol*.

Figura 37. Definició d'*indefinit* i classes (U.D.2, 2VBRO)

E. Els indefinits

Els indefinits indiquen una quantitat d'una manera imprecisa. Els indefinits que són variables són: *algun, tot, altre, mateix, cert, qualsevol*. Són invariables: *cap, cada*.

En la tercera unitat, titulada «Ha arribat el correu?», es treballen els pronoms febles (definició i forma, substitució del CD i del CI) i l'imperatiu. S'hi defineix el *pronomen personal feble o àton* de la mateixa manera que en 1VBRO:

¹¹⁹ Tot i això, com assenyala el DCVB, vulgarment existeix la forma de femení analògic *qualsevola* (mall., eiv.).

es pronuncia juntament amb el verb, fa funcions de complements del verb i no porta mai cap preposició. Segons la posició que adopta el pronom feble respecte del verb pot ser: proclític, si va davant del verb, i enclític, si va darrere del verb. Els pronoms febles proclítics poden tenir dues formes: reforçada, quan el verb comença per consonant, i elidida, quan el verb comença per vocal o h, en aquest cas el pronom s'apostrofa¹²⁰. Els pronoms febles enclítics adopten dues formes: plena, quan el verb acaba en consonant o diftong, o reduïda, quan el verb acaba en vocal, en aquest cas el pronom s'apostrofa. Hi continua mancant un aclariment sobre la posició dels pronoms febles respecte al verb, en la línia del que fa la *Guia d'usos lingüístics* (IIFV, 2002) que hem comentat anteriorment¹²¹.

A més, en el quadre sobre la forma dels pronoms febles els autors distingeixen entre singular, plural i adverbials, com es pot observar a la imatge. Els pronoms febles *en* i *hi* apareixen com a pronoms adverbials però no es justifica aquesta classificació.

Figura 38. Forma dels pronoms febles (U.D.2, 2VBRO)

A. Forma dels pronoms febles			
Singular			
Proclítics		Enclítics	
Davant de consonant Reforçada	Davant de vocal Elidida	Darrere de consonant Plena	Darrere de vocal Reduïda
em et es el la li ho	m' t' s' l' l' li ho	-me -te -se -lo -la -li -ho	'm 't 's 'l -la -li -ho
Plural			
ens us, vos es els les els	ens us, vos s' els les els	-nos -vos -se -los -les -los	'ns -us 's 'ls -les 'ls
ADVERBIALS			
en hi	n' hi	-ne -hi	'n -hi

Quant a la substitució dels complements directe i indirecte per pronoms febles, s'explica què és un CD i un CI però no com substituir-los, només ho podem deduir a partir de les activitats que es plantegen a continuació en el manual.

¹²⁰ Excepte el pronom feble *la* davant de verb començat per *i* o *u* àtona, que no s'apostrofa.

¹²¹ Vegeu pàgines 192-193.

En relació a l'imperatiu, en aquesta unitat es detalla l'ús d'aquesta forma verbal (per a donar ordres i instruccions) i es mostren les diferents formes que adopta en cada conjugació verbal. A més, s'hi aclareix que l'imperatiu no té primera persona del singular perquè «no és possible donar-se instruccions a un mateix».

En la quarta unitat «Jo et conec!» els autors tracten l'adjectiu (definició i els graus de l'adjectiu), l'oració copulativa i la substitució de l'atribut per pronoms febles. S'hi treballa l'adjectiu (gènere i nombre) i el grau de l'adjectiu (positiu, comparatiu i superlatiu). Es defineix l'adjectiu com una paraula variable, amb morfemes de gènere, nombre i grau, que concreta les qualitats o els estats del substantiu, amb el qual concorda en gènere (masculí o femení) i en nombre (singular o plural).

S'hi diferencia entre *adjectius de dues terminacions*, que són aquells que «presenten una forma per al masculí i una altra per al femení», i *adjectius d'una sola terminació*, que «tenen la mateixa forma per al masculí i per al femení», mentre que en 1VBRO no s'hi feia referència als adjectius d'una terminació. A més, s'hi afegeix que hi ha adjectius que tenen una sola terminació en singular i dues en plural, com és el cas de «*xiquet capaç, xiqueta capaç, xiquets capaços, xiquetes capaces*». Finalment, hi trobem els diferents graus de l'adjectiu: positiu, comparatiu (d'igualtat, d'inferioritat o de superioritat) i superlatiu (relatiu o absolut).

D'altra banda, els autors expliquen l'*oració copulativa o atributiva*, que «és aquella que té un predicat nominal». Ara bé, aquests encara no han definit què és un *predicat nominal*, si bé en l'última unitat del manual 1VBRO es repassa aquest concepte que s'havia treballat a la unitat anterior: el predicat nominal «està format per un verb copulatiu o atributiu (*ser, estar, semblar, paréixer*). Aquest expressa com és o com està el subjecte mitjançant un complement anomenat atribut» (U.D.8, 1VBRO). En aquesta unitat no s'explicita què és un *atribut*, simplement s'apunta que és un complement que acompanya el *verb copulatiu* i que aquesta funció la poden desenvolupar elements diversos: un adjectiu, un adverbi, un sintagma nominal, un sintagma preposicional i un participi. Ara bé, sí que s'afirma que si els complements que acompanyen els verbs copulatius no expressen una qualitat del subjecte, no

són atributs, sinó una altra classe de complements. Tot plegat ens condueix a deduir la següent definició d'*atribut*: complement que acompanya el verb copulatiu, forma part del predicat nominal i expressa una qualitat del subjecte.

Per acabar aquesta unitat, els autors reprenen la substitució de complements verbals per pronoms febles, en aquesta unitat se centren en la substitució de l'atribut pels pronoms febles *el, la, els, les*, si l'atribut porta com a determinant articles, demostratius o possessius, o bé *ho*, si l'atribut no presenta cap determinant o els verbs són *semblar* o *paréixer*.

En la cinquena unitat «Terra a la vista!» es tracten les preposicions, les oracions actives i passives, i el present de subjuntiu. Els autors defineixen les preposicions com a «paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules», afegeixen que «funcionen en l'oració com a nexes» i les classifiquen en simples, compostes i locucions prepositives, si bé no expliquen la diferència existent entre unes i altres. S'hi apunten, a més, les regles d'ús de les preposicions *a* i *en*.

També s'hi distingeix entre *oracions actives*, «aquelles en què el subjecte és qui fa l'acció que expressa el verb en forma verbal activa», i *passives*, «aquelles en què el subjecte rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb *ser* + participi del verb conjugat)». Més encara, s'explica com passar una oració activa a passiva, com es pot comprovar a la següent imatge, així com què és un *complement agent*.

Figura 39. Oracions actives i passives (U.D.5, 2VBRO)

Oracions actives i passives

Les oracions **actives** són aquelles en què el subjecte (**subjecte agent**) és qui fa l'acció que expressa el verb en forma verbal activa.


<i>Macarena</i>	<i>explica</i>	<i>les oracions.</i>
SUBJ. AGENT	VERB EN ACTIVA	CD

Les oracions **passives** són aquelles en què el subjecte (**subjecte pacient**) rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb *ser* + participi del verb conjugat). L'acció del verb, la fa un complement (**complement agent**) introduït per la preposició *per*.

<i>Les oracions</i>	<i>són explicades</i>	<i>per Macarena.</i>
SUBJ. PACIENT	VERB EN PASSIVA	C. AGENT

Aquest és l'esquema per a passar una oració d'activa a passiva:

<i>Eva</i>	<i>revisa</i>	<i>els quaderns.</i>
SUBJ. AGENT	VERB EN ACTIVA	CD
<i>Els quaderns</i>	<i>són revisats</i>	<i>per Eva.</i>
SUBJ. PACIENT	VERB EN PASSIVA	C. AGENT



Finalment, els autors defineixen el mode de subjuntiu com «el mode verbal que s'utilitza per a expressar fets possibles, dubtes i desitjos» i expliquen com es forma el present de subjuntiu en totes les conjugacions i l'ús d'aquest

temps verbal en les oracions imperatives negatives (ex. «No encengues llenya al bosc!»).

En la sisena unitat, titulada «Parlant la gent s'entén», es tracten els pronoms interrogatius, les combinacions de pronoms febles i les oracions juxtaposades. Quant als pronoms interrogatius, s'hi assenyala que, a més de *qui* i *què*, hi ha uns quants *adjectius* que actuen com a pronoms interrogatius quan el substantiu se sobreentén (*quin*, *quant*) i també alguns *adverbis* (*quan*, *on*, *com*)¹²².

Figura 40. Els pronoms interrogatius (U.D.6, 2VBRO)

Els pronoms interrogatius

Els pronoms interrogatius s'utilitzen per a formular **preguntes directes** (*Què fas?*) i **indirectes** (*M'agradria saber què fas*). Són els següents:

- **qui**
Fa referència a persones. Equival a *quina persona / quines persones* (*Qui t'ha telefonat?*). És invariable, és a dir, no té morfemes ni de gènere ni de nombre (*Qui és?*). Pot anar acompanyat d'una preposició (*De qui esteu parlant?*).
- **què**
Fa referència, sobretot, a coses. Equival a *quina cosa / quines coses* (*Què diu el diari?*). És invariable. Pot anar acompanyat d'una preposició (*De què parlem?*).

Hi ha **uns quants adjectius** que actuen com a pronoms interrogatius quan el substantiu se sobreentén. Són aquests:

- **quin**
És un adjectiu variable: *quin/quina/quins/quines*. Cal anar amb compte, perquè en castellà, en aquests casos, s'usa *qué*. *Quina pel·lícula has vist?* → adjectiu. *He portat la cartellera de pel·lícules perquè tries quina [pel·lícula] vols veure.* → pronom.
- **quant**
És un adjectiu variable: *quant/quanta/quants/quantes*. Equival a *quina quantitat*. *Quants llibres hi ha a l'exposició de llibres antics?* → adjectiu. *Quants [llibres] n'has comprats?* → pronom.

Alguns **adverbis** poden actuar com a pronoms interrogatius:

- **quan** equival a *en quin moment* (*Quan farem l'examen?*).
- **on** equival a *en quin lloc* (*On has deixat el comandament de la televisió?*).
- **com** equival a *de quina manera* (*Com va la classificació?*).

Aquesta presentació contrasta amb el tractament que en fa la GNV (AVL, 2006: 191-192), que distingeix diferents classes de mots interrogatius: els pronoms i els modificadors del nom, com reproduïm a continuació.

Quadre 52. Els interrogatius (GNV, 2006: 191)

Pronoms		Modificadors del nom
Invariables		
No adverbials	Adverbials	Variables (amb flexió de gènere i nombre)
qui	on	quin, quina, quins, quines
què	com	quant, quanta, quants, quantes
	quan	
	quant	

¹²² S'hi parla d'*adverbis*, tot i que aquest concepte no es treballa fins a la següent unitat; per tant, l'única manera que aquesta informació siga accessible per a l'alumnat és que aquest recorde el significat d'aquest terme també estudiat en el primer curs d'ESO.

Segons l'AVL, cal diferenciar entre el pronom invariable *quant* (ex. «Quant val el cotxe?») i el modificador del nom *quant*, que presenta variació formal (*quant, quanta, quants, quantes*) i apareix especificant el significat del substantiu al qual acompanya (ex. «Quants amics teus fumen?»).

En 2VBRO els autors obliden comentar que les paraules *quan, on* i *com* també poden anar precedides de preposició, com passa amb *qui* i *què* (ex. «De *qui* parleu?» o «Per *què* m'ho dius?»), per exemple «Des de *quan* vius a Alzira?», «Per *on* el podem trobar?» i «A *com* van les pomes hui?».

A continuació, s'hi treballen les combinacions de pronoms febles: s'hi assenyalava que en una oració podem substituir més d'un element per un pronom feble, però cal seguir unes determinades regles per tal de fer-ho en relació a l'apostrofació i l'ordre de col·locació dels pronoms febles.

Per tancar la unitat trobem un breu apunt relatiu a les oracions juxtaposades. Es tracta de la definició d'aquest tipus d'oracions, com es pot observar a la següent imatge. En la aquesta unitat s'explica el concepte d'*oració juxtaposada* (U.D. 6), mentre que en la pròxima unitat es tractarà l'*oració coordinada* (U.D. 7) i més endavant la *subordinada* (U.D. 8 i 9). Sorpren que no es treballen conjuntament, ja que considerem que d'aquesta manera resulta més complicat entendre les diferències existents entre les diverses classes d'oracions.

Figura 41. Les oracions juxtaposades (U.D.6, 2VBRO)



En la setena unitat «Seguim les normes» s'estudia l'adverbi i les locucions adverbials, el complement circumstancial i les oracions coordinades. Pel que fa a l'adverbi i les locucions adverbials, hi trobem la definició d'aquests conceptes, així com la classificació en diferents tipus: manera, temps, lloc, quantitat, afirmació, negació i dubte. S'hi detecta un error en exemplificar l'adverbi d'afirmació amb la paraula *prou*, que en realitat és un adverbi de quantitat.

Figura 42. Tipus d'adverbis i locucions adverbials (U.D.7, 2VBRO)

Classificació dels adverbis i de les locucions adverbials							
	Manera	Temps	Lloc	Quantitat	Afirmació	Negació	Dubte
Adverbis	bé, així, millor; adjectius femenins acabats en -ment	quan, ara, sempre, mai, ja, abans, durant, després...	on, ací, allà, dins, fora...	molt, poc, més, quant...	sí, també, prou...	no, ni, tampoc...	potser
Locucions adverbials	a la força, a cegues, a poc a poc, de reüll, a la babalà, fil per randa, a mitges...	a vegades, a trec d'alba, a poqueta nit, a cada moment...	a la vora, de dalt a baix, a la dreta, pertot arreu...	a més a més, a muntons, no gens, a cabassos, un fum...	de segur, en efecte, de veres...	de cap manera, mai de la vida, gens ni mica...	si de cas, tal vegada, si molt convé, segons com...

D'altra banda, volem apuntar que en 2VBRO no es fa referència als anomenats *adverbis textuals* (AVL, 2006). La GNV distingeix entre adverbis formals i funcionals. Des d'un punt de vista funcional, els adverbis conformen una classe heterogènia, ja que poden realitzar funcions ben diferents i modificar diversos elements de l'oració. Tenint en compte el nivell en què incideixen, es diferencien els adverbis de predicat, els adverbis oracionals i els adverbis textuals (GNV, 2006). «Els adverbis textuals permeten ordenar la informació discursiva o bé connecten l'oració en què apareixen amb el discurs previ» (GNV, 2006: 233), com ara «en primer lloc, especialment, tanmateix, igualment, per últim, en general, així mateix, finalment...».

Tot seguit, els autors tracten el complement circumstancial (CC), que sorprenentment és l'únic complement que es treballa en aquest curs. La resta de complements que havien aparegut fins ara només s'havien esmentat amb motiu d'aprendre a substituir-los per un pronom feble. En aquest cas tenim la definició de CC, els diferents tipus existents (manera, quantitat, temps, lloc, companyia, finalitat, causa i instrument), els elements que poden realitzar aquesta funció (adverbi, locució adverbial, sintagma nominal, sintagma preposicional i oració subordinada) i la seua substitució per pronoms febles. En canvi, la GNV (2006) considera que només existeixen set tipus de complements circumstancials i no huit, com apareix a 2VBRO, ja que no inclou el complement circumstancial de quantitat (ex. «Treballa molt» o «Han menjat prou»).

Figura 43. Tipus de complements circumstancials (U.D.7, 2VBRO)

El complement circumstancial

El **complement circumstancial** (cc) expressa les **circumstàncies** en què té lloc l'acció indicada pel verb o per tota l'oració. Pot ser:

- cc de manera: *treballa bé.*
- cc de quantitat: *treballa molt.*
- cc de temps: *treballarà demà.*
- cc de lloc: *treballa ací.*
- cc de companyia: *treballa amb els companys.*
- cc de finalitat: *treballa per menjar.*
- cc de causa: *treballa per necessitat.*
- cc d'instrument: *treballa amb les mans.*

Finalment, s'hi explica el terme d'*oració coordinada* i els diferents tipus existents: copulativa, disjuntiva, adversativa, distributiva, explicativa i continuativa.

Figura 44. Les classes d'oracions coordinades (U.D.7, 2VBRO)

Les oracions coordinades

Les oracions coordinades es lliguen mitjançant **conjuncions**. Entre aquestes oracions no hi ha **cap jerarquia**, de manera que mantenen entre si el mateix nivell sintàctic. Poden ser:

Classe i significació	Conjuncions	Exemples
Copulatives: unió o suma de dues proposicions.	<i>i</i> <i>ni</i>	<i>El futbolista corria i xutava a gol.</i> <i>Jordi no fa res ni deixa fer res.</i>
Disjuntives: exclusió, opció entre possibilitats.	<i>o</i> <i>o bé</i>	<i>Entres o ixes?</i> <i>Desconnecta el mòbil o bé me'l dones.</i>
Adversatives: contrarietat, oposició entre proposicions.	<i>però</i> <i>sinó</i> <i>tanmateix</i>	<i>És preciós, però val massa diners.</i> <i>No ho negue, sinó que ho confirme.</i> <i>Menja molt, tanmateix està prima.</i>
Distributives: distribució, marquen una alternança entre les dues proposicions.	<i>o... o</i> <i>ni... ni</i> <i>ara... ara</i>	<i>O véns o et quedes?</i> <i>Ni viu ni deixa viure!</i> <i>Ara plora, ara riu.</i>
Explicatives: equivalència.	<i>és a dir</i>	<i>El porc és omnívor, és a dir, menja de tot.</i>
Continuatives: suma, indiquen la successió d'accions.	<i>a més</i> <i>i encara</i>	<i>Eva estudia, a més treballa en un bar.</i> <i>Te'l regalen i encara et queixes?</i>

En la huitena unitat «Amb raó!» es treballen les conjuncions i les oracions subordinades (causals i finals). S'hi defineix el terme *conjunció* com una paraula invariable que enllaça oracions o bé elements d'una mateixa oració, i en relació amb això els autors expliquen que les oracions poden ser simples («aquelles que només tenen un verb en forma personal») o compostes («quan dues oracions simples s'uneixen mitjançant una conjunció»), i que al mateix temps les oracions compostes poden ser coordinades o subordinades.

Figura 45. Oracions simples i compostes (U.D.8, 2VBRO)

Quan dues oracions **simples** –que són aquelles que només tenen un verb en forma personal– s'uneixen mitjançant una conjunció, formen **oracions compostes**.

Les oracions compostes **coordinades** estan formades per dues o més oracions simples que expressen un pensament independent i que conserven el seu significat.

Les oracions compostes **subordinades** estan formades per dues oracions, una de les quals expressa un pensament que complementa el significat de l'altra oració, que s'anomena **principal**.

Bé, la definició d'*oració composta* no és exacta ja que hauria de dir «quan dues o més oracions simples s'uneixen mitjançant una conjunció». Quant a la *oració composta coordinada*, els autors haurien d'aclarir què significa que les dues o més oracions simples «expressen un pensament independent», ja que altrament no s'entén. Què vol dir? Suposadament que aquestes oracions poden funcionar sense cap problema com a oracions simples, independents. Però, «pensament independent»? Certament no considerem que es tracte de l'expressió més adequada per explicar-ho.

D'altra banda, a més de definir el terme *conjunció*, 2VBRO classifica les conjuncions en *coordinants*, que alhora poden ser copulatives, disjuntives, adversatives, distributives i continuatives, i *conjuncions subordinants*, que poden ser completives, temporals, locatives, causals, finals, condicionals, modals, comparatives, consecutives i concessives. Sorprén que no coincidisquen els tipus d'*oracions coordinades* amb les diferents classes de *conjuncions coordinants* que proposa el mateix manual. La diferència la trobem en l'*oració coordinada explicativa* que no té correspondència amb cap tipus de *conjunció coordinant*. Seria el cas de l'expressió «és a dir», que el DNV considera com una *locució oracional* i el DIEC2 com a *lèxic comú*. També cal assenyalar que la GNV (2006) no contempla les *conjuncions coordinants continuatives* (ex. «No he esmorzat, *ni tan sols* he pres un got de llet»), ni tampoc les *conjuncions subordinants locatives* (ex. «Hem anat *on* ens han dit»).

Per acabar aquesta unitat, s'estudien les oracions subordinades causals i finals, mentre que les oracions subordinades adverbials circumstancials es tractaran en la següent unitat. S'hi defineixen i exemplifiquen les oracions *subordinades causals i finals*.

La novena i última unitat, titulada «Si l'encerte, l'endivine», treballa les *oracions impersonals* (definició i exemples) i les *oracions subordinades adverbials circumstancials*, que poden ser de lloc, temps o manera, i fan la mateixa funció que els CC corresponents.

Figura 46. Les oracions impersonals (U.D.9, 2VBRO)

Les oracions impersonals

Les oracions impersonals són aquelles que **no** poden tenir **subjecte**. Les formen uns verbs que, pel significat que tenen, no designen cap subjecte que pugui fer l'acció que expressen. Es poden construir amb:

- Verbs que indiquen **fenòmens naturals**, especialment meteorològics: *nevar, pedregar*, etc. *Hui plourà*.
- Els verbs ***haver-hi, fer*** i ***ser*** en tercera persona: *Hi ha molta gent. Fa fred. És de nit*.

5.2.2. Valencià: llengua i literatura 2. Editorial Anaya

Aquest llibre de text pertany al projecte pedagògic creat i desenvolupat per Anaya Educación per a ESO i publicat l'any 2008. El text és autoria de F. Ferrandis, M.L. Hurtado, R. Ortiz i J. Sánchez, i ha estat coordinat per Gemma Lluch.

L'índex que trobem al principi del manual delimita el nombre d'unitats didàctiques. En concret, es tracta de nou unitats didàctiques, això és, nou unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. A més, al final del llibre trobem un cd amb altres recursos que pretenen potenciar l'aprenentatge de l'alumnat.

Quadre 53. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Anaya (2VANA)

Unitats didàctiques
Unitat 1. Parlar per no callar
Unitat 2. Moltes maneres de dir-ho
Unitat 3. Clar i precís
Unitat 4. Com un llibre obert
Unitat 5. Al meu parer
Unitat 6. Calle vosté i parle vosté
Unitat 7. Amb bona lletra
Unitat 8. Com serà el demà
Unitat 9. Els set peus del gat

Al principi del manual hi ha una graella en què figuren els continguts de les diferents unitats didàctiques. Els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles s'agrupen en sis parts: «Ens expressem», «Les paraules», «Gramàtica», «Ortografia», «Llegim» i «Desenvolupa competències». Quant a l'eix que organitza la programació, s'hi observa que les unitats s'inicien amb el treball dels textos (explicatius, argumentatius, instructius, predictius i tipologies mixtes).

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta tres blocs, a més d'una autoavaluació final i unes propostes per desenvolupar competències, com es pot observar al següent

quadre. Les unitats didàctiques comencen amb una doble pàgina que convida a la reflexió sobre una situació comunicativa quotidiana i concreta. A més, hi ha unes preguntes per detectar els coneixements previs de l'alumnat sobre els continguts que es treballaran a la unitat.

Quadre 54. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)

Valencià: llengua i literatura 2. Editorial Anaya								
Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim	Recorda el que has après			Desenvolupa competències
	Les paraules	Gramàtica	Ortografia		Repas sa la unitat	Aplica el que has après	Autoava luació	

El primer bloc, titulat «Ens expressem», està dedicat a la lectura, l'anàlisi i la redacció de textos. S'hi treballa el vocabulari difícil o desconegut de la lectura i s'hi proposen diverses activitats de comprensió del text, a més de l'elaboració d'un text de la tipologia treballada en cada unitat.

Posteriorment, hi trobem el bloc «Aprenem llengua», en què s'estudia el lèxic, la gramàtica i l'ortografia, segons els autors, a través d'explicacions teòriques senzilles i nombroses activitats. De fet, aquest bloc es subdivideix en tres apartats: «Les paraules», «Gramàtica» i «Ortografia». «Les paraules» analitza el lèxic atenent a la formació de mots i a les relacions que aquests estableixen. «Gramàtica» treballa els elements i les estructures de l'oració i del text. I «Ortografia» presenta les normes que regulen l'escriptura de les paraules.

El següent bloc «Llegim» mira d'introduir els textos literaris i els mecanismes que fan servir els escriptors per a crear-los, a més d'animar a la lectura i l'escriptura de textos de caire literari.

Finalment, hi trobem tres seccions de repàs i autoavaluació, que serveixen també per desenvolupar competències: «Recorda el que has après», «Autoavaluació» i «Desenvolupa competències».

«Recorda el que has après» presenta dos apartats: «Repasa la unitat», en què s'hi arregen les respostes a les qüestions plantejades a l'inici de la unitat, que alhora formen part de l'esquema dels continguts de la unitat; i, «Aplica el que has après», que posa en pràctica aquests continguts. A més, hi

trobem «Autoavaluació», una prova autocorrectiva dels continguts de la unitat, perquè alumnat i professorat controlen els avanços que s'han aconseguit.

Per acabar, el bloc «Desenvolupa competències» presenta unes propostes d'activitats, sovint per a realitzar en grup, en què es treballen nombroses competències com ara la recerca d'informació o l'organització i la planificació del treball. Aquestes activitats s'organitzen en tres grans blocs, un per a cada trimestre: la ràdio, el cinema i el teatre.

Comptat i debatut, cada unitat didàctica presenta tres grans blocs de continguts, que serien: d'una banda, els gèneres textuals; d'altra, el coneixement de la llengua (el lèxic, la gramàtica i l'ortografia); i, per finalitzar, la literatura. Per tant, al llibre de text es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la comunicació (els gèneres textuals), l'estudi explícit del sistema lingüístic (la gramàtica, l'ortografia i el lèxic) i la literatura.

A diferència del manual de l'editorial Bromera i de la mateixa manera que ja passava en el d'Anaya de primer curs, aquest manual no presenta el mateix nombre de pàgines en cada unitat didàctica ni tampoc en cada apartat. Com es pot comprovar a la graella següent, algunes unitats consten de 20 pàgines i d'altres de 22, i els apartats varien de nombre de pàgines, concretament «Ens expressem», «Aprenem llengua» i «Llegim» ja que «Recorda el que has après» i «Desenvolupa competències» tenen sempre la mateixa extensió (tres i una pàgina, respectivament).

Quadre 55. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)

<i>Valencià: llengua i literatura 2. Editorial Anaya</i>						
	Ens expressem	Aprenem llengua	Llegim	Recorda el que has après	Desenvolupa competències	TOTAL
U.D.1	6	8	4	3	1	22
U.D.2	5	8	3	3	1	20
U.D.3	5	8	5	3	1	22
U.D.4	5	8	3	3	1	20
U.D.5	6	8	4	3	1	22
U.D.6	5	8	3	3	1	20
U.D.7	6	7	3	3	1	20
U.D.8	5	7	4	3	1	20
U.D.9	6	7	3	3	1	20
TOTAL	49	69	32	27	9	186

En totes les unitats s'observa un major nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la llengua que a la resta de qüestions. El pes de l'apartat dedicat al

coneixement de la llengua és superior (46%) al d'ús i comunicació (32,66%), encara que no molt, i el nombre de pàgines dedicat a la literatura és molt inferior (21,33%), com es pot observar en el següent quadre.

Quadre 56. Nombre de pàgines dedicades a cada bloc en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)

	Ús i comunicació «Ens expressem»	Coneixement de la llengua «Aprenem llengua»	Literatura «Llegim»
Nombre de pàgines	5,44	7,66	3,55
Total	49 32,66%	69 46%	32 21,33%

Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrem sobretot en l'apartat de gramàtica. En el manual de Valencià de l'editorial Anaya per a segon curs d'ESO es treballen els continguts gramaticals que arrepleguem en la següent graella.

Quadre 57. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2VANA)

U.D. 1	L'oració simple
	Complements verbals (CD, CI, CC i Atr)
	Classes d'oracions segons l'estructura del predicat: atributiva i predicativa, activa i passiva, transitiva i intransitiva, impersonal
	Classes d'oracions segons la intenció del parlant: enunciativa, interrogativa, exclamativa, dubitativa, imperativa, desiderativa
U.D. 2	Conjugació regular
	Verbs regulars i irregulars
	Conjugació irregular (1). Verbs amb irregularitats pròpies
U.D. 3	Conjugació irregular (2). Variacions en el lexema i en el morfema
	Formes no personals del verb
	Perífrasis verbals
U.D. 4	La cohesió textual
	Mecanismes lèxics de cohesió (1). Relacions de significat entre paraules. Camps semàntics (hiperònims i hipònims). Camps nociònals
U.D. 5	Mecanismes lèxics de cohesió (2). Repetició de paraules. Substitució de paraules: sinonímia, anàfora i el·lipsi
U.D. 6	Els pronoms febles (1)
	Funcions i col·locació
	Substitució del CD. Substitució del CI
U.D. 7	Els pronoms febles (2)
	Substitució del CC, del CRV i de l'Atr
	Combinació de pronoms (CI + CD)
U.D. 8	L'adverbi. Usos, classes (temps, lloc, mode i quantitat) i funcions (anafòrica i díctica)
	Locució adverbial
	Expressió del temps
U.D. 9	Mecanismes sintàctics de cohesió. Els connectors textuais
	Classes de connectors (d'ordre, d'addició, de causa, de conseqüència, de contrast, de finalitat, d'exemplificació, de reformulació, d'introducció d'un tema)

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica», que reproduïm a continuació, els conceptes sintàctics bàsics que es treballen en el llibre de

segon d'ESO de l'editorial Anaya són, principalment, el verb (regular i irregular, conjugació, formes no personals i perífrasis verbals), els pronoms febles (funcions, col·locació, substitució del CD, CI, CC, CRV i Atribut, i combinació de pronoms) i l'adverbi (usos, classes i funcions). A més d'aquests tipus de paraules, s'hi estudia l'oració simple i les diferents classes d'oracions segons l'estructura del predicat i segons la intenció del parlant, així com els connectors textuais (definició i classes).

Figura 47. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)

Gramàtica	
L'oració simple. Estructura. Complementos verbals. Classes d'oracions segons l'estructura del predicat. Classes d'oracions segons la intenció del parlant	107
Conjugació regular. Conjugació irregular (1)	110
Conjugació irregular (2). Variacions en el lexema i en el morfema Formes no personals. Perífrasis verbals	111
La cohesió textual. Mecanismes lèxics de cohesió (1) Relacions de significat entre paraules. Camps semàntics (hiperònims i hipònims). Camps nociònals	112
Mecanismes lèxics de cohesió (2) Repetició de paraules. Substitució de paraules: sinonímia, anàfora i el·lipsi	113
Els pronoms febles (1) Funcions i col·locació. Substitució del cd. Substitució del ci	114
Els pronoms febles (2) Substitució del cc, del crv i de l'Atr. Combinació de pronoms	115
L'adverbi. Usos, classes i funcions	116
Mecanismes sintàctics de cohesió. Els connectors textuais Classes de connectors	117

El recorregut gramatical comença amb l'oració simple (U.D. 1), després continua amb el verb (U.D. 2 i 3), els mecanismes lèxics de la cohesió textual

(U.D. 4 i 5), els pronoms febles (U.D. 6 i 7), l'adverbi (U.D. 8) i els mecanismes sintàctics de la cohesió textual (U.D. 9). Sorprén que la cohesió textual se separe i es treballa en unitats tan distants: els mecanismes lèxics de la cohesió textual en la quarta i cinquena unitat, i els sintàctics en l'última (U.D. 9).

Així mateix, no es tracten totes les categories gramaticals, sinó només el verb, el pronom (sols l'àton o feble) i l'adverbi. Potser siga perquè en la primera unitat de 1VANA es feia un repàs general a les diferents classes de paraules, tot i que en les unitats posteriors només s'aprofundia en alguns tipus (nom, adjectiu, determinant, pronom i verb)¹²³, com es pot observar al següent quadre.

Quadre 58. Classes de paraules treballades en els manuals de Valencià de primer i segon d'ESO de l'editorial Anaya

Categories gramaticals	1VANA	2VANA
nom		
adjectiu		
determinant		
pronom		feble
verb		
adverbi		
preposició		
conjunció		

Tot seguit comentem amb més detall, unitat a unitat, l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes gramaticals al llibre de text de l'editorial Anaya per a segon d'ESO, tenint en compte les relacions entre els conceptes i la manera com hi són descrits.

En la primera unitat titulada «Parlar per no callar» es treballa l'oració simple parant atenció als complements verbals (CD, CI, CC i Atribut). També s'hi estudien les diferents classes d'oracions segons l'estructura del predicat (atributiva o predicativa, activa o passiva, transitiva o intransitiva, i impersonal) i segons la intenció del parlant (enunciativa, interrogativa, exclamativa, dubitativa, imperativa i desiderativa).

Els autors defineixen l'*oració simple* com una «unitat de comunicació que té un sentit complet i autosuficient», constituïda per un subjecte i un predicat, que conté sols un verb. La definició d'*oració* del manual es basa en tres trets

¹²³ Vegeu l'apartat 5.1.2.

fonamentals que la caracteritzen: tenir sentit complet i autosuficient, estar formada per un subjecte i un predicat, i contenir un únic verb.

Ara bé, els autors utilitzen un concepte sense definir («sentit»); per tant, no sabem què significa «que té un sentit complet i autosuficient». De què depèn que el sentit de l'oració siga complet o incomplet? A més, afirmen que l'oració simple «està constituïda per un subjecte i un predicat» però, què passa amb les oracions impersonals? Més endavant, en la mateixa unitat didàctica els autors afirmen que «les oracions impersonals no admeten cap tipus de subjecte». Aleshores, com que les oracions impersonals no compleixen aquesta característica, hem de deduir que no són oracions simples? Finalment, els autors apunten que «l'oració simple és aquella que conté sols un verb», mentre que la composta «està formada per dues o més oracions simples». Però realment que ha de ser un verb en forma personal. Aquest aclariment, com ja hem comentat anteriorment, és important ja que en una oració com «Estudiar i treballar alhora requereix molt d'esforç» trobem tres verbs, dos en forma no personal (els infinitius *estudiar* i *treballar*) i un en forma personal (*requereix*), però només un és el nucli del predicat: el verb en forma personal. De fet, l'únic element fonamental per constituir una oració és un verb en forma personal, com podem apreciar en les oracions «Ella *corre*» i «*Corre!*».

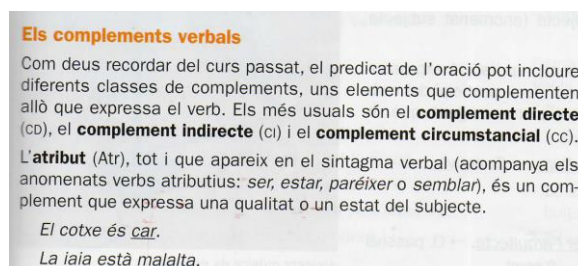
El manual també ens recorda que «el *subjecte* és la part de l'oració de la qual es parla, mentre que el *predicat* és allò que es diu del *subjecte*» i que de vegades el *subjecte* no està present en l'oració (està elidit) i es dedueix gràcies als morfemes de nombre i persona del verb. D'alguna manera, d'aquesta informació complementària final (els morfemes de nombre i persona del verb) podem inferir que ha de tractar-se d'un verb en forma personal.

Les gramàtiques tradicionals tendeixen a utilitzar les definicions de *subjecte* i *predicat* que apareixen en el manual: «el *subjecte* és la part de l'oració de la qual es parla, mentre que el *predicat* és allò que es diu del *subjecte*». Segons Saragossà (1994a: 117), la proposta tradicional «és absolutament atèrica, ja que no parla sobre cap categoria sintàctica».

Tot seguit, s'hi afirma que el predicat de l'oració pot incloure diferents classes de complements, «uns elements que complementen allò que expressa el verb». «*Complements*, elements que *complementen...*»: no queda clar el

significat d'aquest terme. S'hi esmenten alguns dels complements verbals: complement directe (CD), complement indirecte (CI), complement circumstancial (CC) i Atribut (Atr); però, només s'hi explica aquest últim, com es pot comprovar a la següent imatge. L'Atribut (Atr) és definit com un «complement que expressa una qualitat o un estat del subjecte» i que acompanya els anomenats verbs atributius: *ser, estar, paréixer* o *semblar*. S'hi introdueixen termes que no han estat explicats, com ara *estat* o *verb atributiu*. Com és possible que l'alumnat compregui alguna cosa?

Figura 48. Els complements verbals (U.D.1, 2VANA)



A continuació, hi trobem les diferents classes d'oracions segons l'estructura del predicat: atributiva i predicativa, activa i passiva, transitiva i intransitiva, i impersonal. I, també, les classes d'oracions segons la intenció del parlant: enunciativa, interrogativa, exclamativa, dubitativa, imperativa i desiderativa. En el següent quadre recollim les definicions que presenta el llibre de text de cada tipus d'oració segons el predicat. Com es pot observar, apareixen diversos conceptes nous, per exemple «subjecte pacient» i «subjecte agent». Els autors indiquen les oracions actives poden ser transitives i intransitives, i les oracions predicatives poden ser actives o passives. Ara bé, les oracions predicatives no poden ser transitives? Més encara, l'oració «Joanot Martorell va escriure *Tirant lo Blanc*» no seria activa, predicativa i transitiva (porta CD) alhora? El subjecte realitza l'acció del verb (activa), el verb no és atributiu (predicativa) i porta CD (transitiva).

Quadre 59. Definicions de les diferents classes d'oracions segons l'estructura del predicat (U.D.1, 2VANA)

atributiva	té predicat nominal, és a dir, el nucli del predicat és un verb atributiu (<i>ser, estar, paréixer</i> o <i>semblar</i>) i porta un atribut (mai un CD ni un CC de mode)
predicativa	porta predicat verbal, això és, el verb no és atributiu
activa	el subjecte (anomenat subjecte agent) realitza l'acció verbal
passiva	el subjecte (anomenat subjecte pacient) rep l'acció expressada pel verb, que apareix en veu passiva (verb <i>ser</i> + participi del

	verb conjugat). L'acció la realitza l'anomenat complement agent, que va introduït per la preposició <i>per</i>
transitiva	porta CD
intransitiva	no porta CD, tot i que pot dur altres complements
impersonal	no admet cap tipus de subjecte. Es pot formar amb els anomenats verbs meteorològics (<i>nevar, llampegar, ploure, etc.</i>) o amb el verb <i>haver-hi</i> . També els verbs <i>fer</i> i <i>ser</i> usats en tercera persona són, de vegades, impersonals

A més a més, en una anotació al marge de la pàgina s'afegeix que el verb de les oracions impersonals sempre apareix en tercera persona del singular. Una informació important que hauria d'aparèixer, al nostre parer, en l'explicació del concepte *oració impersonal*, així com també caldria concretar en quins casos els verbs *fer* i *ser* són utilitzats en oracions impersonals.

Finalment, els autors classifiquen les oracions segons la intenció del parlant en: enunciatives, interrogatives, exclamatives, dubitatives, imperatives i desideratives. Si parem atenció a les definicions aportades pel manual, tornem a trobar algun error com el detectat en la U.D.1 de 1VBRO: l'oració «T'estime» expressa un sentiment i no és exclamativa.

Quadre 60. Definicions de les diferents classes d'oracions segons la intenció del parlant (U.D.1, 2VANA)

enunciativa	informa d'alguna cosa. Pot ser afirmativa o negativa
interrogativa	formula una pregunta
exclamativa	expressa una emoció, un sentiment...
dubitativa	manifesta un dubte
imperativa	expressa un manament, una prohibició
desiderativa	manifesta un desig

En aquesta classificació, hi observem també que les oracions enunciatives es subclassifiquen en afirmatives i negatives, tot i que no s'hi explica la diferència que existeix entre ambdues; mentre que en el cas de les interrogatives no s'hi parla dels diferents tipus (totals o parcials).

En la segona unitat «Moltes maneres de dir-ho» es treballa la conjugació regular i els verbs irregulars, però només aquells que presenten variacions tant en el lexema com en els morfemes, ja que la resta de verbs irregulars s'estudiaran en la següent unitat didàctica. Els autors defineixen el *verb regular* com a aquell que no experimenta cap variació ni en el lexema ni en els morfemes corresponents a cada temps. Tot i aquesta definició, després s'hi apunta que «en alguns verbs es poden produir *variacions ortogràfiques* en l'escriptura del lexema com a conseqüència del contacte amb les diferents vocals». Ara bé, «aquestes variacions no es consideren irregularitats, ja que

canvia la grafia, però no la pronunciació». Sorprén de nou que s'explique un concepte usant termes que no han estat treballats abans, com ara *lexema* i *morfema*.

Tot seguit, el manual defineix el *verb irregular* com aquell que presenta alteracions en l'arrel o es conjuga amb morfemes diferents als que presenten els models regulars. També pot ocórrer que les variacions apareguen tant en el lexema com en els morfemes. A més, els verbs irregulars no ho són en tots els temps ni en totes les persones d'un mateix temps.

D'altra banda, hi ha verbs amb irregularitats pròpies, un grup reduït de verbs, d'ús molt freqüent, que presenten irregularitats tant en el lexema com en els morfemes, és a dir, tenen un model de conjugació propi. Segons sembla, en aquesta unitat s'estudien els verbs amb irregularitats pròpies, és a dir, aquells que presenten variacions en el lexema i en els morfemes; mentre que en la següent es tracten els verbs amb variacions en el lexema o en els morfemes.

La tercera unitat titulada «Clar i precís» se centra, com ja s'ha dit, en els verbs irregulars que presenten variacions en el lexema i també en aquells que presenten irregularitats en els morfemes. A més, s'hi estudien les formes no personals i les perífrasis verbals.

Pel que fa als verbs irregulars que presenten variacions en el lexema, hi trobem dos casos: l'addició o canvi de consonants en verbs de la segona conjugació i els canvis en la vocal del lexema en verbs de la tercera conjugació. En relació als verbs que presenten variacions en el morfema, el manual indica que els verbs que tenen el lexema acabat en -c, -g, -s, -ss, -x i -z afegeixen la vocal e en la segona persona del singular del present d'indicatiu.

A continuació, es tracten les formes no personals del verb, que «són aquelles que no es poden conjugar, és a dir, no admeten morfemes de persona, nombre, temps i mode. Són l'infinitiu, el participi i el gerundi». Els autors continuen fent referència a termes que no s'han explicat, com ara persona, nombre, temps, mode, infinitiu, participi, gerundi, etc. Així, com pot l'alumnat comprendre els conceptes plantejats?

Figura 49. Les formes no personals del verb (U.D.3, 2VANA)

Les formes no personals del verb

Les formes no personals del verb són aquelles que no es poden conjuguar, és a dir, no admeten morfemes de persona, nombre, temps i mode. Són l'infinitiu, el gerundi i el participi.

	Infinitiu	Gerundi	Participi
1a conjugació	-ar (<i>parlar</i>)	-ant (<i>parlant</i>)	-at, -ada, -ats, -ades (<i>parlat...</i>)
2a conjugació	-er/-re (<i>témer/rebre</i>)	-ent (<i>tement</i>)	-ut, -uda, -uts, -udes (<i>temut...</i>)
3a conjugació	-ir (<i>sentir</i>)	-int (<i>sentint</i>)	-it, -ida, -its, -ides (<i>sentit...</i>)

Finalment, el manual apunta que la perífrasi verbal està formada per un verb conjugat (auxiliar) i un altre en forma no personal (infinitiu, gerundi o participi). La unió dels dos verbs forma una unitat de sentit complet. Torna a aparèixer l'expressió «sentit complet», que els autors no han explicat en cap moment, i, a més, s'afegeix un terme nou, *verb auxiliar*, sense cap definició. Més encara, si hem de deduir el significat de *verb auxiliar* a partir de la poca informació que trobem en el manual, com podeu veure en la següent imatge, conclourem que és un verb conjugat. Un gran error d'interpretació, causat per la falta de definicions clares i concises del termes utilitzats.

Figura 50. Les perífrasis verbals (U.D.3, 2VANA)

Perífrasis verbals

Les perífrasis verbals estan formades per un verb conjugat (auxiliar) i un altre en forma no personal (infinitiu, gerundi o participi). La unió dels dos verbs forma una unitat de sentit complet.

Deu fer calor.

Vaig fent faena.

Ho tinc preparat.

Com també s'afirma en l'apartat «Recorda el que has après» del final de la unitat didàctica, una perífrasi verbal és la «unió d'un verb conjugat i un altre en forma no personal com una unitat de sentit complet». A més a més, les perífrasis verbals poden indicar obligació o probabilitat. Segons els autors, la perífrasi d'obligació es forma amb *haver de* + infinitiu, encara que també es pot expressar amb el verb *caldre* o amb les construccions *ser necessari* o *fer falta*; mentre que la perífrasi de probabilitat es forma amb *deure* + infinitiu.

En les unitats quarta i cinquena, «Com un llibre obert» i «Al meu parer» respectivament, com ja hem comentat a l'inici de l'anàlisi de 2VANA, es tracten

els mecanismes lèxics de la cohesió textual; per tant, no són objecte del nostre estudi.

Tot seguit, comentarem les unitats sisena i setena, en les quals es treballen els pronoms febles: funcions; col·locació; substitució del CD, CI, CC, CRV i Atribut, i combinació de pronoms. La unitat sisena titulada «Calle vosté i parle vosté» es dedica a definir el concepte de *pronom feble* i s'informa de la seua col·locació, així com de la substitució del CD i del CI per pronoms febles.

Els autors defineixen el *pronom feble* o *àton* com la partícula que substitueix sintagmes per tal d'evitar repetir-los (té una funció anafòrica), però també pot referir-se a les persones que intervenen en l'acte de la comunicació (funció dística). Com es pot observar, utilitzen el terme *sintagma* que no han definit prèviament. També expliquen que s'anomena *feble* o *àton* perquè per si mateix no té entitat: apareix sempre davant o darrere del verb i es pronuncia junt amb aquest formant una unitat.

Després de l'explicació del concepte de *pronom feble*, hi trobem la seua col·locació: «Generalment, els pronoms febles apareixen davant del verb. Quan el verb és un imperatiu, un infinitiu o un gerundi, s'escriuen darrere. Si es tracta d'una perífrasi verbal, poden anar tant davant com darrere». Per tant, la col·locació del pronom feble depèn de la forma verbal utilitzada.

Així, doncs, els pronoms febles adopten diverses formes: reforçada, elidida, plena i reduïda. Una terminologia que no s'explica a la unitat didàctica, però que sí que es pregunta al final de la mateixa: en l'apartat «Recorda el que has après» trobem que la pregunta relativa a la gramàtica és «Com s'anomenen els pronoms que presenten formes reforçades, elidides, plenes i reduïdes?». Resulta que la unitat didàctica comença plantejant una pregunta¹²⁴ que no trobarà resposta al llarg de la unitat. De fet, els termes *reforçada*, *elidida*, *plena* i *reduïda* només s'utilitzen en una activitat de classificació de combinacions de verb i pronom mitjançant una graella.

Finalment, s'hi explica com es fa la substitució del CD i del CI per pronoms febles. Ara bé, en cap moment es diu què és un CD ni un CI. Una gran incoherència si l'alumnat ha d'aprendre a substituir-los per pronoms febles i no sap què són.

¹²⁴ Aquesta pregunta es troba en la presentació de la unitat, en la primera pàgina de la U.D. 6.

La unitat setena «Amb bona lletra» continua amb els pronoms febles, però ara se centra en la substitució del complement circumstancial (CC), del complement de règim verbal (CRV) i de l'atribut (Atr), i també en la combinació de complement indirecte (CI) i complement directe (CD). Abans, però, s'hi aporta alguna informació dels complements verbals treballats a la unitat: el CC indica les circumstàncies en què té lloc l'acció, el CRV completa el sentit de certs verbs que es construeixen amb una preposició, i l'Atr apareix amb els verbs *ser*, *estar*, *paréixer* i *semblar*. Una vegada més es fan servir termes que no s'han definit, com ara *preposició*. Tot seguit, els autors assenyalen com es fa la substitució del CC, del CRV i de l'Atribut per pronoms febles, així com la combinació del CI i el CD.

En la huitena unitat «Com serà el demà» s'estudia l'adverbi (definició, classes i funcions) i s'introdueix el concepte de *locució adverbial*. L'*adverbi* és definit com «una classe de paraula invariable (no canvia de forma) que modifica especialment el significat del verb, però també el de l'adjectiu o el d'un altre adverbi dins de l'oració». També s'indica que hi ha adverbis que modifiquen tota una oració: els d'afirmació, els de negació i els de dubte. Sorprén la referència a una categoria gramatical que no ha estat tractada aquest curs: l'adjectiu. Volem pensar que això no hauria de ser massa problemàtic per a l'alumnat atès que en 1VANA es dedicava una unitat a l'estudi de l'adjectiu.

A continuació, la *locució adverbial* és definida com «un grup de paraules o una expressió que realitzen la mateixa funció que un adverbi».

Segons el manual, els adverbis i les locucions adverbials poden ser: de temps, de lloc, de mode, de quantitat, d'afirmació, de negació i de dubte. Aquesta classificació coincideix amb la proposta de 1VBRO i 2VBRO. Però, en canvi, la GNV (AVL, 2006) estableix sis classes d'adverbis: de manera, de lloc, de temps, quantitativus, modals (d'afirmació i de negació) i textuals; i la GUL (IIFV, 2002) diferencia entre adverbis de manera, de lloc, de temps i d'afirmació/negació. En cap dels dos casos s'inclouen els adverbis de dubte a què fan referència els manuals 1VBRO, 2VBRO i 2VANA.

A més a més, com ja assenyalàvem en l'apartat 5.1.1., hi trobem a faltar més exhaustivitat; per exemple, els autors no especifiquen que els adverbis de lloc poden indicar proximitat (ací), distància intermèdia (allí) o llunyania (allà), ni

tampoc diuen que els adverbis de temps poden ser de present, passat, futur o simultaneïtat, entre d'altres casos.

Pel que fa a les funcions de l'adverbi, s'hi afirma que els adverbis «realitzen una funció anafòrica, és a dir, es referixen a d'altres paraules o elements del text esmentats abans i els substituïxen». Es tracta dels adverbis de temps i de lloc que, a més d'una funció anafòrica, poden desenvolupar una funció dística «quan indiquen un espai o un temps en relació al lloc o al moment en què es produïx l'acte de la comunicació».

Finalment, s'hi apunten algunes observacions quant a l'expressió del temps, tot i que no fan referència a l'adverbi. Per exemple, que «els dies de la setmana no porten article quan es referixen a un dia immediatament anterior o posterior al moment en què es parla», sinó que «sols porten article quan es referixen a un dia concret o a un fet repetit».

En la novena i última unitat, titulada «Els set peus del gat», com ja hem comentat a l'inici de l'anàlisi de 2VANA¹²⁵, es tracten els mecanismes sintàctics de la cohesió textual: els *connectors textuais*. D'entrada, es defineix aquest concepte i s'afirma que existeixen dos tipus de connectors (textuals i oracionals), tot i que aquest segon tipus de connectors es tractaran en altres cursos. Cal destacar que el terme *connector* només apareix en aquest manual (2VANA), en el qual se'l defineix com a element que estableix relacions entre les idees que apareixen en el text i també entre les parts que el formen, i que serveix per a expressar ordre, explicació, causa, conseqüència... Segons els autors, aquesta funció la realitzen la *conjunció* i nombroses expressions que serveixen per a organitzar el text. És a dir, que el manual introdueix un terme nou (*connector*) i afirma que aquesta funció la fa la *conjunció*, un altre terme nou; de manera que resulta molt poc probable que l'alumnat en pugui entendre alguna cosa.

A més, els autors introdueixen una distinció entre el *connector textual* o *supraoracional*, que relaciona oracions i paràgrafs, i el *connector oracional*, que relaciona els constituents de l'oració composta. Convé apuntar que, de nou, fan referència a un concepte que no ha estat explicat: *oració composta*. Difícilment, doncs, l'alumnat podrà comprendre res. Aquest apartat gramatical acaba amb

¹²⁵ Vegeu l'apartat 5.2.2. d'aquest treball.

la classificació dels *connectors textuais* o *supraoracionals* segons la funció que realitzen: d'ordre, d'addició, de causa, de conseqüència, de contrast, de finalitat, d'exemplificació, de reformulació i d'introducció d'un tema.

5.2.3. Llengua i literatura 2 ESO. Projecte La Casa del Saber. Editorial Voramar-Santillana.

El llibre de text *Llengua i literatura* per a segon d'ESO és una obra col·lectiva concebuda, dissenyada i creada al departament d'Edicions Educatives de Voramar/Santillana, dirigit per Enric Juan Redal i Immaculada Gregori Soldevila. La primera edició d'aquest llibre és de l'any 2008 i en la seua realització ha participat l'equip següent: Ramon Guilabert Antón i Francesc Signes Martínez.

Abans de presentar la informació recopilada i de fer-ne l'anàlisi corresponent, cal dir que aquest material forma part del Projecte La Casa del Saber, una proposta de materials de qualitat per a alumnes i professors, l'objectiu principal de la qual és contribuir a l'èxit escolar.

L'índex de continguts que trobem al principi del llibre delimita el nombre d'unitats didàctiques i els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles, a més d'altres recursos complementaris que comentarem més endavant.

Quadre 61. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Voramar-Santillana (2VSAN)

Unitats didàctiques
Unitat 1. L'exposició. L'oració simple
Unitat 2. L'argumentació. El subjecte
Unitat 3. Els textos personals. El predicat
Unitat 4. La informació en la premsa. Els complements verbals (I)
Unitat 5. L'opinió en la premsa. Els complements verbals (II)
Unitat 6. La publicitat. Tipus d'oracions (I)
Unitat 7. El còmic i l'auca. Tipus d'oracions (II)
Unitat 8. Les prediccions. L'oració composta
Apèndixs

El llibre de text s'estructura en huit unitats didàctiques; a més, al final del llibre hi ha un apèndix amb un resum gramatical i diversos models de conjugació verbal. Tenint en compte el centre d'interés del nostre estudi estudiarem les unitats didàctiques proposades i també el resum gramatical que figura a l'apèndix del llibre de text, però parant especial atenció als conceptes sintàctics bàsics.

Quant a l'eix que organitza la programació, s'hi observa que les unitats s'inicien amb el treball dels diferents tipus de textos: expositius, argumentatius, periodístics, publicitaris i predictius, entre d'altres.

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, com es pot observar al següent quadre, cada unitat presenta sis blocs: «Llegim i escrivim», «Coneixem la llengua», «Parlem i conversem», «Aprenem més», «Treballem la tècnica» i «Reforç i ampliació / Aplica el que has après».

Quadre 62. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de l'editorial Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VSAN)

<i>Llengua i literatura 2. Editorial Voramar-Santillana</i>									
Llegim i escrivim		Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més		Treballem la tècnica	Reforç i ampliació / Aplica el que has après
Lectura	Tipologia textual	Ortografia	Morfosintaxi	Lèxic		Llengua i societat	Literatura		

D'entrada, hi trobem el bloc «Llegim i escrivim» que se centra en la comprensió i la producció de textos escrits de diferents tipus, i es divideix en dos apartats: «Lectura» i «Tipologia textual». Tot seguit, hi ha un bloc titulat «Coneixem la llengua», dedicat a l'estudi del funcionament de la llengua, que s'estructura en tres apartats: «Morfosintaxi», «Ortografia» i «Lèxic», com es pot veure en la següent figura.

Figura 51. Índex de continguts sobre el funcionament de la llengua (2VSAN)

CONEIXEM LA LLENGUA		
ORTOGRAFIA	MORFOSINTAXI	LÈXIC
<ul style="list-style-type: none"> Els dígrafs i les síl·labes <ol style="list-style-type: none"> Què són els dígrafs? Què són les síl·labes? 	<ul style="list-style-type: none"> Frases i oracions. L'oració simple <ol style="list-style-type: none"> Els enunciats L'oració simple 	<ul style="list-style-type: none"> La història de les paraules <ol style="list-style-type: none"> Tipus de paraules segons l'origen
<ul style="list-style-type: none"> L'apostrofiació i la puntuació <ol style="list-style-type: none"> L'apòstrof Els signes de puntuació 	<ul style="list-style-type: none"> El subjecte en l'oració <ol style="list-style-type: none"> Què és el subjecte? La concordança 	<ul style="list-style-type: none"> Paraules preses d'altres llengües <ol style="list-style-type: none"> Manlleus o préstecs
<ul style="list-style-type: none"> Repàs d'accentuació <ol style="list-style-type: none"> L'accent gràfic L'accent diacrític 	<ul style="list-style-type: none"> El predicat en l'oració <ol style="list-style-type: none"> Què és el predicat? Tipus de predicats 	<ul style="list-style-type: none"> Paraules que no pertanyen a l'estàndard (I) <ol style="list-style-type: none"> Barbarismes
<ul style="list-style-type: none"> La dièresi <ol style="list-style-type: none"> Per a què usem la dièresi? 	<ul style="list-style-type: none"> Els complements del verb (I) <ol style="list-style-type: none"> Què és un complement verbal? 	<ul style="list-style-type: none"> Paraules que no pertanyen a l'estàndard (II) <ol style="list-style-type: none"> Vulgarismes
<ul style="list-style-type: none"> La essa sorda i la essa sonora <ol style="list-style-type: none"> Com representem els sons de la essa? 	<ul style="list-style-type: none"> Els complements del verb (II) <ol style="list-style-type: none"> Complements necessaris i complements addicionals 	<ul style="list-style-type: none"> Paraules pròpies d'una zona <ol style="list-style-type: none"> Dialectalismes
<ul style="list-style-type: none"> Les consonants palatals <ol style="list-style-type: none"> Els sons palatals africats sonor i sord El so palatal fricatiu sord 	<ul style="list-style-type: none"> Les oracions segons el tipus de predicat <ol style="list-style-type: none"> Oracions atributives, predicatives i impersonals 	<ul style="list-style-type: none"> Expressions fixades en la llengua (I) <ol style="list-style-type: none"> Els refranys
<ul style="list-style-type: none"> Les consonants oclusives <ol style="list-style-type: none"> Les consonants oclusives a final de paraula Les consonants b i v 	<ul style="list-style-type: none"> Les oracions segons l'actitud del parlant <ol style="list-style-type: none"> Com es manifesta l'actitud en les oracions? 	<ul style="list-style-type: none"> Expressions fixades en la llengua (II) <ol style="list-style-type: none"> Les locucions i les frases fetes
<ul style="list-style-type: none"> La grafia h. Les geminacions <ol style="list-style-type: none"> Ortografia de la h. Els sons geminats 	<ul style="list-style-type: none"> Les oracions segons l'estructura <ol style="list-style-type: none"> Oracions simples i compostes L'oració composta 	<ul style="list-style-type: none"> Relacions de significat <ol style="list-style-type: none"> Sinonímia i antonímia Polisèmia i homonímia

Més endavant, el bloc «Parlem i conversem» se centra en el treball de l'expressió oral, a partir d'una sèrie de situacions quotidianes que l'alumnat haurà d'escenificar amb els companys i que serviran també per a treballar el vocabulari relacionat amb cada situació. A continuació, hi trobem «Aprenem més», un bloc que es divideix en dos apartats: «Llengua i societat», que explica les relacions que mantenen els parlants amb la llengua, i «Literatura», en què s'estudien els diferents gèneres literaris. Després, «Treballem la tècnica» proporciona diferents tècniques de treball que ajudaran l'alumnat a millorar en l'estudi diari, com ara els apunts, el subratllat, el resum, l'esquema, les fonts d'informació, etc. I, al final de la unitat didàctica, hi tenim «Reforç i ampliació / Aplica el que has après», dues pàgines que reprenen els continguts de la unitat amb la finalitat de repassar-los, d'ampliar-los i de posar-los en pràctica.

Si parem atenció al nombre de pàgines dedicades a cada unitat didàctica, resulta que totes tenen exactament la mateixa durada, cosa sorprenent atesa la dificultat de seqüenciació de continguts i activitats. Cada bloc i cada apartat tenen també el mateix nombre de pàgines. Els blocs més

extensos són «Llegim i escrivim» i «Aprenem més», amb huit i sis pàgines respectivament.

Quadre 63. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VSAN)

Llengua i literatura 2n ESO. Projecte La Casa del Saber, editorial Voramar-Santillana									
	Llegim i escrivim	Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més		Treballem la tècnica	TOTAL
		Ortografia	Morfo sintaxi	Lèxic		Llengua i societat	Literatura		
U.D.1	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.2	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.3	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.4	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.5	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.6	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.7	8	2	3	1	2	2	4	1	23
U.D.8	8	2	3	1	2	2	4	1	23
TOTAL	64	16	24	8	16	16	32	8	184

En general, s'hi observa que en cada unitat hi ha un major nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la llengua que a la literatura, com es pot comprovar en el següent quadre. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua (26,09%) és superior al nombre de pàgines dedicat a la literatura (17,39%). A més, els blocs corresponents a l'ús i comunicació (43,48%) i la llengua i societat (8,7%) també fan referència al treball de la llengua tot i que no tant explícitament.

Quadre 64. Nombre de pàgines de cada unitat del manual de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VSAN) dedicades a l'estudi de la llengua

	Ús i comunicació		Llengua i societat	Coneixement de la llengua			Literatura	Treballem la tècnica
	Llegim i escrivim	Parlem i conversem		Ortografia	Morfo sintaxi	Lèxic		
Nombre de pàgines	8	2	2	2	3	1	4	1
Total	10		2	6			4	1
	43,48%		8,7%	26,09%			17,39%	4,35%

Així, doncs, atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem en el bloc «Coneixem la llengua» i més concretament en l'apartat de la «Morfosintaxi». En relació al tractament de la gramàtica, en aquest manual es treballen els següents continguts gramaticals: l'*enunciat* (definició i tipus), l'*oració* (definició, estructura i tipus) i el *verb* (definició, tipus i complements), com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 65. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2VSAN)

U.D. 1	Enunciat: definició i tipus
	L'oració simple. Els constituents de l'oració

U.D. 2	Subjecte: definició i estructura
	La concordança
U.D. 3	Predicat: definició i tipus
	El verb: definició i tipus
U.D. 4	Els complements del verb: Atribut, CD, CI
U.D. 5	Els complements del verb: CRV, CPred i CC
U.D. 6	Oracions atributives, predicatives i impersonals
U.D. 7	Les oracions segons l'actitud del parlant: enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i optatives
U.D. 8	Les oracions segons l'estructura: simples i compostes
	L'oració composta: definició i tipus

Segons l'índex de continguts del llibre, els aspectes gramaticals del qual hem reproduït a la figura següent, l'*oració* és l'eix vertebrador del llibre. D'entrada, s'hi treballa el concepte d'*oració*, enfront de *frase* i *enunciat*. Tot seguit, s'hi estudia l'estructura de l'*oració*: el *subjecte* i el *predicat* (incloent-hi els *complements verbals*). I, per acabar, s'hi classifiquen les oracions segons el tipus de predicat (oracions atributives, predicatives i impersonals), l'actitud del parlant (oracions enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i optatives) i l'estructura que presenten (oracions simples i compostes).

Figura 52. Índex de continguts gramaticals (2VSAN)

MORFOSINTAXI	
• Frases i oracions. L'oració simple	1. Els enunciats 2. L'oració simple
• El subjecte en l'oració	1. Què és el subjecte? 2. La concordança
• El predicat en l'oració	1. Què és el predicat? 2. Tipus de predicats
• Els complements del verb (I)	1. Què és un complement verbal?
• Els complements del verb (II)	1. Complementos necessaris i complementos addicionals
• Les oracions segons el tipus de predicat	1. Oracions atributives, predicatives i impersonals
• Les oracions segons l'actitud del parlant	1. Com es manifesta l'actitud en les oracions?
• Les oracions segons l'estructura	1. Oracions simples i compostes 2. L'oració composta

Tot seguit, farem un repàs de l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes sintàctics bàsics al llibre de text 2VSAN per a segon d'ESO, tenint en compte les relacions entre els conceptes i la manera com hi són descrits. A més de les unitats didàctiques, estudiarem el resum gramatical que figura a l'apèndix del llibre.

A la primera unitat titulada «L'exposició. L'oració simple» s'estudien els conceptes d'*enunciat*, *oració* i *frase*. Els autors defineixen el terme *enunciat* com a «conjunt de paraules que tenen sentit complet, com ara una pregunta,

una afirmació, una ordre, etc.». Com ja passava en 1VANA i 2VANA, en aquest manual apareix també l'expressió «sentit complet» que els autors no han explicat. De què depèn que el sentit de l'oració siga complet o incomplet?

A més, s'hi expliquen les diferents funcions del llenguatge que pot presentar qualsevol tipus d'enunciat, tal i com reproduïm en el següent quadre. Tot i això, com que aquesta qüestió no és objecte del nostre estudi, no la tractarem en aquest treball.

Quadre 66. Funcions del llenguatge (U.D.1, 2VSAN)

referencial	predomina en els enunciats que transmeten una informació sobre la realitat
expressiva	predomina en els enunciats que expressen estats d'ànim, sentiments...
conativa	predomina en els enunciats que impulsen el receptor a actuar d'una manera determinada
fàtica	predomina en els enunciats que serveixen per a comprovar que es manté la comunicació
poètica	predomina en els enunciats que tenen com a objectiu crear bellesa
metalingüística	predomina en els enunciats que parlen sobre el llenguatge mateix

Segons el manual, es poden distingir dos tipus d'enunciats: l'*oració* i la *frase*. L'*oració* és «un grup de paraules que expressa una informació completa, i entre les quals sempre hi ha d'haver almenys un verb en forma personal», mentre que la *frase* és «un enunciat que no conté cap verb en forma personal» i que pot estar formada per una paraula o un grup de paraules. En aquest cas, s'afirma que l'*oració* expressa una «informació completa», en lloc de tenir «sentit complet», però continuem sense saber què vol dir «complet».

La diferència entre els dos tipus d'enunciats possibles és que en l'*oració* hi ha d'haver almenys un verb en forma personal, mentre que la *frase* no conté cap verb en forma personal. Els autors basen la distinció entre *oració* i *frase* en el fet que la primera ha de tenir «almenys un verb en forma personal» mentre que la segona «no conté cap verb en forma personal». Les *frases* serien, doncs, enunciats en què faltarien constituents, però això implicaria que el manual hauria d'haver explicat com es formen els enunciats i, en acabant, hauria d'haver dit quines condicions s'han de donar per a elidir-ne constituents. El mateix error metodològic es produïa en 1VBRO. També ens hauríem de qüestionar la utilitat del terme «enunciat», la seua rendibilitat, cosa que comentarem més endavant.

A més, els autors apunten que la *frase* «pot estar formada per una paraula o un grup de paraules», però l'*oració* també, per exemple «Vine». Ara

bé, en el cas de l'oració, si només conté una paraula, ha de ser necessàriament un verb en forma personal.

La qüestió és que al remat l'alumnat no entén la diferència existent entre *oració* i *frase*, i encara menys què és un *enunciat*. I encara s'afegeix un dubte més, el manual diu que la *interjecció* és «un cas especial de frase». Expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc. serien *interjeccions* segons els autors, però no aclareixen de quin cas especial de frase es tracta, ni quina diferència hi ha amb la resta de frases. Els autors assenyalen que les interjeccions són «un cas especial de frase», tot i que no raonen aquesta afirmació, de manera que aparentment no s'hi observa cap diferència entre *frase* i *interjecció*. A partir dels exemples proposats al llibre, potser podríem pensar que la *frase* pot estar formada per una paraula o un grup de paraules, mentre que la *interjecció* només està formada per una paraula; ara bé, aquesta possible interpretació es basa en el conjunt d'exemples proposats, encara que possiblement els autors en podrien haver triat uns altres que trencaren aquesta hipòtesi inicial. També podríem pensar que les interjeccions només s'hi utilitzen com a «expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc.», però l'etcètera fa que la restricció lèxica de l'ús d'aquesta forma desaparega completament.

Tot seguit, el manual defineix l'*oració simple* com «aquella que conté només un verb en forma personal, és a dir, un verb conjugat amb persona i nombre», mentre que l'*oració composta* conté més d'un verb. En aquest sentit, s'apunta que els temps verbals compostos i les perífrasis verbals han de ser considerades com una única forma verbal.

Els autors afegeixen que les oracions simples «solen estar compostes d'un subjecte i un predicat», conceptes que encara no han estat explicats però que tractaran de seguida. De fet, en la mateixa unitat inicial s'estudien els constituents de l'oració i les funcions de *subjecte* i *predicat*. Ara bé, abans de passar a comentar-los, ens agradaria fer notar que la definició d'*oració simple* no és gens exacta perquè, què vol dir que sol estar composta de subjecte i predicat? Que no sempre és així, per exemple en l'oració impersonal «Plou a Benifaió» no hi ha subjecte, ni tampoc en «Compra el diari» en què el subjecte es troba el·lidit. Qualsevol manual hauria d'evitar les inexactituds ja que poden induir a error.

En abordar els constituents de l'oració, els autors introdueixen un terme nou «sintagma», que defineixen com a grup de paraules estructurades entorn d'una paraula que actua com a nucli. Segons la categoria gramatical a què pertanga el nucli, el *sintagma* pot ser de diversos tipus: *sintagma nominal* (SN), si el nucli del *sintagma* és un *substantiu* o *nom*, i *sintagma verbal* (SV), si el nucli del *sintagma* és un *verb*. El problema, arribats a aquest punt, és que es fan servir termes que no han estat explicats prèviament en el manual, com ara *substantiu* o *nom*, i *verb*.

Com ja hem comentat anteriorment, atès que l'oració està composta de subjecte i predicació, i dins del subjecte hi ha un nom i dins de la predicació hi ha un verb, no podem definir l'*oració* al principi de la sintaxi. El camí hauria de ser el contrari: del nom al subjecte, després el verb i la predicació, procés que desemboca en l'oració. Malauradament tant 1VBRO com 2VANA i 2VSAN comencen per l'oració, mentre que 1VANA i 2VBRO ho fan per les categories gramaticals. Una actuació diversa i fins i tot diferent entre manuals de la mateixa editorial (1VANA i 2VANA), que comentarem més endavant en el capítol seté.

A continuació, els autors, com es pot veure en la següent figura, assenyalen que la funció més important que exerceix el SN dins l'oració és la de *subjecte*, que defineixen com a «la persona, animal o cosa de què es parla en l'oració», mentre que el SV hi fa la funció de *predicat*: «tot allò que es diu del subjecte; és a dir, el conjunt de paraules que expressen una acció, un procés, un estat o un pensament que té a vore amb el subjecte».

Figura 53. El subjecte i el predicat (U.D.1, 2VSAN)

La funció més important que exerceix el sintagma nominal dins l'oració és la de **subjecte**, mentre que el sintagma verbal hi fa la funció de **predicat**.

- El **subjecte** és la persona, animal o cosa de què es parla en l'oració.
- El **predicat** és tot allò que es diu del subjecte; és a dir, el conjunt de paraules que expressen una acció, un procés, un estat o un pensament que té a vore amb el subjecte.

SN
SV

Els meus amics de l'institut fan els treballs amb l'ordinador.

Subjecte
Predicat

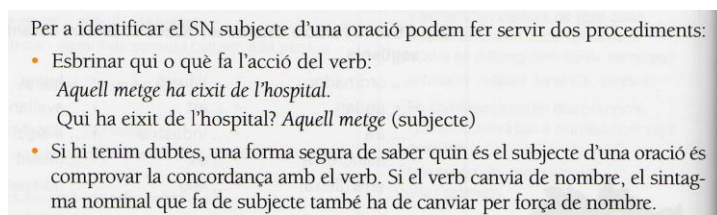
Aquest manual (2VSAN), de la mateixa manera que feia 1VBRO, defineix el *subjecte* com a «la persona, animal o cosa de què es parla en l'oració», mentre que 2VANA apunta que «és la part de l'oració de la qual es

parla» sense concretar res més. En relació al *predicat*, 1VBRO, 1VANA¹²⁶ i 2VANA coincideixen en afirmar que és «allò que es diu del subjecte», i en algunes ocasions 1VBRO ho detalla una mica més: «allò que diem de les persones, animals o objectes» i «conjunt de paraules que expressen una acció, un procés, un estat o un pensament que té a vore amb el subjecte».

Les caracteritzacions dels conceptes de *subjecte* i *predicat* són bàsicament de tipus lèxic, segueixen les gramàtiques tradicionals i resulten prou atèriques, atès que no fan referència a cap categoria sintàctica» (Saragossà, 1994a: 117). Només en 1VBRO s'apunta que «el nucli del subjecte és, generalment, un nom, però també pot ser un pronom» i que «el nucli del predicat és el verb». El manual 2VANA afegeix que de vegades el *subjecte* no està present en l'oració (està elidit) i es dedueix gràcies als morfemes de nombre i persona del verb. Informacions importants que d'altres llibres de text obvien, com ja s'ha vist.

La segona unitat de 2VSAN, titulada «L'argumentació. El subjecte», se centra en l'estudi del subjecte en l'oració (definició i estructura). Segons els autors, el subjecte és «el sintagma nominal que designa la persona, animal o cosa de què es parla en l'oració», tal i com ja l'havien definit en l'anterior unitat. A més, aporten dades sobre la seua col·locació en l'oració: «En general, sol aparèixer davant del verb i al començament de l'oració; però, no sempre és així, perquè a vegades el subjecte pot anar darrere del verb». Els autors també apunten alguns procediments per poder identificar el *SN subjecte* d'una oració, com es pot veure a la següent imatge. Ara bé, el primer mètode és d'una eficàcia molt dubtosa, tot i correspondre als usos tradicionalment més habituals. Perquè, en una oració com «Cullera té 24.000 habitants», qui o què fa l'acció del verb?

Figura 54. Procediments per a identificar el SN subjecte d'una oració (U.D.2, 2VSAN)



¹²⁶ En 1VANA també s'apunta que el *subjecte* «és la part de l'oració de la qual es diu alguna cosa».

El *sintagma nominal* que fa la funció de *subjecte* generalment té com a nucli un *substantiu* (tot i que també pot ser un *pronom personal*), que, ben sovint, va precedit d'un *determinant* (Det.) o pot estar complementat per un *complement del nom* (CN), que pot ser un *adjectiu* o un altre *sintagma nominal* precedit de preposició. Sorpren que només s'esmenten el *substantiu* i el *pronom personal* com a possibles nuclis del SN amb funció subjecte, ja que també altres tipus de pronoms poden ser-ho, per exemple en l'oració «Aquestes no tenen respatler» el pronom demostratiu «aquestes» substitueix al SN «aquestes cadires» i fa de nucli del SN amb funció de subjecte.

Tot seguit, el manual fa referència al *subjecte el·líptic*, descrit com el subjecte que no està expressat explícitament, però podem suposar-lo, representant-lo, per exemple, amb un pronom personal fort. En aquest cas, el verb de l'oració indica la persona i el nombre del subjecte. En aquest sentit, els autors apunten que cal distingir les oracions de subjecte el·líptic de les *oracions impersonals*, que són aquelles que «no tenen subjecte perquè no en necessiten»; fonamentalment es tracta d'oracions en què hi ha un verb relacionat amb algun fenomen meteorològic o que conté el verb *haver-hi*.

Per acabar, s'hi remet a la concordança, això és, la relació que hi ha entre el subjecte de l'oració i el verb. El subjecte de l'oració ha de concordar en nombre i persona amb el verb. Aquest és també un dels procediments que plantegen els autors per poder identificar el subjecte de les oracions.

En la tercera unitat «Els textos personals. El predicat» es treballa el concepte de «predicat» i els diferents tipus de predicat (nominal i verbal) atenent a les diverses classes de verbs que hi existeixen (verb atributiu i verb predicatiu). D'entrada, els autors defineixen el *predicat* com «un sintagma verbal que expressa accions, processos, estats o sentiments relacionats amb el subjecte; és a dir, és tot allò que es diu del subjecte». A més, apunten que «està format per un nucli, el verb», que pot anar tot sol en l'oració o bé pot dur altres paraules que el complementen (complements).

Aquesta definició de *predicat* difereix de la feta pels autors a la primera unitat didàctica en què afirmen que expressa «una acció, un procés, un estat o un *pensament* que té a vore amb el subjecte». Com hi podem observar, s'hi canvia la paraula *pensament* per *sentiment* sense cap tipus de fonament. De

fet, sembla que s'hi utilitzen aquestes paraules com a sinònimes, cosa que no és certa.

Segons els autors, el *verb*, nucli del *sintagma verbal* (SV), és l'element més important del predicat i de l'oració, i ha de concordar amb el subjecte de l'oració en persona i nombre. A continuació, afirmen que es poden diferenciar dos tipus de verbs: els atributius o copulatius, i els predicatius.

El *verb atributiu* o *copulatiu* atribueix al subjecte una qualitat o un estat, fa d'enllaç entre el subjecte i el predicat, i necessita obligatòriament un complement, anomenat *atribut*, que concorda en gènere i nombre amb el subjecte. Solen considerar-se atributius els verbs *ser*, *estar*, *paréixer* i *semblar*. Els autors assenyalen que solen considerar-se verbs atributius o copulatius: *ser*, *estar*, *paréixer* i *semblar*. Però, no s'hi concreta en què es basa l'afirmació «solen considerar-se». Per tant, s'hi aporta una definició que no és massa clara i s'hi obvia que alguns d'aquests verbs poden funcionar com a predicatius, com ara la forma verbal és en l'oració «Joan és a Alacant».

El *verb predicatiu* expressa una acció o un procés del subjecte. Aquest pot ser de dos tipus: *transitiu*, si ha d'anar acompanyat d'un complement directe per a tindre sentit complet, i *intransitiu*, si el verb té sentit complet sense necessitat de cap complement. El manual, com es pot veure a la següent imatge, remet al terme de *complement directe* tot i que no ha estat tractat encara. També torna a aparéixer el concepte de «sentit complet» i continuem sense saber què vol dir. A més, els autors assenyalen que «els verbs predicatius són la resta de verbs», és a dir, tots aquells que no són atributius.

Figura 55. Els verbs predicatius (U.D.3, 2V SAN)

- Els verbs predicatius són la resta de verbs i, en general, expressen una acció o un procés del subjecte. Alguns verbs predicatius, anomenats **transitius**, han d'anar acompanyats d'un **complement directe** per a tindre sentit complet.

Eduard encén l'ordinador.

Bàrbara vol un coixí nou per al seu llit.

En canvi, hi ha altres verbs predicatius, anomenats **intransitius**, que tenen sentit complet sense necessitat de cap complement.

Els alumnes reien.

Vosaltres corríeu.

Finalment, hi trobem els diferents tipus de predicats tenint en compte la classe de verb que s'utilitza en cada cas: *predicat nominal*, si té un *verb atributiu* (*ser*, *estar*, *semblar*, *paréixer*) i el seu significat es troba en l'*atribut* i no

en el *verb*, ja que el *verb atributiu* només fa d'enllaç; i, *predicat verbal*, si té com a nucli un *verb predicatiu* i el significat del predicat recau en el *verb*.

Els autors fan referència al terme *atribut*, que s'ha introduït en tractar els diversos tipus de verbs, concretament en parlar del *verb atributiu* o *copulatiu*, però que no s'ha definit expressament sinó que hem pogut deduir que es tracta d'un *complement* que concorda en gènere i nombre amb el subjecte i que ha d'aparèixer obligatòriament en les oracions amb *verbs atributius*. Ara bé, ací els autors apunten que l'*atribut* pot ser «un adjectiu, un sintagma nominal precedit o no de preposició, un pronom, un adverbi, etc.».

En la mateixa línia del comentari anterior sobre els verbs *ser*, *estar*, *semblar* i *paréixer*, en aquest cas quan els autors parlen de *predicat nominal* i *predicat verbal* haurien de fer referència als casos en què aquests verbs no formen part d'un predicat nominal, sinó verbal.

Figura 56. Tipus de predicats (U.D.3, 2VSAN)

2. Tipus de predicats

Segons que el verb siga atributiu o predicatiu, hi ha dos tipus de predicats:

- El **predicat nominal** és aquell que té un verb atributiu (*ser*, *estar*, *semblar*, *paréixer*). El significat del predicat nominal es troba en l'**atribut** i no en el verb, ja que el verb atributiu només fa d'enllaç.

Predicat nominal		Pred. nominal	
La professora	<u>semblava</u>	il·lusionada.	Marc <u>és</u> el metge.
	Verb	Atribut	Verb Atribut

El subjecte, per tant, es relaciona directament amb l'atribut, que pot ser un adjectiu, un sintagma nominal precedit o no de preposició, un pronom, un adverbi, etc.

- El **predicat verbal** té com a nucli un verb predicatiu. En aquest cas, el significat del predicat recau en el verb. Com hem vist, els verbs predicatius solen anar acompanyats d'un o de diversos complements, però n'hi ha també que poden aparèixer sols en l'oració.

Predicat verbal			Pred. verbal	
Joan	<u>va eixir</u>	de casa	massa	tard.
	Verb	Compl.	Compl.	

Predicat verbal		Pred. verbal	
Els	<u>somriuen.</u>		
	Verb		

La quarta unitat «La informació en la premsa. Els complements verbals (I)» tracta alguns dels complements del verb, concretament l'*atribut*, el *complement directe* i el *complement indirecte*. D'entrada, el manual defineix el complement del verb com un sintagma que completa el significat del verb. Segons la funció que fa dins de l'oració, pot ser: atribut (Atr), complement directe (CD), complement indirecte (CI), complement de règim verbal (CRV), complement predicatiu (CPred) o complement circumstancial (CC).

Segons el manual, l'*atribut* és «el complement dels verbs atributius (*ser*, *estar*, *paréixer* o *semblar*) que expressa una qualitat o característica del subjecte»; però, en canvi, en la unitat anterior s'afirmava que el *verb atributiu* o

copulatiu atribueix al subjecte «una qualitat o un estat». Per tant, i atés que la paraula «estat» no és sinònima de «qualitat» ni de «característica», s'hauria d'haver inclòs també en la definició d'*atribut*.

S'hi afegeix que l'atribut pot ser un adjectiu, un sintagma nominal, un sintagma preposicional, un pronom, un participi o fins i tot un adverbi. A més, quan l'atribut és un nom o un adjectiu concorda en gènere i nombre amb el subjecte.

D'altra banda, el complement directe (CD) és «un sintagma nominal que designa l'objecte o la persona sobre la qual recau l'acció del verb». Va unit directament al verb, sense cap preposició. Només quan el CD és un pronom personal fort o un mot com *tots*, *tothom* o *ningú* pot portar davant la preposició *a*. En aquest cas, els autors fan ús del terme *preposició* que encara no s'ha explicat.

A continuació, els autors mostren les proves que es poden realitzar per a identificar el CD d'una oració: «preguntar *què?* al verb i al subjecte alhora»; transformar l'oració de veu activa a veu passiva, i substituir el CD per un pronom feble. La primera prova no sempre resulta: per exemple, si agafem una oració proposada pel mateix llibre, «Vaig veure Guillem i Miquel a la fira», i preguntem «*què vaig veure?*», ja que la pregunta que trobaria resposta seria «a qui vaig veure?». Com es pot observar a la imatge següent, els autors no expliquen què significa que el CD és *definit* o *determinat*, ni tampoc *indefinit*, a més, fan referència al *pronom demostratiu neutre*, que tampoc ha estat tractat fins ara.

Figura 57. Proves per a identificar el CD d'una oració (U.D.4, 2V SAN)

Per a identificar el CD d'una oració es pot fer alguna d'aquestes proves:

- Preguntar *què?* al verb i al subjecte alhora.
Els gossos mengen ossos.
Què mengen els gossos? Ossos
CD
- Vore si el CD es pot substituir per un pronom personal feble. Així, si el CD és definit o determinat, es pot substituir pels pronoms *el, la, els, les, em, et, ens, us*.
Meritxell va agafar els llapis. → Meritxell els va agafar.
Si el CD és indefinit, es pot substituir pel pronom *en*.
Hui menjarem creïlles. → Hui en menjarem.
Si el CD és un pronom demostratiu neutre (*açò, això, allò*) se substitueix pel pronom *ho*.
Agafa això. → Agafa-ho.
- Transformar l'oració de veu activa a veu passiva; el CD sempre fa la funció de subjecte pacient en les oracions passives.
Oració activa: *El València va guanyar el partit.*
CD
Oració passiva: *El partit va ser guanyat pel València.*
subjecte pacient

El complement indirecte (CI) és «el sintagma que indica el destinatari de l'acció expressada pel verb i el complement directe. Sempre va introduït per la preposició *a* o a vegades per la preposició composta *per a*».

Finalment, cal comentar que a la barra lateral de l'esquerra del manual trobem una classificació dels complements del verb en funció de si apareixen en oracions atributives (Atribut) o en oracions predicatives (CD, CI, CRV, CPred i CC). Ara bé, caldria plantejar-se si aquesta classificació és correcta. Perquè, vol dir això que en una oració atributiva no pot aparèixer, a més de l'Atribut, un altre tipus de complement?

Bé, anem a provar-ho a partir d'alguns dels exemples proposats pels autors: «La meua germana sembla cansada» podria convertir-se en «La meua germana sembla cansada *hui*», o bé «Aquestes ulleres estan de moda» en «*Actualment* aquestes ulleres estan de moda». Dos casos que exemplifiquen que en les oracions atributives o copulatives pot aparèixer, a més de l'atribut (*cansada* i *de moda*, respectivament), el complement circumstancial (*hui* i *actualment*).

També s'hi expliquen en un quadre al marge els conceptes de «subjecte agent» i «subjecte pacient». El *subjecte agent* és el que realitza l'acció del verb i és present en les oracions actives, mentre que el *subjecte pacient* és qui rep l'acció del verb i és present en les oracions passives. Aquestes definicions entren en contradicció amb algunes de les afirmacions fetes pels autors anteriorment. Per exemple, ara s'hi assenyala que el subjecte agent «és present en les oracions actives», tot i que en la segona unitat didàctica s'havia dit que hi existien *subjectes el·líptics* (quan «el subjecte no està expressat explícitament, però podem suposar-lo, representant-lo, per exemple, amb un pronom personal fort») i també *oracions impersonals*, que no tenen subjecte perquè no en necessiten. Així, doncs, el *subjecte agent* no sempre és present en les oracions actives, al contrari del que afirmen ara els autors.

Més encara, en aquesta unitat també s'afirma que el subjecte pacient «és present en les oracions passives», però... És cert això? Vegem-ho en l'oració proposada pels autors: «El partit va ser guanyat pel València». Què passaria si la reduïrem a: «Va ser guanyat pel València»? Seria gramaticalment correcta aquesta oració? La resposta és sí, però la interpretació de la mateixa

podria variar, ja que seria possible pensar que un altre equip va guanyar al València o bé que el partit va ser guanyat pel València. Tot i això, en tots dos casos és possible ometre el subjecte sense problemes de gramaticalitat. Per tant, és factible que en una oració passiva el subjecte pacient no siga present, com passa també de vegades amb el complement agent en casos com ara «Ramon Mampel ha estat triat com a nou secretari general de la Unió de Llauradors i Ramaders». En aquest sentit, convé assenyalar que en cap moment els autors del llibre de text expliquen el concepte de «complement agent».

A la cinquena unitat «L'opinió en la premsa. Els complements verbals (II)» es treballen la resta de complements del verb; això és, el complement de règim verbal (CRV), el complement predicatiu (CPred) i el complement circumstancial (CC). A més a més, s'hi distingeix entre complements necessaris i complements addicionals. Ens sobta que aquesta distinció es plantege després d'haver explicat alguns dels complements verbals més habituals, com ara el complement directe, l'indirecte i l'atribut. Tot i això, els autors afirmen ara que «alguns verbs exigeixen l'aparició d'uns complements determinats, sense els quals el verb no tindria sentit complet: és el cas del complement directe i l'indirecte (...) i del complement de règim verbal». I hi afegixen «en qualsevol oració també hi pot haver altres complements que aporten una informació addicional (...) és el cas del complement predicatiu o dels complements circumstancials». Per tant, podem deduir que els primers tipus de complements esmentats (CD, CI i Atr.) són necessaris, mentre que els segons (CPred i CC) són addicionals.

Ara bé, tal i com assenyalen els autors, l'obligatorietat de determinats complements es produeix en «alguns verbs»; en canvi, el complement predicatiu i el circumstancial poden aparéixer en qualsevol oració. Un dels problemes d'aquestes afirmacions rau en la manca d'exemples aclaridors, que corroboren allò que s'hi diu, a més del fet que no s'hi especifique en quin tipus de verbs els complements són necessaris. Més encara, en el cas del complement circumstancial fins i tot podem observar com aquest, de vegades, és del tot necessari, com en l'oració «Joan és a *Alacant*».

A continuació, hi reproduïm la informació trobada en aquesta unitat sobre el complement de règim verbal, el complement predicatiu i el complement circumstancial. El complement de règim verbal (CRV) és definit com un complement introduït per una preposició, que pot ser *a*, *amb*, *de* o *en* segons el verb que continga l'oració. Aquesta definició no és gens aclaridora ja que, per exemple, en l'oració «Visc *a* Benifaió» la preposició *a* no introdueix un CRV sinó un CC. Tot i això, el manual assenyala quins són els verbs més freqüents que exigeixen una de les preposicions esmentades però no explica la relació d'aquest fet amb el tipus de complement.

Tot seguit, els autors defineixen el complement predicatiu (CPred.), que «és generalment un adjectiu o un participi que acompanya un verb predicatiu i expressa una qualitat o un estat d'un nom (subjecte o CD) amb el qual concorda en gènere i nombre».

Finalment, el complement circumstancial (CC) és descrit com un tipus de complement no obligatori que aporta una informació addicional sobre circumstàncies de lloc, temps, manera, quantitat, instrument, companyia, etc., referent a allò que expressa el predicat. Pot ser un sintagma adverbial, un sintagma preposicional o un sintagma nominal. No té una posició fixa dins de l'oració: pot aparèixer tant davant com darrere del verbs sense afectar el significat de l'enunciat. A més, en una oració hi pot haver més d'un CC de significat diferent. Els més habituals són els següents: CC de lloc, que indica el lloc on es desenvolupa el fet o l'acció que expressa el predicat; CC de temps, que indica quan es realitza l'acció expressada pel verb; CC de manera, que expressa la manera com té lloc l'acció verbal; CC de quantitat, que informa sobre la quantitat en què s'esdevé l'acció expressada pel verb; CC d'instrument, que designa l'objecte que es fa servir per a dur a terme l'acció expressada pel verb, i CC de companyia, que es refereix a la persona o l'animal que acompanya el subjecte en l'acció que expressa el verb.

Com ja hem comentat a l'inici d'aquesta unitat i en contra del que assenyalen els autors del llibre, el complement circumstancial no sempre aporta una informació addicional, ja que de vegades aquesta és fonamental, de manera que el complement circumstancial resulta totalment necessari, com en el cas de l'oració «Joan és *a Alacant*».

La sisena unitat didàctica titulada «La publicitat. Tipus d'oracions (I)» se centra en l'estudi de les oracions atributives, predicatives i impersonals. L'*oració atributiva* té un predicat nominal, és a dir, un predicat format per un verb atributiu (*ser, estar, semblar, paréixer*) seguit d'un atribut.

L'oració predicativa és una oració formada amb un verb predicatiu i, si en té, un o més complements. Les oracions predicatives poden ser: transitives, si contenen un CD; intransitives, si es construeixen amb un verb que no necessita CD, o reflexives, si el subjecte fa i rep alhora l'acció verbal i es construeixen amb verbs en forma pronominal. A més, hi ha un tipus especial d'oracions reflexives, que són les oracions recíproques, és a dir, les oracions en què el subjecte està compost per més d'una persona o cosa, que executen i reben mútuament l'acció expressada pel verb.

L'oració impersonal és una oració construïda amb un verb en tercera persona que no admet subjecte explícit ni el·líptic. Fa servir els verbs *haver-hi, semblar + que, paréixer + que...*, o verbs que designen fenòmens meteorològics, o bé es tracta d'expressions de temps construïdes amb els verbs *fer* i *ser*.

A la setena unitat, titulada «El còmic i l'auca. Tipus d'oracions (II)», trobem una classificació de les oracions atenent a l'actitud manifestada pel parlant. Ens tornem a preguntar: actitud davant de què? En aquest cas, el manual mira d'explicar-ho, com podem observar a la següent figura.

Figura 58. L'actitud en les oracions (U.D.7, 2V SAN)

1. Com es manifesta l'actitud en les oracions?

Les oracions no sols expressen fets, accions o pensaments, sinó que també deixen vore la **intenció** del missatge que transmeten (informar, preguntar, etc.) i l'actitud comunicativa del parlant davant d'allò que diu (afirmar, ordenar, expressar un dubte, mostrar sorpresa, etc.). Aquesta actitud del parlant es pot manifestar en els aspectes següents:

- **Lentonació** ens permet distingir les oracions enunciatives, les interrogatives i les exclamatives.
- El **mode verbal** també expressa el propòsit de l'emissor. Així, fem servir els verbs en indicatiu quan expressem un fet real o una cosa segura (*Nosaltres agafarem l'autobús*); els verbs en subjuntiu per a expressar possibilitats, desitjos o dubtes (*Si haguera agafat l'autobús*) i l'imperatiu per a expressar ordres (*Agafeu l'autobús!*).
- **Lordre de les paraules** també ens pot ajudar a donar més èmfasi al que diem. Així, les mateixes paraules poden formar oracions de significat diferent segons l'ordre en què aparega cada mot. Per exemple, *Arnau arribarà amb vaixell* no és el mateix que *Arribarà amb vaixell, Arnau?* En el primer cas tenim una oració enunciativa i en el segon, una d'interrogativa.
- Algunes **paraules concretes**, com ara adverbis i pronomes de diversos tipus, també ens poden ajudar a expressar l'actitud davant del que diem (*si, no, potser...*).

Segons l'actitud del parlant, podem classificar les oracions en enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i optatives.

Bé, els autors classifiquen les oracions en enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i optatives. L'*oració enunciativa* expressa una afirmació sobre un fet, un pensament, etc.; pot ser afirmativa o negativa, i normalment porta el verb en indicatiu. L'*oració interrogativa* planteja una pregunta que tanca amb un signe d'interrogació, sol portar el verb en mode indicatiu i pot ser interrogativa total, si es pot respondre amb un *sí* o un *no*, o interrogativa parcial, si va introduïda per una partícula interrogativa seguida, en general, del verb de l'oració. El manual no fa referència a la possibilitat que l'oració interrogativa siga indirecta, és a dir, que no porte signe d'interrogació, sinó que una de les característiques amb la qual defineixen l'*oració interrogativa* és justament que planteja una pregunta que tanca amb un signe d'interrogació.

L'*oració exclamativa* expressa emocions, sorpreses, alegries, penes, etc. Normalment es pronuncia amb una entonació emfàtica i va introduïda per una partícula exclamativa (*que, quin, com...*). Porta el verb en mode indicatiu i es tanca amb un signe d'exclamació. Com ja havíem comentat anteriorment, l'oració «T'estime» expressa un sentiment i no és exclamativa; per tant, sols aquest tret no és definitori.

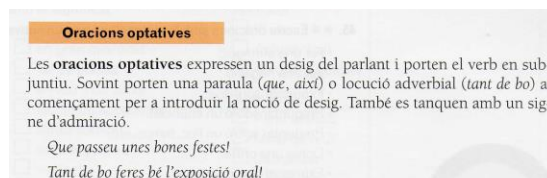
L'*oració imperativa* serveix per a donar una ordre, indicar una prohibició, expressar un prec, etc. No hi ha un subjecte explícit, però a vegades s'hi fa servir un vocatiu, que és un nom propi o una altra paraula que s'usa per a adreçar-se al destinatari. Ara bé, l'oració «Vull anar amb tu» indica un prec i no és una imperativa, per la qual cosa el que fet expressi un prec tampoc és una característica definitòria de l'oració imperativa. A més, el manual distingeix entre oracions *imperatives afirmatives*, que porten el verb en mode imperatiu, i oracions *imperatives negatives*, que es construeixen amb el verb en mode subjuntiu.

Tot seguit, hi trobem l'*oració dubitativa*, que presenta l'acció verbal com un fet probable o hipotètic. Sol portar perífrasis verbals o adverbis que indiquen probabilitat o dubte (*potser, possiblement, tal vegada...*).

Per acabar, l'*oració optativa* expressa un desig del parlant i porta el verb en subjuntiu. Sovint porta una paraula (*que, així*) o locució adverbial (*tant de bo*) al començament per a introduir la noció de desig. Es tanca amb un signe

d'admiració. En aquest cas, voldríem qüestionar la necessitat d'usar el signe d'admiració, ja que una oració com «Que ho passeu molt bé» expressa un desig, té el verb en subjuntiu, porta la paraula *que* però no conté un signe d'admiració final. A més, convé assenyalar que altres manuals utilitzen el terme *oració desiderativa*, com ara 1VBRO i 2VANA, en lloc d'*oració optativa*.

Figura 59. Les oracions optatives (U.D.7, 2VSAN)



A la darrera unitat didàctica, la huitena, titulada «Les prediccions. L'oració composta» es classifiquen les oracions tenint en compte la seua estructura en simple i compostes. L'*oració simple* només conté un verb en forma personal i, per tant, un subjecte i un predicat; mentre que l'*oració composta* conté dos o més verbs, un dels quals ha d'estar en forma personal.

Pel que fa a la definició d'*oració simple*, convé recordar que en la primera unitat didàctica s'afirmava que «*sol estar composta* d'un subjecte i un predicat» (U.D.1, 2VSAN). Un matís important si tenim en compte que hi ha oracions que no tenen subjecte, com ara les oracions impersonals. De fet, segons el que s'hi explicava a la segona unitat, una *oració impersonal* és una «oració que no té subjecte perquè no en necessita. No hi ha cap subjecte ni explícit ni el·líptic. Fonamentalment és aquella en què hi ha un verb relacionat amb algun fenomen meteorològic o que conté el verb *haver-hi*» (U.D.2, 2VSAN).

D'acord amb el manual, l'oració composta es construeix amb «la unió de dues o més oracions simples, cada una de les quals ha de contindre un verb amb un subjecte i uns complements propis». Ara bé, tal i com s'hi assenyala, de vegades les oracions simples que formen part d'una oració composta no tenen dos subjectes diferents, perquè els verbs de l'oració composta poden també tindre el mateix subjecte. De la mateixa manera, pot passar que l'oració composta només continga un verb ja que, si els verbs de les oracions simples són el mateix, solem elidir-ne un perquè se sobreentén.

També s'hi apunta que cada una de les oracions que formen una oració composta s'anomena *proposició*. No es justifica, però, la necessitat d'introduir

un terme nou. Els autors del llibre de text assenyalen que les esmentades proposicions poden aparèixer unides mitjançant *nexes* (conjuncions, pronoms relatius...) o per mitjà de signes de puntuació. S'incorpora un terme nou, *nexe*, que no es defineix, sinó que simplement s'exemplifica parcialment. Per tant, no s'acaba d'entendre.

Així mateix, els autors proposen la classificació de les oracions compostes en: *oracions sintàcticament independents* i *oracions sintàcticament dependents*. En principi, si ho comparem amb d'altres classificacions, podem dir que el primer tipus inclouria les oracions coordinades i les juxtaposades, mentre que el segon faria referència a les oracions subordinades. Posteriorment, en la comparació de la terminologia lingüística utilitzada en els diferents llibres de text de l'ensenyament secundari comentarem la conveniència o no d'usar la classificació proposada pels autors o una altra.

Es tracta d'*oracions sintàcticament independents* quan les oracions que formen l'oració composta són equivalents i cada una té sentit complet sense l'altra. Solen anar unides per un nexe (conjunció), però a vegades apareixen col·locades l'una darrere de l'altra separades per un signe de puntuació. Com es pot observar, torna a aparèixer el concepte de «sentit complet» i continuem sense saber què vol dir.

Per contra, les *oracions sintàcticament dependents* són aquelles en què una de les oracions simples, anomenada *subordinada*, és part de l'altra, que rep el nom de *principal*. L'oració subordinada s'uneix a la principal mitjançant un *nexe* i fa una funció sintàctica dins d'aquesta.

Figura 60. Tipus d'oracions compostes (U.D.8, 2V SAN)

2.1 Tipus d'oracions compostes

Segons la relació entre les proposicions que les formen, les oracions compostes les podem classificar en dos tipus.

- **Oracions sintàcticament independents**, quan les oracions que formen una oració composta són equivalents i cada una té sentit complet sense l'altra. Solen anar unides per un nexe (conjunció), però a vegades apareixen col·locades l'una darrere de l'altra separades per un signe de puntuació.
Elles volien un gelat, però no tenien prou diners.
La relació entre l'oració 1 i l'oració 2 és d'equivalència o d'igualtat, ja que són sintàcticament independents: *Elles volien un gelat*, [*Elles*] *no tenien prou diners*.
- **Oracions sintàcticament dependents**, si una de les oracions simples, anomenada **subordinada**, és part de l'altra, que rep el nom de **principal**. L'oració subordinada s'uneix a la principal mitjançant un nexe i fa una funció sintàctica dins d'aquesta.
Els meus pares m'han dit que arribaran demà.
O. subordinada (CD)
Enric no vol estudiar Matemàtiques.
O. subordinada (CD)

Finalment, el manual 2VSAN inclou un resum gramatical¹²⁷. En aquest es defineixen els conceptes gramaticals més importants que s'han treballat al llarg del curs: enunciat, oració, subjecte, predicat, atribut, CD, CI, CRV, CPred i CC, així com els diferents tipus d'oracions (atributives, predicatives, impersonals, enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives, optatives i compostes). Podem observar que es repeteixen les mateixes errades, bàsicament la falta de dades importants o la presència d'informació errònia.

¹²⁷ Vegeu annex VII.

6. Castellà: llengua i literatura

Quant a l'assignatura de «Castellà: llengua i literatura» del primer cicle d'ESO, com ja hem explicat anteriorment, el present treball se centra en l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes sintàctics bàsics als llibres de text de les editorials Anaya i Santillana. A continuació, analitzem les diferents propostes editorials organitzades per cursos educatius.

6.1. Primer curs d'ESO

En aquesta secció recopilem la informació analitzada pel que al tractament de la terminologia lingüística en l'àrea de Castellà en els següents llibres de text: *Lengua y literatura 1* (Editorial Anaya) i *Lengua y literatura 1 ESO* (Projecte «La Casa del Saber», editorial Voramar-Santillana).

6.1.1. *Lengua y literatura 1*. Editorial Anaya

Aquest llibre de text pertany al projecte pedagògic creat i desenvolupat per Anaya Educación per a ESO i publicat l'any 2008. El text és autoria de C. Bello, F. Domingo, A. Gómez, A. Medina-Bocos, E. Ortega i P. Zaragoza, i ha estat coordinat per Georgina Villanueva.

L'índex que trobem al principi del llibre s'estructura en catorze unitats didàctiques, és a dir, unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Al final del llibre, hi trobem un apèndix amb les conjugacions dels verbs auxiliars *haber* i *ser*, i també els models regulars de conjugació dels verbs *amar*, *temer* i *vivir*, i algunes formes verbals dels verbs irregulars *andar*, *caber*, *caer*, *conducir*, *estar*, *ir* i *tener*, concretament aquelles que no segueixen el model de conjugació regular. A més a més, s'hi adjunta un cd amb altres recursos que potencien l'aprenentatge de l'alumnat.

Quadre 67. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO de l'editorial Anaya (1CANVA)

Unitats didàctiques

Unitat 1. La comunicació. La exposició oral y escrita
Unitat 2. El lèxic y el diccionari. El resumen
Unitat 3. La estructura de las palabras. Las anécdotas
Unitat 4. Los sonidos, las letras y las sílabas. El cuento popular
Unitat 5. El nombre y el artículo. El mito y la leyenda
Unitat 6. El adjetivo. El cuento de autor
Unitat 7. El verbo y el adverbio. El diario
Unitat 8. Los adjetivos determinativos y los pronombres. La noticia
Unitat 9. Los nexos. La descripción
Unitat 10. La oración. La entrevista
Unitat 11. Las variedades del español. La carta
Unitat 12. Las lenguas de España. Los textos instructivos
Unitat 13. La lengua literaria. El poema
Unitat 14. Los géneros literarios. La escena teatral
Apèndix

Al principi del manual hi ha una graella en què figuren els continguts de les diferents unitats didàctiques. Els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles s'agrupen en sis parts: «Nuestra lengua / literatura», «Lectura y comentario», «Expresión escrita», «Ortografía», «Vocabulario» i «Desarrolla tus competencias».

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, aquestes comencen amb una doble pàgina que convida a la reflexió sobre una situació comunicativa quotidiana i concreta. A més, hi ha unes preguntes per detectar els coneixements previs de l'alumnat sobre els continguts que es treballaran a la unitat. Cada unitat presenta tres blocs («Nuestra lengua/literatura», «Lectura y comentario» i «Expresión escrita»), a més de diverses pàgines dedicades a recapitular: una dedicada al repàs i reforç dels principals continguts treballats, una autoavaluació final i unes propostes per desenvolupar competències, com es pot observar al següent quadre.

Quadre 68. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)

<i>Lengua y literatura 1. Editorial Anaya</i>							
Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión escrita			Recapitulación		
		Expresión escrita	Ortografía	Vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido	Autoevaluación

El primer bloc, titulat «Nuestra lengua/literatura», està dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua i en d'altres al de la literatura. Aquest bloc finalitza amb un resum dels continguts bàsics de la unitat en qüestió i amb un text per treballar allò aprés.

Posteriorment, hi trobem el bloc «Lectura y comentario», amb el qual es pretén treballar la comprensió lectora i la capacitat d'anàlisi textual, mitjançant dos blocs de preguntes «Hablamos del texto» i «Escribimos sobre el texto».

Tot seguit, hi ha el bloc d'«Expresión escrita», adreçat a millorar la capacitat d'expressió de l'alumnat, que es complementa amb una pàgina d'«Ortografía» i una altra de «Vocabulario».

Finalment, hi trobem tres seccions de repàs i autoavaluació, que serveixen també per desenvolupar competències: «Desarrolla tus competencias», «Recuerda lo que has aprendido» i «Autoevaluación». «Desarrolla tus competencias» presenta unes propostes d'activitats, sovint per a realitzar en grup, en què es treballen nombroses. Després, «Recuerda lo que has aprendido» repassa els principals continguts treballats a la unitat didàctica. I, a continuació, hi trobem «Autoevaluación», en què es plantegen diverses qüestions perquè l'alumnat recapacite sobre el seu procés d'aprenentatge.

Aquest manual, a diferència d'altres, no presenta el mateix nombre de pàgines en cada unitat didàctica ni tampoc en tots els apartats, com es pot comprovar a la graella següent.

Quadre 69. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)

<i>Lengua y literatura 1. Editorial Anaya</i>								
	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión escrita	Ortografía y vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido	Autoevaluación	TOTAL
U.D.1	4	2	2	2	2	2	2	16
U.D.2	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.3	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.4	4	1	1	2	2	2	2	14
U.D.5	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.6	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.7	8	2	2	2	2	2	2	20
U.D.8	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.9	6	2	2	2	2	2	2	18
U.D.10	10	2	2	2	2	2	2	22
U.D.11	6	1	1	2	2	2	2	16
U.D.12	4	1	1	2	2	2	2	14
U.D.13	8	1	1	2	2	2	2	18
U.D.14	8	2	2	2	2	2	2	20

TOTAL	88	24	24	28	28	28	28	248
-------	----	----	----	----	----	----	----	-----

En totes les unitats s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua o de la literatura que a la resta de qüestions. Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem en el bloc titulat «Nuestra lengua / literatura» i només en aquelles unitats en què es treballa la llengua i més concretament els aspectes gramaticals.

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua», que reproduïm a continuació, en la cinquena unitat es comença per presentar les diferents classes de paraules per després centrar-se en els tipus de paraules segons la seua forma: nom, article, adjectiu, pronom, verb, adverbi, preposició i conjunció. Ara bé, el manual aparentment només aprofundeix en algunes classes: comença amb el nom per continuar amb l'article, l'adjectiu, el verb, l'adverbi i el pronom, però no tracta ni la preposició ni la conjunció. Però, resulta que en la novena unitat s'estudien els nexes, dins dels quals els autors inclouen les preposicions i les conjuncions. Per acabar, els autors afronten el tractament de l'oració (U.D.10). Així, doncs, el recorregut gramatical s'inicia amb les diferents classes de paraules per avançar cap a l'oració.

Figura 61. Índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua / literatura» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)

	Nuestra lengua / literatura
1	La comunicación
2	El léxico y el diccionario
3	La estructura de las palabras
4	Los sonidos, las letras y las sílabas
5	El nombre y el artículo
6	El adjetivo
7	El verbo y el adverbio
8	Los adjetivos determinativos y los pronombres
9	Los nexos
10	La oración
11	El español y sus variedades
12	Las lenguas de España
13	La lengua literaria
14	Los géneros literarios

Com ja s'ha comentat abans, en totes les unitats s'observa un major nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la llengua o de la literatura que a la resta de qüestions; ara bé, cal tenir en compte que només les unitats 5, 6, 7, 8, 9 i 10 treballen els conceptes sintàctics bàsics, objecte del nostre estudi (un total de 42 pàgines).

Quadre 70. Nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la gramàtica en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)

	Nuestra lengua
--	----------------

U.D.5	6
U.D.6	6
U.D.7	8
U.D.8	6
U.D.9	6
U.D.10	10
TOTAL	42

En el llibre de text de Castellà de l'editorial Anaya per a primer curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: les classes de paraules (nom, article, adjectiu, verb, adverb i pronom), els nexes i l'oració, com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 71. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1CANA)

U.D. 5	Classes de paraules
	El nom
	L'article
U.D. 6	L'adjectiu
U.D. 7	El verb
	L'adverbi
U.D. 8	Els adjectius determinatius
	Els pronoms
U.D. 9	Els nexes
U.D. 10	L'oració

En la tercera unitat es tracta l'estructura de les paraules i els autors presenten una classificació de les paraules segon la seua estructura en simples, derivades i compostes. Ara bé, no serà fins a la cinquena unitat en què es treballen les diferents classes de paraules segons el nombre de síl·labes (monosíl·labes, bisíl·labes, trisíl·labes, etc.), els monemes que les formen (simples, derivades o compostes), la seua forma gramatical (variable o invariable), la funció que desenvolupen en l'oració (subjecte, nucli del predicat...) i la seua forma. La cinquena unitat se centra en les diferents classes de paraules segons la seua forma (*nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición y conjunción*) i s'estudien més detalladament el *nom* i l'*article*.

Figura 62. Classes de paraules segons la seua forma (U.D.5, 1CANA)

Clases de palabras según su forma	
Clases	Ejemplos
Nombre	sol, orquesta, abuelos, diversión...
Artículos	el, la, los, las
Adjetivos	determinativos: esta, mis, nuestro, aquel, ningún...
	calificativos: nuevas, paternos, verde, útil...
Pronombres	él, nosotros...
Verbos	parecen, han llegado, escribir, oye...
Adverbios	bien, francamente, aquí, nunca...
Preposiciones	a, de, con, hasta, para, según...
Conjunciones	y, o, pero, ni, aunque...

Segons els autors, el *nom* serveix per a designar «personas, animales o cosas», «tiene género y número» i «puede ir acompañado por un artículo o por adjetivos con los que concuerda en género y en número». Sobta que no s'apunte que el *nom* pot anar acompanyat també per un *determinant*; però, si ens fixem en l'índex de continguts presentat anteriorment i especialment en el quadre de les classes de paraules segons la seua forma presentat en aquesta unitat, ho podem entendre de seguida. Aquest manual no fa servir el terme *determinant* sinó que en el seu lloc utilitza *adjectiu determinatiu*.

Després de la definició, hi trobem la formació del nombre (singular o plural) i del gènere (femení o masculí). En aquest sentit, cal destacar que el llibre de text d'Anaya dedica un apartat a la diferència existent entre el gènere i el sexe.

Tot seguit, hi trobem una classificació dels noms atenent el seu significat: comú o propi, concret o abstracte (segons si pot percebre's o no pels sentits), comptable o no comptable (si es poden quantificar amb nombres o no), individual o col·lectiu (si es refereixen a una sola persona, animal o cosa, o bé a un conjunt). En el cas del *nom comú* no queda massa clar què significa que designa a totes les coses de la mateixa classe. A quina classe es refereixen? Tot i això, per oposició al *nom propi* i pels exemples aportats, és possible fer-se'n una idea.

Figura 63. Noms comuns i noms propis (U.D.5, 1CANA)

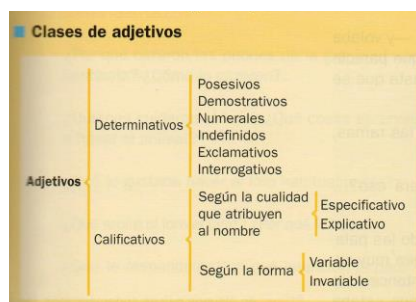
Nombres comunes y nombres propios	
■	Los nombres comunes designan a todas las cosas de la misma clase. Su definición viene en los diccionarios y se escriben siempre con minúscula; por ejemplo, <i>edificio, jardinero, perro...</i>
■	Los nombres propios dicen cómo se llama una persona, un animal, un lugar... Lo identifican y lo distinguen de los otros seres de la misma clase. No aparecen en los diccionarios, sino en las enciclopedias. Se escriben con mayúscula; por ejemplo, <i>Rocío, Valencia, Miño...</i>

Al final de l'apartat hi ha un resum dels conceptes treballats. Sorpren que algunes definicions no siguin les mateixes, com és el cas de *nom abstracte*, del qual abans els autors havien dit que feia referència a allò que no es pot percebre pels sentits i ara afirmen que esmenta realitats que pensem. Aquesta segona definició no és gens clara i no coincideix exactament amb el significat de l'altra.

A continuació, el manual tracta l'*article* com una classe de paraula que «va siempre delante del nombre y concuerda con él en género y número». A més, s'afirma que l'*article* indica que el *nom* és conegut per a qui parla.

A la sisena unitat s'estudia l'adjectiu: definició, classes (determinatius i qualificatius) i graus. D'entrada, els autors defineixen l'*adjectiu* com una «palabra que determina al nombre al que acompaña o expresa alguna de sus cualidades. Concuerda con él en género y número y puede precederlo o aparecer a continuación». Hi distingeixen dos tipus d'adjectius d'acord amb el seu significat: els *adjectius determinatius* i els *adjectius qualificatius*.

Figura 64. Classes d'*adjectius* (U.D.6, 1CANA)



Els *adjectius determinatius* «concretan el significado del nombre al que acompaña. Suelen ir delante de él». Poden ser de diversos tipus: possessius, demostratius, numerals, indefinits, interrogatius o exclamatius.

En canvi, els *adjectius qualificatius* «expresan cualidades del nombre al que acompañan. Puede aparecer antes o después de él». També poden unir-se al nom mitjançant un verb. Els *adjectius qualificatius* es classifiquen segons la qualitat que atribueixen al nom en *especificatius* (assenyalen una qualitat del nom per a distingir-lo d'altres noms) i *explicatius* (destaquen una qualitat simplement informativa del nom¹²⁸), i segons la seua forma en *variables* (té una

¹²⁸ Segons el manual, els adjectius qualificatius explicatius solen anar davant del nom, però també poden anar darrere. A més, si els eliminem, el text no perd el seu significat fonamental.

terminació per al gènere femení i una altra per al masculí) o *invariables* (té la mateixa terminació tant per al gènere masculí com per al femení).

A més, els *adjectius qualificatius* presenten diferents graus d'intensitat: positiu, comparatiu i superlatiu. El grau positiu «expresa simplement la posició de una qualitat sin ningún tipo de gradación». El grau comparatiu relaciona la qualitat d'un nom amb la d'un altre o bé relaciona dues qualitats, i pot ser d'igualtat, de superioritat i d'inferioritat; però els autors no expliquen cadascun d'ells. Finalment, el grau superlatiu expressa una qualitat en el seu grau màxim. Hi ha dos tipus d'adjectius en grau superlatiu: l'absolut, que expressa la qualitat en el més alt grau, i el relatiu, que indica una qualitat en el més alt grau però en relació amb un grup.

Al final de la unitat es fa referència als comparatius i superlatius sintètics, és a dir, aquells adjectius que tenen una forma especial per a expressar la qualitat en grau comparatiu o superlatiu, per exemple «malo / peor / pésimo».

També s'hi explica que molts noms abstractes deriven d'adjectius i molts adjectius deriven de noms, i que qualsevol adjectiu que porte davant un article o un adjectiu determinatiu està substantivat, això és, funciona com un nom. Convé assenyalar que per primera vegada en el llibre de text apareix el terme «sustantivo» i no «nombre», com era habitual fins al moment. Però, justament aquest terme apareix per a explicar la «sustantivación».

Figura 65. La nominalització (U.D.6, 1CANA)

■ Cualquier adjetivo calificativo se convierte en un sustantivo al ponerle delante un artículo o un adjetivo determinativo; por ejemplo: *el verde, tres valientes, su amada*. Este fenómeno se llama **sustantivación**.

A la setena unitat s'estudien el *verb* i l'*adverbi*. Segons el manual, el *verb* és una classe de paraula que expressa una acció, un estat o una situació. Funciona com a nucli del sintagma verbal i concorda en nombre i persona amb el subjecte de l'oració. Està formada per un lexema, que aporta el significat lèxic, i un morfema flexiu o desinència, que indica la persona, el nombre, el temps i el mode. Cal destacar que s'hi remet al terme «sintagma verbal», que encara no s'ha treballat.

A més, tot i que en la definició de *verb* s'afirma que el morfema flexiu o desinència indica la persona, el nombre, el temps i el mode, a l'hora d'explicar-los s'hi afegeix la veu verbal. D'acord amb el manual, la persona assenyala si

l'acció del verb la realitza l'emissor del missatge (primera persona), el receptor (segona persona) o algú que no és ni l'emissor ni el receptor (tercera persona). El nombre indica si l'acció la realitza un (singular) o més d'un (plural). El temps fa referència al moment en el qual se situa l'acció del verb respecte a la persona que parla, i pot ser: present, passat i futur. El mode informa de l'actitud del parlant davant de l'acció verbal; s'hi distingeixen tres modes: indicatiu, si l'acció es presenta objectivament, és a dir, el parlant la presenta com a real; subjuntiu, si l'acció es presenta de forma subjectiva, això és, el parlant l'expressa com a possible, desitjada o dubtosa; i imperatiu, si l'acció es presenta com una ordre, un consell o un prec, amb el qual el parlant pretén influir en el receptor. La veu pot ser activa, si el subjecte realitza l'acció, i passiva, si la rep. La veu passiva es forma amb el verb *ser* més el participi del verb que s'està conjugant. Com es pot observar, en el cas de la veu verbal no s'explica el concepte, simplement es diu que pot ser de dos tipus, segons si el subjecte realitza o rep l'acció.

Tot seguit, hi trobem les formes no personals del verb, la conjugació verbal, els verbs regulars i irregulars, i les perífrasis verbals. Els autors apunten que les formes no personals del verb són l'infinitiu (*-ar, -er, -ir*), el gerundi (*-ando, -iendo*) i el participi (*-ado, -ido*). Aquestes formes no tenen desinències de persona, nombre, temps i mode, i poden ser simples o compostes. No s'explica la diferència existent entre una forma verbal no personal simple i una de composta, però sí que en trobem posteriorment uns exemples: «estudiar» i «haver estudiado», respectivament.

Pel que fa a la *conjugació verbal*, s'hi explica que aquesta està formada pel conjunt ordenat de totes les formes d'un verb i que, segons la desinència de l'infinitiu, el verb pot pertànyer a la primera conjugació (*-ar*), segona conjugació (*-er*) o tercera conjugació (*-ir*). A més, els temps verbals poden ser simples o compostos. Els *temps simples* consten d'una sola paraula formada pel lexema i la desinència, mentre que els *temps compostos* estan formats pel verb *haber* i el participi del verb conjugat. Tant per a explicar les formes no personals del verb com la conjugació verbal, els autors utilitzen el terme *infinitiu* que no ha estat definit.

A continuació, hi trobem els verbs regulars i irregulars. Els *verbs regulars* són definits com els que mantenen el mateix lexema que l'infinitiu en totes les seues formes i tenen les mateixes desinències que les del verb model de la seua conjugació: *amar* per a la primera conjugació, *temer* per a la segona i *vivir* per a la tercera. En canvi, els *verbs irregulars* presenten alguna modificació en el lexema o en les desinències de la seua conjugació. Apareix ací el concepte de *verb model* que no ha estat tractat amb anterioritat.

En relació a les *perífrasis verbals*, el manual apunta que es tracta de construccions formades per dos o més verbs que formen un sol nucli del predicat. Estan formades per un verb auxiliar en forma personal i un verb principal en infinitiu, gerundi o participi. Com es pot observar en la següent imatge, els autors fan referència al *predicat*, encara que no ha estat definit. També entre els exemples proposats pel llibre podem veure un cas que no segueix l'estructura de la perífrasi verbal explicada: «*Empezó a llover*», ja que conté la preposició «a» entre el verb auxiliar en forma personal («*Empezó*») i el verb principal en infinitiu («*llover*»).

Figura 66. Les perífrasis verbals (U.D.7, 1CANA)

Las perífrasis verbales

Las **perífrasis verbales** son construcciones formadas por dos o más verbos que forman un solo núcleo del predicado.

Las perífrasis verbales están formadas por:

- un **verbo auxiliar**, en forma personal;
- un **verbo principal**, en infinitivo, gerundio o participio.

En las perífrasis de infinitivo entre ambos componentes puede haber un nexo (preposición o conjunción).

Clases de perífrasis	Ejemplos
Perífrasis de infinitivo	<i>Debes hacer</i> ese trabajo. <i>Empezó a llover</i> muy pronto.
Perífrasis de gerundio	<i>Está dirigiendo</i> una empresa. <i>Anda buscando</i> un empleo.
Perífrasis de participio	<i>Tiene hechos</i> los ejercicios. <i>Lleva leídos</i> dos capítulos.

Els autors assenyalen que, d'acord amb el significat de les perífrasis verbals, aquestes poden ser d'obligació, de probabilitat, poden indicar el començament de l'acció, una acció en desenvolupament o bé una acció acabada.

Finalment, en aquesta unitat s'estudia l'*adverbi*, una classe de paraula invariable que pot complementar un *verb*, un *adjectiu* o un altre *adverbi*. Aquest no admet morfemes de gènere ni de nombre, encara que alguns sí que admeten diminutius o el sufix *-ísimo* del superlatiu. Resulta difícil d'entendre

aquest concepte ja que prèviament no s'ha tractat el *verb* i la definició d'*adverbi* diu que aquest pot complementar un verb; ara bé, els exemples aportats poden ajudar a comprendre-ho.

La *locució adverbial* és un conjunt de paraules que funciona com un adverbi. Segons el seu significat, els adverbis i les locucions adverbials poden ser de lloc, de temps, de mode, de quantitat, d'afirmació, de negació, de dubte, interrogatius i exclamatius.

En la huitena unitat s'estudien els diferents tipus d'adjectius determinatius i els pronoms. Convé recordar que en la sisena unitat els autors havien definit el concepte d'*adjectiu* i havien apuntat que els adjectius podien ser qualificatius o determinatius. Els *adjectius determinatius* «acompañan al nombre, precisan su significado y concuerdan con él en género y número». Poden ser de diversos tipus: possessius, demostratius, numerals, indefinits, interrogatius o exclamatius. Reproduïm a continuació la informació resumida que trobem al final de l'apartat.

Figura 67. Els adjectius determinatius: definició i classes (U.D.8, 1CANA)

Los **adjetivos determinativos** acompañan al nombre, precisan su significado y concuerdan con él en género y número.

Clases de adjetivos determinativos	
Poseivos	indican si lo designado por el nombre pertenece a quien habla, a quien escucha o a aquel de quien se habla
Demostrativos	sitúan al nombre en el espacio indicando su lejanía o proximidad con respecto al hablante
Indefinidos	indican cantidad de manera imprecisa
Numerales	expresan la cantidad exacta (cardinales) o el orden que ocupa el nombre en una serie (ordinales)
Interrogativos	preguntan algo
Exclamativos	valoran y destacan la calidad o la cantidad de lo designado por el nombre

Els *adjectius determinatius possessius* assenyalen si l'objecte designat pel nom al qual acompanyen pertany a qui parla, a qui escolta o a aquell de qui es parla. Tenen diferents formes depenent de si allò designat pel nom pertany a un solo posseïdor o a diversos, o de si va anteposat o posposat al nom.

Figura 68. Els adjectius determinatius possessius (U.D.8, 1CANA)

Poseivos			
Personas	Formas	Un solo poseedor	Varios poseedores
Primera	Pospuestas o tónicas	mío, mía, míos, mías	nuestro, nuestra, nuestros, nuestras
	Antepuestas o átonas	mi, mis	
Segunda	Pospuestas o tónicas	tuyo, tuya, tuyos, tuyas	vuestro, vuestra, vuestros, vuestras
	Antepuestas o átonas	tu, tus	
Tercera	Pospuestas o tónicas	suyo, suya, suyos, suyas	
	Antepuestas o átonas	su, sus	

Els *adjectius determinatius demostratius* situen el nom en l'espai i indiquen la proximitat o llunyania respecte al parlant, per exemple «este», «ese», «aquel».

Els *adjectius determinatius indefinits* indiquen una quantitat de manera imprecisa. Alguns presenten una única forma i d'altres admeten variació de gènere i nombre. En canvi, els *adjectius determinatius numerals* indiquen una quantitat de manera precisa. Poden ser *numerals cardinals*, si expressen la quantitat exacta d'allò designat pel nom, o *ordinals*, si assenyalen el lloc que ocupa el nom dins d'una sèrie.

D'altra banda, els *adjectius determinatius interrogatius* pregunten alguna cosa sobre el nom al qual acompanyen, mentre que els *adjectius determinatius exclamatius* valoren i destaquen la qualitat o la quantitat d'allò designat pel nom.

Finalment, es tracten els *pronoms*, que són definits com les paraules que substitueixen un nom o un conjunt de paraules equivalent a un nom. Segons els autors, el pronom no té significat propi, sinó que adopta el del nom al qual substitueix. Existeixen diverses classes de pronoms: personals, possessius, demostratius, indefinits, numerals, interrogatius i exclamatius.

En aquest apartat no s'expliquen tots els tipus de *pronoms*, ja que molts d'aquests *pronoms* tenen les mateixes formes que els *adjectius determinatius* corresponents, que s'han estudiat anteriorment en la mateixa unitat didàctica. Tot i això, segons s'hi apunta, és fàcil distingir-los, ja que els adjectius determinatius sempre acompanyen al nom, mentre que els pronoms el substitueixen.

De fet, només es defineix el *pronom personal*, que es correspon amb les tres persones que intervenen en la conversació: la primera persona és qui parla, la segona persona és qui escolta i la tercera és la persona o cosa de la qual es parla.

Figura 69. Els pronoms personals (U.D.8, 1CANA)

Pronombres personales		
Personas	Singular	Plural
Primera	yo, me, mí, conmigo	nosotros, nosotras, nos
Segunda	tú, te, ti, contigo; usted	vosotros, vosotras, os; ustedes
Tercera	él, ella, ello, le, la, lo, se, sí, consigo	ellos, ellas, les, las, los, se, sí, consigo

En la novena unitat didàctica es treballen els *nexes*. Per als autors, «Nexo quiere decir *unión*», i les *preposicions* i les *conjuncions* són paraules invariables que serveixen per a unir paraules i oracions.

La *preposició* és una paraula invariable que uneix dues paraules: la primera paraula és la principal i la segona depén d'ella. Algunes preposicions tenen un significat propi, però és més freqüent que una mateixa preposició pugui tenir significats diversos. La *locució prepositiva* està formada per dues o més paraules que equivalen a una *preposició* i funcionen conjuntament.

Si ens fixem en la imatge següent, els autors afirmen que «*las preposiciones unen dos palabras*», però en els exemples proposats trobem «*Iba a la estación*» o «*la responsabilidad de ellos*», que uneixen més paraules, tot i que al manual es diu que en un cas la primera paraula és «*la responsabilidad*», i en l'altre, la segona paraula és «*la estación*». Es tracta, doncs, d'un error. A més, resulta que hi ha moltes paraules que les preposicions no poden unir, com ara els verbs amb els adjectius.

Figura 70. Les preposicions (U.D.9, 1CANA)

Las preposiciones

Las **preposiciones** unen dos palabras. La primera palabra es la principal y la segunda depende de ella. Observa los ejemplos siguientes:

- *iba a la estación*;
- *fácil de entender*;
- *filete con patatas*;
- *la responsabilidad de ellos*.

Clases de palabras unidas por una preposición	
Primera palabra	Segunda palabra
<i>iba</i> (verbo)	<i>la estación</i> (nombre)
<i>fácil</i> (adjetivo)	<i>entender</i> (verbo)
<i>filete</i> (nombre)	<i>patatas</i> (nombre)
<i>la responsabilidad</i> (nombre)	<i>ellos</i> (pronombre)

La *conjunció* és un nexa que uneix dues paraules de la mateixa classe, sense que una d'elles depenga de l'altra, o dues oracions, entre les quals sí que pot haver dependència. La locució conjuntiva és un grup de paraules que equival a una conjunció i desenvolupa la mateixa funció.

Finalment, els autors fan referència als «*marcadores del discurso o conectores textuales*», que són paraules que s'utilitzen per a assenyalar la relació entre les distintes idees d'un text i guiar la seua interpretació. Segons apunten, moltes classes de paraules poden ser marcadors, com ara la conjunció (*pues*) i la locució conjuntiva (*sin embargo, para que, o sea, por*

tanto...), l'adverbi (*primeramente, además, entonces, inclusive, más tarde...*) o la locució adverbial (*a continuación, en cambio, por consiguiente, en fin...*).

La desena unitat, l'última en què es treballen aspectes gramaticals de la llengua, se centra en l'estudi de l'*oració*. Paradoxalment, serà en aquesta unitat que s'explicarà el terme *sintagma*, que havia aparegut al llarg del llibre però que no havia estat explicat fins ara. A més, s'hi afegeix que podem referir-nos a aquest concepte com a *sintagma* o *grup*.

Els autors defineixen el *sintagma* com una unitat lingüística formada per una o diverses paraules que desenvolupen conjuntament la mateixa funció sintàctica en una *oració*. Sempre té un nucli al qual poden complementar diferents classes de paraules. Segons la categoria gramatical de la paraula que funciona com a nucli, el sintagma pot ser nominal (SN), verbal (SV), adjectival (SAdj.) o adverbial (SAdv.). Sorprén que per a definir el terme *sintagma* es faça servir un concepte, *oració*, que encara ho ha estat explicat, tot i que ho faran de seguida.

A continuació, el manual estudia l'*oració*, que defineix com una unitat lingüística que transmet un contingut complet, que està delimitada per pauses i té una entonació determinada, i que, normalment, té com a elements essencials un subjecte i un predicat. Es tracta d'una de les definicions més completes d'*oració* que hem trobat en el nostre treball fins ara, com es pot observar al següent quadre. De fet, només trobem a faltar la referència a la necessitat que el *verb* estiga en forma personal. Tot i això, continuem sense saber què significa «contingut complet» (1CANA) o «idea completa» (1VBRO, 1VANA i 2VSAN).

Figura 71. Definició d'*oració* en els llibres de València analitzats

	Valencià				
	1r ESO		2n ESO		
	1VBRO	1VANA	2VBRO	2VANA	2VSAN
verb en forma personal					
idea completa					
subjecte i predicat					
delimitada per pauses					
entonació determinada					

Pel que fa al *subjecte*, els autors apunten que aquest és sempre un sintagma nominal i el seu nucli és un nom o un pronom; a més, concorda amb el verb en nombre i persona. En canvi, el *predicat* és sempre un sintagma verbal, és a dir, una paraula o grup de paraules que en l'oració diuen alguna cosa del subjecte, i el seu nucli és un verb.

Tot seguit, hi trobem diferents tipus d'oracions segons el subjecte: les oracions en què el subjecte no apareix i les oracions que no tenen subjecte. Les primeres, «oraciones con sujeto omitido», són aquelles en què el subjecte de l'oració no apareix; les desinències verbals contenen suficient informació per a que el subjecte se sobreentenga. En canvi, les segones no tenen subjecte i s'anomenen *oracions impersonals*. Es tracta de les oracions que tenen el verb «*haber*» conjugat en tercera persona del singular i de les oracions amb un verb que indica algun fenomen atmosfèric (el verb es conjuga sols en tercera persona del singular).

D'altra banda, com ja s'ha dit, el *predicat* és sempre un sintagma verbal, és a dir, una paraula o grup de paraules que en l'oració diuen alguna cosa del subjecte, i el seu nucli és un verb. El predicat pot ser nominal o verbal. El *predicat nominal* està format per un verb copulatiu, que funciona com a element d'enllaç entre el subjecte i el que es diu d'ell, i un complement anomenat *atribut*, que sempre es refereix al subjecte i concorda amb ell en gènere i nombre. Les paraules que poden realitzar la funció d'atribut són el nom amb o sense preposició, el pronom, l'adjectiu i l'adverbi. L'atribut pot substituir-se pel pronom *lo*.

Convé afegir que no es diu quins són els verbs copulatius. Ara bé, s'apunta que si els verbs *ser* i *estar* no van acompanyats d'atribut no són copulatius, sinó que funcionen com a predicatius. Per tant, podem deduir que els verbs copulatius són *ser* i *estar*, en aquest cas però faltaria el verb *parecer*.

Quant al *predicat verbal*, aquest està format per qualsevol verb que no siga copulatiu. Aquests verbs poden ser transitius i intransitius, i poden dur diferents tipus de complements: directe, indirecte, circumstancial, de règim, predicatiu, agent... Els *verbs transitius* tenen un significat tan ampli que necessiten concretar-lo amb un complement, anomenat *complement directe*.

En canvi, els *verbs intransitius* no necessiten anar acompanyats de cap complement.

A continuació, els autors expliquen alguns tipus de complements verbals. El complement directe (CD) és sempre un sintagma nominal, es construeix sense preposició si es refereix a una cosa i amb la preposició *a* si es refereix a una persona, i generalment pot substituir-se pels pronoms *lo, la, los, las*. El complement indirecte (CI) indica la persona o cosa que rep el dany o el profit de l'acció verbal, és sempre un sintagma nominal introduït per la preposició *a* i pot substituir-se pels pronoms *le* o *les*. Per últim, el complement circumstancial (CC) informa sobre les circumstàncies de tot tipus en què es produeix l'acció verbal; pot ser de temps, de lloc, de mode, de companyia, d'instrument, de quantitat, de finalitat i de causa, com es pot observar a la següent imatge. Sorprén la inclusió del CC de finalitat.

Figura 72. Tipus de complements circumstancials (U.D.10, 1CANA)

Complementos circunstanciales según su significado	
Clases	Ejemplos
De tiempo	Ya he acabado los deberes. Vuelvo el sábado . Por la tarde lloverá.
De lugar	Te espero aquí . El libro está en tu cuarto .
De modo	Hemos comido bien . Hizo la cama rápidamente . Camina con dificultad .
De compañía	Fui al cine con mi madre . Haré el trabajo con dos compañeros .
De instrumento	Escribid con bolígrafo . He abierto el paquete con unas tijeras .
De cantidad	Juan duerme poco . Hemos trabajado bastante . No quiero más . Está lloviendo muchísimo .
De finalidad	Hemos ahorrado para el viaje . No tenía dinero para la comida .
De causa	Cae bien por su simpatía . No lo hará por vergüenza .

Finalment, hi trobem la classificació de les oracions d'acord amb la intenció amb la qual es parla o l'actitud del parlant. Però, actitud davant de què? Bé, siga com siga, els autors distingeixen sis classes d'oracions: enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i desideratives.

L'*oració enunciativa* és aquella en què l'emissor «informa acerca de algo, afirmándolo o negándolo». El llibre no classifica aquest tipus d'oracions en afirmatives o negatives, si bé de la definició que en fa podem deduir-ho.

L'*oració interrogativa* és aquella en què l'emissor planteja una pregunta. Pot ser una *oració interrogativa directa*, si l'entonació final és ascendent i, en escriure-la, es posa entre signes d'interrogació, o bé *interrogativa indirecta*, si l'entonació final és descendent i no s'escriu entre signes d'interrogació.

L'*oració exclamativa* és aquella en què l'emissor expressa alguna cosa amb especial intensitat o sentiment. Convé assenyalar que, si bé en el cas de les interrogatives sí que es fa referència a l'ús del signe d'interrogació, no passa el mateix en el cas de les exclamatives, en què manca la remissió a la necessitat d'utilitzar el signe d'exclamació.

Finalment, en l'*oració exhortativa* o *imperativa* l'emissor transmet una ordre, un mandat o un prec; en l'*oració dubitativa* l'emissor expressa un dubte i en l'*oració desiderativa* expressa un desig.

6.1.2. Lengua y literatura 1 ESO. Projecte La Casa del Saber. Editorial Santillana

D'entrada, convé comentar que l'editorial Santillana presenta per al curs 2010/2011 un nou projecte, anomenat «Los Caminos del Saber». Però, a més, dins d'aquest, hi ha dues sèries: «Debate» i «Diálogo». La sèrie «Debate» presenta tres volums: el primer comprén les sis unitats inicials; el segon, la resta d'unitats didàctiques, i el tercer volum recull els apèndixs, distribuïts en diverses seccions («Textos para el desarrollo de las competencias básicas», «Técnicas de trabajo», «Gramática», «Leer un libro» i «Conjugación verbal»). En canvi, la sèrie «Diálogo» en té dos: el primer volum comprén les sis unitats inicials, i el segon, la resta d'unitats didàctiques i els apèndixs («Diversidad lingüística. Las lenguas de España», «Gramática. Métrica» i «Conjugación verbal. Modelos»).

En aquest treball hem analitzat la sèrie «Debate» que presenta l'editorial Santillana dins del nou projecte titulat «Los Caminos del Saber», dirigit per

Pedro López Lara. Aquest manual, publicat l'any 2010 és una obra col·lectiva concebuda, dissenyada i creada en el departament d'Ediciones Educativas de Santillana Educación S.L., dirigit per Enrique Juan Redal. El llibre està dividit en tres volums: el primer comprén les sis unitats inicials; el segon, la resta d'unitats didàctiques, i el tercer volum recull els apèndixs, distribuïts en diverses seccions («Textos para el desarrollo de las competencias básicas», «Técnicas de trabajo», «Gramática», «Leer un libro» i «Conjugación verbal»).

Quadre 72. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO de l'editorial Santillana (1CSAN)

Unitats didàctiques
Unitat 1. La comunicació. El lenguaje y su organización
Unitat 2. Tipos de textos. La palabra. Clases y constituyentes
Unitat 3. La narración. El significado de las palabras
Unitat 4. Tipos de textos narrativos. El enunciado
Unitat 5. La descripción. El verbo: raíz y desinencias
Unitat 6. El diálogo y sus formas. La conjugación verbal
Unitat 7. La literatura y sus formas. Uso de los tiempos verbales
Unitat 8. El lenguaje literario. El adverbio
Unitat 9. Los géneros literarios. El sustantivo y sus clases. El artículo
Unitat 10. La poesía popular. El adjetivo calificativo
Unitat 11. Las narraciones populares. Los adjetivos determinativos
Unitat 12. El teatro popular. Los pronombres
Apèndixs

Segons l'índex que trobem al principi del llibre, aquest s'estructura en dotze unitats didàctiques, és a dir, unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Més encara, els continguts s'agrupen fonamentalment en tres blocs: «Comunicación», «Literatura» i «Estudio de la lengua». Ara bé, en el primer volum del llibre de text, que inclou les unitats 1-6, s'hi treballa la comunicació i l'estudi de la llengua; en canvi, el segon volum, de la unitat 7 a la 12, s'hi dedica a la literatura i l'estudi de la llengua. Per tant, aquest últim bloc, «Estudio de la lengua», recorre tota la programació de la matèria.

El bloc de la «Comunicación» es divideix en quatre apartats: «Leer», «Aprender», «Leer» i «Escribir». En aquesta part del llibre, l'alumnat pot llegir,

escriure i parlar, i també observar quines característiques tenen els textos que utilitzen habitualment. També «Literatura» es distribueix en quatre apartats: «Leer», «Formas y géneros», «Leer» i «Escribir». En aquest bloc, a més de llegir i escriure, l'alumnat aprèn alguns dels secrets de la literatura. Finalment, «Estudio de la lengua» consta de tres apartats destinats a utilitzar millor el llenguatge i a comprendre el seu funcionament: «Gramática», «Vocabulario» i «Ortografía».

A més a més, els dos primers volums presenten altres seccions. De fet, al final de cada unitat hi ha dues pàgines d'activitats complementàries i una pàgina anomenada «Aplica lo que has aprendido», en la qual a partir d'un text l'alumnat pot demostrar els seus coneixements.

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta dos grans blocs: «Comunicación» i «Estudio de la lengua» en les sis primeres unitats del llibre, i «Literatura» i «Estudio de la lengua» en la últimes sis unitats didàctiques. A més, al final de cada unitat hi ha dues pàgines d'activitats complementàries i una pàgina titulada «Aplica lo aprendido» en la qual a partir d'un text l'alumnat ha de demostrar els seus coneixements dels principals continguts treballats a la unitat didàctica.

El bloc «Comunicación» està dedicat al treball dels diferents tipus de textos, mentre que el bloc «Literatura» se centra en els secrets de la literatura. Posteriorment, el bloc «Estudio de la lengua» està adreçat a millorar la capacitat d'expressió de l'alumnat i a facilitar la comprensió del funcionament del llenguatge, amb tres seccions: «Gramática», «Ortografía» i «Vocabulario».

Tenint en compte l'objecte d'estudi del nostre treball, ens centrarem en el bloc titulat «Estudio de la lengua», i més concretament en l'apartat de «Gramática». Però, també estudiarem el resum de gramàtica que presenta l'apèndix del llibre de text (volum 3).

Quadre 73. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)

Unitats 1-6 (volum I)								
Comunicación				Estudio de la lengua			Actividades complementarias	Aplica lo que has aprendido
Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía		
Unitats 7-12 (volum II)								
Literatura				Estudio de la lengua			Actividades complementarias	Aplica lo que has aprendido
Leer	Formas y géneros	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía		

Aquest manual, com es pot comprovar a la graella següent, presenta el mateix nombre de pàgines en cada unitat didàctica i també en tots els apartats, la qual cosa no és negativa en si mateixa, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats (Ferrer, 2000). Només hi trobem una excepció: la huitena unitat té 13 pàgines i no 15 com la resta, ja que l'apartat gramatical consta d'una sola pàgina.

Quadre 74. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)

<i>Lengua y literatura 1. Editorial Santillana</i>								
	Comunicación	Literatura	Estudio de la lengua			Actividades complementarias	Aplica lo que has aprendido	TOTAL
			Gramática	Vocabulario	Ortografía			
U.D.1	6		3	1	2	2	1	15
U.D.2	6		3	1	2	2	1	15
U.D.3	6		3	1	2	2	1	15
U.D.4	6		3	1	2	2	1	15
U.D.5	6		3	1	2	2	1	15
U.D.6	6		3	1	2	2	1	15
U.D.7		6	3	1	2	2	1	15
U.D.8		6	1	1	2	2	1	13
U.D.9		6	3	1	2	2	1	15
U.D.10		6	3	1	2	2	1	15
U.D.11		6	3	1	2	2	1	15
U.D.12		6	3	1	2	2	1	15
TOTAL	36	36	34	12	24	24	12	178

Ara bé, no tots els apartats tenen la mateixa durada. En cada unitat s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua que a la resta de qüestions, com es pot observar al següent quadre. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua és superior (50%) al de comunicació i al de literatura, 25% respectivament.

Quadre 75. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)

Nombre de pàgines	Comunicación / Literatura	Estudio de la lengua		
		Gramática ¹²⁹	Vocabulario	Ortografía
	6	3	1	2
Total	6	6		
	50%	50%		

En relació al tractament de la gramàtica, en el llibre de text de Castellà de l'editorial Santillana per a primer curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: les classes de paraules (*substantius*, *adjectius*

¹²⁹ Convé recordar que la huitena unitat té un nombre de pàgines diferent; en aquesta l'apartat gramatical consta d'una sola pàgina i no de tres com en la resta d'unitats.

qualificatiu, verbs, adverbis, pronoms personals i elements d'enllaç), l'enunciat, el subjecte i el predicat, com s'aprecia al següent quadre. Pel que fa a les categories gramaticals, el manual tracta també l'article i l'adjectiu determinatiu, però no els anomenats elements d'enllaç.

Quadre 76. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1CSAN)

U.D. 2	La paraula: definició i classes
	Constituents de la paraula
	Formació de noves paraules
U.D. 3	Les paraules i el seu significat
	Paraules monosèmiques i polisèmiques
	Antonímia i sinonímia
	Agrupacions de paraules segons el seu significat
U.D. 4	L'enunciat. Classes d'enunciats
	El sintagma. Classes de sintagmes
	Components de l'oració: subjecte i predicat
U.D. 5	El verb. Concepte
	Nombre i persona dels verbs
	El temps dels verbs
	El mode dels verbs
U.D. 6	La conjugació verbal
	Els temps verbals: simples i compostos; imperfectes i perfectes.
	Verbs regulars i irregulars
	Verbs defectius
U.D. 7	Significat i ús dels temps verbals
	Els temps d'indicatiu
	Els temps de subjuntiu
	El present d'imperatiu
U.D. 8	L'adverbi. Concepte i classes
U.D. 9	El substantiu. Concepte i classes
	El gènere dels substantius
	El nombre dels substantius
	L'article
U.D. 10	L'adjectiu. Concepte i classes
	L'adjectiu qualificatiu. Els graus de l'adjectiu qualificatiu
U.D. 11	Els adjectius determinatius. Concepte
	Els possessius
	Els demostratius
	Els indefinits
	Els numerals
	Els interrogatius i els exclamatius
U.D. 12	Els pronoms
	Els pronoms personals. Concepte
	Altres pronoms

Segons l'índex de continguts del llibre de l'assignatura de Castellà de l'editorial Santillana de primer curs d'ESO, que reproduïm a continuació, el tractament de la gramàtica s'inicia amb els sons (U.D. 1), després hi trobem les paraules (U.D. 2 i 3) i l'enunciat (subjecte i predicat, U.D. 4). A continuació, s'hi treballen les diferents classes de paraules: el verb (U.D. 5, 6 i 7: arrel,

desinències, conjugació i usos dels temps verbals), l'adverbi (U.D. 8), el substantiu i l'article (U.D. 9), l'adjectiu qualificatiu i el determinatiu (U.D. 10 i 11, respectivament), i, per acabar, el pronom (U.D. 12).

Figura 73. Índex de continguts de l'apartat de «Gramática» del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)

GRAMÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje y su organización. Los sonidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de los tiempos verbales
<ul style="list-style-type: none"> • La palabra. Clases y constituyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • El adverbio
<ul style="list-style-type: none"> • El significado de las palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • El sustantivo y sus clases. El artículo
<ul style="list-style-type: none"> • El enunciado. Sujeto y predicado 	<ul style="list-style-type: none"> • El adjetivo calificativo
<ul style="list-style-type: none"> • El verbo: raíz y desinencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Los adjetivos determinativos
<ul style="list-style-type: none"> • La conjugación verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Los pronombres

A continuació, repassem l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes gramaticals al llibre de text de Castellà de l'editorial Santillana, *Serie Debate*, per a primer d'ESO, tenint en compte les relacions entre els conceptes i la manera com hi són descrits. Ara bé, només analitzem les unitats didàctiques en què s'hi treballen els termes gramaticals objecte d'estudi, és a dir, des de la segona unitat didàctica fins al final del llibre de text.

En la segona unitat didàctica titulada «Tipos de textos. La palabra. Clases y constituyentes» s'estudia el concepte de *paraula* i les diferents classes que existeixen. El manual defineix la *paraula* com un conjunt de sons dotat de significat. En aquesta definició s'utilitza el terme *so* que ha estat tractat prèviament en la primera unitat didàctica com la unitat més xicoteta de la llengua, sense significat i amb la qual es formen paraules.

Segons els autors, hi ha diferents tipus de paraules: *substantius*, *adjectius qualificatius*, *verbs*, *adverbis*, *pronoms personals* i *elements d'enllaç*. D'aquesta classificació ens sorprén l'aparició del concepte «*elemento de enlace*» que engloba les *conjuncions* i les *preposicions*, tal i com apareix a la següent imatge. També convé comentar que es fa referència a l'*adjectiu qualificatiu* i al *pronom personal*; per tant, deduïm que existeixen altres tipus

d'*adjectivus* i de *pronomus* però sembla que aquests no són considerats com a paraules.

Figura 74. Clases de paraules (U.D.2, 1CSAN)

PRINCIPALES CLASES DE PALABRAS		
Clases	Concepto	Ejemplos
Sustantivos	Son palabras variables que nombran personas, animales, cosas, sentimientos o ideas.	<i>monstruo</i> <i>horror</i>
Adjetivos calificativos	Son palabras variables que nombran cualidades o estados propios de los sustantivos.	<i>pálido</i> <i>horrible</i>
Verbos	Son palabras variables que designan acciones, procesos o estados que tienen lugar en un tiempo determinado.	<i>despertar</i> <i>ver</i>
Adverbios	Son palabras invariables que expresan circunstancias de lugar, tiempo, modo o cantidad, o indican afirmación, negación o duda.	<i>hoy</i> <i>sí</i>
Pronombres personales	Son palabras variables que nos permiten nombrarnos a nosotros mismos, a las personas con las que hablamos o a los seres y las entidades sobre los que tratamos, sin emplear un sustantivo.	<i>nosotros</i> <i>ella</i>
Elementos de enlace	Son palabras invariables que sirven para relacionar entre sí otras palabras. Las conjunciones (<i>y, ni, o, pero...</i>) y las preposiciones (<i>de, en, por...</i>) son elementos de enlace.	<i>y</i> <i>para</i>

Com es pot observar, el manual apunta que el *substantiu*, l'*adjectiu qualificatiu*, el *verb* i el *pronom personal* són paraules variables, mentre que l'*adverbi* i els *elements d'enllaç* (les *preposicions* i les *conjuncions*) són paraules invariables. Al llarg del llibre es treballen aquestes classes de paraules amb més deteniment¹³⁰, excepte els *elements d'enllaç*, que únicament són definits en aquesta unitat. Els autors assenyalen que es tracta de paraules invariables que serveixen per a relacionar entre si altres paraules i afegeixen que les *preposicions* i les *conjuncions* són *elements d'enllaç* però no aclareixen la diferència existent entre aquestes. La resta de categories gramaticals les comentarem en la unitat en què es treballen.

D'altra banda, en la quarta unitat, titulada «Tipos de textos narrativos. El enunciado», s'hi estudia l'*enunciat* (definició i classes), el *sintagma* (definició i classes) i els components de l'oració (*subjecte* i *predicat*). El manual defineix l'*enunciat* com el «conjunto de palabras que expresa una idea con sentido completo» però no indica què vol dir que una idea té sentit complet. Ara bé, en el recordatori de la mateixa pàgina del llibre en què es defineix el concepte trobem una definició una mica diferent: «conjuntos de palabras con los que se expresa una idea». Per tant, sembla que no és rellevant que la idea expressada

¹³⁰ El *verb* (U.D. 5, 6 i 7), l'*adverbi* (U.D. 8), el *substantiu* i l'*article* (U.D. 9), l'*adjectiu qualificatiu* i el *determinatiu* (U.D. 10 i 11, respectivament) i el *pronom* (U.D. 12).

tinga sentit complet. De tota manera, les diferències en les definicions plantejades poden generar confusió en l'alumnat.

A més, s'hi afegeix que «todo enunciado se pronuncia con una melodía o entonación independiente que nos permite diferenciarlo de otros enunciados. Esa melodía nos ayuda a saber si el enunciado es una afirmación, una pregunta o una exclamación». Els autors també apunten que en la llengua oral al final de l'enunciat hi ha una pausa llarga, mentre que en la llengua escrita trobem un punt o bé un signe d'interrogació o d'exclamació.

A continuació, el manual assenyala que els *enunciats* poden ser de dos tipus: *oracions* i *frases*. Les *oracions* contenen almenys un verb conjugat en forma personal; en canvi, les *frases* no contenen cap verb conjugat. Segons els autors del llibre de text, la diferència entre *oració* i *frase* rau en què l'*oració* porta almenys un verb en forma personal, mentre que la *frase* no porta cap forma verbal conjugada. D'acord amb aquesta afirmació, podem considerar *frase* qualsevol enunciat que continga una forma verbal no personal, això és, un infinitiu, un participi o un gerundi, però també d'altres paraules que no siguin verbs.

Dins d'un enunciat, les paraules s'agrupen en conjunts més xicotets i homogenis, que s'anomenen *sintagmes* o *grups*. En cadascun d'aquests hi ha una paraula que funciona com a nucli (N) i poden haver-hi altres paraules que funcionen com a complements (Compl.). Per tant, els autors plantegen que hi ha dos tipus d'agrupacions de paraules: unes més grans, els enunciats, i unes de més xicotetes, els sintagmes. Ara bé, què marca la diferència de mida entre una cosa i l'altra? No se sap. Només s'apunta que l'*enunciat* expressa una idea amb sentit complet.

Tot seguit els autors presenten el *sintagma nominal* (SN), que és aquell que té com a nucli un *substantiu*, i el *sintagma verbal* (SV), quan el nucli és un *verb*. No s'esmenten altres tipus de sintagmes, com ara el *sintagma preposicional*, i es fa referència a dos termes que encara no han estat explicats (*substantiu* i *verb*), si bé deuen haver estat tractats en cursos anteriors. A més, s'obvia que el nucli del sintagma nominal també pot ser un *pronom*, així com la necessària concordança en nombre i persona entre el nucli del subjecte i el verb.

En relació a l'oració, en aquesta unitat s'assenyala que aquesta generalment consta de dos *grups* o *sintagmes* –un nominal i un altre verbal- als quals s'anomena *subjecte* i *predicat* respectivament. El subjecte és un «sintagma nominal que nombra a la persona, animal o cosa de quien se dice algo en la oración», mentre que el predicat és un «sintagma verbal que expresa lo que en la oración se dice del sujeto».

Per tal de reconèixer el subjecte, els autors assenyalen que aquest es pot identificar mitjançant la concordança entre el nucli del subjecte i el verb, o bé preguntant «¿quién? o ¿quiénes?» al verb de l'oració. Tot i això, també apunten que pot passar que una oració no tinga subjecte o que aquest estiga sobreentés. En aquests casos no especifiquen com s'anomenen aquestes oracions ni tampoc quines característiques més presenten, sinó que simplement les exemplifiquen.

La cinquena unitat didàctica, «La descripción. El verbo: raíz y desinencias», tracta sobre el verb: concepte, nombre i persona, temps i mode. El verb és definit com una paraula variable que expressa accions, estats o processos situats en un temps determinat (passat, present o futur), i que constitueix el nucli del predicat.

Tot seguit, el manual explica que la major part de les formes verbals expressen mitjançant les seues desinències les nocions de nombre (singular o plural) i de persona (primera, segona o tercera), però hi ha algunes formes verbals que no expressen nombre ni persona: es tracta de les formes no personals del verb, és a dir, l'infinitiu, el gerundi i el participi.

Les formes verbals assenyalen també el *temps*, això és, si l'acció té lloc en el moment en què es parla (present), en un moment anterior (passat) o en un moment posterior (futur). El manual apunta que les formes de passat s'anomenen *formes de pretèrit*.

A més a més, segons els autors, les formes verbals indiquen a través del *mode* si el parlant considera l'acció com alguna cosa real, encara que no s'haja produït (mode indicatiu); com alguna cosa possible, desitjable o dubtosa, o quan formula una ordre negativa (mode subjuntiu), o com una ordre afirmativa (mode imperatiu).

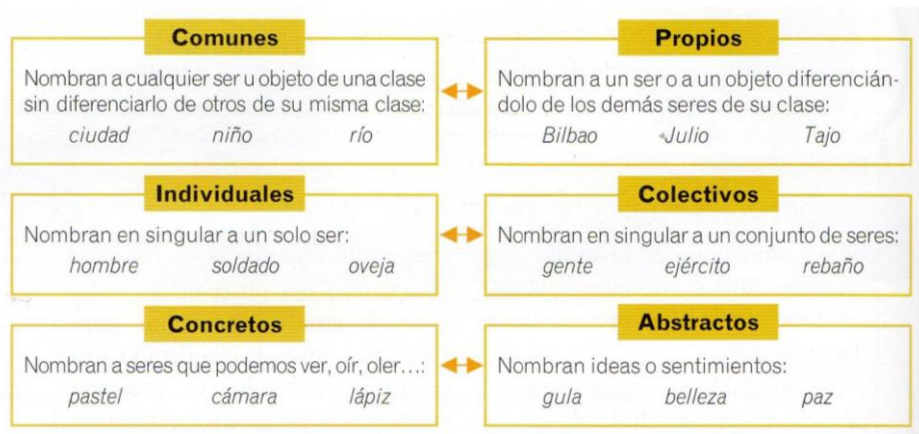
La sisena unitat titulada «El diálogo y sus formas. La conjugación verbal» està dedicada a la conjugació verbal. Hi trobem conceptes com ara conjugació, temps verbals simples i compostos, i també perfectes i imperfectes, verb regular i irregular, i verb defectiu. La setena unitat titulada «La literatura y sus formas. Uso de los tiempos verbales» se centra en l'ús dels temps verbals. Atés que cap d'aquests termes fa referència als conceptes sintàctics bàsics objecte del nostre estudi, passem a la huitena unitat didàctica que amb el títol «El lenguaje literario. El adverbio» estudia l'adverbi.

L'*adverbi* és definit com una paraula invariable que esmenta circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat, o expressa negació, afirmació o dubte. Sol funcionar com a complement d'un *verb* o com a *modificador* d'un verb, d'un adjectiu o d'un adverbi. Segons el seu significat, es classifiquen en adverbis de lloc, de temps, de mode, de quantitat, d'afirmació, de negació i de dubte.

Aquesta definició del concepte d'*adverbi* introdueix un nou terme: «modificador». Un terme que no ha estat explicat anteriorment en el manual i que els autors tampoc no expliquen ara. De fet, només hi mostren un exemple d'oració en què n'apareixen diversos: «no», «demasiado» i «muy», que modifiquen un verb («cantó»), un adverbi («bien») i un adjectiu («buena») respectivament.

La novena unitat didàctica, «Los géneros literarios. El sustantivo y sus clases. El artículo», treballa el substantiu (concepte, classes, gènere i nombre) i l'article (conceptes i formes). El manual defineix el *substantiu* com una paraula que anomena entitats (persones, animals, coses, idees) i constitueix el nucli del *sintagma nominal*. A més, típicament desenvolupa la funció de nucli del *subjecte*. Els substantius es classifiquen en comuns o propis, individuals o col·lectius, concrets o abstractes, com es pot observar a la següent imatge. A continuació, els autors expliquen el gènere del substantiu i la formació del femení, i també el nombre del substantiu i la formació del plural.

Figura 75. Classes de substantius (U.D.9, 1CSAN)



Convé assenyalar que en el manual sempre es parla de «*substantivo*» i mai de «*nombre*», com passa en altres llibres de text que prefereixen aquest darrer terme o bé hi alternen tots dos termes.

Finalment, en aquesta unitat es tracta l'*article*, que és presentat com una paraula variable, sense significat, que té gènere i nombre, que anuncia la presència d'un substantiu i ens informa del seu gènere i nombre. Funciona com a *determinant* en el sintagma. Per tant, resulta que els autors remetent a conceptes que no han estat explicats enlloc, com ara els termes «*determinante*», que apareix per primera vegada ara, o «*función*», que tot i que ja ha estat utilitzat abans no s'ha explicat mai.

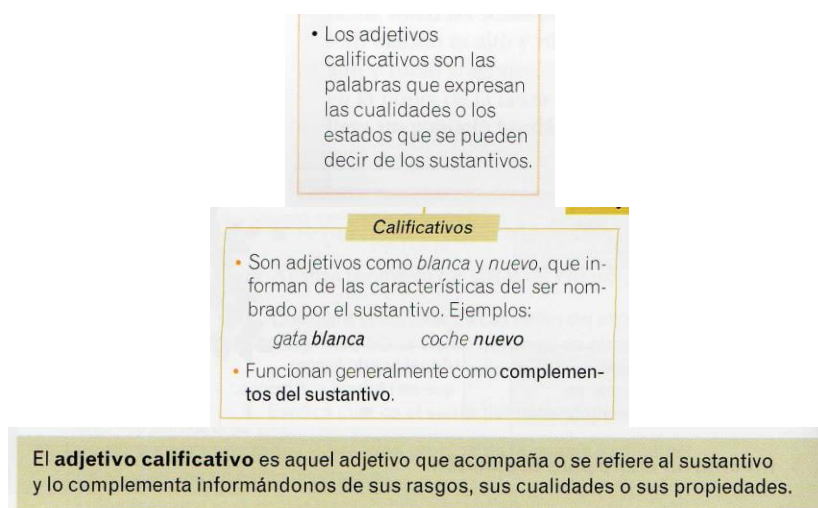
Els *articles*, segons el manual, «son palabras que desempeñan en el sintagma la función de determinante». L'alumnat no pot ser capaç d'entendre aquesta afirmació ja que es fa referència a termes que no han estat explicats però, a més, no sabem si els *articles* són una altra classe de paraules, una categoria gramatical més, com ho són els verbs o els adverbis per exemple, o què són exactament. Cal recordar que d'acord amb la presentació de les diferents classes de paraules del manual (U.D.2) només hi ha: *substantius*, *adjectius qualificatius*, *verbs*, *adverbis*, *pronoms personals* i *elements d'enllaç*.

En la desena unitat, titulada «*La poesía popular. El adjetivo calificativo*», s'hi treballa l'*adjectiu qualificatiu*. Els autors defineixen el concepte d'*adjectiu* i expliquen les diferents classes d'*adjectius* existents: l'*adjectiu qualificatiu* i el *determinatiu*. Després, se centren en l'*adjectiu qualificatiu*: definició, forma, concordança, posició i, finalment, els graus de l'*adjectiu* (positiu, comparatiu i superlatiu).

L'*adjectiu* és definit com una paraula variable que acompanya o es refereix a un *substantiu* del qual destaca una qualitat o una propietat o bé en limita la seua extensió. D'acord amb el manual, hi ha dos tipus d'adjectius: qualificatius i determinatius. L'*adjectiu qualificatiu* informa de les característiques de l'ésser anomenat pel substantiu i funciona generalment com a *complement* del *substantiu*; en canvi, l'*adjectiu determinatiu* presenta el *substantiu* i limita la seua extensió, i pot funcionar com a *determinant* o com a *complement*.

Com ja s'ha dit anteriorment, els autors introdueixen termes sense explicar-los. És el cas de «*determinante*» i «*complemento*». Més encara, com podem observar en les següents imatges, s'hi aporten definicions diferents de l'*adjectiu qualificatiu*, tot i que en el fons el missatge és el mateix: l'*adjectiu qualificatiu* acompanya o fa referència a un *substantiu* al qual complementa informant de les seues característiques.

Figura 76. Definicions d'adjectiu qualificatiu (U.D.10, 1CSAN)



A continuació, els autors tracten la forma (gènere i nombre) i la posició de l'adjectiu qualificatiu. Hi ha *adjectius d'una terminació*, és a dir, adjectius que tenen la mateixa forma per al masculí i per al femení, i *adjectius de dues terminacions*, que tenen una forma per al masculí i una altra per al femení. Respecte a la posició, els adjectius poden anar davant o darrere del substantiu al qual acompanyen: si van davant, solen ser *adjectius explicatius*, això és, adjectius que destaquen una qualitat típica de l'objecte o de l'ésser al qual es refereixen, i si van darrere del substantiu, solen ser *adjectius específicatsius*, és a dir, adjectius que assenyalen un tret que distingeix a l'ésser o a l'objecte del

qual es parla. A més, s'hi afegeix que alguns adjectius varien de significat si canvien de posició, per exemple «Un hombre pobre» o «Un pobre hombre».

Finalment, s'hi expliquen els diferents graus de l'adjectiu: positiu, comparatiu (d'inferioritat, d'igualtat, de superioritat i d'excel·lència) i superlatiu. Un adjectiu està en grau positiu quan no porta cap element (sufixos, prefixos, adverbis...) que indique intensitat; en comparatiu, quan es contrasta la intensitat amb què dos éssers posseeixen una mateixa qualitat, en aquest cas pot ser de superioritat, d'igualtat, d'inferioritat i d'excel·lència; i, en superlatiu, quan expressa la qualitat de l'ésser al qual es refereix en el seu grau màxim. L'adjectiu en grau superlatiu es construeix amb els sufixos *-ísimo/a* o *-érrimo/a*, o amb un prefix intensiu com *super-*, *requete-*, *ultra-...*; o bé, s'avantposa un adverbi, com ara *muy* o *sumamente*, a l'adjectiu.

Ens sobta l'aparició d'un nou tipus d'adjectiu de grau comparatiu, el d'excel·lència, ja que aquest no és utilitzat per la resta de llibres de text analitzats. A més, no s'explica en què consisteix aquest grau de l'adjectiu, només s'exemplifica amb una oració: «Mi primo es *el más tímido de la familia*». Així, doncs, caldrà plantejar-se més endavant, en l'apartat que dediquem en aquest treball a la comparació dels diferents manuals, la necessitat d'aquest terme i si allò a què fa referència no és el mateix que el que altres manuals assenyalen com a grau comparatiu de superioritat.

En l'onzena unitat, «Las narraciones populares. Los adjetivos determinativos», i després d'haver treballat l'*adjectiu qualificatiu*, és el torn de l'*adjectiu determinatiu*. Els autors expliquen el concepte d'*adjectiu determinatiu* i els diferents tipus que existeixen: possessius, demostratius, indefinits, numerals, interrogatius i exclamatius.

L'*adjectiu determinatiu* és definit com una paraula que acompanya el substantiu comú concretant i marcant el seu gènere i el nombre. Pot expressar les nocions de possessió, de distància, de quantitat imprecisa o precisa, o introduir preguntes i exclamacions. Si va davant del substantiu funciona com a *determinant*, igual que els articles («*su hogar*»), i si va darrere funciona com a *complement*, com els adjectius qualificatius («*el hogar suyo*»).

En relació a la definició de l'*adjectiu determinatiu*, cal destacar que la informació aportada en aquesta unitat és molt més completa que la de la unitat

anterior¹³¹, però el significat és el mateix. Ara bé, en aquesta unitat es diu quan l'adjectiu determinatiu funciona com a determinant i quan ho fa com a complement. Una informació que havíem trobat a faltar abans.

Els adjectius determinatius es classifiquen en: possessius, demostratius, indefinits, numerals, interrogatius i exclamatius. El possessiu és una paraula variable que expressa la pertinença d'alguna cosa a una o diverses persones, anomenades posseïdors, o la pertinença d'un ésser a un grup. El demostratiu s'empra per assenyalar, expressant la distància que hi ha entre el parlant i allò assenyalat. Existeixen tres sèries de demostratius segons expressen proximitat, distància mitjana o llunyania. L'indefinit és una paraula que expressa quantitat, identitat o existència d'una manera vaga o imprecisa. El numeral és una paraula que indica quantitat o ordre de manera precisa; pot ser cardinal, si expressa una quantitat exacta, o ordinal, si expressa ordre. Per últim, l'interrogatiu serveix per introduir una pregunta i l'exclamatiu per introduir una exclamació.

D'acord amb la informació del quadre que reproduïm a continuació, sembla que els adjectius determinatius indefinits poden ser de tres tipus: de quantitat, d'identitat o d'existència. Ara bé, en el manual no s'explica la diferència existent entre aquests.

Figura 77. Els adjectius determinatius indefinits (U.D.11, 1CSAN)

PRINCIPALES ADJETIVOS INDEFINIDOS	SINGULAR		PLURAL	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
CANTIDAD	poco	poca	pocos	pocas
	mucho	mucha	muchos	muchas
	todo	toda	todos	todas
	un	una	unos	unas
			varios	varias
	bastante		bastantes	
IDENTIDAD	mismo	misma	mismos	mismas
	otro	otra	otros	otras
	demás		demás	
EXISTENCIA	algún	alguna	algunos	algunas
	ningún	ninguna	ningunos	ningunas
	cualquier, cualquiera		cualesquiera	

L'última unitat didàctica, titulada «El teatro popular. Los pronombres», estudia els pronoms. Els autors defineixen el *pronom* com una paraula variable que fem servir en una oració en lloc d'un *substantiu* per designar les persones,

¹³¹ L'adjectiu determinatiu presenta el *substantiu* i limita la seua extensió, i pot funcionar com a *determinant* o com a *complement*.

els animals, les coses, les idees... En l'oració, els pronoms es comporten igual que els *substantius* i poden formar per si mateixos un *sintagma nominal*. Poden ser *personals*, *possessius*, *demonstratius*, *indefinites*, *numerals*, *interrogatius* i *exclamatius*.

En el manual només s'explica de forma més detallada el *pronom personal*, la resta simplement s'exemplifiquen. El *pronom personal* és presentat com una paraula que fem servir per anomenar-nos a nosaltres mateixos (primera persona), a la persona amb la qual parlem (segona persona) o als altres (tercera persona) sense emprar un substantiu. Es distribueixen en dues sèries: tòncics i àtons. En aquesta definició s'introdueixen dos termes nous, *tònics* i *àtons*, sense explicar-los, només s'exemplifiquen.

Tot seguit, els autors fan referència als altres *pronoms*, que són els *possessius*, els *demonstratius*, els *indefinites*, els *numerals*, els *interrogatius* i els *exclamatius*. Segons assenyalen, aquests comparteixen formes amb els *adjectius determinatius*; ara bé, cal tenir en compte que els *adjectius determinatius* acompanyen a un *substantiu*, mentre que aquests pronoms el substitueixen.

En aquest cas, trobem de nou la classificació dels *indefinites* que havíem comentat en parlar dels *adjectius determinatius indefinites*: de quantitat, d'identitat i d'existència. Això és, tant els *adjectius determinatius indefinites* com els *pronoms indefinites* presenten aquestes tres sèries.

Després de comentar la terminologia lingüística utilitzada en les diferents unitats didàctiques del llibre de text de Santillana, sèrie «Debate», per a primer curs d'ESO per a referir-se als conceptes sintàctics bàsics, comentem ara algunes diferències observades en el resum gramatical que trobem a l'apèndix del manual. Per exemple, en el cas de l'*adverbi* s'havia apuntat en la sisena unitat que aquest podia funcionar com a complement d'un *verb* o com a *modificador* d'un verb, d'un adjectiu o d'un adverbi; ara bé, en el resum gramatical s'afirma que l'*adverbi* pot fer, a més, la funció de l'oració («*Afortunadamente*, ha salido el sol»).

6.2. Segon curs d'ESO

En aquesta secció recopilem la informació analitzada pel que al tractament de la terminologia lingüística en l'àrea de Castellà en els següents llibres de text: *Lengua y literatura 2* (Editorial Anaya) i *Lengua y literatura 2 ESO* (Projecte «La Casa del Saber», editorial Voramar-Santillana).

6.2.1. *Lengua y literatura 2*. Editorial Anaya

Aquest llibre de text pertany al projecte pedagògic creat i desenvolupat per Anaya Educación per a ESO i publicat l'any 2008. El text és autoria de C. Bello, A. Gómez, A. Medina-Bocos, E. Ortega i P. Zaragoza, i ha estat coordinat per Georgina Villanueva.

L'índex que trobem al principi del llibre s'estructura en catorze unitats didàctiques, és a dir, unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Al final del llibre, hi trobem un apèndix amb les conjugacions dels verbs auxiliars *haber* i *ser*, i també els models regulars de conjugació dels verbs *amar*, *temer* i *vivir*, i algunes formes verbals dels verbs irregulars *andar*, *caber*, *caer*, *conducir*, *estar*, *ir* i *tener*, concretament aquelles que no segueixen el model de conjugació regular. Es tracta exactament del mateix apèndix del llibre del curs anterior. A més a més, s'hi adjunta un cd amb altres recursos que potencien l'aprenentatge de l'alumnat.

Quadre 77. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO de l'editorial Anaya (2CANVA)

Unitats didàctiques
Unitat 1. La comunicació y el texto. Hacer un esquema
Unitat 2. Los tipos de textos. Tomar apuntes
Unitat 3. Contexto y significado. Hacer una descripción literaria
Unitat 4. Las variedades de la lengua. Describir una imagen
Unitat 5. La realidad plurilingüe de España. Comparar noticias
Unitat 6. El enunciado y la oración. Hablar de una película
Unitat 7. El predicado verbal y el nominal. Hacer un periódico
Unitat 8. Los complementos del verbo. Expresar opiniones
Unitat 9. Los otros complementos. Escribir diálogos
Unitat 10. Clases de oraciones. Hacer un trabajo
Unitat 11. Los géneros literarios. Comentar un texto literario

Unitat 12. La narrativa. Comentar una novela
Unitat 13. La poesía. Escribir poemas siguiendo un modelo
Unitat 14. El teatro. Transformar un relato en un texto teatral
Apèndix

Al principi del manual hi ha una graella en què figuren els continguts de les diferents unitats didàctiques. Els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles s'agrupen en sis parts: «Nuestra lengua / literatura», «Lectura y comentario», «Expresión oral y escrita», «Ortografía y vocabulario», «Desarrolla tus competencias» i «Recuerda lo que has aprendido». Com a novetat en aquest llibre de text trobem l'estudi de l'expressió oral, ja que en d'altres, com ara el de primer d'ESO de l'assignatura de Castellà de la mateixa editorial (1CANA), només hi figurava l'expressió escrita. En canvi, en aquest llibre de text es parla d'«Expresión oral y escrita».

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, aquestes comencen amb una doble pàgina que convida a la reflexió sobre una situació comunicativa quotidiana i concreta. A més, hi ha unes preguntes per detectar els coneixements previs de l'alumnat sobre els continguts que es treballaran a la unitat. Cada unitat presenta quatre blocs («Nuestra lengua/literatura», «Lectura y comentario», «Expresión oral y escrita» i «Ortografía y vocabulario»), a més de diverses pàgines dedicades a recapitular: dues dedicades al repàs i reforç dels principals continguts treballats, i altres dues amb propostes per desenvolupar competències, com es pot observar al següent quadre.

Quadre 78. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)

<i>Lengua y literatura 2. Editorial Anaya</i>					
Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión oral y escrita	Ortografía y vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido

El primer bloc, titulat «Nuestra lengua/literatura», està dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua i en d'altres al de la literatura. Aquest bloc finalitza amb un mapa conceptual dels continguts bàsics de la unitat en qüestió («Lo fundamental») i amb un text per treballar allò aprés («Lee y refuerza lo aprendido»).

Posteriorment, hi trobem el bloc «Lectura y comentario», amb el qual es pretén treballar la comprensió lectora i la capacitat d'anàlisi textual, mitjançant dos blocs de preguntes «Hablamos del texto» i «Escribimos sobre el texto».

Tot seguit, hi ha el bloc d'«Expresión oral y escrita», adreçat a millorar la capacitat d'expressió de l'alumnat, que es complementa amb una pàgina d'«Ortografía», en la qual sempre s'inclou un text per a ser dictat, i una altra de «Vocabulario».

Finalment, hi trobem dues seccions de repàs i que serveixen també per desenvolupar competències: «Desarrolla tus competencias» i «Recuerda lo que has aprendido». La primera secció està concebuda, d'una banda, com a recapitulació dels interrogants plantejats en la pàgina inicial per a desenvolupar diversos aspectes de la competència lingüística de l'alumnat i, d'altra, com a pràctica per treballar la resta de les competències, com ara la recerca i el tractament de la informació. I, a continuació, la secció de recordatori serveix per a repassar i reforçar els principals continguts treballats a la unitat didàctica a partir d'un text.

Aquest manual presenta el mateix nombre de pàgines en cada bloc, excepte en el bloc titulat «Nuestra lengua/literatura», com es pot comprovar a la graella següent. Tots els blocs consten de dues pàgines en cada unitat excepte aquest que té de 6 a 10 pàgines en funció de la unitat. Per tant, les unitats didàctiques consten de 16 a 20 pàgines, encara que la majoria en tenen 18.

Quadre 79. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)

<i>Lengua y literatura 2. Editorial Anaya</i>							
	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión oral y escrita	Ortografía y vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido	TOTAL
U.D.1	8	2	2	2	2	2	18
U.D.2	8	2	2	2	2	2	18
U.D.3	6	2	2	2	2	2	16
U.D.4	6	2	2	2	2	2	16
U.D.5	6	2	2	2	2	2	16
U.D.6	10	2	2	2	2	2	20
U.D.7	6	2	2	2	2	2	16
U.D.8	8	2	2	2	2	2	18
U.D.9	6	2	2	2	2	2	16
U.D.10	8	2	2	2	2	2	18
U.D.11	8	2	2	2	2	2	18
U.D.12	8	2	2	2	2	2	18
U.D.13	8	2	2	2	2	2	18
U.D.14	8	2	2	2	2	2	18

TOTAL	104	28	28	28	28	28	244
-------	-----	----	----	----	----	----	-----

En totes les unitats s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua o de la literatura que a la resta de qüestions; ara bé, cal tenir en compte que només les unitats 6, 7, 8, 9 i 10 treballen els conceptes sintàctics bàsics, objecte del nostre estudi (un total de 38 pàgines). Atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem en el bloc titulat «Nuestra lengua / literatura» i només en aquelles unitats en què es treballa la llengua i més concretament els aspectes gramaticals.

Quadre 80. Nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la gramàtica en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)

	Nuestra lengua
U.D.6	10
U.D.7	6
U.D.8	8
U.D.9	6
U.D.10	8
TOTAL	38

En el llibre de text de Castellà de l'editorial Anaya per a segon curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: l'enunciat, l'oració, el sintagma verbal predicat, els complements del verb, els altres complements i les classes d'oracions, com s'aprecia al següent quadre.

Quadre 81. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2CANA)

U.D. 6	L'enunciat
	L'oració
U.D. 7	El sintagma verbal predicat
U.D. 8	Els complements del verb
U.D. 9	Els altres complements
U.D. 10	Classes d'oracions

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua» del llibre de l'assignatura de Castellà per a segon curs d'ESO de l'editorial Anaya, que reproduïm a continuació, els continguts gramaticals ocupen de la sisena unitat a la desena, concretament es tracten l'enunciat i l'oració (sisena unitat), el sintagma verbal predicat (setena unitat), els complements del verb (huitena unitat), els altres complements (novena unitat) i les classes d'oracions (desena unitat).

Convé fer referència a l'absència d'estudi de les diferents categories gramaticals. Segons s'hi pot observar, en aquest llibre de text l'estudi de la

gramàtica se centra en l'oració (estructura i tipus), sense entrar a explicar els diferents elements que la conformen, tot i que, com sabem, aquests s'han treballat al curs anterior. De fet, només hi trobem una graella amb les diferents categories gramaticals exemplificades a la sisena unitat, la primera que treballa la gramàtica del llibre.

Figura 78. Índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua / literatura» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)

Nuestra lengua / literatura	
1	La comunicación y el texto (10-17) - José Jiménez Lozano, «El bolso», en <i>El cogedor de acianos</i> . - Texto divulgativo: <i>La malaria</i> . - Shaki, <i>El narrador de cuentos</i> .
2	Tipos de textos (30-37) - Paul Auster, <i>Creía que mi padre era Dios</i> .
3	Contexto y significado (50-55) - Miguel Mihura, <i>Mis memorias</i> .
4	Las variedades de la lengua (68-73) - Carlos Arniches, <i>Los culpables</i> .
5	La realidad plurilingüe de España (86-91) - Amin Maalouf, <i>Identidades asesinas</i> .
6	El enunciado y la oración (104-113) - Gabriel Celaya, «Órdenes», en <i>Itinerario poético</i> .
7	El sintagma verbal predicado (126-131) - Luis Landero, <i>Entre líneas: el cuento o la vida</i> .
8	Los complementos del verbo (144-151) - Miguel Delibes, «Sobre la e», en <i>Al pie de la letra</i> .
9	Los otros complementos (164-169) - María Elena Walsh, «Londres», en <i>El reino del revés</i> .
10	Clases de oraciones (182-189) - Gloria Fuertes, «Oraciones gramaticales», en <i>Obras incompletas</i> . - Amalia Bautista, «Caperucita Roja I», en <i>Poetas en vivo. Antología 1996-2001</i> .
11	Los géneros literarios (202-209) - José Martí, «Una rosa», en <i>Poesía completa</i> . - Federico García Lorca, <i>Doña Rosita la soltera</i> . - Enrique Larreta, <i>La gloria de don Ramiro</i> .
12	La narrativa (222-229) - Breves fragmentos de diversos autores. - Eduardo Mendoza, <i>La ciudad de los prodigios</i> .
13	La poesía (242-249) - Breves fragmentos de diversos autores. - Lope de Vega, «Un soneto me manda hacer Violante», en <i>Poesía selecta</i> .
14	El teatro (262-269) - Breves fragmentos de Miguel de Cervantes, Miguel Mihura y Tono, William Shakespeare y Fernando Arrabal. - William Shakespeare, <i>Romeo y Julieta</i> .

Efectivament la sintaxi ha d'explicar com es formen les oracions, en concret com es combinen les categories per a formar oracions, per a la qual cosa cal dir quin és el funcionament (sintàctic) de cada categoria (sintàctica). Atés que l'oració està composta de subjecte i predicació, i dins del subjecte hi

ha un nom i dins de la predicació hi ha un verb, no podem definir l'oració al principi de la sintaxi. El camí hauria de ser el contrari: del nom al subjecte, després el verb i la predicació, procés que desemboca en l'oració. Malauradament tant 1VBRO com 2VANA, 2VSAN i 2CANA comencen per l'oració, mentre que 1VANA i 2VBRO ho fan per les categories gramaticals. Una actuació diversa i fins i tot diferent entre manuals de la mateixa editorial i de la mateixa llengua (1VANA i 2VANA), que comentarem més endavant en el capítol seté.

A continuació, repassarem unitat a unitat l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes gramaticals al llibre de text de Castellà de l'editorial Anaya per a segon d'ESO, tenint en compte les relacions entre els conceptes i la manera com hi són descrits. D'entrada, cal assenyalar que la primera unitat que tracta aspectes gramaticals és la sisena unitat i l'última és la desena. Per tant, de les catorze unitats de què consta el llibre de text, només cinc unitats estudien la gramàtica de l'espanyol.

A la sisena unitat, titulada «El enunciado y la oración. Hablar de una película», es treballen principalment els següents conceptes: *enunciat*, *sintagma* i *oració*. També s'introdueix el terme *interjecció*.

El manual defineix l'*enunciat* com la paraula o conjunt de paraules que ens permet transmetre informació. Es caracteritza per tenir sentit complet, aparèixer delimitat per pauses i pronunciar-se amb una entonació determinada.

Figura 79. L'enunciat (U.D.6, 2CANA)

El enunciado

En ocasiones, cuando queremos comunicar una idea, empleamos una sola palabra (*¡Cuidado!*, *Silencio*, *Adiós...*); sin embargo, lo más frecuente es que lo hagamos a través de un conjunto de palabras combinadas en un cierto orden (*María está feliz*, *¡Hasta pronto!*, *Te llamo esta noche...*).

El **enunciado** es la palabra o el **conjunto de palabras** que nos permite **transmitir información**.

Las **características** de los **enunciados** son las siguientes:

- tienen **sentido completo**;
- aparecen **delimitados por pausas**, que en la escritura se marcan mediante signos gráficos, como el punto, el cierre de una interrogación o el de una exclamación;
- se pronuncian con una **entonación** determinada. En español, la entonación permite distinguir, por ejemplo, si alguien afirma (*Hoy es viernes*), pregunta (*¿Hoy es viernes?*) o exclama (*¡Hoy es viernes!*).

D'acord amb aquesta definició, l'*enunciat* pot ser tant una paraula com un conjunt de paraules. Fins ara la resta de manuals analitzats que definien el terme *enunciat* s'hi referien com a un conjunt o grup de paraules (1VBRO i

1CSAN) però mai com una sola paraula. A més, sorprenentment aquest manual utilitza algunes paraules idèntiques per exemplificar l'*enunciat* i la *interjecció* que tracta a continuació, com és el cas de «¡Cuidado!» i «Silencio». De fet, els autors assenyalen que algunes classes de paraules poden funcionar com a *interjeccions*, sempre que s'usen aïlladament i amb entonació exclamativa, com es pot veure en la imatge que reproduïm a continuació¹³². Per tant, la informació aportada és molt confusa: l'alumnat no pot entendre què és un *enunciat* ni tampoc una *interjecció*. «¡Cuidado!» i «Silencio» què són? Interjeccions? Enunciats? Totes dues coses alhora? I si és així, per a què necessitem dos termes diferents si expressen la mateixa cosa?

Figura 80. Les interjeccions (U.D.6, 2CANA)



D'una banda, la definició d'*enunciat* es basa en el concepte lingüístic *paraula* que no ha estat definit prèviament, si bé els alumnes en tenen un coneixement intuïtiu com a parlants; però, a més, s'hi apunta que l'*enunciat* té sentit complet sense explicar què significa això. Es tracta, doncs, d'una anomalia metodològica: no podem usar conceptes que encara no hem definit.

D'altra banda, s'hi afirma que els enunciats apareixen delimitats per pauses, que en l'escriptura s'assenyalen mitjançant signes gràfics, com el punt, el tancament d'una interrogació o el d'una exclamació. Els autors no especifiquen si es tracta d'una pausa llarga o breu, ni què és una pausa, ni tampoc què passa en la llengua oral.

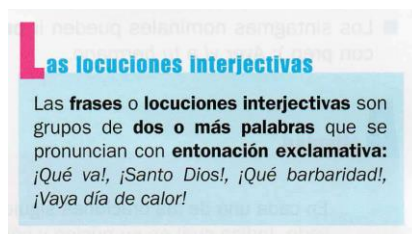
També s'hi afegeix que els enunciats es pronuncien amb una entonació determinada, cosa que permet saber si es tracta d'una afirmació, d'una pregunta o d'una exclamació, tal i com actuava 1CSAN.

¹³² Es tracta d'una informació complementària que trobem al manual, ja que els autors defineixen les *interjeccions* com a «palabras que constituyen, por sí solas, *enunciados* exclamativos».

En resum, el manual usa conceptes que encara no han estat definits, de manera que les preteses explicacions esdevenen un seguit de conceptes nous indefinits. Per exemple, en explicar les *interjeccions* els autors diuen que «son palabras que constituyen, por sí solas, *enunciados* exclamativos». És a dir, que defineixen un concepte nou (*interjecció*) mitjançant l'ús d'un altre acabat d'explicar (*enunciat*) però que es basava en el concepte lingüístic *paraula* que no havia estat definit prèviament. Una anomalia metodològica que caldria corregir.

Més encara, els autors incorporen el terme de *locució interjectiva* que fa referència als grups de dues o més paraules que es pronuncien amb entonació exclamativa, com es pot observar en la següent imatge. Però, aquesta definició és imprecisa, ja que ens portaria a afirmar que «¡Qué simpático es Emilio!» o «¡Cuánto te he echado de menos!», com a grups de paraules pronunciades amb entonació exclamativa, són *locucions interjectives* i no oracions exclamatives com afirma el mateix manual en la U.D.10.

Figura 81. Les locucions interjectives (U.D.6, 2CANA)



Tot seguit, s'hi explica que els *enunciats* poden ser de dos tipus tenint en compte la presència o no de verb: *oració* o *frase*. L'*oració* és un *enunciat* que conté un *verb*, mentre que la *frase* és un *enunciat* sense *verb*. Resulta difícil de comprendre aquests nous termes ja que es basen en un terme (*enunciat*) que, tal i com acabem de demostrar, no ha quedat clar, entre d'altres qüestions, perquè es basava en el concepte lingüístic *paraula* que no havia estat definit prèviament. Però la situació empitjora en introduir un altre terme nou, *enunciados oracionales*, com a sinònim d'*oració*. Una proliferació de termes no justificada enlloc.

Segons el manual, la *frase* seria un *enunciat* en què faltaria un constituent (el *verb*). Ara bé, els autors haurien d'haver explicat com es formen els enunciats i, en acabant, haver dit quines condicions s'han de donar per a elidir-ne constituents. En definitiva, els autors recorren a conceptes lingüístics

que no han definit prèviament. Per tant, què poden comprendre els alumnes? Com ja hem comentat anteriorment, el resultat és que l'alumnat no acaba d'entendre la diferència existent entre *oració* i *frase*, i encara menys què és un *enunciat*.

A més, contínuament introdueixen termes nous com a equivalents a d'altres; és el cas de la *frase* i la *locució interjectiva*. Quina necessitat hi ha per actuar d'aquesta manera? La *frase* és definida com un *enunciat* sense *verb*, tot i que anteriorment s'havia definit la *frase* o *locució interjectiva* com un grup de dues o més paraules que es pronuncien amb entonació exclamativa. Ens trobem davant de definicions no exactament equivalents però que remetent a termes que són presentats pels autors com a sinònims. Els exemples aportats pel manual en cada cas tampoc no fan veure cap diferència: «¡Vaya día de calor!» (*locució interjectiva*) i «¡Bonito día de playa!» (*frase*). Aleshores, la impressió és que el manual introdueix una terminologia innecessària.

Després el manual apunta que les *paraules* que formen una *oració* s'agrupen en *sintagmes*. El *sintagma* és definit com «una palabra o grupo de palabras que puede desempeñar distintas funciones sintácticas en la oración». S'hi afegeix que el nucli del *sintagma* és la paraula més important i pot anar o no acompanyada d'altres que la determinen o complementen. Segons la categoria gramatical a la qual pertany el nucli, el *sintagma* pot ser nominal (SN), verbal (SV), adjectiu¹³³ (SAdj) o adverbial (SAdv). Ens sobta que no s'esmenten altres tipus de *sintagmes*, com ara el *sintagma preposicional* (simplement s'apunta que el SN pot anar precedit de preposició, per exemple «Ayer vi a tu hermano»), i que es faça referència a termes que encara no han estat explicats (*substantiu*, *verb*, *adjectiu*, *adverbi* i *preposició*), si bé deuen haver estat tractats en cursos anteriors. A més, s'obvia que el nucli del *sintagma* nominal també pot ser un *pronom*.

Tanmateix, la dificultat ací és saber determinar quina és la paraula més important del *sintagma*. Podem deduir que es tractarà sempre d'un *nom*, un *verb*, un *adjectiu* o un *adverbi*, atesa la tipologia existent, però el manual no ens aporta mecanismes per poder destriar quina és la paraula més important en cada cas. Per exemple, en l'oració «Un matrimonio gallego adoptará a las dos

¹³³ El manual l'anomena sempre *sintagma adjectiu* i no *sintagma adjectival*.

niñas chinas» tenim diversos sintagmes però, com podem saber quina és la paraula més important i que, per tant, actuarà de nucli? En el sintagma «a las dos niñas chinas», quina és la paraula més important: «dos», «niñas» o «chinas»? Probablement l'alumnat tindria serioses dificultats per esbrinar que, segons el manual, es tracta d'un SN precedit de preposició, en què «dos» és un numeral que fa la funció de determinant i «chinas» és un adjectiu que complementa el nom «niñas», que fa de nucli del sintagma.

A continuació, s'hi fa referència a les diferents categories gramaticals amb la finalitat de distingir entre categoria gramatical i funció sintàctica. Ara bé, no s'expliquen les categories gramaticals existents, sinó que s'esmenten (*sustantivo o nombre, pronombre, artículo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción i interjección*) i s'exemplifiquen. Tampoc no es detallen totes les funcions sintàctiques que poden desenvolupar les paraules en l'oració.

Figura 82. Les categories gramaticals (U.D.6, 2CANA)

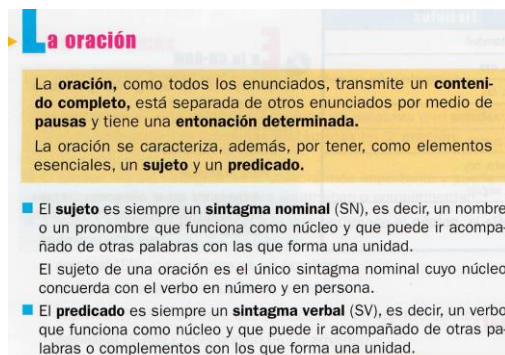
Categorías gramaticales	Ejemplos
Sustantivo (o nombre)	Juan, automóvil
Pronombre	nosotras, me
Artículo	el, la, los, las
Adjetivo (calificativo y determinativo)	blanco, cualquiera
Verbo	vinimos, comer
Adverbio	lentamente, hoy
Preposición	durante, según
Conjunción	aunque, y
Interjección	uf, ¡u!pa

Els autors se centren en el *sintagma nominal*, concretament en la seua estructura: «El sintagma nominal (SN) está formado por una palabra o un grupo de palabras cuyo núcleo es un sustantivo o un pronombre». Ara sí que comenten que el nucli del *sintagma nominal* també pot ser un *pronom*. Més encara, hi afegeixen que si el nucli va acompanyat per altres paraules, aquestes realitzen les funcions de *determinant* (si es tracta d'un *article* o d'un *adjectiu determinatiu* que introdueix o actualitza al *substantiu*) o de *complement del nom* (si és un *sintagma adjectiu* o un *sintagma nominal*, amb *preposició* o *sense*, que modifica al nucli del *sintagma nominal*). S'hi utilitzen una sèrie de termes que no han estat treballats anteriorment, com ara *article*, *adjectiu determinatiu*, *preposició*, etc.

Després de l'estructura del sintagma nominal, s'hi explica el concepte d'*oració* i els seus elements principals, *subjecte* i *predicat*. D'acord amb el

manual, la definició d'*oració* es basa en quatre trets que la caracteritzen: transmet un contingut complet, està separada d'altres enunciats mitjançant pauses, té una entonació determinada i té com a elements essencials un subjecte i un predicat. Tal i com comentem a continuació es repeteixen algunes incoherències que ja havien aparegut en altres manuals.

Figura 83. Definició d'*oració* (U.D.6, 2CANA)



D'entrada, els autors haurien d'aclarir què significa que l'*oració* transmet un «contingut complet». De què depèn que el sentit de l'*oració* siga complet o incomplet? També haurien d'especificar quin tipus de pauses separen les oracions i com es representen (una coma, un punt, un punt i coma...); per exemple, en 2CANA s'afirma que les pauses s'assenyalen en l'escriptura mitjançant signes gràfics, com el punt, el tancament d'una interrogació o el d'una exclamació.

Pel que fa a l'entonació, quina és l'entonació determinada que caracteritza l'*oració*? Una oració interrogativa i una oració exclamativa, com «Què et passa?» o «M'encanta la música!», tenen clarament entonacions diferenciades, però no per això deixen de ser considerades oracions.

Des d'un punt de vista estructural, els autors assenyalen que l'*oració* té com a elements essencials un subjecte i un predicat, però què passa amb oracions com: «Ahir va ploure molt a València» o «Hi havia molta gent al concert de Pau Alabajos»? Les oracions impersonals no tenen subjecte. Al final d'aquesta unitat, els autors tracten l'*oració impersonal* que és definida com aquella que no té subjecte, ni explícit ni el·líptic. Més endavant ho analitzarem.

El *subjecte* és sempre un *sintagma nominal*, és a dir, un *nom* o un *pronom* que funciona com a nucli i que pot anar acompanyat d'altres paraules amb les quals forma una unitat. És l'únic *sintagma nominal* el nucli del qual

concorda amb el *verb* en nombre i en persona. En canvi, el *predicat* és sempre un *sintagma verbal*, això és, un *verb* que funciona com a nucli i que pot anar acompanyat d'altres paraules o complements amb els quals forma una unitat.

A més a més, s'hi aconsella l'alumnat sobre com localitzar el subjecte d'una oració: la concordança en nombre i en persona entre el nucli del subjecte i el verb, que el subjecte mai no va precedit de preposició i que pot ocupar qualsevol posició dins de l'oració. També s'hi esmenten alguns casos especials de concordança entre el subjecte i el predicat, com ara que si el nucli del sintagma nominal subjecte és un nom col·lectiu en singular que porta un complement en plural, el verb pot aparèixer tant en singular com en plural, encara que és preferible el singular, per exemple: «La mayoría de los asistentes se marchó muy pronto» i «La mayoría de los asistentes se marcharon muy pronto».

Convé afegir que en el llibre apareix un apartat titulat «Sujeto agente y sujeto paciente», en què el lector espera trobar una justificació de la utilització d'aquesta nova terminologia (*pacient* i *agent*); però, els autors es limiten a exemplificar aquests dos tipus de subjecte, sense fer-ne cap definició. Tot i això, pels comentaris que fan dels exemples proposats podem deduir que qui realitza l'acció és l'*agent* i qui la rep el *pacient*.

Tot seguit, el manual tracta l'*oració impersonal* que és definida com aquella que no té subjecte, ni explícit ni el·líptic. S'hi distingeixen quatre tipus, com es pot observar a la següent imatge. Sorpren que els autors incloguen un tipus d'oració anomenat «aparentment impersonal», que està format amb un verb en tercera persona del plural, el subjecte del qual no es coneix o no interessa anomenar-lo. Aquesta actuació sorprèn perquè en realitat no es tracta d'una oració impersonal ja que té un subjecte, encara que aquest siga desconegut o no es vulga esmentar, per exemple «Llaman a la puerta» o «Me han pisado en la manifestación».

Figura 84. Tipus d'oracions impersonals (U.D.6, 2CANA)

Tipos de oraciones impersonales		
Unipersonales	Sus verbos indican algún fenómeno atmosférico y solo se conjugan en tercera persona del singular.	<i>Mañana nevará en el Teide. En verano amanece pronto.</i>
Gramaticalizadas	Construidas con los verbos <i>ser, hacer y haber</i> en tercera persona del singular.	<i>Es tarde. Hace frío por la noche. Hubo mucha gente en el concierto.</i>
Aparentemente impersonales	Formadas con verbos en tercera persona del plural, cuyo sujeto no se conoce o no interesa nombrarlo.	<i>Llaman a la puerta. Me han pisado en la manifestación.</i>
Construidas con <i>se</i>	Aparece siempre la palabra <i>se</i> y el verbo en tercera persona del singular.	<i>Ahora se come muy bien. Se vive estupendamente aquí.</i>

Un altre tipus d'*oracions impersonals* són les que els autors anomenen *gramaticalitzades*, construïdes amb els verbs *ser, hacer* o *haber* en tercera persona del singular. Ara bé, els autors apunten que el verb *haber* conjugat en tercera persona del singular és sempre impersonal, mentre que els verbs *ser* i *hacer* poden formar oracions amb o sense subjecte.

Al final del bloc «Nuestra lengua/literatura» apareix un esquema que recull els conceptes gramaticals treballats al llarg de la unitat. Així, doncs, a partir del terme «enunciado», hi trobem la definició, les característiques i els diferents tipus (*oració* i *frase*). Tot seguit, hi ha la definició d'*oració*, els tipus d'*oració* segons el subjecte (personal o impersonal) i l'estructura de l'*oració*. Cal observar, però que en aquest esquema es fa referència a alguns termes que no han estat explicats a la unitat en qüestió, com ara *frase, oració personal, oració activa* i *oració passiva*.

A la setena unitat titulada «El predicado verbal y el nominal. Hacer un periódico» s'estudia el *sintagma verbal predicat*, que expressa el que en l'*oració* es diu del subjecte. Segons el manual, sense *sintagma verbal predicat* no pot haver-hi *oració*. El nucli del predicat és el verb en forma personal, que concorda en nombre i persona amb el nucli del *sintagma nominal subjecte*, que pot aparèixer sol o acompanyat de complements, i que pot ser una forma verbal simple o composta, però també pot ser una *perífrasi verbal*. Curiosament en el manual encara no s'ha explicat què és un verb ni quina diferència hi ha entre una forma verbal simple i composta. Arribats a aquest punt, els autors només defineixen el terme de *perífrasi verbal*. Aquesta funciona com un sol verb però està formada per dos verbs; un dels quals està en forma personal i l'altre en infinitiu, gerundi o participi. Si la *perífrasi* és d'infinitiu, entre els dos verbs pot haver-hi un nexa.

Hi ha dos tipus de predicat: el *predicat nominal* (PN) i el *predicat verbal* (PV). El primer es construeix amb els verbs copulatius *ser*, *estar* o *parecer* i un atribut, mentre que el segon es construeix amb els verbs predicatius, juntament amb els quals poden aparèixer distints complements.

En relació amb els diversos tipus de predicats, s'hi expliquen els conceptes *oración copulativa o atributiva*, *verbo copulativo*, atributo i *oración predicativa*. Les oracions que es construeixen amb un predicat nominal s'anomenen *oracions copulatives o atributives* i les que es construeixen amb un predicat verbal s'anomenen *oracions predicatives*.

Els *verbs copulatus* «apenas tienen significado», per la qual cosa fonamentalment serveixen de còpula o unió entre el subjecte i l'atribut. En canvi, els *verbs predicatus* tenen un significat ple. Aquestes definicions que aporta el manual són molt confuses ja que no sabem què vol dir que «apenas tienen significado» ni tampoc que «tienen significado pleno». A més, com s'assenyala en el llibre, els verbs *ser*, *estar* i *parecer* no sempre són copulatius, sinó que també poden funcionar com a predicatius. Quan són predicatius no porten atribut, però sí que poden portar altres complements.

L'*atribut* (Atrib.) és un complement que acompanya als *verbs copulatus* (*ser*, *estar* i *parecer*) i assenyala una qualitat o un estat del *subjecte*. La funció d'*atribut* pot ser desenvolupada per distints tipus de *sintagma*: *adjectiu*, *nominal*, *nominal* precedit de *preposició* o *adverbial*. L'*atribut* concorda en gènere i en nombre amb el *subjecte*, i en nombre amb el *verb*. Es pot substituir pel pronom *lo*.

A la huitena unitat titulada «Los complementos del verbo. Expresar opiniones» es treballen els diferents complements verbals: complement directe (CD), complement indirecte (CI), complement circumstancial (CC), complement de règim verbal (CR), complement predicatiu (Pred.) i complement agent (CAg.).

El *complement directe* (CD) és un sintagma nominal, precedit o no de la preposició *a*, que apareix necessàriament juntament amb determinats *verbs predicatus* perquè l'oració tinga sentit complet. Convé recordar que en la unitat anterior els verbs predicatius havien estat definits com aquells que tenen un significat ple per oposició als verbs copulatius. En aquesta unitat es classifiquen

els verbs predicatius en *transitius*, quan necessiten la presència d'un CD per a construir el predicat, i en *intransitius*, si no necessiten el CD per a construir l'oració però sí que poden dur altres complements.

El manual apunta que un mecanisme per a reconèixer el CD és transformar una *oració activa* en *passiva*, de manera que el CD passa a desenvolupar la funció de *subjecte pacient*. Els autors defineixen l'*oració activa* com aquella en la qual el subjecte és l'agent de l'acció verbal, i la *passiva*, aquella oració en què el subjecte no realitza l'acció verbal, sinó que la rep. L'oració activa presenta el següent esquema: subjecte pacient + verb en veu passiva + (complement agent).

En aquest punt s'hi fa referència al «*leísmo*»: s'explica en què consisteix aquest fenomen i quina és la posició de la Real Academia Española al respecte.

D'altra banda, el complement indirecte (CI) és un sintagma nominal, precedit de la preposició *a* que expressa què o qui rep el benefici o el dany de l'acció del verb. A més, s'hi remet als fenòmens del «*laísmo*» i el «*loísmo*» com a usos incorrectes de la llengua que cal evitar.

Moltes vegades tant el CD com el CI apareixen reforçats mitjançant un pronom personal que els duplica, per exemple: «No *le* digas nada *a papá*».

El complement circumstancial (CC) aporta informació sobre les circumstàncies (lloc, temps, mode, instrument, causa, companyia, etc.) en les quals es desenvolupa l'acció del verb. La funció de complement circumstancial pot ser desenvolupada per un sintagma adverbial o un sintagma nominal, precedit o no de preposició.

El complement de règim (CR) és un sintagma nominal precedit de preposició que apareix, de forma imprescindible, juntament amb alguns verbs predicatius perquè l'oració tinga sentit complet.

El complement predicatiu (Pred.) és un sintagma, generalment adjectiu, que modifica a la vegada al verb, que és el nucli del predicat (NP), i a un sintagma nominal.

Finalment, el complement agent (CAg.) és un sintagma nominal precedit, normalment, per la preposició *por* que indica qui realitza l'acció en una oració passiva.

A la novena unitat titulada «Los otros complementos. Escribir diálogos» es treballen el *complement del nom*, el *complement de l'adjectiu* i el *complement de l'adverbi*, a més dels anomenats *complements extraoracionals*.

El *complement del nom* pot ser desenvolupat per un sintagma adjectiu, un sintagma nominal precedit de preposició o un sintagma nominal sense preposició. En relació amb això, els autors expliquen el concepte d'*aposió*, un sintagma nominal sense preposició que funciona com a complement del nom, és a dir, un nom que complementa a un altre nom. Aquesta pot ser de dos tipus: especificativa, si limita i concreta el significat del substantiu al qual acompanya, o explicativa, si expressa una qualitat pròpia del substantiu al qual complementa (en aquest cas s'escriu entre comes).

El *complement de l'adjectiu* pot ser un sintagma adverbial, un sintagma nominal precedit de preposició o un sintagma adjectiu.

El *complement de l'adverbi* pot ser un sintagma adverbial precedit o no d'una preposició o un sintagma nominal precedit de preposició.

Finalment, els autors introdueixen el terme de *complement extraoracional* per fer referència a una paraula o grup de paraules que complementa l'oració en el seu conjunt i no forma part ni del subjecte ni del predicat. Pot anar al principi, enmig o al final de l'oració. Habitualment aquests complements van separats per pauses que es representen gràficament amb comes. El *vocatiu* és un tipus de complement extraoracional que designa al receptor, és a dir, a l'oient o al lector del missatge, per exemple «*Señora*, ya puede pasar». També poden ser complements extraoracionals algunes fórmules de cortesia, com ara «*Siéntese, por favor*».

A la desena unitat titulada «Clases de oraciones. Hacer un trabajo» s'estudien els diferents tipus d'oracions atenent als diversos criteris de classificació: l'estructura sintàctica i l'actitud del parlant. D'acord amb l'estructura sintàctica, les oracions poden classificar-se atenent a l'existència o no de subjecte (personals o impersonals) i a la naturalesa del predicat (copulatives o predicatives), com pot observar-se a la següent imatge.

Figura 85. Tipus d'oracions (U.D.10, 2CANA)

Clasificación según la estructura sintáctica

Desde el punto de vista sintáctico, las oraciones se pueden clasificar según la existencia o no de sujeto y según la naturaleza del predicado.

Tipos de oraciones según tengan o no sujeto		
Personales	Tienen sujeto, explícito u omitido.	Carlos preparó la cena. Mañana iremos al cine.
Impersonales	No tienen sujeto, ni siquiera omitido, y tampoco puede sobrentenderse.	Ayer granizó en Valencia. En el zoo hay muchos animales. Es muy tarde.

Tipos de oraciones según la naturaleza del predicado		
Copulativas o de predicado nominal	Están construidas con un verbo atributivo o copulativo (<i>ser, estar o parecer</i>) y un atributo.	Esta firma parece auténtica. El trabajo está perfecto. Eres una buena persona.
Predicativas o de predicado verbal	Se construyen con un verbo predicativo.	Ana tiene muchos primos. Los niños jugaban en el jardín.

Les oracions que tenen subjecte, explícit o omés, s'anomenen *oracions personals*, mentre que les oracions que no tenen subjecte són *impersonals* i, com ja s'havia comentat en la U.D.6, poden ser unipersonals, gramaticalitzades, aparentment impersonals o construïdes amb *se*.

Segons la naturalesa del predicat, les oracions poden ser copulatives o predicatives. L'*oració copulativa* o de predicat nominal està construïda amb un verb atributiu o copulatiu (*ser, estar o semblar*) i un atribut. En canvi, l'*oració predicativa* o de predicat verbal es construeix amb un verb predicatiu. Les oracions predicatives poden ser *actives*, si es construeixen amb un verb en veu activa, o *passives*, si es construeixen amb un subjecte pacient, un verb en veu passiva i un complement agent introduït per la preposició *por*. Els autors hi afegeixen encara un tipus més: les *oracions de passiva reflexa*, que són oracions amb sentit passiu que es construeixen amb *se* i un verb en tercera persona del singular o del plural i en veu activa. Convé assenyalar que en el manual no s'ha tractat el verb, per la qual cosa resulta difícil comprendre el significat d'expressions com ara «un verbo en voz pasiva» o «un verbo en voz activa» que s'utilitzen ací per explicar els diferents tipus d'oracions.

D'altra banda, les oracions actives poden ser transitives o intransitives. Les *transitives* porten CD, mentre que les *intransitives* no en porten. En el cas de les oracions transitives, s'hi apunta que existeixen algunes oracions que presenten una construcció especial; es tracta de les oracions reflexives i les oracions recíproques. Una *oració reflexiva* és una oració transitiva que té en el predicat un pronom personal (*me, te, se, nos, os, se*) que es refereix al subjecte i que funciona com a complement directe o indirecte. Una *oració recíproca* es

construeix amb un sintagma nominal subjecte el nucli del qual és plural o múltiple, més un pronom plural (*nos, os, se*) en el predicat, que assenyala que els subjectes s'intercanvien l'acció expressada pel verb. Dins del predicat, aquests pronoms funcionen com a complement directe o indirecte. Una vegada més trobem que els autors usen termes que no han estat explicats prèviament, en aquest cas «pronom» i «pronom personal», per definir conceptes nous.

Figura 86. Les oracions reflexives i recíproques (U.D.10, 2CANA)

Las oraciones reflexivas y las recíprocas

Algunas oraciones **transitivas** presentan una **construcción especial**: son las llamadas oraciones reflexivas y oraciones recíprocas.

- Las **oraciones reflexivas** son oraciones **transitivas** que tienen en el **predicado un pronombre personal** (*me, te, se, nos, os, se*) que se refiere al sujeto y que funciona como **complemento directo o indirecto**:

<i>Yo me lavo el pelo.</i> →	Me, al igual que yo, se refiere a la 1ª persona del singular y funciona como CI.
<i>Ella se peina.</i> →	Se, al igual que ella, se refiere a la 3ª persona del singular y funciona como CD.
- Las **oraciones recíprocas** se construyen con un sintagma nominal **sujeto** cuyo núcleo es **plural** (*ellas, los asistentes...*) o **múltiple** (*Juan y tú, María y su hermana...*), **más un pronombre plural** (*nos, os, se*) en el predicado, que indica que los **sujetos se intercambian la acción** expresada por el verbo. Dentro del predicado, estos pronombres funcionan como complemento directo o indirecto:

<i>Blanca y yo nos conocimos aquí.</i> →	Nos realiza la función de CD.
<i>Los chicos se dieron la mano.</i> →	Se funciona como CI.

Per acabar, el manual classifica les oracions segons la intenció del parlant en enunciatives, interrogatives, exclamatives, exhortatives o imperatives, dubitatives i desideratives. El tractament de la gramàtica en 1CANA també finalitzava amb aquesta tipologia d'oracions.

L'oració enunciativa informa de manera objectiva sobre alguna cosa. Es caracteritza per l'ús del mode indicatiu. No es marca amb signes ortogràfics específics, ni té una entonació especial. El llibre, com ja passava en 1CANA, no classifica aquest tipus d'oracions en afirmatives o negatives.

L'oració *interrogativa* planteja una pregunta al receptor i n'espera una resposta verbal. Pot ser *interrogativa directa*, si l'entonació final és ascendent, o bé *interrogativa indirecta*, si l'entonació final és descendent i no s'escriu entre signes d'interrogació. Els autors obliden esmentar que l'oració *interrogativa directa* es posa entre signes d'interrogació, si bé podríem deduir-ho per oposició a la indirecta en què sí que ho comenten. A més, l'oració interrogativa pot ser *total*, quan la pregunta admet com a resposta possible un sí o un no, o *parcial*, si la pregunta admet qualsevol resposta, excepte si o no. Aquesta segona tipologia no figurava en 1CANA però sí que s'incorpora ara.

L'*oració exclamativa* expressa les emocions o els sentiments de l'emissor. En l'entonació es distingeix de la resta de les oracions per la intensitat amb què es pronuncia. En l'escriptura es marca mitjançant signes d'exclamació. Si comparem aquesta definició amb l'aportada en 1CANA (l'*oració exclamativa* és aquella en què l'emissor expressa alguna cosa amb especial intensitat o sentiment), observem un error metodològic: donar diverses definicions d'un concepte. A més, en 1CANA no es feia referència a l'ús del signe d'exclamació.

L'*oració exhortativa* o *imperativa* és la que el parlant dirigeix al receptor per donar-li una ordre, un consell o assenyalar-li una prohibició. No té marques especials ni en l'entonació ni en la puntuació; però, de vegades pot superposar-se l'actitud exclamativa i, en aquest cas, sí que porten els signes d'exclamació propis d'aquesta modalitat. La definició aportada tampoc no és exactament la mateixa que en 1CANA (l'emissor transmet una ordre, un mandat o un prec). De fet, donar un consell (U.D.10, 2CANA) o transmetre un prec (U.D.10, 1CANA) són coses ben diferents.

L'*oració dubitativa* expressa dubte, probabilitat o possibilitat. En aquest cas, es repeteix l'error metodològic que hem comentat abans: es donen diverses definicions d'un mateix concepte. En 1CANA s'afirma que aquest tipus d'oració «expressa un dubte», mentre que en 2CANA s'apunta que expressa «dubte, probabilitat o possibilitat». Aquesta segona definició és més àmplia i la disparitat existent entre una i altra comporta serioses dificultats de comprensió per part de l'alumnat. Si consultem el diccionari, ens trobem que un «dubte» és un «punt sobre què una persona està incerta», «estat d'esperit del qui no sap cap a quina de diverses opinions o resolucions decantar-se» (GDLC); en canvi, «probabilitat» fa referència a la qualitat de probable, és a dir, «que té més raons en pro que en contra de la seva certesa o realització» (GDLC), i «possibilitat» a la qualitat de possible, «que pot ésser o esdevenir-se» (GDLC). Per tant, es tracta de conceptes diferents, per la qual cosa la definició d'oració dubitativa de 2CANA és més àmplia que la d'1CANA.

L'*oració desiderativa* expressa el desig del parlant que es realitzi o no l'enunciat. No té marques especials ni en l'entonació ni en la puntuació, encara

que en ocasions pot superposar-se l'actitud exclamativa i, en aquest cas, sí que porten els signes d'exclamació propis d'aquesta modalitat oracional.

Tant en l'*oració exhortativa* o *imperativa* com en l'*oració desiderativa*, els autors apunten que aquestes no tenen marques especials ni en l'entonació ni en la puntuació, però que de vegades pot superposar-se l'actitud exclamativa i, en aquest cas, sí que porten els signes d'exclamació propis d'aquesta modalitat. El que no queda clar és si en aquests casos les oracions poden ser exhortatives i exclamatives alhora, o desideratives i exclamatives alhora, o bé predomina un dels dos tipus d'oracions i, si és així, quin seria.

6.2.2. Lengua y literatura 2 ESO. Projecte La Casa del Saber. Editorial Santillana

Aquest llibre de text pertany al projecte «La Casa del Saber», dirigit per Enrique Ferro San Vicente, de l'editorial Santillana i publicat l'any 2007. Es tracta d'una obra col·lectiva concebuda, dissenyada i creada en el departament d'Ediciones Educativas de Santillana Educación S.L., dirigit per Enrique Juan Redal.

Segons l'índex que trobem al principi del llibre, aquest s'estructura en dotze unitats didàctiques, és a dir, unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen.

Quadre 82. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO de l'editorial Santillana (2CSAN)

Unitats didàctiques
Unitat 1. Funciones del lenguaje. Modalidad del enunciado
Unitat 2. Narración, descripción, diálogo. La oración
Unitat 3. La exposición. El sujeto. Oraciones impersonales
Unitat 4. La argumentación. El predicado
<i>Leer un libro</i>
Unitat 5. El proceso argumentativo. Los complementos y sus clases
Unitat 6. La prescripción. El objeto directo y el complemento preposicional
Unitat 7. Los géneros literarios. El objeto indirecto y el complemento circunstancial
Unitat 8. El verso y su medida. Complementos del verbo y del sustantivo
<i>Leer un libro</i>

Unitat 9. Combinaciones de versos. Oraciones copulativas y predicativas
Unitat 10. La lírica. Oraciones transitivas e intransitivas
Unitat 11. La narrativa de ficción. Oraciones con verbo pronominal
Unitat 12. El teatro. Análisis de la oración simple
<i>Leer un libro</i>
<i>Textos para el desarrollo de las competencias básicas</i>
Apèndixs

Els blocs de continguts que es treballen en cadascuna de les unitats didàctiques s'agrupen en dos parts: «Comunicación» i «Estudio de la lengua» en la primera meitat del llibre, i «Literatura» i «Estudio de la lengua» en la segona part. Per tant, el llibre de text s'organitza en tres grans blocs: comunicació (unitats 1 a 6), estudi de la llengua (unitats 1 a 12) i literatura (unitats 7 a 12). D'aquests, el bloc dedicat a l'estudi de la llengua és l'únic que es treballa al llarg de tot el curs.

A més a més, cada quatre unitats hi trobem una pàgina de repàs i una secció titulada «Leer un libro», en què se suggereix la lectura d'algunes obres, i, al final del llibre, hi ha un extens bloc de textos per al desenvolupament de les competències bàsiques¹³⁴ i un apèndix sobre tècniques de treball, gramàtica i conjugació verbal.

Pel que fa a l'estructura de les diferents unitats didàctiques, cal dir que cada unitat presenta dos grans blocs: «Comunicación» i «Estudio de la lengua» en les sis primeres unitats del llibre, i «Literatura» i «Estudio de la lengua» en la últimes sis unitats didàctiques. A més, al final de cada unitat hi ha una pàgina titulada «Aplica lo aprendido» en la qual a partir d'un text l'alumnat pot demostrar els seus coneixements.

El bloc titulat «Comunicación» proposa moltes lectures diferents. Està dedicat al treball dels diferents tipus de textos. Els objectius d'aquest bloc són llegir, escriure, parlar i observar les característiques que tenen els textos més habituals: narracions, descripcions, diàlegs, argumentacions... Aquest bloc es divideix en quatre apartats: «Leer», «Aprender», «Leer» i «Escribir».

Posteriorment, hi trobem el bloc «Estudio de la lengua», en què es treballen els instruments de la llengua que poden ajudar l'alumnat a utilitzar

¹³⁴ Els autors dediquen una quarantena de pàgines del manual a la lectura, comprensió i reflexió al voltant de textos periodístics, acadèmics i quotidians.

millor el llenguatge i a comprendre el seu funcionament. Aquest bloc es divideix en tres apartats: «Gramática», «Vocabulario» i «Ortografía». I en les darreres unitats apareix el bloc «Literatura», en el qual, a més de llegir i escriure, es poden aprendre alguns dels secrets de la literatura. Aquest bloc es distribueix en quatre apartats: «Leer», «Formas y géneros», «Leer» i «Escribir».

Comptat i debatut, cada unitat didàctica presenta dos grans blocs de continguts; però, atesa la finalitat de la nostra anàlisi, ens centrarem en el bloc titulat «Estudio de la lengua», i més concretament en l'apartat de «Gramática».

Quadre 83. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)

Unitats 1-6 (volum I)							
Comunicación				Estudio de la lengua			Aplica lo aprendido
Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía	
Unitats 7-12 (volum II)							
Literatura				Estudio de la lengua			Aplica lo aprendido
Leer	Formas y géneros	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía	

Aquest manual, com es pot comprovar a la graella següent, presenta el mateix nombre de pàgines en cada unitat didàctica i també en tots els apartats, la qual cosa no és negativa en si mateixa, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats (Ferrer, 2000). Només hi trobem una excepció: la desena unitat té 11 pàgines i no 13 com la resta, ja que l'apartat gramatical consta d'una sola pàgina.

Quadre 84. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)

Lengua y literatura 2. Editorial Santillana							TOTAL
	Comunicación	Literatura	Estudio de la lengua			Aplica lo aprendido	
			Gramática	Vocabulario	Ortografía		
U.D.1	6		3	1	2	1	13
U.D.2	6		3	1	2	1	13
U.D.3	6		3	1	2	1	13
U.D.4	6		3	1	2	1	13
U.D.5	6		3	1	2	1	13
U.D.6	6		3	1	2	1	13
U.D.7		6	3	1	2	1	13
U.D.8		6	3	1	2	1	13
U.D.9		6	3	1	2	1	13
U.D.10		6	1	1	2	1	11
U.D.11		6	3	1	2	1	13
U.D.12		6	3	1	2	1	13
TOTAL	36	36	34	12	24	12	154

Però, no tots els apartats tenen la mateixa durada. En cada unitat s'observa un major nombre de pàgines dedicades l'estudi de la llengua que a la

resta de qüestions, com es pot observar al següent quadre. El pes de l'apartat dedicat al coneixement de la llengua és superior (50%) al de comunicació i al de literatura, 25% respectivament.

Quadre 85. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)

	Comunicación / Literatura	Estudio de la lengua		
		Gramática ¹³⁵	Vocabulario	Ortografía
Nombre de pàgines	6	3	1	2
Total	6 50%	6 50%		

Quant al tractament de la gramàtica, en el llibre de text de Castellà de l'editorial Santillana per a segon curs d'ESO es treballen els següents continguts gramaticals: *enunciat*, *oració*, *subjecte*, *predicat* i complements de l'oració, del verb i del substantiu, com s'aprecia al següent quadre. També s'hi analitzen els diferents tipus d'oracions. En relació a les categories gramaticals, el manual només tracta la *preposició*, si bé en 1CSAN els autors ja havien tractat altres classes de paraules, com ara el *verb* (U.D. 5, 6 i 7, 1CSAN), l'*adverbi* (U.D. 8, 1CSAN), el *substantiu* i l'*article* (U.D. 9, 1CSAN), l'*adjectiu* (U.D. 10 i 11, 1CSAN) i el *pronom* (U.D. 12, 1CSAN). En tot cas, cap dels dos manuals de Castellà de l'editorial Santillana estudia la conjunció.

Quadre 86. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2CSAN)

U.D. 1	L'enunciat i les seues classes
	Modalitat de l'enunciat
	Classes d'oracions segons la modalitat
U.D. 2	L'oració. Subjecte i predicat
	Concordança entre el subjecte i el verb
	Categories i funcions
U.D. 3	El subjecte. Estructura
	Subjecte lèxic i subjecte gramatical
	Oracions impersonals
U.D. 4	El predicat. Estructura
	Classes de predicats
	El nucli verbal complex. Les perífrasis verbals
U.D. 5	Els complements: definició i classes
	Les preposicions
	Els complements oracionals
	Els complements d'un nucli no verbal
U.D. 6	L'objecte directe
	El complement preposicional
U.D. 7	L'objecte indirecte
	El complement circumstancial

¹³⁵ Cal recordar que la desena unitat té un nombre de pàgines diferent; en aquesta l'apartat gramatical consta d'una sola pàgina i no de tres com en la resta d'unitats.

U.D. 8	L'atribut
	El complement predicatiu
U.D. 9	Oracions copulatives i oracions predicatives
	Veü activa i veü passiva
	Oracions actives i oracions passives
	La passiva reflexa
U.D. 10	Oracions transitives i intransitives
U.D. 11	Els verbs pronominals
	Oracions reflexives
	Oracions recíproques
	Oracions pseudorreflexes
U.D. 12	Sinopsi dels complements
	Sinopsi de l'oració simple

D'acord amb l'índex de continguts del llibre de l'assignatura de Castellà de l'editorial Santillana de segon curs d'ESO, que reproduïm a continuació, el tractament de la gramàtica s'inicia amb la modalitat de l'enunciat (U.D.1), després hi trobem l'oració (U.D.2), el subjecte i el predicat (U.D.3-4); a continuació, els diferents complements (U.D.5-8) i els tipus d'oracions (U.D.9-11), i, per acabar, els autors fan una sinopsi dels complements estudiats i de l'oració simple per passar a l'anàlisi sintàctica de l'oració simple.

Figura 87. Índex de continguts de l'apartat de «Gramática» del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)

GRAMÁTICA
• Modalidad del enunciado
• La oración
• El sujeto. Oraciones impersonales
• El predicado
• Los complementos y sus clases
• El objeto directo y el complemento preposicional
GRAMÁTICA
• El objeto indirecto y el complemento circunstancial
• Complementos del verbo y del sustantivo
• Oraciones copulativas y predicativas
• Oraciones transitivas e intransitivas
• Oraciones con verbo pronominal
• Análisis de la oración simple

Tot seguit, repassem unitat a unitat l'ús de la terminologia en el tractament dels conceptes gramaticals al llibre de text de Castellà de l'editorial Santillana per a segon d'ESO, tenint en compte les relacions entre els conceptes i la manera com hi són descrits.

A la primera unitat didàctica titulada «Funciones del lenguaje. Modalidad del enunciado» es treballen conceptes com ara *enunciat*, *oració* i *frase*. L'*enunciat* és definit com un conjunt de paraules amb el qual expressem una idea o un sentiment en forma de pregunta, afirmació, exclamació... En la llengua parlada, al final de cada enunciat es produeix una pausa llarga, que es correspon en la llengua escrita amb un punt o amb un signe de tancament d'interrogació o d'exclamació. Hi ha dues classes d'enunciats: les *oracions*, que contenen un o més verbs conjugats en forma personal, i les *frases*, que no porten cap verb en forma personal.

La definició d'*enunciat* està en la línia d'altres manuals (1CSAN i 1VBRO) que s'hi refereixen també com a un grup o conjunt de paraules que expressa una idea, tot i que aquests manuals apunten que la idea ha de ser completa (1VBRO) o tenir un sentit complet (1CSAN). En aquest cas, però, els autors afegixen que al final de cada enunciat es produeix una pausa llarga. El problema és que els autors defineixen un concepte nou (*enunciat*) mitjançant l'ús del concepte lingüístic *paraula* que no ha estat definit prèviament.

Segons el llibre de text, la diferència entre *oració* i *frase* rau en què l'*oració* porta almenys un verb en forma personal, mentre que la *frase* no porta cap forma verbal conjugada. Aquesta actuació és la mateixa que trobem en 1CSAN. D'acord amb aquesta afirmació, podem considerar *frase* qualsevol enunciat que continga una forma verbal no personal, això és, un infinitiu, un participi o un gerundi, però també d'altres paraules que no siguin verbs.

Tot seguit, s'hi explica què vol dir *modalitat de l'enunciat*, això és, «la forma en que el hablante presenta el enunciado: como una afirmación, una pregunta, una exclamación...»). Segons els autors hi ha tres indicadors de modalitat: l'entonació, les formes verbals i determinats adverbis. La melodia o l'entonació amb la qual es pronuncia un enunciat permet distingir entre una afirmació, una pregunta i una exclamació. Les formes verbals ens indiquen com concep el parlant l'acció: com a real (mode indicatiu); com a possible, desitjable

o dubtosa (subjuntiu), o bé es tracta d'una ordre (imperatiu). Així mateix, l'ús d'adverbis d'afirmació, negació i dubte també aporta indicis sobre la modalitat.

Segons la modalitat, existeixen diferents classes d'oracions: enunciatives, interrogatives, exclamatives, dubitatives, optatives, exhortatives i de possibilitat. D'entrada, aquesta classificació ens sorprén ja que no coincideix amb les altres analitzades. Ací apareix una nova tipologia: l'*oració de possibilitat*. A més, en 1CANA i 2VSAN s'utilitza preferentment el terme *oració imperativa* en lloc d'*oració exhortativa*, i en tots els manuals s'usa *oració desiderativa* i no *oració optativa* com en 2CSAN.

Figura 88. Classes d'oracions segons la modalitat (U.D.1, 2CSAN)

CLASES DE ORACIONES SEGÚN LA MODALIDAD	
Clases	Características
Enunciativas <i>La niña era aún pequeña.</i>	Presentan un hecho o un pensamiento como si fuera real. Pueden ser afirmativas o negativas.
Interrogativas <i>¿Quién es la joven del espejo?</i>	Expresan una pregunta.
Exclamativas <i>¡Esa moza es idéntica a mí!</i>	Se pronuncian en forma de exclamación. Suelen expresar sentimientos de alegría, dolor, sorpresa, admiración...
Dubitativas <i>Quizás tuviera propiedades mágicas.</i>	Expresan duda. Suelen llevar un adverbio de duda: <i>quizá, quizás, tal vez, acaso...</i>
Optativas <i>¡Ojalá no pierda su sencillez!</i>	Expresan un deseo. A veces se pronuncian en forma exclamativa.
Exhortativas <i>Mirad dentro del espejo.</i>	Expresan consejo, ruego, mandato o prohibición. Llevan el verbo en imperativo o en subjuntivo.
De posibilidad <i>Sería un espejo mágico.</i>	Expresan suposición o probabilidad. Llevan el verbo en futuro de indicativo o en condicional.

Aquest manual (2CSAN) defineix l'*oració enunciativa* com aquella que presenta un fet o un pensament com si fóra real, i que pot ser afirmativa o negativa. En el cas de l'*oració interrogativa* els autors obliden fer referència als diferents tipus existents (directa o indirecta, total o parcial) i simplement es limiten a apuntar que aquesta expressa una pregunta.

La definició d'*oració exclamativa* no és gens aclaridora: es pronuncia en forma d'exclamació i sol expressar sentiments d'alegria, dolor, sorpresa, admiració... S'hi utilitza una paraula de la mateixa família, «exclamació», per explicar el concepte «*oració exclamativa*». Tampoc no s'hi fa referència a l'ús de signes d'exclamació en la seua escriptura.

D'acord amb el manual, l'*oració exhortativa* expressa consell, prec, mandat o prohibició, i porta el verb en imperatiu o en subjuntiu. Aquesta definició és més completa que d'altres anteriors, com ara 2CANA (donar una ordre, un consell o assenyalar una prohibició) o 1CANA (transmetre una ordre, un mandat o un prec).

D'altra banda, l'*oració optativa* expressa un desig; de vegades es pronuncia en forma exclamativa. Els autors utilitzen aquest terme, com també feia 2VSAN, en lloc d'*oració desiderativa* que apareix en altres manuals, com ara 1CANA.

Finalment, convé comentar que en aquest llibre es diferencia entre *oració dubitativa* i *oració de possibilitat*. L'*oració dubitativa* expressa dubte i sol portar un adverbi de dubte: «*quizá, quizás, tal vez, acaso...*»; mentre que l'*oració de possibilitat* expressa suposició o probabilitat, i porta el verb en futur d'indicatiu o en condicional. Habitualment els manuals parlen d'un únic tipus: l'*oració dubitativa*. En 1CANA s'afirma que aquest tipus d'*oració* «expressa un dubte», mentre que en 2CANA s'apunta que expressa «dubte, probabilitat o possibilitat». Com apuntàvem en analitzar 2CANA, no es tracta de definicions equivalents i potser és per això que els autors de 2CSAN han decidit diferenciar-les.

A la segona unitat, titulada «Narración, descripción, diálogo. La oración», s'estudia l'*oració* i els seus elements. D'entrada, es recorda que l'*oració* és un tipus d'enunciat que conté un o més verbs conjugats en forma personal, i s'hi afegeix que està formada generalment per dos grups de paraules o sintagmes que s'anomenen *subjecte* i *predicat*. Ens sobta que per a definir el terme *oració* es faça servir un concepte, *sintagma*, que encara ho ha estat explicat.

El *subjecte* és un grup de paraules que anomena a la persona, l'animal o la cosa de qui diem alguna cosa en l'*oració*. El seu nucli sol ser un *substantiu* o un *pronom*. En canvi, el *predicat* és un grup de paraules que expressa el que en l'*oració* es diu del subjecte. El nucli d'aquest sintagma és un *verb*. En ambdues definicions es fa referència a termes que no s'han estudiat en aquest manual: *substantiu*, *pronom* i *verb*. A més, l'afirmació sobre que el nucli del subjecte «sol ser un substantiu o un pronom» pot conduir a l'error de pensar que altres paraules poden exercir de nucli.

A continuació, s'hi explica que les paraules es poden classificar en diferents categories o classes: substantius, adjectius, verbs, adverbis, pronoms... D'entrada, ens sorprén que aquest epígraf del llibre porte per títol «Categorías y funciones», ja que no es defineixen aquests termes i només es classifiquen les categories gramaticals.

Convé afegir que s'hi parla de set categories gramaticals, entre les quals trobem una anomenada *elementos de enlace* en què s'inclouen preposicions i conjuncions. Tot i això, en la síntesi d'aquest apartat del llibre de text hi trobem huit classes de paraules: *sustantivo, artículo, adjetivo (calificativo o determinativo), verbo, adverbio, pronombre, preposición* i *conjunción*. És a dir, ja no apareix *elementos de enlace*, sinó *preposición y conjunción*, i, a més, s'especifica que l'adjectiu pot ser *calificativo o determinativo*, cosa que no s'ha explicat en cap moment en aquest manual.

Més encara, en el marge esquerre del llibre de text es fa referència a l'existència d'una classe especial de paraules: les *interjecciones*, que, segons sembla, no s'han d'incloure dins de les categories gramaticals. Les *interjecciones* són definides com «un tipo especial de palabras que sirven para expresar sentimientos de alegría, dolor, sorpresa, pesar, admiración... de manera repentina: ¡Ay!, ¡Eh!, ¡Hola!...». Ara bé, no sabem què tenen d'especial aquestes paraules i com podem reconèixer-les. A més, els autors assenyalen que les interjecciones generalment constitueixen un enunciat. Què significa això? Que els enunciats poden ser de tres tipus: oracions, frases i interjecciones, i no de dos com s'havia explicat en la unitat anterior? Però, això encara no és tot. S'hi afegeix que existeixen les *interjecciones impròpies*, que serien alguns substantius, adjectius, verbs o adverbis usats amb el mateix valor que una interjecció, com ara «¡Hombre!, ¡Bravo!, ¡Vaya!...».

En definitiva, defineixen un concepte nou (*interjecció*) mitjançant l'ús del concepte lingüístic *paraula* que no ha estat definit prèviament i, a més, fan referència a un altre concepte (*enunciat*) per introduir-ne un nou tipus (*interjecció*), que no ha estat explicat en la unitat anterior en què es treballava específicament l'*enunciat* i les seues classes. Una anomalia metodològica que caldria evitar. Sobre la interjecció, Mascaró (2002: 475) apunta 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».

Figura 89. Les interjecciones (U.D.2, 2CSAN)

Una clase especial de palabras: las interjecciones

Las interjecciones son un tipo especial de palabras que sirven para expresar sentimientos de alegría, dolor, sorpresa, pesar, admiración... de una manera repentina: ¡Ay!, ¡Eh!, ¡Hola!... Generalmente constituyen por sí mismas un enunciado. Algunos sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios pueden usarse con el mismo valor que una interjección: ¡Hombre!, ¡Bravo!, ¡Vaya!... En estos casos hablamos de interjecciones impropias.

Així, doncs, hi observem diferències notables respecte a la classificació de les categories gramaticals, unes diferències que comentarem més endavant, en un altre apartat d'aquest treball dedicat a la comparació dels conceptes gramaticals dels diferents llibres de text analitzats. Ara analitzem les definicions aportades pel manual.

D'entrada, s'hi defineix el *substantiu* com una paraula variable que esmenta a persones, animals, coses, sentiments o idees, i s'hi afegeix que funciona com a nucli del sintagma nominal. Per tant, apareixen diversos conceptes que no han estat explicats abans, com ara «paraula variable» i «sintagma nominal». Aquesta actuació es repeteix en totes les categories gramaticals, ja que s'afirma que són *paraules*, variables o invariables segons el cas, i en cap moment s'ha definit aquest concepte.

Pel que fa a l'*article*, s'hi apunta que es tracta d'una paraula variable sense significat propi que s'avantposa als substantius per a indicar el seu gènere i nombre: «*el, la, los, las*». A més, els autors assenyalen que funciona com a *determinant*, però no sabem què significa aquesta paraula perquè no s'ha explicat.

A continuació, l'*adjectiu* és definit com una paraula variable que es refereix a un substantiu destacant una propietat seua o bé limitant-ne la seua extensió. Funciona generalment com a *complement* o com a *determinant*. Entre els exemples trobem paraules com ara «*este, un, su...*». Tot plegat ens permet deduir que aquest manual no considera el *determinant* com una categoria

gramatical, sinó com una funció sintàctica, i que tant l'*article* com l'*adjectiu* poden exercir aquesta funció. En la síntesi d'aquest apartat del llibre de text s'especifica que l'adjectiu pot ser *calificativo* o *determinativo*, cosa que no s'ha explicat en cap moment però que s'havia treballat el curs anterior.

D'altra banda, els autors defineixen el *verb* com una paraula variable que expressa accions, estats o processos situats en un temps determinat, i funciona com a nucli del sintagma verbal. Aquesta definició coincideix plenament amb l'aportada pel manual del curs anterior de la mateixa editorial (U.D.5, 1CSAN), però difereix d'1CANA que el defineix com una classe de paraula que expressa una acció, un estat o una situació, i òbviament «procés» i «situació» no són sinònims: «situació» és un conjunt de circumstàncies, relacions, etc., que constitueixen un estat de coses determinat (GDLC), mentre que «procés» és un seguit de fenòmens, estats, formes, etc., pels quals va passant un ésser, o dels quals és causa una acció, i que integren la contínua i progressiva transformació d'aquest.. (GDLC). A més, aquesta definició de *verb* no fa referència al fet que aquesta categoria gramatical és susceptible de flexionar en nombre, persona, temps, mode, aspecte i veu, si bé això ha estat comentat en 1CSAN.

En relació a l'*adverbi*, es tracta d'una paraula invariable que anomena circumstàncies de lloc, manera, temps o quantitat, o expressa afirmació, negació o dubte. Funciona generalment com a complement d'un verb, d'un adjectiu o d'un altre adverbi. En 1CSAN s'afegia que, segons el seu significat, es classifiquen en adverbis de lloc, de temps, de mode, de quantitat, d'affirmació, de negació i de dubte. En 1CANA també s'apunta que l'adverbi no admet morfemes de gènere ni de nombre, encara que alguns sí que admeten diminutius o el sufix *-ísimo* del superlatiu.

El *pronom* és una paraula de significat personal, possessiu, demostratiu, numeral, indefinit, interrogatiu o exclamatiu que es refereix a les mateixes entitats que els substantius. Funciona com a nucli del sintagma nominal. Els autors tornen a utilitzar termes que no han estat explicats prèviament, en aquest cas «sintagma nominal». A més, aquesta definició no coincideix amb la d'1CSAN: paraula variable que fem servir en una oració en lloc d'un *substantiu* per designar les persones, els animals, les coses, les idees... En la mateixa línia 1CANA assenyala que es tracta de la paraula que substitueix un nom o un

conjunt de paraules equivalent a un nom. Tant 1CSAN com 1CANA apunten que existeixen diverses classes de pronoms: *personals*, *possessius*, *demonstratius*, *indefinites*, *numerals*, *interrogatius* i *exclamatius*. En canvi, en 2CSAN no presenta aquesta classificació.

Finalment, els *elements d'enllaç* són paraules que uneixen altres paraules o conjunts de paraules. Es tracta de les *preposicions* i les *conjuncions*. Curiosament els *elements d'enllaç* no figuren en la síntesi final d'aquest apartat, en què directament trobem entre les huit classes de paraules la *preposició* i la *conjunció*.

A la tercera unitat, «La exposición. El sujeto. Oraciones impersonales», s'estudia el subjecte (estructura i tipus) i també les oracions impersonals. D'acord amb el manual, el *subjecte* és un *sintagma nominal* el nucli del qual concorda generalment amb el *verb* en nombre i persona. Està format per un nucli (N) de caràcter substantiu que pot anar acompanyat per un determinant (Det.) i per un o diversos complements (Compl.). Els autors tornen a utilitzar el terme «sintagma nominal» que no ha estat explicat prèviament. En canvi, sí que expliquen ara els conceptes de *nucli*, *determinant* i *complement*. El *nucli* sol ser un substantiu o una paraula equivalent, com un pronom o un infinitiu; el *determinant* és un article o un adjectiu determinatiu, i precedeix al nucli del sintagma quan aquest és un substantiu comú; i el *complement* sol ser un adjectiu qualificatiu o un sintagma preposicional. Ara bé, aquestes definicions presenten molts termes nous que encara no han estat definits: «adjectiu determinatiu», «adjectiu qualificatiu» i «sintagma preposicional»; per tant, resulta complicat poder entendre alguna cosa.

Tot seguit, el manual diferencia entre *subjecte lèxic* i *subjecte gramatical*. El *subjecte lèxic* és la paraula o conjunt de paraules que en una oració desenvolupa la funció de subjecte, mentre que el *subjecte gramatical* són les desinències de nombre i persona que porta la forma verbal d'una oració. Són aquestes desinències les que ens permeten saber a qui es refereix la forma verbal. Quan en una oració s'omet el subjecte, es tracta d'un *subjecte el·líptic*.

Per acabar el manual estudia les *oracions impersonals*, que són aquelles que porten un verb en tercera persona del singular i no admeten cap subjecte lèxic. Segons els autors podem distingir-ne quatre tipus: les oracions amb verbs

que fan referència a fenòmens de la natura, les oracions que porten el verb *hacer* i es refereixen al temps, les oracions que porten el verb *haber* com a verb independent i les oracions que es construeixen amb *se*. Aquesta tipologia difereix de la presentada en 2CANA, per exemple no s'hi fa referència a les oracions impersonals construïdes amb els verbs *ser*, *hacer* o *haber* en tercera persona del singular.

A la quarta unitat, titulada «La argumentación. El predicado», el principal concepte gramatical que es treballa és el *predicat*, que és definit com un sintagma verbal que expressa el que en l'oració es diu del subjecte. Tot predicat consta almenys d'un nucli (N) verbal, que pot anar acompanyat per un modificador (Mod.) i per un o diversos complements (Compl.). El nucli és sempre una forma verbal; el modificador, un adverbí d'afirmació, negació o dubte, i el complement pot ser un adjectiu, un adverbí, un sintagma nominal... El manual fa servir el terme «sintagma verbal» que no ha estat explicat prèviament.

Pel que fa a les diferents classes de predicats, els autors del llibre distingeixen entre *predicat nominal* i *predicat verbal*. El *predicat nominal* expressa una acció o un procés que afecta el subjecte, el seu significat recau fonamentalment sobre el verb que funciona com a nucli del predicat i està constituït bàsicament per un verb predicatiu, que pot anar acompanyat d'un o diversos complements. En canvi, el *predicat verbal* expressa una qualitat o un estat que es diu del subjecte, el seu significat recau fonamentalment sobre un complement al qual anomenem atribut (Atrib.) i està format bàsicament per dos elements: un verb copulatiu i un atribut.

En relació amb les diverses classes de predicat, hi apareixen termes com ara *verb predicatiu* i *complement*, o bé *verb copulatiu* i *atribut*, que es defineixen a continuació. Segons el manual, el *verb predicatiu* expressa una acció o un procés; es tracta de tots els verbs excepte *ser*, *estar* i *parecer*, que són *verbs copulatius*, és a dir, fan d'enllaç entre el subjecte i la qualitat o l'estat que es diu del subjecte.

D'altra banda, el *complement* és un grup de paraules –adverbis, adjectius, sintagmes nominals...- que completen el significat del verb, mentre que l'*atribut* és un complement verbal que en les oracions amb verb copulatiu

anomena una qualitat o un estat del subjecte. Com es pot observar, s'hi utilitza una paraula de la mateixa família, «complementen», per explicar el concepte «*complement*», cosa que dificulta la comprensió de la informació.

Finalment, també hi trobem el concepte de *perífrasis verbal*, que remet a un grup de formes verbals que funciona com si fóra un sol verb. Consta de dos elements: una forma verbal simple o composta, que funciona com un verb auxiliar, i una forma no personal (infinitiu, gerundi o participi), que aporta el significat al conjunt; entre una forma i l'altra pot haver-hi algun enllaç. Hi existeixen perífrasis verbals d'infinitiu, de gerundi i de participi.

A la cinquena unitat «El proceso argumentativo. Los complementos y sus clases» s'estudien els diferents tipus de complements que hi existeixen. D'entrada, es recorda que un *complement* és una paraula o un conjunt de paraules que depenen del nucli d'un sintagma. Aquesta definició és diferent de l'aportada en la unitat anterior: el *complement* és un grup de paraules – adverbis, adjectius, sintagmes nominals...- que completen el significat del verb (U.D.4, 2CSAN). Trobem, doncs, en error metodològic: donar diverses definicions d'un concepte. Tot i això, podem interpretar que en U.D.4 els autors s'hi referien a un complement verbal, mentre que en U.D.5 es refereixen a qualsevol tipus de complement. De fet, en aquesta unitat s'hi distingeixen quatre tipus de complements: els complements oracionals, els complements d'un nucli no verbal, els complements d'un verb i els complements que es refereixen al mateix temps a un verb i a un substantiu.

El manual se centra en els *complements oracionals*, que són aquells que es refereixen a l'oració en el seu conjunt, no a una part de l'oració, i en els *complements d'un nucli no verbal*, en aquest cas poden complementar un substantiu, un adjectiu o algun adverbí. S'hi afegeix que els complements del substantiu s'anomenen genèricament *complements del nom* (CN) i normalment es tracta d'adjectius o sintagmes preposicionals, però si es tracta d'un altre substantiu o d'un sintagma nominal s'anomena *aposisió*.

Segons els autors, els *complements oracionals* són aquells que es refereixen a l'oració en el seu conjunt, no a una part de l'oració. Generalment es tracta de comentaris amb els quals el parlant valora allò que diu en l'oració o

bé de fórmules de cortesia. En 2CANA s'hi referien a aquest complement com a *complement extraoracional* (U.D. 9, 2CANA).

En aquesta unitat també s'estudia la *preposició*, que és definida com un enllaç que relaciona un nucli amb un altre sintagma, generalment nominal, que funciona com a complement, i el *sintagma preposicional* (S.Prep.), que és un conjunt format per la preposició i el sintagma que introdueix. La definició de *sintagma preposicional* és incomprendible ja que remet al concepte *sintagma* que no s'ha explicat: «conjunt format per la preposició i el sintagma que introdueix». Si no sabem què és un sintagma, com podem saber què és un sintagma format per una preposició i un altre sintagma?

A la unitat sisena «La prescripció. El objeto directo y el complemento preposicional» s'estudien l'*objecte directe* i el *complement preposicional*. A més, en el cas de l'*objecte directe* es fa referència al fenomen del *leísmo*, com també feia 2CANA (U.D.7).

D'entrada, es defineix el *complement verbal* com un grup de paraules o sintagma que completa, especifica o restringeix el significat de la forma verbal, i forma part del predicat. Els complements del verb són l'*objecte directe*, el *complement preposicional*, l'*objecte indirecte*, el *complement circumstancial* i el *complement agent*. A aquests cal afegir l'*atribut* i el *complement predicatiu* que complementen alhora un verb i un substantiu.

L'*objecte directe* (OD) és el complement que esmenta l'ésser o l'*objecte* sobre el qual recau l'acció del verb. Pot funcionar com a OD un sintagma nominal sense preposició, un sintagma nominal amb la preposició *a* o un pronom personal àton. En relació a aquest complement, cal comentar que 2CSAN és l'únic que l'anomena *objecte directe* ja que la resta dels manuals analitzats utilitzen el terme *complement directe*: 1CANA (U.D.10), 2CANA (U.D.8), 1VBRO (U.D.9), 1VANA (U.D.5) i 2VSAN (U.D.4). Sorpren especialment que la mateixa editorial empre un terme en el llibre de València i un altre en el de Castellà per referir-se al mateix concepte: *complement directe* en 2VSAN i *objecte directe* en 2CSAN. Una actuació gens coherent que tampoc és justificada enlloc.

Tanmateix, els autors usen ací una definició molt similar a la del llibre de València de la mateixa editorial (2VSAN): «designa l'*objecte* o la persona sobre

la qual recau l'acció del verb» (U.D.4, 2VSAN). Com es pot observar, l'única diferència és que 2CSAN parla d'«ésser» i 2VSAN de «persona»; per tant, la definició de 2CSAN és més completa perquè fa referència a tot el que existeix i no només a les persones.

El *complement preposicional* (C.Prep.) és el sintagma nominal encapçalat per una preposició imposada pel propi significat del verb. També rep el nom de *complement de règim* i *suplement*. En aquest manual (2CSAN) s'usa preferentment el terme *complement preposicional* però la resta fan servir *complement de règim verbal*: 1VANA (U.D.6), 2VANA (U.D.7), 2VSAN (U.D.4-5) i 2CANA (U.D.8). Aquesta definició és més aclaridora que la de 2VSAN en què s'apunta que es tracta d'un «complement introduït per una preposició, que pot ser *a, amb, de* o *en* segons el verb que continga l'oració», ja que s'afegeix que la preposició està imposada pel propi significat del verb.

La setena unitat didàctica, titulada «Los géneros literarios. El objeto indirecto y el complemento circunstancial», se centra en l'*objecte indirecte* i el *complement circumstancial*.

L'*objecte indirecte* (OI) és el complement que designa el destinatari de l'acció expressada conjuntament pel verb i l'*objecte directe*. Pot realitzar aquesta funció un sintagma nominal introduït per la preposició *a* i els pronoms personals àtons *me, te, le, nos, os, les, se*. De la mateixa manera que passava amb el CD, 2CSAN és l'únic manual que l'anomena *objecte indirecte* ja que la resta dels manuals analitzats utilitzen el terme *complement indirecte*: 1CANA (U.D.10), 2CANA (U.D.8), 1VBRO (U.D.9), 1VANA (U.D.5) i 2VSAN (U.D.4).

El *complement circumstancial* és el complement que expressa les circumstàncies de lloc, temps, mode, quantitat, causa, finalitat, instrument... de l'acció verbal. Pot exercir aquesta funció un adverbi, un sintagma nominal amb preposició o un sintagma nominal sense preposició. La majoria dels manuals actuen com 2CSAN, és a dir, simplement esmenten alguns dels tipus de complements circumstancials existents; és el cas de 2CANA (U.D.8), 1VANA (U.D.5) i 2VSAN (5). En canvi, 1VBRO només parla de quatre tipus: lloc, temps, manera i quantitat (U.D.9, 1VBRO); mentre que 1CANA (U.D.10) i 2VBRO (U.D.7) afirmen que els circumstancials poden ser de huit tipus: temps, lloc, mode, companyia, instrument, quantitat, finalitat i causa. Tot i això, com ja hem

comentat anteriorment, la GNV (2006) considera que només existeixen set tipus de complements circumstancials i no huit, com apareix a 2VBRO i 1CANA, ja que no inclou el complement circumstancial de quantitat (ex. «Treballa molt» o «Han menjat prou»).

En la definició de *complement circumstancial* trobem a faltar diversos trets característics que apareixen en altres manuals, com ara que es tracta d'un complement no obligatori que aporta una informació addicional, que no té una posició fixa dins de l'oració sinó que pot aparèixer tant davant com darrere del verb sense afectar el significat de l'enunciat i que en una oració pot haver-hi més d'un CC de significat diferent (U.D.5, 2VSAN).

Segons els autors, la funció de *complement circumstancial* pot ser desenvolupada per «un adverbi, un sintagma nominal amb preposició o un sintagma nominal sense preposició». En aquest cas ens trobem de nou davant d'un terme que no s'ha explicat: «sintagma». Però, a més, altres manuals afirmen que pot exercir aquesta funció un pronom (U.D.9, 1VBRO), una locució adverbial i una oració subordinada (U.D.7, 2VBRO), i un sintagma adverbial (U.D.8, 2CANA; U.D.5, 2VSAN).

A la huitena unitat «El verso y su medida. Complementos del verbo y del sustantivo» es treballen l'atribut i el complement predicatiu. L'*atribut* (Atrib.) és definit com el complement verbal que expressa una qualitat o un estat del subjecte en les oracions de predicat nominal. Poden exercir aquesta funció l'adjectiu, el sintagma nominal amb preposició o sense i l'adverbi. Ara bé, segons altres manuals, la funció d'*atribut* pot ser desenvolupada també per un pronom (U.D.10, 1CANA; U.D.3, 2VSAN) o un participi (U.D.4, 2VBRO i U.D.3, 2VSAN). A més, 2CSAN no fa referència a la concordança en gènere i nombre amb el subjecte (U.D.10, 1CANA; U.D.7, 2CANA), ni tampoc a la seua substitució pel pronom *lo* (U.D.3, 2VSAN; U.D.10, 1CANA; U.D.7, 2CANA), com fan altres manuals.

D'altra banda, el *complement predicatiu* (C.Predic.) és el complement que en les oracions de predicat verbal acompanya al verb i expressa una qualitat o un estat del substantiu al qual es refereix. Pot exercir aquesta funció l'adjectiu, el sintagma nominal amb preposició o sense i alguns adverbis. El predicatiu pot referir-se al subjecte o a l'objecte directe amb els quals concorda

en gènere i nombre. En 2VSAN s'afegia que també un participi pot desenvolupar aquesta funció: «és generalment un adjectiu o un participi que acompanya un verb predicatiu i expressa una qualitat o un estat d'un nom (subjecte o CD) amb el qual concorda en gènere i nombre» (U.D.5, 2VSAN).

A la novena unitat «Combinaciones de versos. Oraciones copulativas y predicativas» s'estudien els diferents tipus d'oracions segons la naturalesa del predicat. D'entrada, s'apunta que les oracions es poden classificar segons diversos criteris, per exemple la modalitat ens permet distingir entre *oracions enunciatives, interrogatives, exclamatives, dubitatives, optatives, exhortatives i de possibilitat*, mentre que si tenim en compte el nombre de verbs podem diferenciar entre *oracions simples*, si tenen un sol verb en forma personal, o *compostes*, si tenen més d'un verb. Un altre criteri de classificació de les oracions és la naturalesa del predicat, que es tracta en aquesta unitat didàctica.

En la primera unitat d'aquest manual (U.D.1, 2CSAN) s'estudiaven les diferents classes d'oracions segons la modalitat, però la classificació d'acord amb el nombre de verbs és la primera vegada que apareix al manual i ho fa de passada. A més, la definició d'*oració composta* no és precisa, ja que s'afirma que és aquella que té «més d'un verb», però s'hauria de puntualitzar que és l'oració que té més d'un verb en forma personal.

En relació a la naturalesa del predicat, en aquesta unitat es distingeix entre oracions copulatives i oracions predicatives. Segons els autors, l'*oració copulativa* és aquella que té un predicat nominal, és a dir, que es construeix amb els verbs *ser, estar o parecer* i atribut. En canvi, l'*oració predicativa* és aquella que té un predicat verbal, és a dir, un predicat el nucli del qual és un verb que expressa una acció o un procés que afecta al subjecte.

D'altra banda, el manual explica la diferència entre una oració activa i una oració passiva, però abans defineix els dos tipus de veu. Si l'acció verbal es presenta com una acció realitzada per un subjecte, la forma verbal està en *veu activa* i el subjecte és un subjecte agent. En canvi, si l'acció verbal es presenta com una acció realitzada per un agent distint del subjecte, la forma verbal està en *veu passiva* i el subjecte és un subjecte pacient.

La veu del verb permet distingir dos tipus d'oracions: actives i passives. L'*oració activa* és aquella oració predicativa que porta un subjecte agent i un

verb en veu activa, mentre que l'*oració passiva* és l'oració predicativa que porta un subjecte pacient i un verb en veu passiva. Els autors afegeixen que les oracions passives acostumen a portar *complement agent* (C.Agent), que és un complement introduït per la preposició *por* que fa referència a qui executa l'acció del verb.

Aquesta unitat finalitza amb les *oracions de passiva reflexa*, que són les oracions predicatives que porten un subjecte pacient i un verb en veu passiva amb *se*, per exemple «se vende, se aceptan...».

A la unitat desena «La lírica. Oraciones transitivas e intransitivas» es treballen les oracions transitives i intransitives. L'*oració transitiva* és aquella oració predicativa que porta un verb en veu activa i un objecte directe, mentre que l'*oració intransitiva* no té objecte directe. Conseqüentment, són *verbs transitius* aquells que necessiten un objecte directe per a formar el predicat i *verbs intransitius* aquells que no el necessiten però que de vegades poden portar-lo.

L'onzena unitat didàctica, titulada «La narrativa de ficción. Oraciones con verbo pronominal», està dedicada a l'estudi dels verbs pronominals i de les oracions amb verb pronominal, això és, les oracions reflexives, les oracions recíproques i les oracions pseudoreflexes.

El *verb pronominal* és definit com aquell que es conjuga amb l'ajuda d'un pronom personal àton que representa el mateix ésser que realitza l'acció verbal. El problema que presenta aquesta definició és que en el manual no s'ha explicat el concepte de *pronom* i, per tant, tampoc el de *pronom personal àton*. Simplement en un quadre al marge s'enumeren les diferents formes dels pronoms personals àtons: «me, te, nos, os, se», i s'afirma que aquests acompanyen a les formes verbals.

Tot seguit, es presenten l'*oració reflexiva* com una oració amb verb pronominal en què l'acció verbal recau sobre el mateix ésser que la realitza. Aquesta pot ser: directa, si el pronom àton exerceix la funció d'objecte directe, o indirecta, si el pronom àton desenvolupa la funció d'objecte indirecte.

D'altra banda, l'*oració recíproca* és una oració amb verb pronominal en què l'acció és executada i rebuda mútuament per dos o més éssers que es presenten com a subjecte de l'oració. De la mateixa manera que les oracions

reflexives, les oracions recíproques poden ser: directes, si el pronom àton exerceix la funció d'objecte directe, i indirectes, si el pronom àton exerceix la funció d'objecte indirecte.

Finalment, es tracten les *oraciones seudorreflejas* que són oracions amb verb pronominal que no tenen valor reflexiu o recíproc, per exemple «Ella no se *resigna* a su suerte».

A l'última unitat del llibre, titulada «El teatro. Análisis de la oración simple», l'alumnat aprén a fer una anàlisi sintàctica de l'oració simple. Abans, però, hi trobem un quadre sinòptic dels diferents complements i de les classes d'oracions simples existents, que reproduïm a continuació.

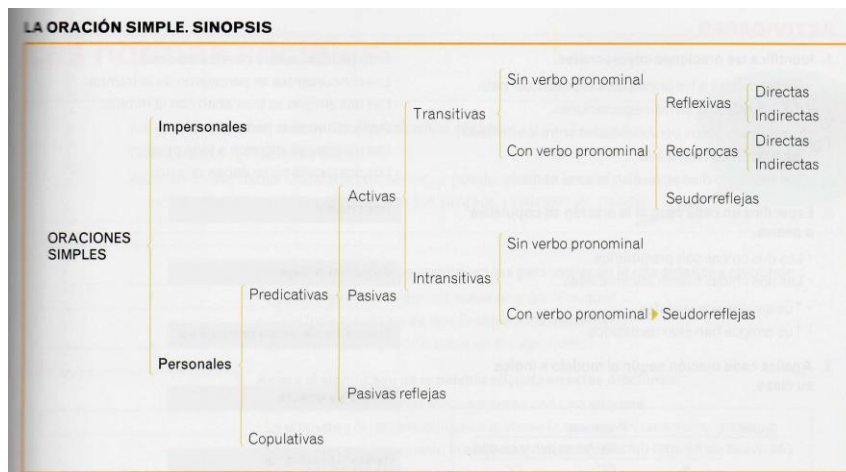
Figura 90. Sinopsi dels complements (U.D.12, 2CSAN)

LOS COMPLEMENTOS. SINOPSIS		
COMPLEMENTOS DE LA ORACIÓN		
Complementos	Rasgos característicos	Ejemplos
Complemento oracional	Afecta a todo lo que se dice en la oración. Va separado por comas.	<i>Han llegado a tiempo, afortunadamente.</i> <i>A mi juicio, estáis equivocados.</i>
COMPLEMENTOS DE UN NÚCLEO NO VERBAL		
Complementos	Rasgos característicos	Ejemplos
Complemento del nombre	Se refiere a un núcleo nominal.	<i>El coche de Jaime es muy rápido.</i> <i>El coche azul es muy rápido.</i>
Complemento del adjetivo	Se refiere a un adjetivo.	<i>Esa película no es apta para menores.</i>
Complemento del adverbio	Se refiere a un adverbio.	<i>Nos veremos antes de la noche.</i>
COMPLEMENTOS DEL VERBO		
Complementos	Rasgos característicos	Ejemplos
Objeto directo	Cuando es un sintagma nominal, va sin preposición o con la preposición <i>a</i> . Se puede sustituir por <i>lo, la, los, las</i> . No concierne con el verbo. Con <i>ser</i> + participio pasa a ser sujeto de la oración.	<i>Buscad las huellas.</i> <i>Buscad al criminal.</i>
Complemento preposicional	Siempre es un sintagma preposicional. Se puede sustituir por el grupo preposición + pronombre.	<i>Se desdijo de sus palabras.</i>
Objeto indirecto	Cuando es un sintagma preposicional, va encabezado por <i>a</i> . Se puede sustituir por <i>le, les, se</i> .	<i>Llevad el paquete a mis amigos.</i> <i>Me dieron otra oportunidad.</i>
Complemento circunstancial	Puede ser un adverbio, un sintagma preposicional o un sintagma nominal. Puede suprimirse sin que el verbo se vea afectado. No se puede sustituir por un pronombre átono. Muchos equivalen a un adverbio.	<i>Bajó las escaleras rápidamente.</i> <i>Te vi en el centro comercial.</i>
COMPLEMENTOS DEL VERBO Y DEL SUSTANTIVO		
Complementos	Rasgos característicos	Ejemplos
Atributo	Acompaña a los verbos <i>ser, estar</i> o <i>parecer</i> . Concuerda con el sujeto cuando es posible. Se sustituye por <i>lo</i> .	<i>Mi hermano es actor.</i> <i>Ella está dormida.</i>
Complemento predicativo	Concuerda cuando es posible con el sustantivo al que se refiere. Se sustituye por <i>eso</i> o por <i>así</i> .	<i>Ellas están trabajando enfermas.</i> <i>Eligieron a Raúl delegado.</i>

Si ens fixem en aquesta sinopsi, podem observar que s'arreplega la classificació dels tipus de complements presentada en la U.D.5: complements oracionals, complements d'un nucli no verbal, complements d'un verb i complements que es refereixen al mateix temps a un verb i a un substantiu. Però, no s'hi fa referència, per exemple, al complement agent presentat en la U.D. 9.

Per acabar, hi trobem una sinopsi sobre l'oració simple, en la qual ens sorprén que es plantegen possibilitats, com ara una oració simple personal predicativa activa transitiva amb verb pronominal pseudoreflexa, que no han estat comentades expressament en el manual.

Figura 91. Sinopsi de l'oració simple (U.D.12, 2CSAN)



7. Comparació dels manuals analitzats

Després d'analitzar un per un cada llibre de text, tot seguit comentem les diferències entre les matèries de Valencià i Castellà trobades per tal de millorar l'ensenyament de les llengües oficials. La finalitat d'aquest capítol és fer una síntesi dels resultats obtinguts en l'anàlisi dels llibres de text utilitzats a les aules de Secundària.

D'entrada, cal dir que el volum d'informació que trobem en els diferents manuals és molt dispar, ja que els llibres de text de Castellà acostumen a tenir unes explicacions més completes que no els de Valencià.

A més a més, convé afegir que l'estructura de les unitats didàctiques és diferent en cada editorial, així com també la distribució dels continguts gramaticals, tot i que l'organització d'aquests depèn en gran mesura del curs acadèmic a què corresponen.

A continuació, analitzem l'estructuració dels diferents manuals estudiats i de les unitats didàctiques que presenten, parant especial atenció al tractament de la gramàtica i sobretot dels conceptes sintàctics bàsics.

7.1. Organització dels llibres de text

Mitjançant l'estructuració del llibre de text, l'exposició de continguts i la proposta d'activitats, els autors mostren la seua visió del que significa ensenyar i aprendre. Els materials analitzats coincideixen en la data de publicació, 2007, és a dir, són manuals editats a partir de la LOE, i el seu format és l'habitual: volum enquadernat amb els fulls cosits, en els quals se succeeixen una xifra determinada d'unitats numerades.

En relació a l'estructura i l'organització dels manuals, com assenyala Milian (2010), l'alumnat es troba amb una àrea del llenguatge fragmentada a partir de la llengua objecte d'ensenyament i aprenentatge, d'un horari assignat, d'un manual específic i de l'estil de cada professor. L'existència de manuals diferents (Valencià, Castellà, Anglès...) és ja una primera premissa que proposa una separació entre les llengües objecte d'ensenyament, aprenentatge i reflexió.

El llibre de text pretén ser autosuficient: desenvolupa tots els objectius d'una àrea d'un curs determinat. Aquest material té una funció informativa o de consulta, ja que la seua funció bàsica és l'exposició d'informació, però també inclou propostes d'activitats. De fet, els manuals analitzats presenten la informació seguida d'una o diverses propostes d'activitats que, a la vegada, són seguides de nova informació i més propostes d'activitats, i així successivament. El tractament didàctic consisteix, doncs, en un treball deductiu del tipus enunciació de la norma més bateria d'exercicis, excepte en alguns pocs casos en què s'hi intenta fer un plantejament aparentment inductiu¹³⁶.

Com denuncia Cantarero (2000a), es tracta de materials tancats, que no afavoreixen la manipulació lliure i creativa per part del professorat. No es disposa de cap mena de recurs, espai o possibilitat material que promoga o facilite el fet que el professor o la professora hi incloga més continguts o activitats o transforme l'estructura o la seqüenciació que té la proposta. Aquests materials tampoc no incorporen cap consideració sobre el tipus d'alumnat o de context a què es dirigeixen o per als quals serien més adequats aquests materials curriculars, ni s'hi inclou cap idea ni suggeriment per a usar-los en altres contextos o amb altres alumnes diferents d'aquells per als quals s'han elaborat de manera preferent.

Presenten un currículum tancat i gens flexible, sense opcionalitat, ni itineraris curriculars, ni alternatives reals per atendre alumnat divers; desenvolupen una detallada seqüència d'objectius i continguts totalment predeterminats i assignen al professorat la funció prioritària de vetllar perquè els alumnes els aprenguin de manera òptima. (Cantarero, 2000a: 329-330)

D'altra banda, no s'ofereix cap informació sobre la filiació pedagògica o professional dels autors dels manuals, ni tampoc s'inclou una mínima fonamentació epistemològica, pedagògica o didàctica. No hi ha cap justificació teòrica respecte al model d'aprenentatge, els continguts seleccionats o la metodologia que s'empra. Tampoc no hi figura una referència respecte a les possibles finalitats o objectius generals que persegueix la proposta.

¹³⁶ Resulta que es converteix en un procés molt mecànic, que no motiva a la reflexió ni tampoc fa emergir els coneixements previs de l'alumnat. De fet, l'explicació teòrica apareix en la mateixa pàgina i fins i tot destacada en un requadre, de manera que l'alumnat pot trobar fàcilment la resposta sense necessitat d'entendre res.

El fet que no s'explicita la concepció sobre l'aprenentatge lingüístic que fonamenta cada manual, com apunta Ribas Seix (2010b), ens enfronta a un producte eclèctic, fruit més d'una buscada ambigüitat amb objectius comercials que no d'una opció didàctica determinada.

L'índex de continguts que trobem al principi de cada manual delimita el nombre d'unitats didàctiques i els blocs de continguts que es treballen en cadascuna d'elles, a més d'altres recursos complementaris. L'estructura dels manuals analitzats imposa una compartimentació «en vertical» dels diferents components de l'ensenyament de la llengua establerts pel currículum oficial, que s'agrupen «horitzontalment» en «unitats» de components heterogenis sense cap fil conductor justificat (Martínez Láinez, 2010).

En el cas dels manuals de Valencià de les editorials Bromera, Anaya i Voramar-Santillana, hi trobem que s'estructuren en nou unitats didàctiques els dos primers manuals i en només huit l'últim. Això és, unitats de treball on s'organitza la tasca escolar i es distribueixen les activitats, analitzant els continguts que hi corresponen. Es tracta, doncs, d'accions educatives dissenyades per a aconseguir un nou aprenentatge suposadament a partir dels coneixements previs de l'alumnat i seguint una successió de fases o etapes programades. Cada unitat didàctica representa un procés complet d'ensenyament-aprenentatge i constitueix la unitat elemental en la programació de l'acció educativa.

En canvi, els manuals de Castellà de les editorials Anaya i Santillana s'organitzen en catorze i dotze unitats didàctiques respectivament, com es pot observar en el següent quadre. Per tant, hi ha una gran diferència en el nombre d'unitats del llibre de Castellà respecte del de Valencià de la mateixa editorial; passem de catorze o dotze unitats didàctiques a només nou o huit.

Quadre 87. Nombre d'unitats dels manuals analitzats

	Primer curs d'ESO			Segon curs d'ESO		
	1VBRO	1VANA		2VBRO	2VANA	2VSAN
Valencià	9	9		9	9	8
Castellà		1CANA	1CSAN		2CANA	2CSAN
		14	12		14	12

A més de les unitats didàctiques, els llibres de text de les diferents matèries inclouen altres recursos complementaris, per exemple tots presenten

apèndixs¹³⁷, excepte 2VANA. En el cas de Bromera també hi ha tres tallers de llengua anomenats «Onades», un després de cada tres unitats didàctiques, que amplien continguts dels currículums i ensenyen tècniques d'estudi i de recerca d'informació. Semblantment, l'editorial Santillana en 2CSAN presenta, cada quatre unitats, una secció titulada «Leer un libro», en què se suggereix la lectura d'algunes obres, i a la fi del llibre, un conjunt de textos per al desenvolupament de les competències bàsiques. En els manuals d'Anaya trobem un cd amb recursos per potenciar l'aprenentatge de l'alumnat.

7.2. Estructuració de les unitats didàctiques

Les unitats didàctiques, com a unitats de treball on s'organitza la tasca escolar, s'organitzen atenent a diversos criteris en funció del manual en qüestió. És per això que tot seguit contrastem l'estructuració de les unitats didàctiques en cadascun dels llibres de text analitzats a partir de l'índex de continguts que trobem al principi de cada manual que estableix els blocs de continguts que es treballen en cada unitat didàctica.

En els capítols 5 i 6 d'aquest treball hem comentat detalladament l'organització dels continguts en cada manual de cada llengua i de cada editorial analitzats. En aquesta secció mirem de comparar les actuacions dels diversos manuals analitzats. Ara bé, convé advertir que la distribució dels continguts en els manuals mai no es justifica. No s'explica per quins motius els autors han decidit organitzar el llibre i les unitats didàctiques d'una forma determinada.

L'estructuració de les unitats didàctiques dels diferents llibres de text analitzats es pot sintetitzar en el següent quadre, en el qual es pot observar com d'un curs a un altre es manté l'organització de les unitats didàctiques però, en canvi, una mateixa editorial pot seguir una estructuració en el manual de l'assignatura de Valencià i una altra en el de Castellà, com és el cas de l'editorial Santillana i, sobretot, d'Anaya.

¹³⁷ En els manuals de Bromera l'apèndix s'anomena «banc de dades».

Quadre 88. Estructuració de les unitats didàctiques dels diferents manuals escolars analitzats per cursos¹³⁸

VALENCIÀ

1VBRO	Model textual		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura	Autoavaluació	
	Parlem de...	Analitzem el model								
1VANA	Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim	Recorda el que has après			Desenvolupa competències	
		Les paraules	Gramàtica	Ortografia		Repasa la unitat	Aplica el que has après	Autoavaluació		
1VSAN	Llegim i escrivim		Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més		Treballem la tècnica	Reforç i ampliació
	Lectura i comprensió lectora	Tipologia textual	Morfosintaxi	Ortografia	Lèxic		Llengua i societat	Literatura		

CASTELLÀ

1CANA	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión escrita			Recapitulación			
			Expresión escrita	Ortografía	Vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido	Autoevaluación	
1CSAN	Comunicación ¹³⁹				Estudio de la lengua			Actividades complementarias	Aplica lo que has aprendido
	Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía		

¹³⁸ Hem assenyalat amb un color diferent les parts de cada unitat didàctica que fan referència a la teoria lingüística i també amb un fons de color els apartats relatius a la gramàtica que hem analitzat.

¹³⁹ Cal recordar que el bloc de «Comunicación» està en les primeres sis unitats del manual, ja que a partir de la setena unitat és substituït pel de «Literatura».

VALENCIÀ

2VBRO	Model textual		Gramàtica	Ortografia	Lèxic	Jocs de llengua	La llengua i els parlants	Literatura	Autoavaluació	
	Parlem de...	Analitzem el model								
2VANA	Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim	Recorda el que has après			Desenvolupa competències	
		Les paraules	Gramàtica	Ortografia		Repasa la unitat	Aplica el que has après	Autoavaluació		
2VSAN	Llegim i escrivim		Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més		Treballem la tècnica	Reforç i ampliació / Aplica el que has après
	Lectura	Tipologia textual	Ortografia	Morfosintaxi	Lèxic		Llengua i societat	Literatura		

CASTELLÀ

2CANA	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión oral y escrita	Ortografía y vocabulario	Desarrolla tus competencias	Recuerda lo que has aprendido		
2CSAN	Comunicación ¹⁴⁰				Estudio de la lengua			Aplica lo aprendido
	Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía	

¹⁴⁰ De la mateixa manera que en 1CSAN, en el manual de segon curs d'ESO el bloc «Comunicación» es troba en les primeres sis unitats i a partir de la setena unitat és substituït per «Literatura».

Tots els manuals analitzats presenten bàsicament tres blocs de continguts, dedicats al treball de textos, l'estudi de la llengua i l'estudi de la literatura. S'hi observa, doncs, una separació inadequada, una divisió entre l'ús i comunicació (tractament de les habilitats comunicatives mitjançant el treball de textos) i el coneixement de la llengua (gramàtica, ortografia i lèxic). A més, alguns manuals contenen un apartat sobre llengua i societat o bé sobre l'expressió oral.

1VBRO i 2VBRO tenen un apartat titulat «La llengua i els parlants», que planteja algun tema relacionat amb l'aspecte social de la llengua, com ara l'ús, les varietats, les funcions o la història. Semblantment, 1VSAN i 2VSAN presenten un apartat «Llengua i societat», dins del bloc «Aprenem més», que explica les relacions que mantenen els parlants amb la llengua. Resulta curiós que Santillana només continga aquest apartat en els manuals de l'assignatura de Valencià i no en els de Castellà. L'aspecte social de la llengua sols té interès en Valencià? Com que els autors dels manuals mai no justifiquen les seues actuacions, per quin motiu distribueixen els continguts com ho fan o inclouen uns i no uns altres, ens quedem sense saber la resposta.

D'altra banda, 1VSAN i 2VSAN dediquen explícitament un bloc a l'expressió oral: «Parlem i conversem», en què es treballa l'expressió oral a partir d'una sèrie de situacions quotidianes que l'alumnat haurà d'escenificar amb els companys i que serviran també per a treballar el vocabulari relacionat amb cada situació. També 2CANA presenta un bloc d'«Expresión oral y escrita», adreçat a millorar la capacitat d'expressió de l'alumnat.

Pel que fa al treball dels textos, els manuals proposen la lectura, l'anàlisi i la redacció de textos de diferents tipus. En 1VBRO i 2VBRO «Model textual» consisteix en l'anàlisi del gènere textual concret a partir del model (característiques, estructura i recursos lingüístics) i al final de l'apartat trobem un «Taller de comunicació» que té com a objectiu l'elaboració d'un text de característiques semblants al model proposat. En 1VANA i 2VANA «Ens expressem» està dedicat a la lectura, l'anàlisi i la redacció de textos; s'hi treballa el vocabulari difícil o desconegut de la lectura i s'hi proposen diverses activitats de comprensió del text, a més de l'elaboració d'un text de característiques semblants a l'estudiat. En 1VSAN i 2VSAN «Llegim i escrivim» se centra en la comprensió i la producció de textos escrits de diferents tipus. En

1CANA i 2CANA «Lectura y comentario» pretén treballar la comprensió lectora i la capacitat d'anàlisi textual. En 1CSAN i 2CSAN «Comunicación» proposa moltes lectures diferents amb l'objectiu de llegir, escriure, parlar i observar les característiques que tenen els textos més habituals: narracions, descripcions, diàlegs, argumentacions...

En relació a l'estudi de la llengua, tots els manuals, excepte els de Castellà de l'editorial Anaya (1CANA i 2CANA), presenten un bloc dedicat al coneixement de la llengua que es divideix en tres apartats per tractar la gramàtica¹⁴¹, l'ortografia i el lèxic¹⁴², com expliquem a continuació.

D'entrada, cal dir que els apartats esmentats no sempre reben el mateix nom, com es pot observar al següent quadre¹⁴³. La gramàtica és anomenada «Morfosintaxi» en els manuals de l'assignatura de Valencià de l'editorial Voramar-Santillana (1VSAN i 2VSAN), i el lèxic rep el nom de «Les paraules» en els llibres de text de Valencià d'Anaya (1VANA i 2VANA). A més, sorprén que una mateixa editorial utilitze un terme en el manual d'una llengua i un altre en el de l'altra llengua. Hi trobem termes distints per a un mateix concepte en una mateixa editorial. És el cas de «Les paraules» en VANA i de «Vocabulario» en CANA, però també de «Lèxic» en VSAN i «Vocabulario» en CSAN, o de «Morfosintaxi» en VSAN i de «Gramática» en CSAN.

Quadre 89. Terminologia utilitzada pels manuals analitzats per referir-se als diferents continguts de llengua

	Gramàtica	Morfosintaxi	Lèxic	Vocabulari	Les paraules
VBRO					
VANA					
VSAN					
CANA					
CSAN					

1VBRO i 2VBRO treballen els diferents nivells de la llengua (fonològic, morfològic, sintàctic i semàntic) organitzats en tres apartats: «Gramàtica»,

¹⁴¹ Anomenada «Morfosintaxi» en els manuals de l'assignatura de Valencià de l'editorial Voramar-Santillana: 1VSAN i 2VSAN.

¹⁴² Aquest apartat rep el nom de «Les paraules» en els manuals de l'assignatura de Valencià de l'editorial Anaya: 1VANA i 2VANA.

¹⁴³ En el cas dels manuals de l'assignatura de Castellà de l'editorial Anaya no trobem cap terme per referir-se als coneixement gramaticals, sinó simplement el nom del bloc «Nuestra llengua».

«Ortografia» i «Lèxic». També s'inclou un «Taller de gramàtica»¹⁴⁴ i «Jocs de llengua», on es tracta algun aspecte de la llengua a partir d'un enfocament lúdic, la qual cosa permet a l'alumne superar els reptes que s'hi plantegen i gaudir-ne.

1VANA i 2VANA contenen un bloc titulat «Aprenem llengua», en el qual s'estudia el lèxic, la gramàtica i l'ortografia, a través d'explicacions teòriques i nombroses activitats. Aquest bloc es subdivideix en tres apartats: «Les paraules», que analitza el lèxic atenent a la formació de mots i a les relacions que aquests estableixen; «Gramàtica», que treballa els elements i les estructures de l'oració, i «Ortografia», que presenta les normes que regulen l'escriptura de les paraules.

1VSAN i 2VSAN presenten «Coneixem la llengua», un bloc dedicat a l'estudi del funcionament de la llengua i que també s'estructura en tres apartats: «Morfosintaxi», «Ortografia» i «Lèxic», si bé l'ordre dels dos primers apartats canvia a l'inrevés en 2VSAN sense cap tipus d'explicació.

1CSAN i 2CSAN tenen un bloc titulat «*Estudio de la lengua*», en què es treballen els instruments de la llengua que poden ajudar l'alumnat a utilitzar millor el llenguatge i a comprendre el seu funcionament. Aquest bloc es divideix en tres apartats: «Gramática», «Vocabulario» i «Ortografía».

En canvi, en 1CANA i 2CANA l'estudi de la llengua està dispers en el manual i en la unitat didàctica. El primer bloc de cada unitat didàctica, titulat «Nuestra lengua/literatura», està dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua i en d'altres al de la literatura. La majoria d'unitats, però, se centren en el treball de la llengua: la comunicació, la semàntica, la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la variació lingüística. De fet, en 1CANA només les dues últimes unitats es dediquen a la literatura i en 2CANA, les quatre últimes. A més, tant 1CANA com 2CANA presenten un espai adreçat a l'estudi de l'ortografia i el lèxic. En 1CANA dins del bloc «Expresión escrita» trobem una pàgina d'«Ortografía» i una altra de «Vocabulario», mentre que en 2CANA directament existeix un bloc anomenat «Ortografía y vocabulario». Aquesta separació de les diferents parts de la teoria lingüística, que no trobarem en cap altre manual analitzat, mai no es justifica.

¹⁴⁴ Aquest taller s'anomena així en totes les unitats excepte en l'última, en què es titula «Taller de llengua», sense cap causa aparent. Potser es tracte simplement d'una errada.

Cal afegir que en els llibres de text de Castellà de l'editorial Anaya els continguts gramaticals es troben en el primer bloc de continguts, titulat «Nuestra lengua/literatura», mentre que en la resta de manuals figuren en un segon lloc, després dels gèneres textuais.

A més, els manuals treballen les parts de la teoria lingüística, és a dir, la sintaxi, la semàntica, la morfologia, la retòrica, la formació de paraules i la fonètica (Saragossà, 2005), però no fan referència a aquests termes quan les tracten.

Quant a l'estudi de la literatura, tots els llibres de text dediquen un espai fix en cada unitat didàctica a tractar aquesta qüestió, excepte els de l'assignatura de Castellà de les editorials Anaya i Santillana (1CANA, 1CSAN, 2CANA i 2CSAN), com comentem tot seguit.

En 1VBRO i 2VBRO al final de cada unitat didàctica tenim el bloc «Literatura», on es treballen els gèneres literaris, els autors i les seues obres, així com la difusió de la literatura. Aquest apartat també inclou un «Taller de literatura» que té com a finalitat l'elaboració d'un text de característiques similars al gènere literari estudiat en la unitat. Semblantment, el bloc «Llegim» d'1VANA i 2VANA mira d'introduir els textos literaris i els mecanismes que fan servir els escriptors per a crear-los, a més d'animar a l'escriptura de textos de caire literari.

En canvi, els manuals d'Anaya i Santillana proposen un plantejament diferent. En 1VSAN i 2VSAN s'estudien els diferents gèneres literaris dins d'un apartat titulat «Literatura», que forma part del bloc «Aprenem més», mentre que en els manuals de l'assignatura de Castellà de la mateixa editorial (1CSAN i 2CSAN) trobem que el bloc «Literatura» només apareix en les sis últimes unitats didàctiques. En efecte, com ja havíem comentat en els apartats 6.1.2 i 6.2.2 d'aquest treball, tant en 1CSAN com en 2CSAN cada unitat presenta dos grans blocs: «Comunicación» i «Estudio de la lengua» en les sis primeres unitats didàctiques, i «Literatura» i «Estudio de la lengua» en les sis últimes. Una cosa similar passa en 1CANA i 2CANA: en ambdós manuals el primer bloc, titulat «Nuestra lengua/literatura», està dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua i en d'altres al de la literatura. En 1CANA el treball de la literatura es limita a les dues darreres unitats (U.D.13-14), mentre que en 2CANA abraça les quatre últimes unitats (U.D.11-14).

En conjunt, doncs, podem apuntar que els manuals dediquen més espai a l'estudi de la llengua que al de la literatura. La distribució dels continguts en blocs mai no es justifica. No s'explica per quins motius els autors han decidit organitzar el llibre i les unitats didàctiques d'una forma determinada. Ni tampoc la raó de la separació de les diferents parts de la teoria lingüística, que presenten, per exemple, els manuals de Castellà de l'editorial Anaya (1CANA i 2CANA).

L'estructuració de les unitats didàctiques dels llibres de text de Valencià de les tres editorials és molt similar. Comencen amb el treball dels textos: «Model textual» en Bromera, «Ens expresseu» en Anaya i «Llegim i escrivim» en Voramar-Santillana. Continuen amb l'estudi de la llengua: «Gramàtica», «Ortografia» i «Lèxic» en Bromera, «Aprenem llengua» (que inclou «Les paraules», «Gramàtica» i «Ortografia») en Anaya i «Coneixem la llengua» (que engloba «Morfosintaxi», «Ortografia» i «Lèxic») en Voramar-Santillana. Després, hi trobem la literatura («Llegim» en Anaya) i, finalment, l'autoavaluació (sota el títol «Aplica el que has après» en Voramar-Santillana).

Ara bé, com ja s'ha comentat, VBRO i VSAN tenen un apartat sobre llengua i societat: «La llengua i els parlants» en 1VBRO i 2VBRO, i «Llengua i societat» en 1VSAN i 2VSAN. A més, 1VSAN i 2VSAN dediquen explícitament un bloc a l'expressió oral: «Parlem i conversem». Una altra diferència que trobem és que, mentre que el manual de Bromera al final de cada unitat presenta una secció dedicada a l'autoavaluació, la resta d'editorials tenen també propostes de reforç i ampliació.

D'altra banda, en els manuals de la matèria de Castellà trobem una estructuració una mica diferent. Tant en Anaya com en Santillana l'estudi de la literatura i de part de la llengua són alternatius: en CANA només algunes unitats dediquen el bloc de «Nuestra lengua/literatura» al treball de la llengua i en CSAN el bloc de «Comunicación» i de «Literatura» alternen.

Els manuals de CANA presenten en cada unitat tres blocs de continguts: «Nuestra lengua/literatura», «Lectura y comentario» i «Expresión escrita», a més de diverses pàgines dedicades a recapitular¹⁴⁵. L'estudi de la llengua està separat en cada unitat didàctica i també en el llibre de text, com ja s'ha

¹⁴⁵ Aquestes pàgines estan dedicades al repàs i reforç dels principals continguts treballats, a una autoavaluació final i a unes propostes per desenvolupar competències.

comentat anteriorment. Ens trobem davant una estructuració diferent amb una separació de les diferents parts de la teoria lingüística que no es justifica i que no trobarem en cap altre manual analitzat.

Els continguts en CSAN s'agrupen fonamentalment en tres blocs: «Comunicación», «Literatura» i «Estudio de la lengua». Ara bé, en les sis primeres unitats es treballa la comunicació i l'estudi de la llengua, mentre que les sis següents es dediquen a la literatura i l'estudi de la llengua. Per tant, aquest últim bloc, «Estudio de la lengua», recorre tota la programació de la matèria. CSAN inclou també un espai final en cada unitat per tal que l'alumnat aplique allò que ha après.

Així, doncs, el model d'unitat didàctica predominant és aquell que distribueix els diferents components de l'aprenentatge lingüístic en compartiments estancs sense relació, apartats que es mantenen estables al llarg de totes les unitats: ortografia, gramàtica, lèxic, literatura, etc. (Ferrer; López, 1999). Aquesta compartimentació dels continguts en apartats al llarg de les unitats en dificulta la consulta i el repàs posterior, sense que l'índex ens en facilite una recerca més ràpida (Ferrer, 2000).

A més a més, la majoria dels manuals analitzats presenten els continguts distribuïts en compartiments tancats d'una extensió prefixada. Com hem mostrat en els capítols 5 i 6, són molts els llibres en què cada unitat i cada apartat presenten sempre exactament la mateixa extensió (1VBRO, 2VBRO, 2VSAN, 1CSAN i 2CSAN¹⁴⁶). Aquest fet, com assenyala Ferrer (2000), no és negatiu en si mateix, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats.

Les unitats introdueixen informació teòrica sobre el gènere o discurs en qüestió, algunes activitats de comprensió i de producció, per passar al que constitueix el veritable centre de la unitat: l'ortografia, la morfologia i la sintaxi, organitzades en apartats independents i normalment sense connexió amb el discurs seleccionat (Ferrer, 2000).

A grans trets, tots els manuals actuen de la mateixa manera, això és, dediquen un gran bloc a l'estudi de la llengua, que es divideix en tres apartats:

¹⁴⁶ En 1CSAN i 2CSAN totes les unitats i tots els blocs de continguts tenen la mateixa extensió, excepte el bloc de gramàtica de la U.D.8 d'1CSAN i de la U.D.10 de 2CSAN que només tenen una pàgina cadascun i no tres com la resta.

la gramàtica, l'ortografia i el lèxic. Tots, a excepció dels llibres de text de l'assignatura de Castellà de l'editorial Anaya (1CANA i 2CANA). Aquests darrers justament són els que situen els continguts gramaticals en el primer bloc, titulat «Nuestra lengua/literatura», mentre que en la resta de manuals figuren en un segon lloc, després dels gèneres textuais.

Si comparem les actuacions de les diferents editorials, podem observar com una mateixa editorial presenta línies de treball diverses segons la llengua objecte d'estudi. És el cas d'Anaya i de Santillana. Contràriament al que caldria esperar, els manuals de l'assignatura de Valencià i de l'assignatura de Castellà no tenen una estructura paral·lela. Els continguts no es reparteixen en unitats organitzades seguint uns patrons de presentació similars.

En el cas dels llibres de text de l'editorial Anaya per a primer i segon d'ESO, la part final de cada unitat, de repàs i autoavaluació, és l'única que coincideix, ja que la resta està organitzat de diferent manera, tal i com es pot observar a la següent graella.

Quadre 90. Estructuració de les unitats didàctiques en els manuals d'Anaya¹⁴⁷

VALENCIÀ					
1VANA	Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim
		Les paraules	Gramàtica	Ortografia	
2VANA	Ens expressem	Aprenem llengua			Llegim
		Les paraules	Gramàtica	Ortografia	
CASTELLÀ					
1CANA	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión escrita		
			Expresión escrita	Ortografía	Vocabulario
2CANA	Nuestra lengua / literatura	Lectura y comentario	Expresión oral y escrita	Ortografía y vocabulario	

1VANA i 2VANA presenten la mateixa estructuració, amb un bloc central titulat «Aprenem llengua» que inclou la semàntica («Les paraules»), la gramàtica i l'ortografia; però, 1CANA i 2CANA no actuen de la mateixa manera. Els manuals de Castellà de l'editorial Anaya tenen un bloc inicial «Nuestra

¹⁴⁷ En aquesta graella hem seleccionat només els blocs de continguts i hem deixat de banda les activitats de repàs, d'autoavaluació i per desenvolupar competències que presenten les unitats didàctiques dels manuals analitzats.

llengua/literatura», que en algunes unitats està dedicat a l'estudi de la llengua, i cap al final de cada unitat un apartat d'ortografia i de lèxic («Vocabulario»)¹⁴⁸.

Així mateix, els llibres de text de l'editorial Santillana per a primer i segon d'ESO presenten diferències en l'estructuració segons la llengua, com es pot observar en el següent quadre. En canvi, d'un curs a un altre no hi ha canvis sempre que es tracte de la mateixa llengua. Només apreciem uns canvis menors: en el bloc «Coneixem la llengua» d'1VSAN es tracta la morfosintaxi i després l'ortografia, mentre que en 2VSAN l'ordre és l'invers. També l'apartat «Lectura i comprensió lectora» del bloc «Llegim i escrivim» d'1VSAN s'anomena simplement «Lectura» en 2VSAN.

Quadre 91. Estructuració de les unitats didàctiques en els manuals de Santillana¹⁴⁹

VALENCIÀ

1VSAN	Llegim i escrivim		Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més	
	Lectura i comprensió lectora	Tipologia textual	Morfosintaxi	Ortografia	Lèxic		Llengua i societat	Literatura
2VSAN	Llegim i escrivim		Coneixem la llengua			Parlem i conversem	Aprenem més	
	Lectura	Tipologia textual	Ortografia	Morfosintaxi	Lèxic		Llengua i societat	Literatura

CASTELLÀ

1CSAN	Unitats 1-6 (volum I)						
	Comunicación				Estudio de la lengua		
	Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía
	Unitats 7-12 (volum II)						
	Literatura				Estudio de la lengua		
	Leer	Formas y géneros	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía
2CSAN	Unitats 1-6 (volum I)						
	Comunicación				Estudio de la lengua		
	Leer	Aprender	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía
	Unitats 7-12 (volum II)						
	Literatura				Estudio de la lengua		
	Leer	Formas y géneros	Leer	Escribir	Gramática	Vocabulario	Ortografía

Els manuals de Valencià d'Anaya tenen la mateixa estructuració en ambdós cursos i en totes les unitats didàctiques, mentre que els de Castellà tenen una organització diferent. Les sis primeres unitats d'1CSAN i de 2CSAN es divideixen en dos blocs: «Comunicación» i «Estudio de la lengua»; en canvi les altres sis unitats s'organitzen en: «Literatura» i «Estudio de la lengua». Ara

¹⁴⁸ Els apartats dedicats a l'ortografia i el lèxic formen part en 1CANA del bloc «Expresión escrita», mentre que en 2CANA formen conjuntament un bloc de continguts. Es tracta, però, d'una diferència menor, no significativa.

¹⁴⁹ No considerem ací les activitats complementàries de reforç i ampliació que apareixen en les unitats didàctiques.

bé, tant VSAN com CSAN tenen un bloc dedicat a l'estudi de la llengua que consta de tres apartats: gramàtica, ortografia i lèxic.

Comptat i debatut, els manuals de Valencià i de Castellà de l'editorial Anaya i de l'editorial Santillana tenen una estructuració distinta en cada llengua, si bé els autors mai no justifiquen aquest canvi. Més encara, els manuals de Valencià i de Castellà no tenen la mateixa estructura interna: ni el mateix nombre d'unitats ni tampoc els mateixos apartats per unitat. Només podem deduir que és fruit de l'autoria diferent dels manuals, tot i que en tractar-se de llengües ambientals i oficials al territori valencià considerem que hauria d'haver-hi coordinació.

Els continguts es presenten de forma parcel·lada, en xicotetes seqüències dins d'unitats didàctiques heterogènies, la qual cosa dificulta l'establiment de relacions entre conceptes i la connexió entre els aprenentatges gramaticals, així com la visió de la llengua com un sistema organitzat d'unitats i relacions que permet la comunicació. D'acord amb Ferrer i Rodríguez Gonzalo (2010), l'estructura de miscel·lània de les unitats didàctiques de bona part dels llibres de text actuals, sense fil conductor que les articule, facilita la desconexió entre els diversos continguts i impossibilita la relació entre els plantejaments textuais i discursius i la reflexió gramatical o els continguts de literatura.

El bloc dedicat a la gramàtica inclòs en cada unitat didàctica segueix una estructura fixa amb una extensió també fixa. S'hi observa una presentació aïllada dels continguts gramaticals: els diferents blocs que conformen cada unitat no es troben relacionats entre si i no hi ha tampoc cap continuïtat entre els blocs gramaticals de cada unitat, és a dir, no es reprenen els aprenentatges gramaticals treballats en unitats anteriors ni hi figura cap esquema conceptual que mostre les relacions entre els termes ja treballats i els nous.

Així, doncs, els continguts gramaticals s'inclouen en la unitat didàctica en apartats inconnexos, que podrien fàcilment ser traslladats a una altra unitat didàctica sense que es notara el canvi. Un problema que apareix en quasi tots els manuals és la desconexió entre les parts; entre els continguts i les activitats de cada unitat. Per exemple, els blocs dedicats a la comunicació o al desenvolupament de les habilitats lingüístiques apareixen desvinculats del bloc dedicat al coneixement de la llengua, als continguts gramaticals.

Malgrat l'aparent diversitat de propostes editorials, hi ha una gran uniformitat. Les editorials, com assenyala Ferrer (2000), per tal d'assegurar-se el major nombre de vendes possible, s'adrecen al segment de professorat que consideren més nombrós i, d'aquesta manera, deixen sense recursos tots els ensenyants que desitjarien propostes més innovadores. Així, es perpetuen les inèrcies i els canvis superficials.

La nostra anàlisi se centra en els conceptes sintàctics bàsics, com ja hem comentat anteriorment; per tant, en la Sintaxi, part de la teoria lingüística que «explica el funcionament de les categories sintàctiques (nom, adjectiu...) per a formar construccions, procés que culmina en l'oració» (Saragossà, 2005). Així, doncs, tot seguit, mirem de contrastar els continguts gramaticals relatius als conceptes sintàctics bàsics que trobem en els diferents llibres de text analitzats. Abans, però, comparem la seua distribució als diversos manuals a partir de l'índex de continguts que presenten.

7.3. El tractament de la gramàtica

La selecció de continguts, la forma d'aproximar-se a ells, la manera de transformar-los perquè siguin compresos per l'alumnat i la forma d'organitzar-los i seqüenciar-los requereixen una major atenció, en especial en els manuals de Valencià i Castellà, que són les llengües que millor domina l'alumnat i en les quals s'ha d'assegurar l'accés a un coneixement lingüístic general i a unes nocions abstractes.

En aquesta secció mirem d'analitzar la programació de l'ensenyament de la gramàtica, a partir dels índexs dels diferents llibres de text objecte d'estudi, per tal de comprovar si l'organització i seqüenciació dels continguts s'ha fet tenint en compte les prescripcions curriculars, els coneixements previs de l'alumnat i la coherència interna de la gramàtica, i finalment contrastem els continguts gramaticals relatius als conceptes sintàctics bàsics.

D'entrada, comentem la distribució dels continguts gramaticals en els manuals de primer curs d'ESO, d'acord amb els índexs que presenten. Ara bé,

en 1CANA només analitzem les unitats dedicades a la llengua¹⁵⁰ que tracten la morfologia i la sintaxi (U.D.5-10) i en 1CSAN no considerem la primera unitat ja que està dedicada al llenguatge i els sons.

Quadre 92. índexs de continguts dels manuals de primer curs d'ESO

1VBRO	1VANA	1CANA	1CSAN
GRAMÀTICA	Gramàtica	Nuestra lengua / literatura	GRAMÀTICA
-Els enunciats: oracions i frases -Oracions segons l'actitud dels parlants -Les oracions i els signes d'entonació	Les classes de paraules	1 La comunicació	• El lenguaje y su organización. Los sonidos
-Els constituents de l'oració -El substantiu	Subjecte i predicat. El sintagma nominal: estructura	2 El léxico y el diccionario	• La palabra. Clases y constituyentes
-Els determinants	El nom i l'adjectiu: gènere i nombre	3 La estructura de las palabras	• El significado de las palabras
-L'adjectiu	Els determinants i els pronoms	4 Los sonidos, las letras y las sílabas	• El enunciado. Sujeto y predicado
-Els pronoms personals	El sintagma verbal: els complements verbals	5 El nombre y el artículo	• El verbo: raíz y desinencias
-L'adverbi	Els pronoms febles: forma i ús	6 El adjetivo	• La conjugación verbal
Paraules clau. El subratllat. El mapa conceptual. El resum	El verb: consideracions generals	7 El verbo y el adverbio	GRAMÀTICA
-Les preposicions -Les conjuncions	Present d'indicatiu i de subjuntiu, imperatiu: usos i formes	8 Los adjetivos determinativos y los pronombres	• Uso de los tiempos verbales
-El grup del predicat -El verb	Altres temps verbals. Passat, futur i condicional: usos i formes	9 Los nexos	• El adverbio
-Estructura del grup del predicat		10 La oración	• El sustantivo y sus clases. El artículo
Introducció als recursos ortogràfics.		11 El español y sus variedades	• El adjetivo calificativo
		12 Las lenguas de España	
		13 La lengua literaria	• Los adjetivos determinativos
		14 Los géneros literarios	• Los pronombres

En relació al tractament de la gramàtica, podem observar que 1VBRO comença amb el treball de l'*oració* i després continua amb les diferents classes de paraules, mentre que 1CANA fa el camí invers, això és, comença amb l'estudi de les diverses categories gramaticals per acabar amb l'*oració*. Una altra és l'actuació d'1VANA, ja que comença amb una introducció a les diferents classes de paraules (U.D.1) per continuar amb l'estructura de l'*oració* (U.D.2), després amb el *nom*, l'*adjectiu*, els *determinants* i els *pronoms*, i finalment amb el *sintagma verbal* i el *verb*.

Per tant, 1VBRO comença amb l'*oració*, mentre que 1CANA ho fa amb les diferents classes de paraules i 1VANA combina els dos sistemes

¹⁵⁰ Convé recordar que en les unitats dedicades a la llengua s'hi treballa la comunicació humana (U.D. 1), la semàntica (U.D. 2), la formació de paraules (U.D. 3), la fonètica (U.D. 4), la morfologia i la sintaxi (U.D. 5-10) i la variació lingüística (U.D. 11 i 12).

d'organització. Però, cap dels manuals no justifica la seua actuació. Ni tan sols s'explica què vol dir «gramàtica» en els llibres en què s'utilitza aquest terme per anomenar la secció dedicada al seu estudi (1VBRO, 1VANA i 1CSAN).

Els llibres de text per a segon curs d'ESO actuen de forma semblant, com es pot comprovar en els índexs de continguts que tot seguit reproduïm. En 2VBRO el recorregut gramatical s'inicia amb un repàs a les diferents categories gramaticals, que ja s'han treballat en el primer curs d'ESO. A continuació es treballen algunes categories gramaticals (*substantius*, *verbs*, *determinants*, *pronoms febles* i *adjectius*) i, més tard, s'introdueix el concepte d'*oració* (U.D.4) i els diferents tipus existents; tot i això, les *preposicions*, els *pronoms interrogatius*, els *adverbis* i les *conjuncions* s'intercalen amb les classes d'oracions.

En canvi, tant 2VANA com 2VSAN comencen per l'estudi de l'*oració*. En 2VANA el recorregut gramatical comença amb l'*oració simple* (U.D.1), després continua amb el *verb* (U.D. 2-3), els mecanismes lèxics de la cohesió textual (U.D.4-5), els *pronoms febles* (U.D.6-7), l'*adverbi* (U.D.8) i els mecanismes sintàctics de la cohesió textual (U.D.9). Sorpren que la cohesió textual se separe i es treballa en unitats tan distants: els mecanismes lèxics de la cohesió textual en U.D. 4 i 5, i els sintàctics en l'última unitat (U.D.9). En 2VSAN l'*oració* és l'eix vertebrador del llibre. D'entrada, s'hi treballa el concepte d'*oració*, enfront de *frase* i *enunciat*. Tot seguit, s'hi estudia l'estructura de l'*oració*: el *subjecte* i el *predicat* (incloent-hi els *complements verbals*). I, per acabar, s'hi classifiquen les oracions segons el tipus de *predicat* (*oracions atributives*, *predicatives* i *impersonals*), l'actitud del parlant (*oracions enunciatives*, *interrogatives*, *exclamatives*, *imperatives*, *dubitatives* i *optatives*) i l'estructura que presenten (*oracions simples* i *compostes*).

Quadre 93. Índexs de continguts dels manuals de Valencià de segon curs d'ESO

2VBRO	2VANA	2VSAN
-------	-------	-------

GRAMÀTICA	Gramàtica	MORFOSINTAXI
<ul style="list-style-type: none"> -Les categories gramaticals -El substantiu -El verb -Els temps d'indicatiu (I): present i passats 	<p>L'oració simple. Estructura. Complementos verbals. Classes d'oracions segons l'estructura del predicat. Classes d'oracions segons la intenció del parlant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frases i oracions. L'oració simple <ol style="list-style-type: none"> 1. Els enunciats 2. L'oració simple
<ul style="list-style-type: none"> -Els determinants -Els temps d'indicatiu (II): futur i condicionals 	<p>Conjugació regular. Conjugació irregular (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El subjecte en l'oració <ol style="list-style-type: none"> 1. Què és el subjecte? 2. La concordança
<ul style="list-style-type: none"> -Els pronoms febles -L'imperatiu 	<p>Conjugació irregular (2). Variacions en el lexema i en el morfema Formes no personals. Perfrasis verbals</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El predicat en l'oració <ol style="list-style-type: none"> 1. Què és el predicat? 2. Tipus de predicats
<p>naris</p>	<p>La cohesió textual. Mecanismes lèxics de cohesió (1) Relacions de significat entre paraules. Camps semàntics (hiperònims i hipònims). Camps nociònals</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Els complementos del verb (I) <ol style="list-style-type: none"> 1. Què és un complement verbal?
<ul style="list-style-type: none"> -L'adjectiu -L'oració copulativa -La substitució de l'atribut per pronoms febles 	<p>Mecanismes lèxics de cohesió (2) Repetició de paraules. Substitució de paraules: sinonímia, anàfora i el·lipsi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Els complementos del verb (II) <ol style="list-style-type: none"> 1. Complementos necessaris i complementos addicionals
<ul style="list-style-type: none"> -Les preposicions -Oracions actives i passives -El present de subjuntiu 	<p>Els pronoms febles (1) Funcions i col·locació. Substitució del cd. Substitució del ci</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les oracions segons el tipus de predicat <ol style="list-style-type: none"> 1. Oracions atributives, predicatives i impersonals
<ul style="list-style-type: none"> -Els pronoms interrogatius -Les combinacions de pronoms febles -Les oracions juxtaposades 	<p>Els pronoms febles (2) Substitució del cc, del crv i de l'Atr. Combinació de pronoms</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les oracions segons l'actitud del parlant <ol style="list-style-type: none"> 1. Com es manifesta l'actitud en les oracions?
<p>Organitzar una explicació. Prendre apunts</p>	<p>L'adverbi. Usos, classes i funcions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les oracions segons l'estructura <ol style="list-style-type: none"> 1. Oracions simples i compostes 2. L'oració composta
<ul style="list-style-type: none"> -L'adverbi i les locucions adverbials -El complement circumstancial -Les oracions coordinades 	<p>Mecanismes sintàctics de cohesió. Els connectors textuais Classes de connectors</p>	
<ul style="list-style-type: none"> -Les conjuncions -Les oracions subordinades (I): causals i finals 		
<ul style="list-style-type: none"> -Les oracions impersonals -Les oracions subordinades (II): de lloc, de temps i de manera 		

Dels manuals de Castellà per a segon curs d'ESO, convé apuntar que de 2CANA analitzem les unitats dedicades a la llengua que tracten la gramàtica (U.D.6-10). Es tracta, doncs, de només cinc unitats didàctiques de les catorze que formen el llibre. Aquesta és una de les primeres diferències que observem en el tractament de la gramàtica respecte al mateix manual del curs anterior. Perquè, en 1CANA són dotze les unitats dedicades a l'estudi gramatical, mentre que en 2CANA només en són cinc. A més, en 1CANA s'estudia la comunicació humana, la formació de paraules, la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la variació lingüística; en canvi, en 2CANA, com es pot observar en el

següent quadre, es treballa únicament la sintaxi (*oració, enunciat, sintagma verbal, complements verbals*, altres complements i classes d'oracions).

Quadre 94. índexs de continguts dels manuals de Castellà de segon curs d'ESO

2CANA		2CSAN
	Nuestra lengua / literatura	GRAMÁTICA
1	La comunicación y el texto (10-17) - José Jiménez Lozano, «El bolso», en <i>El cogedor de acianos</i> . - Texto divulgativo: <i>La malaria</i> . - Shaki, <i>El narrador de cuentos</i> .	• Modalidad del enunciado
2	Tipos de textos (30-37) - Paul Auster, <i>Creía que mi padre era Dios</i> .	• La oración
3	Contexto y significado (50-55) - Miguel Mihura, <i>Mis memorias</i> .	• El sujeto. Oraciones impersonales
4	Las variedades de la lengua (68-73) - Carlos Arniches, <i>Los culpables</i> .	• El predicado
5	La realidad plurilingüe de España (86-91) - Amin Maalouf, <i>Identidades asesinas</i> .	• Los complementos y sus clases
6	El enunciado y la oración (104-113) - Gabriel Celaya, «Órdenes», en <i>Itinerario poético</i> .	• El objeto directo y el complemento preposicional
7	El sintagma verbal predicado (126-131) - Luis Landero, <i>Entre líneas: el cuento o la vida</i> .	
		GRAMÁTICA
8	Los complementos del verbo (144-151) - Miguel Delibes, «Sobre la e», en <i>Al pie de la letra</i> .	• El objeto indirecto y el complemento circunstancial
9	Los otros complementos (164-169) - María Elena Walsh, «Londres», en <i>El reino del revés</i> .	• Complementos del verbo y del sustantivo
10	Clases de oraciones (182-189) - Gloria Fuertes, «Oraciones gramaticales», en <i>Obras incompletas</i> . - Amalia Bautista, «Caperucita Roja I», en <i>Poetas en vivo. Antología 1996-2001</i> .	• Oraciones copulativas y predicativas
11	Los géneros literarios (202-209) - José Martí, «Una rosa», en <i>Poesía completa</i> . - Federico García Lorca, <i>Doña Rosita la soltera</i> . - Enrique Larreta, <i>La gloria de don Ramiro</i> .	• Oraciones transitivas e intransitivas
12	La narrativa (222-229) - Breves fragmentos de diversos autores. - Eduardo Mendoza, <i>La ciudad de los prodigios</i> .	• Oraciones con verbo pronominal
13	La poesía (242-249) - Breves fragmentos de diversos autores. - Lope de Vega, «Un soneto me manda hacer Violante», en <i>Poesía selecta</i> .	• Análisis de la oración simple
14	El teatro (262-269) - Breves fragmentos de Miguel de Cervantes, Miguel Mihura y Tono, William Shakespeare y Fernando Arrabal. - William Shakespeare, <i>Romeo y Julieta</i> .	

Segons l'índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua» de 2CANA, els continguts gramaticals ocupen de la sisena unitat a la desena, concretament es tracten l'*enunciat* i l'*oració* (U.D.6), el *sintagma verbal predicat* (U.D.7), els complements del verb (U.D.8), els altres complements (U.D.9) i les classes d'oracions (U.D.10). Destaca l'absència d'estudi de les diferents categories gramaticals. En 2CANA l'estudi de la gramàtica se centra en l'oració (estructura i tipus), sense entrar a explicar els diferents elements que la conformen, tot i que, com sabem, aquests s'han treballat en el curs anterior. De

fet, només hi trobem una graella amb les diferents categories gramaticals exemplificades a la sisena unitat, la primera que treballa la gramàtica del llibre.

El tractament de la gramàtica en 2CSAN s'inicia amb la modalitat de l'enunciat (U.D.1); després, hi trobem l'*oració* (U.D.2), el *subjecte* i el *predicat* (U.D.3-4); a continuació, els diferents *complements* (U.D.5-8) i els tipus d'oracions (U.D.9-11), i, per acabar, els autors fan una sinopsi dels complements estudiats i de l'*oració simple*.

L'ordre en què són tractats els diferents continguts gramaticals no s'explica enlloc i no sembla que obeïsca a una planificació didàctica. De vegades es descriu la noció quan ja ha estat esmentada en unitats anteriors fins i tot per definir-ne d'altres. Tot i això, algunes categories gramaticals són introduïdes justament abans d'estudiar el tipus d'oració o de complement en què solen aparèixer. Per exemple, en 2VBRO es treballa l'*adjectiu* abans de l'*oració copulativa* i l'*atribut*, però en la mateixa unitat (U.D.4); atès que, en l'*oració copulativa*, la funció de l'*atribut* la pot fer «un *adjectiu*, un *adverbi*, un *sintagma nominal*, un *sintagma preposicional* o un *participi*». Després, s'estudien les *preposicions*, paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules, abans de les *oracions actives* i *passives* (U.D.5), i justament l'*oració passiva* és aquella en què «el *subjecte* (*subjecte pacient*) rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb *ser* + *participi* del verb conjugat)», una acció que realitza «el *complement agent* introduït per la *preposició per*». Més endavant, hi trobem l'*adverbi* i la *locució adverbial* a la mateixa unitat que el *complement circumstancial* (U.D.7), la qual cosa podria justificar-se pel fet que la funció de complement circumstancial la pot fer «un *adverbi*, una *locució adverbial*, un *sintagma nominal*, un *sintagma preposicional* i una *oració subordinada*».

En canvi, en alguns casos no acabem de veure la relació entre els diferents conceptes estudiats en la unitat didàctica. És el cas dels pronoms interrogatius, les combinacions de pronoms febles i les oracions juxtaposades (U.D.6, 2VBRO); tres qüestions sense cap tipus de connexió, almenys al nostre parer.

Ni tampoc queda clara la raó per la qual es tracten les *oracions coordinades* junt amb l'*adverbi*, les *locucions adverbials* i el *complement circumstancial* (U.D.7, 2VBRO). De fet, en aquest cas, trobem una actuació

totalment oposada, ja que l'estudi de les *oracions coordinades* (U.D.7, 2VBRO) és anterior al de les *conjuncions* (U.D.8, 2VBRO), tot i que s'afirma que «les oracions coordinades es lliguen mitjançant *conjuncions*», un terme que encara no ha estat treballat. Ara bé, podríem considerar que en el manual 2VBRO s'utilitzen les *conjuncions* (U.D.8) com a element d'enllaç entre les *oracions coordinades* (U.D.7) i les *oracions subordinades* (U.D.8-9). Però, aquesta actuació no té sentit, ja que en un primer moment s'hauria d'estudiar el concepte de *conjunció* i els diferents tipus que existeixen (coordinants i subordinants) per passar a continuació a treballar les diverses classes d'oracions: coordinades, subordinades i juxtaposades. Perquè, fins i tot en aquest darrer cas, si tenim en compte la definició d'*oració juxtaposada* utilitzada al manual¹⁵¹ en què es diu que «l'oració juxtaposada no porta cap tipus de conjunció», resulta evident la necessitat del tractament previ del concepte de *conjunció*.

A més a més, convé afegir que les possibles justificacions comentades no són argumentades en cap moment pels autors, per la qual cosa no podem saber del cert quins motius els han portat a actuar de la manera com ho han fet.

Pel que fa a 2VANA, l'estudi de la gramàtica comença amb l'*oració simple*: estructura, complements verbals i classes d'oracions segons l'estructura del *predicat* i segons la intenció del parlant (U.D.1). Més endavant, s'hi treballen els *pronoms febles* (U.D.6-7) i l'*adverbi* (U.D.8). La resta d'unitats se centren en la conjugació verbal (U.D.2-3), la semàntica (U.D.4-5) i els mecanismes sintàctics de cohesió (U.D.9). Per tant, a més de l'*oració simple*, s'hi treballen només dues classes de paraules: els *pronoms* (però sols els febles) i els *adverbis*. Aquest tractament, tot i que s'ajusta als continguts gramaticals establerts per a segon curs d'ESO¹⁵², contrasta amb el que fa

¹⁵¹ Oració juxtaposada: està formada per dues o més oracions simples unides per coma o per punt i coma; per tant, no porta cap tipus de conjunció.

¹⁵² En el segon curs d'ESO els continguts gramaticals són els següents:
- L'oració simple. Subjecte i predicat. Tipus de complements. Classes d'oracions.
- Reconeixement del funcionament sintàctic del verb a partir del seu significat; identificació del subjecte i dels complements del verb, distingint entre argumentals i no argumentals; transformació d'oracions per a observar diferents papers semàntics del subjecte (agent, causa, pacient); utilització d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient.

l'editorial Bromera, que dedica gran part de l'assignatura a l'estudi de l'*oració composta*.

En efecte, segons la normativa vigent, els continguts de segon d'ESO s'han de focalitzar en l'*oració* (estructura, tipus de complements i classes d'oracions) i el text (connectors, dixi, etc.). Es pretén, doncs, aconseguir que l'alumnat pugui utilitzar una terminologia sintàctica bàsica: *oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient*.

Sobre 2VSAN, podem dir que l'*oració* n'és l'eix vertebrador. D'entrada, s'hi treballa el concepte d'*oració*, enfront de *frase* i *enunciat*. Tot seguit, s'hi estudia l'estructura de l'*oració*: el *subjecte* i el *predicat* (incloent-hi els *complements verbals*). I, per acabar, s'hi classifiquen les oracions segons el tipus de predicat (*oracions atributives, predicatives i impersonals*), l'actitud del parlant (*oracions enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i optatives*) i l'estructura que presenten (*oracions simples i compostes*).

En 2CANA el tractament de la gramàtica comença amb el treball de l'*enunciat* i l'*oració* (U.D.6). Tot seguit, s'hi estudia el *sintagma verbal predicat* (U.D.7) i els *complements verbals* (U.D.8). Després, hi trobem els altres complements (U.D. 9), i, finalment, les diferents classes d'oracions (U.D.10).

Així, doncs, les cinc unitats didàctiques dedicades a la gramàtica giren al voltant de l'*oració*: des de la definició fins als diversos tipus existents, passant pels complements. En aquest sentit, cal destacar el tractament dels *complements verbals* (U.D.8, 2CANA) després de treballar el *sintagma verbal* (U.D.7, 2CANA), ja que aquests complements formen part de l'estructura del sintagma verbal.

Posteriorment, s'hi estudien els altres complements (U.D.9, 2CANA), això és, el *complement del nom*, el *complement de l'adjectiu* i el *complement de*

- Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, com els d'orde, explicatius i de contrast, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (substitucions pronominals) com lèxics, especialment l'el·lipsi i l'ús d'hiperònims de significat concret.

- Coneixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als distints valors del present d'indicatiu.

- Ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció d'expressions explicatives i la utilització de construccions de participi i de gerundi.

- Identificació i ús de les formes de dixi personal, temporal i espacial (demostratiu, adverbis de temps i lloc) en textos orals i escrits.

l'adverbi. Un tipus de complements que poden anar tant en el subjecte com en el predicat. Per tant, podria ser aquesta la causa de la seua aparició en una unitat posterior a la del *sintagma verbal* i a la dels *complements verbals*; però, això sí, anterior a la unitat dedicada a les classes d'oracions. Tot i això, cal afegir que dins del sac dels «altres complements» també figuren el que els autors anomenen «*complements extraoracionals*»¹⁵³, com ara el vocatiu, que poden anar al principi, enmig o al final de l'oració. Potser per això aquest complement és l'últim que es treballa i potser també per això s'estudia abans de les diferents classes d'oracions (U.D.10, 2CANA).

En 2CSAN existeix un apartat dedicat a la gramàtica, en el qual s'hi treballen conceptes com ara *enunciat*, *oració*, *subjecte*, *predicat* i *complements verbals*. També s'hi analitzen els diferents tipus d'oracions.

En resum, en el cas dels manuals de segon curs d'ESO, hi trobem que les editorials Santillana i Anaya, aquesta última tant en l'assignatura de Valencià com en la de Castellà (2VSAN, 2VANA i 2CANA), comencen amb l'estudi de l'oració; mentre que l'editorial Bromera (2VBRO) ho fa amb un repàs a les diferents categories gramaticals. En aquest sentit, cal dir que qualsevol llibre de text hauria de començar l'estudi de la gramàtica amb el treball de les classes de paraules per enfrontar més endavant el tractament de l'oració, com fa en segon d'ESO el llibre de Valencià de l'editorial Bromera (2VBRO) i com fa en primer d'ESO el de Castellà d'Anaya (1CANA). A més a més, els manuals haurien de justificar l'ordre que segueixen per treballar els diferents continguts gramaticals.

Paradoxalment, les formes d'actuar de les editorials han canviat d'un curs a l'altre sense cap tipus de justificació. La causa potser la podem trobar en el fet que els autors consideren que les categories gramaticals ja s'han treballat en el curs anterior i no cal introduir-les en el següent. Aquesta podria ser la raó de l'actuació del llibre de Castellà d'Anaya (2CANA). Però, què passa en el de Valencià (2VANA)? Per què els autors comencen amb l'*oració* i més endavant proposen el treball dels *pronoms febles* (U.D.6-7) i els *adverbis* (U.D.8)? Els motius són desconeguts, si bé podem plantejar la hipòtesi que els autors han

¹⁵³ Els autors els defineixen de la següent manera: «palabra o grupo de palabras que complementa a la oración en su conjunto y no forma parte ni del sujeto ni del predicado. Puede ir al principio, en medio o al final de la oración. También pueden ser complementos extraoracionales algunas fórmulas de cortesía».

considerat que calia aprofundir en el tractament dels *pronoms febles*, per les possibles dificultats que aquests generen en l'alumnat, i en els *adverbis* abans d'estudiar els mecanismes sintàctics de cohesió, ja que s'hi afirma que els adverbis «realitzen una funció anafòrica, és a dir, es referixen a d'altres paraules o elements del text esmentats abans i els substituïxen», però sobretot perquè no s'havien tractat el curs anterior (1VANA). Es tracta dels adverbis de temps i de lloc, que a més d'una funció anafòrica, també poden desenvolupar una funció dítica «quan indiquen un espai o un temps en relació al lloc o al moment en què es produïx l'acte de la comunicació».

En conclusió, cap manual raona l'organització dels continguts realitzada pels autors. Més encara, com s'ha comentat anteriorment, ni tan sols s'explica què vol dir *gramàtica* en els llibres en què s'utilitza aquest terme per anomenar la secció dedicada al seu estudi (VBRO, VANA i CSAN). Cal esmenar aquest tipus d'actuacions i també mirar d'ordenar els continguts gramaticals atenent a la relació existent entre ells. Aquests canvis facilitaran en gran mesura la comprensió per part de l'alumnat dels termes treballats.

El bloc de cada unitat didàctica dedicat a la gramàtica segueix una estructura fixa amb una extensió també fixa, i podria fàcilment ser traslladat a una altra unitat sense que es notara el canvi ja que en tots els manuals hi ha una clara desconexió entre les parts: els diferents blocs que formen la unitat no es troben relacionats entre si i tampoc no hi ha continuïtat entre els blocs gramaticals de les diferents unitats.

Finalment, si contrastem el tractament de la gramàtica dels manuals analitzats amb les prescripcions curriculars, comentades en la secció 1.3., observem que, mentre que en el segon curs d'ESO tots els manuals treballen l'oració simple, el subjecte i el predicat, els tipus de complements i les classes d'oracions, en els de primer curs d'ESO no es tracten tots els continguts gramaticals que planteja el currículum.

De fet, en el primer curs d'ESO se suposa que s'han de treballar els següents continguts gramaticals: les classes de paraules (substantiu, adjectiu, pronom, determinant, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció) i l'estructura de l'oració simple. Ara bé, la *interjecció* no es tracta en cap manual de primer d'ESO de cap editorial, l'*adverbi* no es treballa en 1VANA, la *preposició* i la *conjunció* només s'estudien en 1VBRO i en 1CANA com a

nexes, i 1VANA només tracta una classe de *pronoms* (els pronoms febles). A més, 1VBRO i 1VANA estudien el *determinant* com a categoria, mentre que 1CANA i 1CSAN utilitzen l'*article* i l'*adjectiu*, que pot ser al mateix temps qualificatiu o determinatiu, com ja s'ha comentat anteriorment en 7.3.1.2. Per tant, els manuals no són fidels a les prescripcions curriculars establertes.

En canvi, els manuals de segon d'ESO coincideixen en el tractament dels continguts gramaticals establerts per la normativa vigent, de manera que es focalitza en l'*oració* (estructura, tipus de complements i classes d'oracions) i el text (connectors, dixi, etc.). Es pretén, doncs, aconseguir que l'alumnat pugui utilitzar una terminologia sintàctica bàsica: *oració*; *subjecte* i *predicat*; *predicat nominal* i *predicat verbal*; *subjecte*, *verb* i *complements*; *agent*, *causa* i *pacient*.

En els pròxims apartats ens centrem en l'anàlisi dels conceptes sintàctics bàsics: les categories gramaticals. Abans, però, reproduïm en la següent graella una mostra d'alguns dels termes utilitzats i definits als diferents manuals analitzats. Com es pot observar, totes les editorials fan servir el terme *oració*; en canvi, *enunciat* i *frase* sol usar-se més en l'assignatura de Castellà i sobretot a segon d'ESO. Quant al binomi *sintagma/grup*, hi predomina el terme *sintagma*, encara que també hi trobem el concepte de *grup*, però només en alguns manuals de Castellà i en 1VBRO que, per exemple, utilitza l'expressió «grup del predicat». Pel que fa a l'ús del terme *adjectiu determinatiu* o *determinant*, en l'assignatura de Valencià s'utilitza *determinant*, mentre que en la de Castellà es parla d'*adjectiu determinatiu*. Una actuació semblant trobem en el cas d'*elements d'enllaç*, un terme usat en els llibres de Castellà de l'editorial Santillana, tot i que els manuals de Valencià de Bromera i Anaya prefereixen referir-s'hi simplement com a *preposició* i *conjunció*. En el següent apartat, analitzem amb més detall aquestes alternatives terminològiques.

7.3.1. Les categories gramaticals

D'entrada, volem apuntar que els manuals haurien d'assenyalar amb claredat en quines bases epistemològiques, psicopedagògiques i sociolingüístiques han estat concebuts i elaborats, és a dir, quines teories lingüístiques avalen la reflexió sobre la llengua i sobre els seus usos, com s'adquireix i es desenvolupa el llenguatge i com s'aprén a usar-lo d'una manera adequada, correcta i coherent, i quin és el valor social dels diversos usos lingüístics en els diversos contextos de la comunicació humana. Ara bé, aquesta no és l'actuació habitual.

En aquest apartat pretenem fer un repàs al tractament dels conceptes sintàctics bàsics en els llibres de text analitzats. És per això que ens centrem en les categories gramaticals, un concepte fonamental de la gramàtica, que fa referència a les unitats de la sintaxi (nom, adjectiu...), i malgrat que darrerament alguns manuals escolars i algunes gramàtiques (per exemple, 1VANA¹⁵⁴ i GNV 2006) han substituït aquest terme per l'expressió «classes de paraules», considerem amb Saragossà (2002, 2007) que aquesta última és vaga i inadequada perquè és aplicable a tantes classificacions com criteris adoptem (monosíl·labes i polisíl·labes, primitives i derivades, concretes i abstractes, etc.) i és per això que adoptem el terme *categoria gramatical*, com hem explicat en la secció 2.3.

Si parem atenció a la classificació de les categories gramaticals en els manuals analitzats, ens sobta que en alguns manuals de segon d'ESO no figure, com es pot observar en el següent quadre. De fet, en 2VANA no es tracten totes les categories gramaticals, sinó només el verb, el pronom (sols l'àton o feble) i l'adverbi, i l'eix vertebrador de 2VSAN és l'oració i en cap lloc s'esmenten les diferents categories gramaticals existents. En canvi, la U.D.1 de 2VBRO comença amb un repàs a les diferents categories gramaticals que ja s'han treballat en 1VBRO, de la mateixa manera que 2CANA en la U.D.6¹⁵⁵ mitjançant una graella. Es tracta, doncs, d'actuacions diferents.

¹⁵⁴ En 1VANA s'estableix una equivalència explícita entre «classes de paraules» i «categories gramaticals».

¹⁵⁵ Convé saber que la U.D.6 és la primera unitat didàctica de 2CANA en què es tracten continguts gramaticals, segons expliquem en l'apartat 6.2.1.

Quadre 96. Categories gramaticals segons els manuals analitzats

Categories gramaticals	1VBRO	1VANA	2VBRO	2VANA	2VSAN	1CANA	1CSAN	2CANA	2CSAN
nom									
adjectiu									
determinant						article		article	article
pronom ¹⁵⁶									
verb									
adverbi									
preposició							elements d'enllaç		elements d'enllaç
conjunció									
interjecció									

¹⁵⁶ Cal recordar que en 1VBRO i 1CSAN només es treballen el pronoms personals, en 2VBRO els pronoms febles i interrogatius, i en 1VANA els pronoms febles, com apuntem en els capítols 6 i 7 d'aquest treball.

La classificació de les categories gramaticals en els manuals de l'assignatura de Valencià i en els de Castellà no és coincident. D'una banda, els manuals de Valencià (1VBRO, 1VANA i 2VBRO) distingeixen huit categories gramaticals: *nom, adjectiu, determinant, verb, pronom, adverb, preposició i conjunció*. 1VANA i 2VBRO dediquen la primera unitat didàctica a fer un repàs general de les diferents categories gramaticals, per després aprofundir només en alguns tipus (nom, adjectiu, determinant, pronom i verb) en el cas d'1VANA; mentre que 1VBRO i 2VBRO les treballen totes al llarg del llibre.

Aquesta classificació en huit categories gramaticals coincideix amb la realitzada pel Ministeri en *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (1981) o en *Glosario de la terminología gramatical* (1986), així com amb la de Rodríguez Marín (1990) en el seu repertori de termes gramaticals de l'espanyol utilitzats en l'ensenyament mitjà, comentades en la secció 2.4. d'aquest treball. També trobem la mateixa classificació en la *Guia d'usos lingüístics* de l'IIFV (2002).

D'altra banda, els manuals de l'assignatura de Castellà presenten una classificació una mica diferent. En general, s'hi diferencien huit categories gramaticals: *nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición i conjunción* (U.D.5 d'1CANA). Per tant, l'única diferència amb els manuals de Valencià és que fan servir *artículo* i no *determinant*. Conseqüentment, els manuals de Castellà distingeixen entre *adjetivo calificativo* i *adjetivo determinativo* (1CSAN, 1CANA, 2CSAN¹⁵⁷ i 2CANA).

Cal comentar que en la presentació de les diferents categories gramaticals de la U.D.2 d'1CSAN¹⁵⁸ no figura l'*article*, que es tracta en la U.D.9, en què és presentat com una paraula variable, sense significat, que té gènere i nombre, que anuncia la presència d'un substantiu i ens informa del seu gènere i nombre. S'hi afegeix que funciona com a *determinant* en el sintagma. Però, el que no queda clar és si es tracta d'una altra categoria gramatical o no.

Però, això no és tot. Entre els manuals de Castellà s'hi observen diferències: 1CSAN i 2CSAN usen el terme «*elemento de enlace*» per referir-se a les *conjuncions* i les *preposicions*. És per això que 2CSAN en la U.D.2 parla

¹⁵⁷ En la síntesi de l'apartat gramatical de 2CSAN s'especifica que l'adjectiu pot ser *calificativo* o *determinativo*, cosa que no s'havia explicat en cap moment.

¹⁵⁸ En U.D.2 d'1CSAN només es diferencien les següents categories gramaticals: *substantius, adjectius qualificatius, verbs, adverbis, pronominals personals* i *elements d'enllaç*.

de set categories gramaticals, tot i que en la síntesi d'aquest apartat del llibre de text hi trobem huit classes de paraules: *sustantivo*, *artículo*, *adjetivo* (*calificativo* o *determinativo*), *verbo*, *adverbio*, *pronombre*, *preposición* i *conjunción*. És a dir, ja no apareix *elementos de enlace*, sinó *preposición* i *conjunción*.

Una altra diferència és l'aparició del terme *interjecció*, que figura en una graella de les diferents categories gramaticals en la U.D.6 de 2CANA i al qual també es fa referència en 2CSAN, si bé en aquest cas la *interjecció* no és tractada com una categoria gramatical sinó com una classe especial de paraules (U.D.2, 2CSAN), un altre concepte que no sabem què vol dir, tractat en l'apartat 6.2.2. d'aquest treball. Sobre la interjecció, Mascaró (2002: 475) apunta 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».

La classificació predominant en els manuals de Castellà, que distingeix huit categories gramaticals (*nombre*, *artículo*, *adjetivo*, *pronombre*, *verbo*, *adverbio*, *preposición* i *conjunción*), coincideix amb les presentades per la gramàtica de la RAE, la *Gramàtica del Català Contemporani* (2002) i la *Gramàtica normativa valenciana* (2006) de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, comentades en la secció 2.4. d'aquest treball, excepte en el tractament de la *interjecció* ja que aquestes obres la consideren com una categoria gramatical, de la mateixa manera que actua 2CANA.

Finalment, i abans de tractar cadascun dels conceptes sintàctics bàsics, volem apuntar algunes qüestions més: la distinció entre categoria gramatical i funció sintàctica, la divisió de les categories gramaticals en variables i invariables, i l'abreviació dels termes usats.

En relació a la distinció entre categoria gramatical i funció sintàctica, cal dir que cap manual defineix aquests conceptes. Els termes *categoria* i *funció* són recurrents en els manuals però mai no s'expliquen. Tot i això, alguns manuals presenten intents fallits, per exemple en la U.D.2 de CSAN hi ha un epígraf amb el títol «Categorías y funciones» però no es defineixen aquests termes sinó que simplement es classifiquen les categories gramaticals. Un cas similar és el que trobem en U.D.6 de 2CANA, en què s'hi fa referència a les diferents categories gramaticals amb la finalitat de distingir entre categoria

gramatical i funció sintàctica, però no s'expliquen les categories gramaticals existents, sinó que s'esmenten i s'exemplifiquen, ni tampoc s'expliquen les funcions sintàctiques ni es detallen totes les que poden desenvolupar les paraules en l'oració. En la U.D.1 de 2VBRO no s'explica el concepte de *categoria gramatical*, si bé s'hi desprén que fa referència a paraules que tenen una forma, funció i significat diferents.

A més a més, com assenyala Macià (2008), s'hi aprecia una visió no sempre clara pel que fa a la divisió entre categories lèxiques i funcions sintàctiques. És el cas dels termes *article* i *determinant* que hem comentat anteriorment. La sintaxi ha d'explicar com es formen les oracions, en concret com es combinen les categories per a formar oracions; per tant, s'ha de dir quin és el funcionament sintàctic de cada categoria, i lamentablement no és aquesta l'actuació que trobem en els manuals.

Quant a la divisió de les categories gramaticals en variables i invariables, podem dir que només 2VBRO planteja la distinció entre paraules *variables*, que adopten diferents morfemes, i *invariables*, que no presenten morfemes (U.D.1, 2VBRO), encara que tots els manuals utilitzen aquest adjectiu per definir les distintes categories gramaticals. Cal afegir que en 1VANA les categories gramaticals s'agrupen de la següent manera: amb flexió (nom, adjectiu, determinant, pronom i verb) i sense flexió (adverbi, preposició i conjunció) (U.D.1, 1VANA). Siga com siga, convé tenir en compte que el tractament de la flexió és secundari a la sintaxi.

Pel que fa a la terminologia utilitzada, cal apuntar que l'abreviació dels termes és poc coherent o poc acurada. Com assenyala Torralba (2012), es barreja la presentació dels termes abreviats amb ús de majúscula o minúscula, amb altres de complets, sense cap criteri clar. Per exemple, *preposició* es presenta abreviat i en minúscula (prep.); *nom*, abreviat i en majúscula (N); *pronom*, en forma sencera (pronom); i complement del nom en sigla (CN). A més, N en alguns manuals s'utilitza per referir-se a *nom* (1VANA) i en d'altres per a *nucli* (1CSAN); per tant, aquesta abreviatura pot induir a error. Més enllà de les categories, són molts els casos que presenten divergències en els manuals analitzats, com ara *atribut* es presenta abreviat com a Atr. (1VANA, 2VANA, 2VSAN) i també com a Atrib. (2CANA, 2CSAN), o bé *complement de*

règim verbal com a CR (2CANA) i CRV (2VANA i 2CSAN), o *complement agent* com a C.Ag. (2CANA) i C.Agent (2VBRO), entre d'altres.

A continuació, comentarem la terminologia utilitzada en els manuals analitzats per referir-se a cadascun dels conceptes sintàctics bàsics. Com que l'oració està composta de subjecte i predicació, i dins del subjecte hi ha un nom i dins de la predicació hi ha un verb, seguirem el següent camí: en primer lloc, estudiarem les que formen el subjecte (*nom*, *adjectiu* i *pronom*); després, les que formen la predicació (*verb* i *adverbi*), i finalment també la *preposició*¹⁵⁹ i la *conjunció*. Tot aquest procés ens conduirà, desembocarà en l'*oració*, que no és objecte del nostre estudi, però sobre la qual farem algun breu apunt, com ara l'ús de termes com *enunciat*, *oració* i *frase*.

7.3.1.1. Substantiu o nom

D'acord amb la nostra anàlisi dels manuals, detectem tres actuacions diferents que corresponen a les tres editorials estudiades. En Bromera (1VBRO i 2VBRO) els dos termes, *substantiu* i *nom*, són utilitzats de forma indistinta, com a sinònims, tot i que el títol del subapartat de la U.D.2 d'1VBRO és «El substantiu». En Santillana (1CSAN i 2CSAN) sempre es parla de «*substantivo*» i mai de «*nombre*», tant en la U.D.2 d'1CSAN en què es presenten les diferents classes de paraules com en la U.D. 9 d'1CSAN i en la U.D.2 de 2CSAN en què es treballa el substantiu (concepte, classes, gènere i nombre). En canvi, en Anaya (1VANA i 1CANA)¹⁶⁰ s'usa la forma *nom* en lloc de *substantiu*; de fet, el terme *substantiu* no serà utilitzat mai en 1VANA, per exemple.

Com s'hi pot observar, alguns manuals alternen l'ús dels dos termes com a equivalents (1VBRO i 2BRO), mentre que d'altres es decanten per un o altre: *substantiu* (1CSAN i 2CSAN) o *nom* (1VANA i 1CANA).

En general, s'hi presenta el *substantiu o nom* com una paraula que designa persones, animals, objectes i idees, i pot presentar formes diferents de

¹⁵⁹ Tot i que seria convenient treballar la *preposició* dins del subjecte ja que és necessària («taula de fusta»), hem considerat que en aquest cas calia fer un tractament conjunt de la *preposició* i la *conjunció* atès que alguns manuals les etiqueten com a *elements d'enllaç*.

¹⁶⁰ Convé recordar que en 2CANA destaca l'absència d'estudi de les diferents categories gramaticals, ja que l'estudi de la gramàtica se centra en l'*oració*, i que 2VANA tracta l'*oració simple* i només algunes categories gramaticals (*verb*, *pronoms febles* i *adverbi*).

gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural). Ara bé, com es pot observar en el següent quadre, alguns manuals fan servir altres termes equivalents: en 2VBRO s'usa *éssers* en lloc de *persones* i *animals*, i *conceptes* en lloc d'*idees*; i en 1CSAN i 2CSAN *coses* i no *objectes*; mentre que en 1CSAN s'engloba tot (*persones*, *animals*, *coses* i *idees*) sota el terme *entitats*. A més, 1VANA i 2CSAN afegeixen el terme *sentiments*.

Quadre 97. Definicions de *substantiu* o *nom* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.2)	paraula variable que designa persones, animals, objectes i idees
2VBRO (U.D.1)	paraula variable que designa éssers, objectes, conceptes, etc.
1VANA (U.D.1)	designen persones, animals, objectes, sentiments, idees, etc.
1CANA (U.D.5)	serveix per a designar persones, animals o coses
1CSAN (U.D.9)	paraula que anomena entitats (persones, animals, coses, idees)
2CSAN (U.D.2)	paraula variable que esmenta a persones, animals, coses, sentiments o idees

Com es pot observar, aquestes definicions tenen en compte el contingut semàntic dels noms però no en diuen res del funcionament sintàctic. La sintaxi ha d'explicar com es formen les oracions, en concret com es combinen les categories per a formar oracions. En conseqüència, s'ha de dir quin és el funcionament sintàctic de cada categoria. Però, els manuals no solen actuar així. De fet, només en CSAN s'apunta que el *substantiu* funciona com a nucli del *sintagma nominal* (1CSAN i 2CSAN), i, a més, que típicament desenvolupa la funció de nucli del *subjecte* (1CSAN).

D'altra banda, convé afegir que alguns manuals tracten les classes de noms. En 2VBRO i 1CSAN els autors estableixen diferents classes de noms en funció de l'extensió (comú/propi) o del significat d'allò que designa (concret/abstracte, col·lectiu/individual). Però, la informació d'1CANA és més completa ja que defineix cada tipus i, a més, inclou la diferenciació entre nom comptables i no comptables. Com es pot observar en la U.D.5 d'1CANA, hi trobem una classificació dels noms atenent el seu significat: comú (designa a totes les coses de la mateixa classe) o propi (diu com s'anomena una persona, un animal, un lloc...), concret o abstracte (segons si pot percebre's o no pels sentits), comptable o no comptable (si es poden quantificar amb nombres o no), individual o col·lectiu (si es refereixen a una sola persona, animal o cosa, o bé a un conjunt). Ara bé, també presenta mancances: en el cas del *nom comú* no queda massa clar què significa que «designa a totes les coses de la mateixa

classe». A quina classe es refereix? Tot i això, per oposició al *nom propi* i pels exemples aportats, és possible fer-se'n una idea.

El problema més greu és que es defineix el terme *substantiu o nom* com una «paraula», sense que abans s'haja definit aquest concepte. Només en 1CANA i 1CSAN es tracta en primer lloc la paraula¹⁶¹ i després el substantiu: en 1CANA s'estudia la paraula en U.D.3¹⁶² i el nom en U.D.5, i en 1CSAN, la paraula en U.D.2 i el substantiu en U.D.9, com hem comentat a les seccions 6.1.1. i 6.1.2. d'aquest treball. El mateix passa amb «paraula variable» i «sintagma nominal»¹⁶³: apareixen sense haver estat explicats abans. Aquesta actuació es repeteix en totes les categories gramaticals, ja que s'afirma que són *paraules*, variables o invariables segons el cas, i en cap moment s'ha definit aquest concepte. Sols els manuals de Castellà de les editorials Anaya i Santillana (1CANA i 1CSAN)¹⁶⁴ semblen tenir una actuació més coherent, com ja s'ha comentat.

Un altre error metodològic que trobem és el fet de donar diverses definicions d'un concepte. Com s'ha pogut observar en el quadre anterior, d'un curs a un altre la definició canvia (1VBRO i 2VBRO; 1CSAN i 2CSAN), així com també d'una llengua a una altra (1VANA i 1CANA). Per tant, s'hi observa una total falta de rigor en les definicions aportades pels autors en els manuals.

Finalment, convé apuntar que només en 1VBRO, en relació a la formació del femení i del plural dels substantius, trobem la comparació amb l'altra llengua oficial al territori valencià, el castellà (U.D.2, 1VBRO). Concretament, en la formació del femení s'esmenta el cas d'alguns substantius que tenen diferent gènere segons la llengua, per exemple en valencià són masculins i en castellà femenins (els afores / *las afueras*), o bé a l'inrevés (una anàlisi / *un análisis*). Un plantejament que podria veure's justificat des de la perspectiva de l'ensenyament integrat de llengües; tot i que, sense cap raonament previ, també pot ser interpretat com una manera de marcar les diferències respecte a

¹⁶¹ La definició d'1CSAN és la següent: «Las palabras son conjuntos de sonidos dotados de significado» (U.D.2, 1CSAN).

¹⁶² En 1CANA s'apunta que «La palabra es cada unidad lingüística separada de otra, en la escritura, por un espacio en blanco» (U.D.3, 1CANA).

¹⁶³ El en cas del terme *sintagma nominal*, aquest només apareix explicat prèviament al tractament del *substantiu* en el manual 1CSAN: en la U.D. 4 es tracta el SN i, més endavant, en la U.D.9, el *substantiu*.

¹⁶⁴ Es tracta només dels manuals de primer curs d'ESO perquè els de segon (2CANA i 2CSAN) se centren en l'estudi de l'*oració*.

l'altra llengua oficial del territori i, per tant, les possibles dificultats d'aprenentatge de la llengua pròpia.

7.3.1.2. Adjectiu

D'entrada, podem dir que l'*adjectiu* és definit com una paraula variable que concreta les qualitats del substantiu al qual acompanya i amb el qual concorda en gènere i nombre, com es pot observar en el següent quadre en què recollim les definicions que presenten els manuals¹⁶⁵. A més, en 1VBRO i 2VBRO es fa referència al fet que l'*adjectiu* concreta estats del *substantiu* però, què és un «estat»? El manual d'1CANA afegeix que l'*adjectiu* pot aparèixer davant o darrere del *substantiu* al qual acompanya, una característica que els altres manuals no apunten. 1CSAN i 2CSAN consideren que l'*adjectiu* també destaca una propietat del *substantiu* o bé en limita la seua extensió. Més encara, 2CSAN afirma que aquesta categoria funciona generalment com a *complement* o com a *determinant*, i amb això trobem el punt de discòrdia entre els manuals analitzats, que comentarem més endavant.

Quadre 98. Definicions d'*adjectiu* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.4)	paraula variable (té gènere i nombre) que concreta les qualitats o els estats del substantiu, amb el qual concorda en gènere (masculí o femení) i en nombre (singular o plural)	
2VBRO (U.D.4)	paraula variable, amb morfemes de gènere, nombre i grau, que concreta les qualitats o els estats del substantiu, amb el qual concorda en gènere (masculí o femení) i en nombre (singular o plural)	
1VANA	(U.D.1)	indiquen les qualitats i característiques dels noms
	(U.D.3)	indica com és el nom o com està
1CANA (U.D.6)	paraula que determina al nom al qual acompanya o expressa alguna de les seues qualitats. Concorda amb ell en gènere i nombre i pot precedir-o aparèixer a continuació	
1CSAN (U.D.10)	paraula variable que acompanya o es refereix a un <i>substantiu</i> del qual destaca una qualitat o una propietat o bé en limita la seua extensió	
2CSAN (U.D.2)	paraula variable que es refereix a un substantiu destacant una propietat seua o bé limitant-ne la seua extensió. Funciona generalment com a <i>complement</i> o com a <i>determinant</i>	

Un altre fet que cal destacar és les diverses definicions del concepte que facilita el manual 1VANA: en la U.D.1 d'1VANA l'*adjectiu* és definit com una classe de paraula que «indica les qualitats i característiques dels noms»,

¹⁶⁵ De la mateixa manera que passava en el *substantiu*, 2VANA i 2CANA no tracten l'*adjectiu* ja que se centren en l'*oració*, i també en altres categories gramaticals (*verb*, *pronoms febles* i *adverbi*) en el cas de 2VANA.

mentre que en la U.D.3 del mateix manual s'afirma que «indica com és el nom o com està». Tot i que, en el fons, el significat de les dues definicions és el mateix, crea una certa inseguretats la redacció diferent de l'accepció. Es tracta d'un error metodològic que caldria corregir.

A més a més, pràcticament tots els manuals analitzats¹⁶⁶ apunten que existeixen dos tipus d'adjectius segons la forma: *adjectius d'una terminació*, si tenen la mateixa forma per al masculí i per al femení, és a dir, tenen una terminació per als dos gèneres, i *adjectius de dues terminacions*, si tenen una forma per al masculí i una altra per al femení, això és, tenen una terminació per al masculí i una altra per al femení. Ara bé, en 1VBRO no es fa referència als *adjectius d'una terminació* (U.D.4, 1VBRO); per tant, la classificació queda incompleta, sense sentit. En 1CANA aquesta tipologia queda reduïda a l'*adjectiu qualificatiu* i s'utilitza una altra terminologia: *variable* (si té una terminació per al gènere femení i una altra per al masculí) o *invariable* (si té la mateixa terminació tant per al gènere masculí com per al femení) (U.D. 6, 1CANA). En 2VBRO s'afegeix que hi ha adjectius que tenen una sola terminació en singular i dues en plural, com és el cas de «*xiquet capaç, xiqueta capaç, xiquets capaços, xiquetes capaces*» (U.D.4, 2VBRO), una puntualització que no apareix en cap altre manual.

Un altre aspecte és la formació del plural. La majoria dels manuals que fan referència al tipus d'adjectius segons la forma, sols es fixen en el gènere i deixen de banda el nombre. Només en la U.D.4 d'1VBRO s'expliquen els procediments per a formar el plural de l'adjectiu, però no s'hi comenta que, encara que són molt escassos, també existeixen adjectius invariables respecte al nombre, com ara *triangle isòsceles / triangles isòsceles*.

Finalment, alguns manuals (1VBRO, 1VANA, 1CANA i 1CSAN) tracten els diferents graus d'intensitat de l'adjectiu: positiu, comparatiu (d'igualtat, d'inferioritat o de superioritat) i superlatiu (relatiu o absolut).

Un adjectiu està en grau positiu quan no porta cap element (sufixos, prefixos, adverbis...) que indique intensitat (U.D.10, 1CSAN), és a dir, quan

¹⁶⁶ Aquesta classificació la trobem en: U.D.4 d'1VBRO, U.D.3 d'1VANA, U.D.4 de 2VBRO, U.D.6 d'1CANA i U.D.10 d'1CSAN. Només notem la seua absència en 2CSAN que, com ja hem comentat anteriorment, no treballa aquesta categoria.

«expresa simplemente la posesión de una cualidad sin ningún tipo de gradación» (U.D. 6, 1CANA).

Segons 1CANA, el grau comparatiu relaciona la qualitat d'un nom amb la d'un altre o bé relaciona dues qualitats, mentre que en 1CSAN s'afirma que un adjectiu es troba en grau comparatiu quan es contrasta la intensitat amb què dos éssers posseeixen una mateixa qualitat; per tant, el significat no és exactament el mateix. La definició d'1CANA és més completa, ja que es refereix a la comparació entre la qualitat d'un nom i d'un altre i també entre dues qualitats, per exemple «Torrent és *més gran que* Beniparrell» i «Eduard és *més intel·ligent que* estudiós», respectivament.

En 1CANA els autors apunten que el grau comparatiu pot ser d'igualtat, de superioritat i d'inferioritat, i en 1CSAN s'afegeix un tipus més, el d'excel·lència, però en cap cas els autors expliquen aquests conceptes, només els exemplifiquen. Ens sobta l'aparició d'aquest nou tipus d'adjectiu de grau comparatiu, ja que aquest no és utilitzat per la resta de manuals analitzats. A més, no s'explica en què consisteix aquest grau de l'adjectiu, només s'exemplifica amb una oració: «Mi primo es *el más tímido de* la familia». Així, doncs, cal qüestionar-se la necessitat d'aquest terme i si allò a què fa referència no és el mateix que el que altres manuals assenyalen com a grau comparatiu de superioritat.

El grau superlatiu expressa una qualitat en el seu grau màxim. En 1CSAN s'explica que l'adjectiu en grau superlatiu es construeix amb els sufixos –ísimo/a o –érrimo/a, o amb un prefix intensiu com super-,requete-, ultra-...; o bé, s'avantposa un adverbi, com ara *muy* o *sumamente*, a l'adjectiu (U.D.10, 1CSAN).

D'acord amb 1CANA, hi ha dos tipus d'adjectius en grau superlatiu: l'absolut, que expressa la qualitat en el més alt grau, i el relatiu, que indica una qualitat en el més alt grau però en relació amb un grup (U.D. 6, 1CANA). Aquesta distinció, però, no figura en la U.D. 4 d'1VBRO i en la U.D.10 d'1CSAN en què s'expliquen els diferents graus de l'adjectiu.

En aquest manual (1CANA), al final de la U.D.6, es fa referència també als comparatius i superlatius sintètics, és a dir, aquells adjectius que tenen una forma especial per a expressar la qualitat en grau comparatiu o superlatiu, per exemple «*malo / peor / pésimo*».

D'altra banda, com hem comentat a l'inici d'aquesta secció, els manuals de Castellà distingeixen entre *adjetivo calificativo* i *adjetivo determinativo* (1CSAN, 1CANA, 2CSAN¹⁶⁷ i 2CANA). En canvi, en els manuals de l'assignatura de Valencià s'utilitza *determinant* (1VBRO, 1VANA i 2VBRO)¹⁶⁸.

En relació a l'*adjectiu determinatiu*, els manuals en què es treballa aquest concepte presenten diverses definicions, com es pot veure en el següent quadre. Fins i tot un mateix manual conté definicions diferents, la qual cosa, al nostre parer, constitueix un error metodològic.

Quadre 99. Definicions d'*adjectiu determinatiu* segons els manuals analitzats

1CANA	(U.D.6)	concretan el significado del nombre al que acompaña. Suelen ir delante de él
	(U.D.8)	acompañan al nombre, precisan su significado y concuerdan con él en género y número
1CSAN	(U.D.10)	presenta al sustantivo y limita su extensión. Puede funcionar como determinante o como complemento
	(U.D.11)	palabra que acompaña al sustantivo común concretándolo y marcando su género y su número. Puede expresar nociones de posesión, de distancia, de cantidad imprecisa o precisa..., o introducir preguntas y exclamaciones. Si va delante del sustantivo funciona como determinante, igual que los artículos («su hogar»), y si va detrás funciona como complemento, como los adjetivos calificativos («el hogar <i>suyo</i> »)

Totes les definicions coincideixen a afirmar que l'*adjectiu determinatiu* és una paraula que acompanya al *substantiu* i concreta el seu significat. En la definició de la U.D.6 d'1CANA s'afirma que acostuma a anar davant del *substantiu*; en la U.D.8 del mateix manual s'afegeix que concorda amb el *substantiu* en gènere i nombre; en la U.D.10 d'1CSAN es comenta que aquest pot funcionar com a *determinant* o com a *complement*¹⁶⁹, però és en la U.D.11 d'1CSAN on trobem la definició més completa. La informació aportada en aquesta unitat és molt més completa que la de la unitat anterior del mateix manual, però també que les del manual 1CANA, encara que el significat és el mateix. Ara bé, només en la definició de la U.D.11 d'1CSAN s'explica quan l'*adjectiu determinatiu* funciona com a *determinant* i quan ho fa com a *complement*.

¹⁶⁷ En la síntesi de l'apartat gramatical de la U.D.2 de 2CSAN s'especifica que l'adjectiu pot ser *calificativo* o *determinativo*, cosa que no s'ha explicat, però que s'havia treballat en 1CSAN.

¹⁶⁸ Convé apuntar que en cap dels manuals trobem la paraula *adjacent*, inusual en català però que acostuma a ser habitual en els manuals d'espanyol. De fet, segons si el complement del nom porta preposició o no es parla d'*adjacent* indirecte o directe respectivament.

¹⁶⁹ Els autors introdueixen termes sense explicar-los; és el cas de *determinant* i «*complemento*» (U.D.10, 1CSAN).

Si comparem la definició d'*adjectiu determinatiu* (paraula que acompanya al *substantiu* i concreta el seu significat) amb la d'*adjectiu* exposada abans (paraula variable que concreta les qualitats del substantiu al qual acompanya), podem observar que coincideixen. Per tant, ens trobem de nou davant un error metodològic: dos termes diferents que fan referència a nocions distintes no poden ser definits de la mateixa manera.

En ambdós manuals, concretament en la U.D.6 i la U.D.8 d'1CANA i la U.D.11 d'1CSAN, els autors expliquen els diferents tipus d'*adjectiu determinatiu* que existeixen: possessius, demostratius, indefinits, numerals, interrogatius i exclamatius.

Els *adjectius determinatius possessius* assenyalen si l'objecte designat pel nom al qual acompanyen pertany a qui parla, a qui escolta o a aquell de qui es parla (U.D.8, 1CANA). Segons la U.D.11 d'1CSAN, aquests expressen la pertinença d'alguna cosa a una o diverses persones, anomenades posseïdors, o la pertinença d'un ésser a un grup. Com es pot observar, el significat és diferent ja que en 1CSAN s'afegeix que també pot indicar la pertinença d'un ésser a un grup. A més, en 1CANA s'apunta que els *adjectius determinatius possessius* tenen diferents formes depenent de si allò designat pel nom pertany a un sol posseïdor o a diversos, o de si va anteposat o posposat al nom (U.D.8, 1CANA).

Els *adjectius determinatius demostratius* situen el nom en l'espai i indiquen la proximitat o llunyania respecte al parlant. D'acord amb 1CSAN, existeixen tres sèries de demostratius segons expressen proximitat, distància mitjana o llunyania.

Segons U.D.8 d'1CANA, els *adjectius determinatius numerals* indiquen una quantitat de manera precisa. En canvi, la U.D.11 d'1CSAN assenjala que el numeral és una paraula que indica quantitat o ordre de manera precisa. Ambdós manuals coincideixen en classificar *adjectius determinatius numerals* en *cardinals*, si expressen la quantitat exacta d'allò designat pel nom, o *ordinals*, si assenyalen el lloc que ocupa el nom dins d'una sèrie, és a dir, l'ordre.

Els *adjectius determinatius interrogatius* pregunten alguna cosa sobre el nom al qual acompanyen, mentre que els *adjectius determinatius exclamatius* valoren i destaquen la qualitat o la quantitat d'allò designat pel nom (U.D.8,

1CANA). En canvi, les definicions que trobem en la U.D.11 d'1CSAN són molt més simples: l'interrogatiu serveix per introduir una pregunta i l'exclamatiu per introduir una exclamació. Aquesta aparent simplicitat no millora la comprensió, ja que es defineixen els termes fent servir altres paraules de la mateixa família.

Els *adjectius determinatius indefinits* indiquen quantitat, identitat o existència d'una manera vaga o imprecisa (U.D.11, 1CSAN). La definició d'1CANA, però, és més limitada, perquè només fa referència a una quantitat de manera imprecisa (U.D.8, 1CANA) i no inclou la possibilitat que un adjectiu determinatiu indefinit pugui assenyalar identitat o existència d'una forma vaga o imprecisa. Però, d'acord amb un quadre presentat a la U.D.11 d'1CSAN, els adjectius determinatius indefinits poden ser de tres tipus: de quantitat, d'identitat o d'existència. Ara bé, en el manual no s'explica la diferència existent entre aquests, sinó que simplement es posen exemples, com ara «poco» de quantitat, «misma» d'identitat i «algunos» d'existència. A més, en 1CANA s'assenyala que alguns presenten una única forma i d'altres admeten variació de gènere i nombre, com també es pot observar en el quadre d'1CSAN, per exemple «mismo, misma, mismos, mismas».

Si prenem atenció a l'actuació de l'editorial Santillana en els manuals de l'assignatura de Castellà, podem comprovar que apareix tant el terme *adjectiu determinatiu* com *determinant*. De fet, s'hi utilitza el terme *determinant* per referir-se a la funció que exerceix l'adjectiu determinatiu, per exemple, dins de l'estructura del subjecte: «el determinante es un artículo o un adjetivo determinativo. Precede al núcleo del sintagma cuando este es un sustantivo común» (U.D.3, 2CSAN). Per tant, es distingeix entre la categoria gramatical, que s'anomena *adjectiu determinatiu*, i la funció sintàctica de *determinant*.

En canvi, els manuals de l'assignatura de Valencià utilitzen el terme *determinant* per referir-se a una categoria gramatical, que englobaria el que els manuals de Castellà presenten com a *article* i *adjectiu determinatiu*. A continuació ho comentem amb més detall.

En el següent quadre arrepleguem les definicions del terme *determinant* extretes dels manuals que l'utilitzen. Com es pot observar, es tracta d'una paraula que acompanya el *nom*, amb el qual concorda en gènere i nombre, i en concreta el significat aportant informació de possessió, quantitat, etc. En la

definició d'1VANA no es fa referència a la necessària concordança amb el *nom*; potser aquest fet siga fruit de l'oblit, però s'hi pot deduir. En les definicions d'1VBRO i 2VBRO s'afegeix que el *determinant* va davant del nom, el precedeix, tot i que si apliquem els exemples facilitats pels mateixos manuals podem observar que l'anomenat *determinant* pot acompanyar al nom tant davant com darrere, tal i com hem comentat en els apartats 5.1.1. i 5.2.1.

Quadre 100. Definicions de *determinant* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.3)	paraules que acompanyen el nom i en concreten el significat, és a dir, el fan més precís. Concorden amb el substantiu, al qual precedeixen, en gènere i nombre
1VANA (U.D.1)	complementen el nom i en donen informació de possessió, localització, quantitat, etc. Poden flexionar-se, és a dir, poden presentar formes diferents de gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural)
2VBRO (U.D.2)	paraules que van davant del nom i en concreten el significat. Tenen el mateix gènere i nombre que el nom que acompanyen

En relació als diferents tipus de *determinants*, hi observem algunes diferències: Bromera (1VBRO i 2VBRO) parla d'articles, demostratius, possessius, numerals i indefinits, mentre que Anaya (1VANA) hi afegeix els quantitius i els interrogatius. Convé afegir que la classificació dels *determinants* que presenta 1VANA en la U.D.4 no figura entre el contingut nou que cal estudiar, sinó que apareix en un requadre titulat «Què en saps?», en el qual se suposa que l'alumnat ha de fer memòria del que sap sobre aquest tema. Atés que aquesta categoria gramatical encara no ha estat treballada en el manual de primer d'ESO, podem interpretar que es pretén que l'alumnat active els coneixements adquirits durant la Primària sobre els *determinants*.

Hi trobem també altres matisos entre els manuals. En el cas dels *articles*, són definits de forma molt distinta. En 2VBRO s'afirma que presenten el *nom* que acompanyen i informen sobre el gènere i el nombre d'aquest (U.D.2, 2VBRO) i en 1VBRO s'afegeix que aquest *determinant* que va davant del *substantiu* (U.D.3, 1VBRO), mentre que en 1VANA s'apunta que els *articles* indiquen un nom concret, ja conegut (U.D.4, 1VANA). La definició d'1VBRO és més completa; la d'1VANA pràcticament no diu res. Convé afegir que en tots els casos es treballa el *determinant* després d'haver estudiat el *substantiu*.

En canvi, en els manuals de Castellà l'*article* és presentat com una paraula variable, sense significat propi, que té gènere i nombre, s'avantposa al substantiu, ens informa del seu gènere i nombre, i funciona com a *determinant*

en el sintagma (U.D.9, 1CSAN; U.D.2, 2CSAN). En ambdós casos resulta que els autors remeten a conceptes que no han estat explicats enlloc, com ara els termes «determinant», que apareix per primera vegada en la U.D.9 d'1CSAN, o «funció», que tot i que ja ha estat utilitzat abans no s'ha explicat mai. Per exemple, l'alumnat no pot ser capaç d'entendre la següent afirmació: «son palabras que desempeñan en el sintagma la función de determinante» (U.D.9, 1CSAN), ja que es fa referència a termes que no han estat explicats però, a més, no se sap si els *articles* són una altra classe de paraules, una categoria gramatical més, com ho són els verbs o els adverbis per exemple, o què són exactament. Més encara, si tenim en compte que d'acord amb la presentació de les diferents classes de paraules del manual (U.D.2, 1CSAN) només hi ha: *substantius, adjectius qualificatius, verbs, adverbis, pronoms personals i elements d'enllaç*.

La definició d'1CANA és més senzilla. Es tracta l'*article* com una classe de paraula que «va siempre delante del nombre y concuerda con él en género y número». A més, s'afirma que l'*article* indica que el *nom* és conegut per a qui parla (U.D.5, 1CANA). Ara bé, oblida comentar aspectes importants, com ara la forma i la funció de l'*article*: té gènere i nombre, i funciona com a *determinant*.

Pel que fa als demostratius, en 1VBRO s'assenyala que el *demostratiu* marca la distància entre la persona que parla i l'objecte o l'ésser a què fa referència; en canvi, en 2VBRO s'hi remet a la distància del parlant respecte a l'objecte o la persona del qual es parla; per tant, s'hi exclouen la resta d'éssers vius que no són persones, en canviar «ésser» per «persona». La definició d'1VANA és una mica diferent: s'afirma que els *demostratius* indiquen la situació del nom en l'espai i en el temps. Presenta, doncs, una novetat la inclusió de la distància temporal i no només la física o espacial; ara bé, potser en VBRO també se'n referien en parlar de «distància», simplement no ho explicitaven tant. A més, en la U.D.3 d'1VBRO s'esmenta que hi ha tres tipus de *demostratius*: de proximitat, de distància intermèdia i de llunyania.

En relació als *possessius*, tant 1VBRO com 2VBRO assenyalen que es tracta de determinants que indiquen de qui és allò que expressa el nom; indiquen propietat o pertinença. En 1VANA ho limiten a la pertinença del nom a una de les persones gramaticals, però el cas és que la paraula «pertenença» fa referència al fet de pertànyer a algú o alguna cosa i també al dret que algú té a

la propietat d'una cosa; podríem dir que en aquest context són equivalents i, per tant, redundants. En 1VBRO s'afegeix que el *possessiu* pot ser tònic i àton, però només es defineix el possessiu àton com aquell que només s'utilitza davant de substantius que indiquen parentiu (*mon pare, ta mare*) i de les paraules *casa* i *vida* (*ma vida, sa casa*)¹⁷⁰. Hem de deduir, doncs, que seran tònic tota la resta.

Quant als *numerals*, els manuals de Bromera (1VBRO i 2VBRO) coincideixen a apuntar que es tracta de determinants que indiquen la quantitat exacta o l'ordre dels substantius que acompanyen, mentre que Anaya (1VANA) només considera que indiquen una quantitat exacta. Ara bé, en 2VBRO s'observa un matís: «indiquen d'una manera precisa la quantitat o l'ordre dels substantius que acompanyen» (U.D.2, 2VBRO), és a dir que s'assenyala de manera precisa tant la quantitat com l'ordre. Però, aleshores sorgeix la pregunta: l'ordre no és sempre precís?

Els tres manuals classifiquen els *numerals* en: *cardinals*, quan expressen una quantitat exacta referida al substantiu que determina, i *ordinals*, quan expressen el lloc o l'ordre dins d'una sèrie que ocupa el substantiu determinat. En 2VBRO només s'esmenten les dues classes de *numerals* però no s'expliquen, possiblement perquè ja s'ha fet en 1VBRO. Aquesta classificació no contempla totes les classes de *numerals* que assenyala l'AVL (2006), segons la qual n'existeixen cinc tipus: els *cardinals*, els *ordinals*, els *partitius*, els *multiplicatius* i els *col·lectius*. Ara bé, l'AVL (2006), com també l'IIFV (2002), consideren que els *numerals* formen part dels *quantificadors* i no dels *determinants*, ja que «indiquen de forma més o menys precisa la quantitat de l'element que modifiquen, o assenyalen alguna especificació de caràcter numèric» (AVL, 2006: 140).

Sobre els *indefinites*, els manuals de Bromera (1VBRO i 2VBRO) afirmen que aquests *determinants* indiquen una quantitat d'una manera imprecisa. En canvi, en 1VANA es diu que aquests identifiquen el nom de manera vaga, imprecisa; no es fa cap referència al concepte de quantitat. Des del nostre punt de vista, aquest segona definició és més exacta, si dins dels *indefinites* se situen paraules com «mateix/mateixa». Per exemple, 1VBRO apunta que els *indefinites*

¹⁷⁰ Aquesta definició del possessiu àton la trobem tant en 1VBRO (U.D.3) com en 2VBRO (U.D.2).

més usuals són: «*un/una, algun/alguna, tot/tota, altre/altra, mateix/mateixa, cert/certa, cap, qualsevol, cada...*». Però, *mateix/mateixa* anteposat al substantiu estableix «una relació d'identitat o de semblança amb una entitat coneguda o apareguda en el discurs previ» (AVL, 2006: 154), com ara «Vindran els *mateixos* professors que l'any passat», i posposat «es comporta com a element emfatitzador» (AVL, 2006: 154), per exemple «Demà *mateix* compraré el disc»; per tant, no sempre indica una quantitat de manera imprecisa com assenyala manual.

En 2VBRO, a més de la definició que trobem en 1VBRO, s'assenyala que els *indefinites* poden ser variables (*algun, altre, mateix, qualsevol...*) o invariables (*cap, cada*), i hi apareixen alguns exemples. El manual apunta que «*mateix*» i «*qualsevol*» són exemples d'*indefinites variables*. Ara bé, com ja hem comentat, «*mateix/mateixa*» no sempre indica una quantitat de manera imprecisa: anteposat al substantiu estableix «una relació d'identitat o de semblança amb una entitat coneguda o apareguda en el discurs previ» (AVL, 2006: 154) i posposat «es comporta com a element emfatitzador» (AVL, 2006: 154). D'altra banda, el femení de *qualsevol* és igual al masculí, atés que *qual* només té una forma correcta idèntica per als dos gèneres¹⁷¹ (DCVB), i la forma correcta de plural és *qualssevol*, que en una enumeració significaria «i tots altres». Com que aquesta darrera forma no és habitual en la llengua actual, pot induir a error exemplificar com a variable *qualsevol*.

Com hem comentat anteriorment, la classificació dels *determinants* del manual de valencià de l'editorial Anaya (1VANA) inclou dos tipus més: els *quantitatius*, que indiquen una quantitat inexacta (*molt, poc, bastant, tant...*), i els *interrogatius*, que pregunten sobre la identitat del nom (1VANA, U.D.4). Arribats a aquest punt, s'entén que Anaya definirà els *indefinites* com els *determinants* que identifiquen el nom de manera vaga, imprecisa (U.D.4, 1VANA), sense fer cap referència al concepte de quantitat, ja que segons aquest manual són els *quantitatius* els que indiquen una quantitat inexacta.

Quant als *interrogatius*, cal apuntar que són considerats per l'AVL (2006) com a pronoms o modificadors del nom, per exemple «*Qui* és el primer?» o

¹⁷¹ Tot i això, com assenyala el DCVB, vulgarment existeix la forma de femení analògic *qualsevola* (mall., eiv.).

«*Quina bossa has elegit?*» respectivament, i no com a determinants, com ho fa 1VANA.

En conclusió, en l'assignatura de Valencià s'utilitza *determinant*, mentre que en la de Castellà es parla d'*adjectiu determinatiu*. Però, la qüestió és que aquesta diversitat terminològica habitual als manuals crea confusió entre les diferents classes de paraules i les funcions sintàctiques que aquestes poden realitzar. Ara bé, el que no genera problemes és l'*adjectiu qualificatiu*, que comentem a continuació.

En relació a l'*adjectiu qualificatiu*, 1CANA apunta que aquest expressa qualitats del nom al qual acompanya, pot aparèixer abans o després d'ell («*vaca lechera, pobre choza, nave invisible...*»), i també pot unir-se al nom mitjançant un verb («*Las playas están vacías; Los lunes son odiosos; el corredor llegó cansado a la meta*») (U.D. 6, 1CANA).

En 1CSAN, en una mateixa pàgina hi ha tres definicions diferents del mateix concepte: «*palabras que expresan las cualidades o los estados que se pueden decir de los sustantivos*», «*informan de las características del ser nombrado por el sustantivo. Funcionan generalmente como complemento del sustantivo*» i «*es aquel adjetivo que acompaña o se refiere al sustantivo y lo complementa informándonos de sus rasgos, sus cualidades o sus propiedades*» (U.D.10, 1CSAN). Ens trobem, doncs, davant d'un error metodològic: donar diverses definicions d'un concepte. Tot i que s'aporten definicions diferents de l'*adjectiu qualificatiu*, en el fons el missatge és el mateix: l'*adjectiu qualificatiu* acompanya o fa referència a un *substantiu* al qual complementa informant de les seues característiques.

Tant en 1CANA com en 1CSAN apareix informació important sobre la posició i la funció de l'*adjectiu qualificatiu*, que hauria de constar en els dos manuals: pot aparèixer davant o darrere del nom al qual acompanya i també pot unir-se al nom mitjançant un verb, i funciona generalment com a *complement del substantiu*.

Cal afegir que en 1VBRO els autors esmenten el concepte d'*adjectiu qualificatiu*, però no l'expliquen (U.D.4, 1VBRO), tot i que de la seua actuació s'hi dedueix que reserven la paraula *adjectiu* únicament per als *qualificatius*, com també fan el *Glosario de la terminología gramatical* (1986) del Ministeri d'Educació i el repertori de termes gramaticals utilitzats en l'ensenyament mitjà

de Rodríguez Marín (1990). Per tant, no segueixen la classificació dels adjectius de la GNV (AVL, 2006: 111) que diferencia els *adjectius qualificatius*, els *adjectius de relació* i els *adjectius adverbials*.

A més a més, tant 1CANA com 1VANA classifiquen els *adjectius qualificatius* en *especificatius* i *explicatius*. En 1CSAN els autors assenyalen que els adjectius poden anar davant o darrere del substantiu al qual acompanyen: si van davant, solen ser *adjectius explicatius*, això és, adjectius que destaquen una qualitat típica (simplement informativa, en paraules d'1CANA) de l'objecte o de l'ésser al qual es refereixen, i si van darrere del substantiu, solen ser *adjectius especificatius*, és a dir, adjectius que assenyalen un tret que distingeix a l'ésser o a l'objecte del qual es parla (U.D.10, 1CSAN). En 1CANA s'afegeix que, si els eliminem els adjectius qualificatius explicatius, el text no perd el seu significat fonamental (U.D. 6, 1CANA), i en 1CSAN que alguns adjectius varien de significat si canvien de posició, per exemple «Un hombre pobre» o «Un pobre hombre» (U.D.10, 1CSAN).

7.3.1.3. Pronom

D'acord amb el camí que hem proposat per tractar les categories i dins d'aquelles que formen el subjecte, després del nom i de l'adjectiu, ha arribat el moment d'estudiar el tractament del *pronom* en els manuals analitzats.

El concepte *pronom* és definit pràcticament en tots els manuals que hem analitzat¹⁷². A grans trets, podem dir que es tracta d'una paraula que substitueix els *substantius*, i fins i tot oracions, per tal d'evitar repeticions. En aquesta definició s'utilitza el terme *oració*, que en el cas de la U.D.1 d'1VANA encara no s'ha treballat però amb el qual se suposa que l'alumnat està familiaritzat des de Primària. Sorpren també l'actuació d'1VBRO, on els autors defineixen els *pronoms personals* com les paraules que substitueixen els *substantius* i eviten així la repetició (U.D.5, 1VBRO), sense haver definit prèviament el concepte *pronom*.

En la U.D.6 d'1VANA s'apunta que el *pronom* que substitueix «paraules o expressions esmentades per a evitar repetir-les; també poden fer referència a

¹⁷² Els manuals en què es defineix aquest terme són els següents: U.D.5 d'1VBRO, U.D.1, 4 i 6 d'1VANA, U.D.3 i 6 de 2VBRO, U.D.6 i 7 de 2VANA, U.D.8 d'1CANA i U.D.12 d'1CSAN.

les persones del discurs». Per tant, es completa la informació aportada en la U.D.4 del mateix manual i es considera que els *pronoms* poden substituir, a més dels *noms*, altres classes de paraules, per exemple un *adverbi* («Sempre parla *pausadament*» per «Sempre *hi* parla»), així com les persones del discurs («*Nosaltres* preferim sopar a la fresca»). Una mica diferent és la definició de la U.D.6 de 2VANA, en què els autors diuen sobre el *pronom feble* o *àton* que és la partícula que substitueix sintagmes per tal d'evitar repetir-los (té una funció anafòrica), però també pot referir-se a les persones que intervenen en l'acte de la comunicació (funció díctica). Com es pot observar, utilitzen els termes *partícula* i *sintagma* que no s'han definit prèviament, per la qual cosa resulta difícil comprendre el seu significat.

Segons la U.D.2 de 2CSAN, el *pronom* és una paraula de significat personal, possessiu, demostratiu, numeral, indefinit, interrogatiu o exclamatiu que es refereix a les mateixes entitats que els substantius i funciona com a nucli del sintagma nominal. En aquest cas, els autors tornen a utilitzar termes que no han estat explicats prèviament: *sintagma nominal*. A més, aquesta definició no coincideix amb la d'1CSAN: «paraula variable que fem servir en una oració en lloc d'un *substantiu* per designar les persones, els animals, les coses, les idees...». En la mateixa línia, 1CANA assenyala que es tracta de la paraula que substitueix un nom o un conjunt de paraules equivalent a un nom, però també s'afegeix que no té significat propi sinó que adopta el del nom al qual substitueix (U.D.8, 1CANA). Resulta, doncs, que dos manuals de la mateixa editorial (1CSAN i 2CSAN) presenten definicions diferents d'un mateix concepte.

En relació a la seua funció, en la U.D.10 d'1CSAN s'assenyala que, en l'oració, els *pronoms* es comporten igual que els *substantius* i poden formar per si mateixos un *sintagma nominal*. Semblantment, en la U.D.2 de 2CSAN s'afirma que el *pronom* funciona com a nucli del sintagma nominal.

Ara bé, com s'ha comentat, els manuals defineixen *pronom* com una paraula que substitueix els *substantius*, i fins i tot oracions, per tal d'evitar repeticions. Però, què passa amb pronoms com ara «algú», «ningú» o «res»? Quina substitució hi ha en aquests casos? O quina repetició s'evita? En aquest

sentit, Saragossà (1994b)¹⁷³ considera que els *pronoms* són *noms* que tenen la particularitat d'equivaldre sintàcticament a una construcció nominal específica: per això «estan en compte del nom», *pro nom*.

D'altra banda, tant 1CSAN com 1CANA apunten que existeixen diverses classes de pronoms: *personals*, *possessius*, *demonstratius*, *indefinites*, *numerals*, *interrogatius* i *exclamatius* (U.D.10, 1CSAN; U.D.8, 1CANA)¹⁷⁴. Ara bé, cal tenir en compte que un manual coherent no hauria d'estudiar d'entrada tots els pronoms, sinó que hauria de deixar per a més endavant els pronoms febles i els pronoms demostratius, ja que els febles s'apliquen a conceptes encara no tractats (l'objecte directe, les classes de circumstancials) i els demostratius s'apliquen a l'oració composta. Però, alguns manuals no respecten aquesta condició, com ara 1VBRO.

1VANA no presenta la mateixa classificació que 1CSAN i 1CANA. Els autors fan referència a dos tipus de *pronoms*: els *pronoms personals*, que «es referixen a les persones que intervenen en l'acte de comunicació, tant del singular com del plural», i poden ser *tònics* o *forts* («jo, nós, tu, vós, vosté, ell, ella, nosaltres, vosaltres, vostés, ells i elles») o bé *àtons* o *febles* («presenten nombroses formes i apareixen davant o darrere del verb: em, ens, li, ho, t', -vos, 'ls, etc.»); i els *pronoms relatius*, que «relacionen el nom que substituïxen amb l'oració que introduïxen» (U.D.4, 1VANA). Cal destacar que els autors no defineixen en cap moment el concepte de *pronom personal fort* o *tònic*, sinó que simplement esmenten les diferents formes que pot presentar.

Tanmateix, resulta sorprenent que 1VANA només parle de *pronoms personals* i *pronoms relatius*, ja que en la U.D.4 s'afirma que «els *determinants*, tret dels *articles*, poden fer de *pronoms*» (U.D.4, 1VANA).

Cap de les dues classificacions coincideix amb la proposada per la *Gramàtica normativa valenciana* (2006). Segons l'AVL, «dins de la categoria dels *pronoms*, s'inclouen els *pronoms personals*, els *relatius*, els *interrogatius* i

¹⁷³ A més de fer aquesta definició, aplicable tant als pronoms personals com als pronoms indefinits, l'autor apunta que el segon adjectiu demostratiu de l'oració «Jo llegiré este llibre i tu aquell» no és un *pronom*. Segons l'autor, hi ha una *supressió* del nom «llibre» («tu llegiràs aquell llibre»), fenomen diferent d'una *substitució*, propietat que considera que només és aplicable als *pronoms febles*.

¹⁷⁴ En el cas d'1CSAN, trobem de nou la classificació dels *indefinites* que havíem comentat en parlar dels *adjectius determinatius indefinits*: de quantitat, d'identitat i d'existència. Això és, tant els *adjectius determinatius indefinits* com els *pronoms indefinits* presenten aquestes tres sèries (U.D.10, 1CSAN).

exclamatius, els *demonstratius neutres* i alguns *quantificadors*» (AVL, 2006: 163)¹⁷⁵.

Tot seguit, comentem algunes de les classes de pronoms, concretament aquelles que són definides en els manuals objecte d'estudi. Per exemple, en 1CANA i 1CSAN no s'expliquen tots els tipus de *pronoms*, ja que molts d'aquests tenen les mateixes formes que els *adjectius determinatius* corresponents, que s'han estudiat anteriorment. Tot i això, segons s'hi apunta, és fàcil distingir-los, ja que els *adjectius determinatius* sempre acompanyen al *nom*, mentre que els *pronoms* el substitueixen (U.D.8, 1CANA).

En aquest sentit, podem dir que 1CANA i 1CSAN només defineixen el *pronom personal*, que es correspon amb les tres persones que intervenen en la conversació: la primera persona és qui parla, la segona persona és qui escolta (amb la qual parlem) i la tercera és la persona o cosa de la qual es parla.

En 1VBRO i 2VBRO el *pronom personal* és presentat de la mateixa manera però s'afegeix que per la forma que adopten, poden ser *forts* (o *tònics*), si es pronuncien independent del *verb*, i *febles* (o *àtons*), quan formen una unitat fònica amb el *verb* (U.D.5, 1VBRO). En la U.D.10 d'1CSAN també es distribueixen els *pronoms personals* en aquestes dues sèries (tònics i àtons), però sense explicar-ne la diferència, només s'exemplifiquen els dos tipus. A més, només en la U.D.6 de 2VANA els autors expliquen que s'anomena *feble* o *àton* perquè per si mateix no té entitat.

Més encara, en la definició d'1VBRO resulta difícil de comprendre què vol dir que els *pronoms febles* «formen una unitat fònica amb el verb» (U.D.5, 1VBRO), ja que el concepte *unitat fònica* no ha estat explicat abans. Podem interpretar que fa referència a una unitat de so, a una seqüència fònica¹⁷⁶, així en l'oració «Compra'ls» el pronom *'ls* seria un *pronom feble* ja que forma una unitat de so amb el verb *compra*. Ara bé, què passa amb el pronom *li* o *ens*? Dit d'altra manera, «*li compra*» o «*ens compra*» no estarien formades per dues unitats fòniques equivalents a «*jo compre*» o «*elles compren*»? No es pronuncia en tots aquests casos el *pronom personal* independent del verb? Aleshores, per què uns són *pronoms febles* i d'altres *forts*? En canvi, en la

¹⁷⁵ L'AVL considera que només els *demonstratius neutres* poden fer de pronom, però això no és cert ja que tots els *demonstratius* poden fer-ho, per exemple «*Aquest és el problema*».

¹⁷⁶ El GDLC defineix seqüència fònica com el «conjunt significatiu de sons cronològicament contigus i limitats per dues pauses».

U.D.3 de 2VBRO es diu que el *pronom* es pronuncia juntament amb el *verb*, i no que formen una unitat fònica amb el *verb*.

Queda clar, doncs, que la definició aportada pel 1VBRO no clarifica els conceptes que hi ha darrere d'aquests dos termes. En canvi, altres definicions, com ara les de la GNV de l'AVL, són més aclaridores perquè aporten més dades per tal de poder distingir entre els pronoms tòncics i els àtons, per exemple que els primers «ocupen les mateixes posicions sintàctiques que un sintagma nominal, i per tant poden aparèixer en la posició pròpia del subjecte, dels complements directe i indirecte (precedits per *a* i duplicats per un pronom feble) o del complement d'una preposició»; en canvi, els pronoms febles «no poden ocupar cap de les posicions sintàctiques anteriors, i necessàriament s'anteposen o es posposen al verb amb el qual formen una unitat prosòdica» (AVL, 2006: 163). Òbviament no compartim tampoc la consideració de l'AVL segons la qual els pronoms febles formen una unitat prosòdica amb el verb al qual acompanyen, pels mateixos motius que hem comentat abans; però, sí que creiem que un tret distintiu bàsic és que els pronoms febles «únicament poden aparèixer en posicions adjuntes al verb» (IIFV, 2002: 101).

Més endavant, els autors amplien les definicions aportades, com també passa en la U.D.3, 2VBRO, i afirmen que el *pronom personal fort o tònic* és independent del verb i fa la funció de subjecte o de complement. A més, si va darrere del verb, va acompanyat d'una preposició. En canvi, el *pronom personal feble o àton* es pronuncia juntament amb el verb, fa funcions de complements del verb i no porta mai cap preposició. Segons la posició que adopta el pronom feble respecte del verb pot ser: *proclític*, si va davant del verb, i *enclític*, si va darrere del verb. Els *pronoms febles proclítics* poden tenir dues formes: *reforçada*, quan el verb comença per consonant, i *elidida*, quan el verb comença per vocal o h, en aquest cas el pronom s'apostrofa¹⁷⁷. Els *pronoms febles enclítics* adopten dues formes: *plena*, quan el verb acaba en consonant o diftong, o *reduïda*, quan el verb acaba en vocal, en aquest cas el pronom s'apostrofa.

Aquesta informació nova aporta encara més confusió ja que es diu que el *pronom personal fort o tònic* fa la funció de subjecte o de complement,

¹⁷⁷ Excepte el pronom feble *la* davant de verb començat per *i* o *u* àtona, que no s'apostrofa.

mentre que el *pronom personal feble* o *àton* fa funcions de complements del verb. Però, quina distinció hi ha entre fer la funció de *complement* i fer la de *complement del verb*? O es tracta de la mateixa funció? Els autors no ho expliquen i, per tant, això pot generar dubtes entre l'alumnat.

També hi manca un aclariment sobre la posició dels pronoms febles respecte al verb. Caldria afegir-hi més dades, com fa la *Guia d'usos lingüístics* (IIFV, 2002):

Com a norma general, els pronoms febles s'anteposen al verb: *Li diré que vinga, Ho compraré tot demà, No hi he anat*. Es posposen si el verb es conjuga en imperatiu, en infinitiu o en gerundi: *Vés-te'n!, Dir-li-ho o no, aquest és el problema*. En les perífrasis d'infinitiu i de gerundi, els pronoms febles poden anteposar-se o posposar-se, encara que la posició més habitual és l'anteposada: *Li vaig dir (o vaig dir-li) que vingués, Hi continua treballant (o Continua treballant-hi)*. No cal dir que en aquells casos en què hi ha més d'un pronom feble en una mateixa oració, tots s'anteposen o es posposen: *Li ho vaig dir o Vaig dir-li-ho*. (IIFV, 2002: 102)

En canvi, en 1VANA els autors aporten més informació sobre la posició del *pronom feble*: és sempre anterior a la forma verbal, excepte en l'imperatiu, que es col·loca darrere, i en les perífrasis verbals, que pot posar-se tant davant com darrere. Més encara, comenten si el s'apostrofa, porta guionet, etc. Hi trobem quatre formes: *elidida* (quan el pronom va davant del verb i s'apostrofa), *reforçada* (si el pronom va davant del verb i no apostrofa, perquè el verb comença per consonant), *plena* (quan el pronom va darrere del verb, al qual s'uneix amb guionet ja que el verb acaba en consonant o diftong) i *reduïda* (si el pronom va darrere del verb i s'apostrofa perquè el verb acaba en vocal).

També en 2VANA, després de l'explicació del concepte de *pronom feble*, els autors expliquen la seua col·locació: «Generalment, els pronoms febles apareixen davant del verb. Quan el verb és un imperatiu, un infinitiu o un gerundi, s'escriuen darrere. Si es tracta d'una perífrasi verbal, poden anar tant davant com darrere» (U.D.6, 2VANA). La col·locació del *pronom feble* depén, doncs, de la forma verbal utilitzada. Aquest adopta diverses formes: reforçada, elidida, plena i reduïda. Una terminologia que no s'explica a la unitat didàctica, però que sí que es pregunta al final de la mateixa, en l'apartat «Recorda el que has après», potser perquè s'havia treballat el curs anterior. Ara bé, resulta que

la unitat didàctica comença plantejant una pregunta que no trobarà resposta al llarg de la unitat; de fet, els termes *reforçada*, *elidida*, *plena* i *reduïda* només s'utilitzen en una activitat de classificació de combinacions de verb i pronom mitjançant una graella.

En la U.D.3 de 2VBRO, en un quadre sobre la forma dels *pronoms febles*, els autors distingeixen entre singular, plural i *adverbials*. Els *pronoms febles en i hi* apareixen com a *pronoms adverbials* però no es justifica aquesta classificació.

A més de la col·locació i les distintes formes dels *pronoms febles*, en alguns manuals s'estudia la substitució dels complements verbals per *pronoms febles* (U.D.3, 2VBRO; U.D.6 i 7, 2VANA). Quant a la substitució dels *complements directe i indirecte* per *pronoms febles*, en la U.D.3 de 2VBRO s'explica què és un CD i un CI però no com substituir-los, només ho podem deduir a partir de les activitats que es plantegen a continuació en el manual. En canvi, en la U.D.6 de 2VANA s'explica com es fa la substitució del CD i del CI per *pronoms febles*, però en cap moment es diu què és un CD ni un CI. Una gran incoherència si l'alumnat ha d'aprendre a substituir-los per *pronoms febles* i no sap què són.

La U.D.7 de 2VANA se centra en la substitució del complement circumstancial (CC), del complement de règim verbal (CRV) i de l'atribut (Atr), i també en la combinació de complement indirecte (CI) i complement directe (CD). Abans, però, s'hi aporta alguna informació dels complements verbals treballats a la unitat: el CC indica les circumstàncies en què té lloc l'acció, el CRV completa el sentit de certs verbs que es construeixen amb una preposició, i l'Atr apareix amb els verbs *ser*, *estar*, *paréixer* i *semblar*. Una vegada més es fan servir termes que no s'han definit, com ara *preposició*. Tot seguit, els autors assenyalen com es fa la substitució del CC, del CRV i de l'Atribut per *pronoms febles*, així com la combinació del CI i el CD.

En 2VBRO també s'hi treballen les combinacions de pronoms febles: s'hi assenjala que en una oració podem substituir més d'un element per un *pronom feble*, però cal seguir unes determinades regles per tal de fer-ho en relació a l'apostrofació i l'ordre de col·locació dels *pronoms febles*.

Quant als pronoms interrogatius, només es tracten en la U.D.6 de 2VBRO, en què s'assenjala que, a més de *qui*, que fa referència a persones, i

què, que fa referència, sobretot, a coses, que són invariables i poden anar acompanyats d'una preposició, hi ha uns quants *adjectius* que actuen com a pronoms interrogatius quan el substantiu se sobreentén (*quin, quant*) i també alguns *adverbis* (*quan, on, com*)¹⁷⁸.

Aquesta presentació contrasta amb el tractament que en fa la GNV (AVL, 2006: 191-192), que distingeix diferents classes de mots interrogatius: els pronoms, que són invariables i poden ser adverbials o no (*on, com, quan, quant*; i *qui, què*, respectivament), i els modificadors del nom (*quin, quina, quins, quines; quant, quanta, quants, quantes*). Segons l'AVL, cal diferenciar entre el pronom invariable *quant* (ex. «Quant val el cotxe?») i el modificador del nom *quant*, que presenta variació formal (*quant, quanta, quants, quantes*) i apareix especificant el significat del substantiu al qual acompanya (ex. «Quants amics teus fumen?»).

En 2VBRO els autors obliden comentar que les paraules *quan, on* i *com* també poden anar precedides de preposició, com passa amb *qui* i *què* (ex. «De *qui* parleu?» o «Per *què* m'ho dius?»), per exemple «Des de *quan* vius a Alzira?», «Per *on* el podem trobar?» i «A *com* van les pomes hui?».

7.3.1.4. Verb

D'entrada, podem dir que, en general, el *verb* és definit com una paraula variable que expressa estats, accions i processos, a més funciona com a nucli del sintagma verbal (SV). Aquest tractament mostra diverses mancances: els autors no expliquen què vol dir «estat», «acció» i «procés», ni tampoc defineixen *sintagma* i *nucli* però afirmen que el *verb* seria el nucli del SV. En el següent quadre arrepleguem totes les definicions dels manuals analitzats, que tot seguit comentem.

Quadre 101. Definicions de *verb* segons els manuals analitzats¹⁷⁹

1VBRO (U.D.8)	element que expressa estats, accions, processos i pensaments i aporta informació sobre el subjecte de l'oració
1VANA (U.D.1)	expressa existència, accions, estats, processos o modificacions d'un subjecte i adopta formes diferents segons el nombre, la persona (1a,

¹⁷⁸ S'hi parla d'*adverbis*, tot i que aquest concepte no es treballa fins a la següent unitat; per tant, l'única manera que aquesta informació siga accessible per a l'alumnat és que aquest recorde el significat d'aquest terme també estudiat en el primer curs d'ESO.

¹⁷⁹ Els manuals 2VANA i 2CANA no defineixen el concepte *verb*, que s'ha tractat en els manuals del curs anterior.

		2a i 3a) i el temps (present, passat i futur)
	(U.D.7)	classe de paraula que expressa accions, estats o processos del subjecte de l'oració
2VBRO (U.D.1)		paraula variable que expressa existència, estats, accions, processos o modificacions d'un subjecte
		paraula variable que fa referència a accions, estats, processos o modificacions. És el nucli del sintagma verbal i ha de concordar en nombre i persona amb el subjecte
1CANA (U.D.7)		classe de paraula que expressa una acció, un estat o una situació. Funciona com a nucli del sintagma verbal i concorda en nombre i persona amb el subjecte de l'oració
1CSAN (U.D.5)		paraula variable que expressa accions, estats o processos situats en un temps determinat (passat, present o futur), i que constitueix el nucli del predicat
2CSAN (U.D.2)		paraula variable que expressa accions, estats o processos situats en un temps determinat, i funciona com a nucli del sintagma verbal

Com es pot observar, les definicions dels manuals de Santillana (1CSAN i 2CSAN) coincideixen plenament, cosa que hauria de ser normal, però en d'altres editorials no passa el mateix. En el cas de Bromera (1VBRO i 2VBRO), les definicions són parcialment diferents d'un curs a un altre i, fins i tot, d'una pàgina a una altra de la mateixa unitat del mateix manual (U.D.1, 2VBRO).

Alguns matisos que podem apreciar són que 1VAN i 2VBRO afirmen que el verb també expressa «existència», com apunta el GDLC; 1VANA i 2VBRO, «modificacions d'un subjecte»; 1VBRO, «pensaments», i 1CANA, «una situació». Òbviament, presenten diferències; per posar un exemple: «procés» i «situació» no són sinònims: «situació» és un conjunt de circumstàncies, relacions, etc., que constitueixen un estat de coses determinat (GDLC), mentre que «procés» és un seguit de fenòmens, estats, formes, etc., pels quals va passant un ésser, o dels quals és causa una acció, i que integren la contínua i progressiva transformació d'aquest (GDLC).

Si comparem aquestes definicions amb algunes extrems dels diccionaris de llengua, podem observar que es tracta d'una categoria que expressa «accions, estats i processos» (DNV i DIEC2), encara que segons el GDLC també pot expressar «existència o modificacions», del subjecte de l'oració.

Convé afegir que en les definicions d'alguns manuals es fa referència a termes encara no explicats, com ara *subjecte* en el cas de la U.D.1 d'1VANA o *sintagma verbal* en la U.D.7 d'1CANA. Una pràctica malauradament massa habitual entre aquests materials escolars.

Quadre 102. Definició de *verb* en alguns diccionaris (DNV, DIEC2 i GDLC)

DNV (AVL, 2014)	Categoria lèxica constituïda per paraules susceptibles de flexionar en temps, aspecte, mode, nombre o persona, que en una oració formen part
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	d'un predicat i que designen accions, processos o estats.
DIEC2 (IEC, 2007)	Categoria lèxica constituïda per mots susceptibles de flexionar en temps, aspecte, mode, nombre o persona que en una oració formen part d'un predicat i que designen accions, processos o estats. <i>Verb transitiu, intransitiu.</i>
GDLC (1998, actualitzat en línia)	Categoria gramatical, susceptible de flexionar en nombre, persona, temps, mode, aspecte i veu, que fa de nucli del predicat o sintagma verbal i que expressa existència, estats, accions, processos o modificacions d'un subjecte o sintagma nominal. <i>Verb transitiu, intransitiu, pronominal.</i>

Pel que fa a l'estructura del verb, els autors de la majoria de manuals (1VBRO, 1VANA, 1CANA i 2VBRO) apunten que el *verb* té dos components: l'arrel o lexema verbal¹⁸⁰, que és la part fixa i invariable, que es repeteix en totes les formes d'un mateix verb i n'expressa el significat bàsic, i el morfema, que és la part variable i dóna informació gramatical sobre la persona (1a, 2a o 3a persona del singular o del plural), el nombre (singular o plural), el temps (present, passat o pretèrit¹⁸¹, i futur), l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) i el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu) en què apareix una forma verbal, com assenyalen el DNV i el DIEC2.

Quant a l'aspecte, convé advertir que els manuals 1VANA, 1CANA i 1CSAN no fan referència a l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) però, a més, només un manual dels que l'esmenta explica el concepte: l'aspecte indica si la idea expressada pel verb s'ha acabat (perfectiu) o no (imperfectiu) (U.D.8, 1VBRO).

El mode, segons 1VBRO, 1CANA i 1CSAN, informa de l'actitud del parlant davant de l'acció verbal; s'hi distingeixen tres modes: indicatiu, si l'acció es presenta objectivament, és a dir, el parlant la presenta com a real, encara que no s'haja produït; subjuntiu, si l'acció es presenta de forma subjectiva, això és, el parlant l'expressa com a possible, desitjada o dubtosa; i imperatiu, si l'acció es presenta com una ordre, un consell o un prec, amb el qual el parlant pretén influir en el receptor¹⁸². La resta de manuals no defineixen aquest terme, tot i que l'utilitzen per a caracteritzar el verb.

Els manuals 2VBRO i 1CANA afegeixen la veu, de la mateixa manera que el GDLC. Però, cap dels manuals explica el concepte, en 1CANA simplement es diu que pot ser de dos tipus: activa, si el subjecte realitza l'acció,

¹⁸⁰ La GNV utilitza el terme *radical* en lloc d'*arrel* o *lexema verbal*.

¹⁸¹ El manual 1CSAN apunta que les formes de passat s'anomenen *formes de pretèrit*.

¹⁸² En 1CSAN els autors apunten que quan el parlant formula una ordre negativa s'utilitza el mode subjuntiu, mentre que si es tracta d'una ordre afirmativa es fa servir el mode imperatiu.

i passiva, si la rep; en 2VBRO s'esmenten els dos tipus sense definir-los. En 1CANA es comenta també que la veu passiva es forma amb el verb *ser* més el participi del verb que s'està conjugant.

Destaca especialment en cas d'1VANA que tracta el verb en dues unitats (U.D.1 i 7), però en cap d'elles esmenta l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) ni la veu (activa o passiva), ni tampoc el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu).

A més, en 1VBRO s'apunta que alguns verbs presenten alternances vocàliques o consonàntiques en l'arrel, per exemple «l·lig/l·legim» o «bull/bollim» i «bec/beus/bevia/bega/beguem», «veig/veja/vegeu» o «cresc/cresquí» respectivament; per tant, l'arrel de vegades varia.

D'acord amb la forma que presenten els verbs, podem distingir tres conjugacions. En 1CANA (U.D.7) s'explica que la *conjugació verbal*, també anomenada *flexió* en 1VBRO, està formada pel conjunt ordenat de totes les formes d'un verb (1VBRO i 1CANA), mentre que en altres manuals, per exemple 1VANA, no s'explica el concepte, si bé podem interpretar que fa referència a les diferents formes que adopta un mateix verb. Segons la desinència de l'infinitiu, el verb pot pertànyer a una conjugació o a una altra. La primera conjugació inclou els verbs amb l'infinitiu acabat en *-ar*; la segona, amb els verbs que tenen l'infinitiu acabat en *-er* o *-re*, i la tercera, amb l'infinitiu acabat en *-ir*. Cal apuntar que en el cas dels manuals de Castellà en la segona conjugació l'infinitiu només acaba en *-er* i no en *-re*, que és una peculiaritat del català.

Així mateix, els verbs s'hi classifiquen en regulars i irregulars (U.D.7, 1VANA; U.D.2 i 3, 2VANA; U.D.7, 1CANA). El verb regular es conjuga sense modificacions en el lexema o en els morfemes de la conjugació a què pertanyen¹⁸³; mentre que el verb irregular presenta variació en el lexema o en el morfema. En 2VANA els autors tracten les possibles variacions que poden presentar tant el lexema com el morfema. De nou s'usen termes que no han estat treballats abans, com ara *lexema* i *morfema*.

A més a més, els temps verbals poden ser simples o compostos, com s'explica en 1VBRO (U.D.8), 1VANA (U.D.7) i 1CANA (U.D.7). Els *temps*

¹⁸³ En 1CANA s'explica que els verbs regulars són aquells que mantenen el mateix lexema que l'infinitiu en totes les seues formes i tenen les mateixes desinències que les del verb model de la seua conjugació: *amar* per a la primera conjugació, *temer* per a la segona i *vivir* per a la tercera. Apareix ací el concepte de *verb model* que no ha estat tractat amb anterioritat.

simples consten d'un sol element, d'una sola paraula formada pel lexema i la desinència, mentre que els *temps compostos* estan formats dos elements: el verb auxiliar *haber* en castellà conjugat més el participi del verb que es conjuga en castellà (1CANA), i el verb auxiliar *haver* o *anar* més l'infinitiu o el participi del verb que es conjuga en català, per exemple *ha cantat, vam cantar...* (1VBRO i 1VANA). En la U.D.7 d'1VANA s'afegeix una altra formes verbals composta més: la veu passiva, que es forma amb el verb *ser* conjugat més el participi del verb conjugat. Com s'hi pot observar, apareix el terme de *verb auxiliar*, però no el seu significat.

D'altra banda, hi ha algunes formes verbals que no expressen nombre ni persona. Les formes no personals del verb són definides com «aquelles que no tenen els morfemes de persona, nombre i temps» (U.D.8, 1VBRO; U.D.7, 1VANA; U.D.3, 2VANA); es tracta de l'*infinitiu*, el *gerundi* i el *participi*. En 1CANA s'afegeix que aquestes formes tampoc tenen desinència de mode, mentre que en 1CSAN es limita a només nombre i persona. Però, el cas és que el participi que es flexiona («sentit, sentida, sentits, sentides»), com s'apunta a la U.D.7 d'1VANA.

A més, en 1CANA els autors afirmen que les formes no personals del verb poden ser simples o compostes. Ara bé, no expliquen la diferència existent entre una forma verbal no personal simple i una de composta, encara que sí que en trobem posteriorment uns exemples: «estudiar» i «haver estudiado», respectivament.

Els autors continuen fent referència a termes que no s'han explicat. Tant per a explicar les formes no personals del verb com la conjugació verbal, els autors utilitzen, per exemple, el terme *infinitiu* que no ha estat definit (U.D.3, 2VANA; 1CANA, U.D7). Així, com pot l'alumnat comprendre els conceptes plantejats?

Una altra forma verbal que es treballa en alguns manuals és la perífrasi verbal (U.D.3, 2VANA; U.D.7, 1CANA). Aquesta està formada per un verb conjugat (auxiliar) i un altre en forma no personal (infinitiu, gerundi o participi); la unió dels dos verbs forma una unitat de sentit complet (U.D.3, 2VANA)¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Aquesta definició coincideix amb l'aportada en l'apartat «Recorda el que has après» del final de la unitat didàctica: una perífrasi verbal és la «unió d'un verb conjugat i un altre en forma no

Apareix l'expressió «sentit complet», que els autors no han explicat en cap moment, i torna de nou el terme *verb auxiliar* sense cap definició. Més encara, si hem de deduir el significat de *verb auxiliar* a partir de la poca informació que trobem en el manual, conclourem que és un verb conjugat. Un gran error d'interpretació, causat per la falta de definicions clares i concises del termes utilitzats.

En 1CANA s'apunta que es tracta de construccions formades per dos o més verbs que formen un sol nucli del predicat i que poden ser de tres classes: d'infinitiu, de gerundi o de participi. Els autors fan referència al *predicat*, encara que no ha estat definit, i no defineixen els distints tipus de perífrasis, sinó que només les exemplifiquen. De fet, només diuen que en el cas de les perífrasis d'infinitiu entre els dos components pot haver un nexa (preposició o conjunció), per exemple «Empezó a llover». Tornen a aparéixer de nou termes que no han estat definits prèviament, com ara *nexe*, *preposició* i *conjunció*.

D'acord amb el seu significat, 1CANA assenyala que les perífrasis verbals poden ser d'obligació, de probabilitat, poden indicar el començament de l'acció, una acció en desenvolupament o bé una acció acabada. En canvi, en 2VANA les perífrasis verbals només poden indicar obligació o probabilitat, perquè la resta de casos no existeixen¹⁸⁵. Segons els autors, la perífrasi d'obligació es forma amb *haver de* + infinitiu, encara que també es pot expressar amb el verb *caldre* o amb les construccions *ser necessari* o *fer falta*; mentre que la perífrasi de probabilitat es forma amb *deure* + infinitiu.

En alguns casos, com ara en la U.D.5 d'1VANA, s'explica també la diferència entre els verbs transitius i els intransitius. Segons els autors, el verb transitiu és aquell que exigeix un CD perquè el significat de l'oració quede complet, i, en canvi, el verb intransitiu és aquell que no necessita la presència d'un CD perquè el significat de l'oració quede complet. Però, tenim un problema: què vol dir que el significat de l'oració quede «complet»?

Finalment, cal afegir que en tots els manuals trobem graelles amb les terminacions verbals corresponents als diferents temps verbals de les tres

personal com una unitat de sentit complet». Aquest fet no ens hauria de sorprendre, però ho fa perquè no és habitual.

¹⁸⁵ Els altres casos són considerats calcs del castellà i, per tant, no són correctes en català.

conjugacions. Ara bé, en cap moment s'explica l'ús ni el significat de cadascun d'aquests temps verbals.

7.3.1.5. Adverbi

Tots els manuals coincideixen a definir l'*adverbi* com una paraula invariable que modifica un adjectiu, un verb o un altre adverbi, excepte 1VANA que es limita a dir que «indica circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat dels mots que modifica» (U.D.1, 1VANA), com es pot observar en el següent quadre. En 2VANA els autors afegeixen que també hi ha adverbis que modifiquen tota una oració.

Quadre 103. Definicions d'*adverbi* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.6)	paraula invariable (no té gènere ni nombre) que pot complementar un adjectiu, un altre adverbi i, sobretot, un verb
1VANA (U.D.1)	indica circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat dels mots que modifica
2VBRO (U.D.7)	paraula invariable que acompanya i modifica el verb, l'adjectiu o un altre adverbi. Indica: afirmació, negació, dubte, temps, manera, quantitat i lloc
2VANA (U.D.8)	una classe de paraula invariable (no canvia de forma) que modifica especialment el significat del verb, però també el de l'adjectiu o el d'un altre adverbi dins de l'oració. També s'indica que hi ha adverbis que modifiquen tota una oració: els d'afirmació, els de negació i els de dubte
1CANA (U.D.7)	classe de paraula invariable que pot complementar un <i>verb</i> , un <i>adjectiu</i> o un altre <i>adverbi</i> . Aquest no admet morfemes de gènere ni de nombre, encara que alguns sí que admeten diminutius o el sufix – <i>ísimo</i> del superlatiu.
1CSAN (U.D.8)	paraula invariable que esmenta circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat, o expressa negació, afirmació o dubte. Sol funcionar com a complement d'un <i>verb</i> o com a <i>modificador</i> d'un verb, d'un adjectiu o d'un adverbi
2CSAN (U.D.2)	paraula invariable que anomena circumstàncies de lloc, manera, temps o quantitat, o expressa afirmació, negació o dubte. Funciona generalment com a complement d'un verb, d'un adjectiu o d'un altre adverbi

La definició de VANA fa referència a l'*adverbi* com una paraula que expressa circumstàncies diverses dels mots que modifica (1VANA) o de tota una oració (2VANA). Ara bé, els *adverbis* (*ací, ara, ahir, així, sovint*) són unes paraules que actuen com els *adjectius* (es subordinen sense cap preposició), però no expressen qualitats ni quantitats del *nom*, sinó circumstàncies de l'*oració*. L'*adverbi*, com assenjala el seu nom (*ad-verbi*), està al costat del *verb*.

Els manuals consideren que els adverbis són paraules invariables, però si ens fixem en algun dels casos que hem analitzat, com ara els adverbis de

quantitat *poc*, *molt* o *tant* en la U.D.6 d'1VBRO, observem que aquestes paraules són variables, tant en gènere com en nombre: podem dir «En vull *poc*» o «Compra'n *poca*», segons quin siga el referent, i el mateix passa amb *molt/molta* i *tant/tanta*. Un cas similar planteja el mot *bastant* que és variable quant al nombre (*bastants*). En aquest sentit, convé apuntar que la GUL (IIFV, 2002) considera que es tracta de *determinants quantificadors*¹⁸⁶, «delimiten d'una manera més o menys precisa l'extensió quantitativa de l'element que modifiquen o assenyalen algun tipus d'especificació de caràcter numèric» (IIFV, 2002: 124-125), i més concretament de *quantitatius* perquè «expressen una quantitat com a conjunt» (IIFV, 2002: 130).

La definició del concepte d'*adverbi* de la U.D.8 d'1CSAN introdueix un nou terme: «modificador». Un terme que no ha estat explicat anteriorment en el manual. De fet, només hi mostren un exemple d'oració en què n'apareixen diversos: «*no*», «*demasiado*» i «*muy*», que modifiquen un verb («*cantó*»), un adverbi («*bien*») i un adjectiu («*buena*») respectivament.

Pel que fa a les funcions de l'*adverbi*, en 2VANA s'afirma que els adverbis «realitzen una funció anafòrica, és a dir, es referixen a d'altres paraules o elements del text esmentats abans i els substituïxen». Es tracta dels adverbis de temps i de lloc que, a més d'una funció anafòrica, poden desenvolupar una funció dítica «quan indiquen un espai o un temps en relació al lloc o al moment en què es produïx l'acte de la comunicació».

En la U.D.6 d'1CSAN s'apunta que l'*adverbi* pot funcionar com a complement d'un *verb* o com a *modificador* d'un verb, d'un adjectiu o d'un adverbi; ara bé, en el resum gramatical del mateix manual s'afirma que l'*adverbi* pot fer, a més, la funció de l'oració («*Afortunadamente*, ha salido el sol»). Per tant, es modifica la definició aportada. A més, tant en 1CSAN com en 1CANA resulta difícil d'entendre el concepte d'*adverbi* perquè prèviament no s'ha tractat el *verb* i la definició d'*adverbi* diu que aquest pot complementar un *verb*; ara bé, els exemples aportats poden ajudar a comprendre-ho.

Segons la circumstància que indica, la majoria dels manuals assenyalen que l'*adverbi* pot ser de: lloc, temps, manera, quantitat, afirmació, negació o dubte (U.D.6, 1VBRO; U.D.7, 2VBRO; U.D.8, 2VANA; U.D.8, 1CSAN; U.D.2,

¹⁸⁶ La GUL (IIFV, 2002) distingeix tres tipus de determinants quantificadors: els numerals, els quantitatius i els indefinits.

2CSAN). En canvi, en la U.D.1 d'1VANA s'apunta que l'*adverbi* indica circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat dels mots que modifica; per tant, podem deduir que només existeixen aquests quatre tipus d'adverbis, encara que en el llibre no s'esmenten. En qualsevol cas, hi trobem a faltar una classificació més exhaustiva perquè, per exemple, els autors no especifiquen que els adverbis de lloc poden indicar proximitat (ací), distància intermèdia (allí) o llunyania (allà), ni tampoc diuen que els adverbis de temps poden ser de present, passat, futur o simultaneïtat, entre d'altres casos.

Cal advertir que en 2VBRO es detecta un error en exemplificar l'adverbi d'afirmació amb la paraula *prou*, com es pot observar a la següent figura, ja que en realitat és un adverbi de quantitat.

Figura 92. Adverbis de quantitat i d'afirmació (U.D.7, 2VBRO)

Quantitat	Afirmació
<i>molt, poc, més, quant...</i>	<i>sí, també, prou...</i>

D'altra banda, volem apuntar que la GNV distingeix entre adverbis formals i funcionals. Des d'un punt de vista funcional, els adverbis conformen una classe heterogènia, ja que poden realitzar funcions ben diferents i modificar diversos elements de l'oració. Tenint en compte el nivell en què incideixen, es diferencien els adverbis de predicat, els adverbis oracionals i els adverbis textuais (GNV, 2006). «Els adverbis textuais permeten ordenar la informació discursiva o bé connecten l'oració en què apareixen amb el discurs previ» (GNV, 2006: 233), com ara «en primer lloc, especialment, tanmateix, igualment, per últim, en general, així mateix, finalment...».

En cap dels manuals analitzats es fa referència als anomenats *adverbis textuais* (AVL, 2006) ni tampoc se segueix la classificació que planteja l'AVL. La la GNV (AVL, 2006) estableix sis classes d'adverbis: de manera, de lloc, de temps, quantitatius, modals (d'afirmació i de negació) i textuais; i la GUL (IIFV, 2002) diferencia entre adverbis de manera, de lloc, de temps i d'afirmació/negació. En cap dels dos casos s'inclouen els adverbis de dubte a què fan referència 2VBRO, 2VANA, 1CSAN i 2CSAN.

Finalment, convé afegir que alguns manuals (1VBRO, 2VANA, 2VBRO i 1CANA) introdueixen el terme de *locució adverbial* com un grup de paraules que fan la mateixa funció que un *adverbi*. Segons el seu significat, els autors classifiquen les locucions adverbials de la mateixa manera que els adverbis, així que poden ser de: manera, temps, lloc, quantitat, afirmació, negació i dubte (1VBRO, 2VBRO, 2VANA). Però, en la U.D.7 d'1CANA s'afegeixen dues classes més: les locucions adverbials interrogatives i exclamatives.

7.3.1.6. Elements d'enllaç o preposició i conjunció

Elements d'enllaç és un terme utilitzat en els llibres de Castellà de l'editorial Santillana (1CSAN i 2CSAN), mentre que els manuals de Valencià de Bromera i Anaya prefereixen referir-s'hi simplement com a *preposició* i *conjunció*. Només en la U.D.1 d'1VANA trobem una referència a aquest terme, quan es defineixen la *preposició* i la *conjunció* com a elements d'enllaç que relacionen paraules dins de l'oració i que connecten oracions diverses respectivament. S'hi afegeix, a més, que cal tenir en compte que la categoria gramatical *conjunció* no només enllaça oracions, sinó també paraules, per exemple «Compra creïlles i cebes».

Per tant, els únics manuals que defineixen el concepte *elements d'enllaç* són els de Santillana. Els autors assenyalen que es tracta de paraules invariables que serveixen per a relacionar entre si altres paraules i afegeixen que les *preposicions* i les *conjuncions* són *elements d'enllaç* (U.D.2, 1CSAN; U.D.2, 2CSAN), però no aclareixen la diferència existent entre aquestes. A més, curiosament els *elements d'enllaç* no figuren en la síntesi final d'aquest apartat en la U.D.2 de 2CSAN, en què directament trobem entre les huit classes de paraules la *preposició* i la *conjunció*.

Es tracta, doncs, d'una funció que realitzen algunes paraules invariables, en concret les *conjuncions* i les *preposicions*, per a relacionar paraules. Però, com es pot comprovar a les mateixes definicions, no queda clar si els *elements d'enllaç* són una classe de paraules o bé una funció sintàctica, tal i com sembla deduir-se de la informació aportada al manual 2CSAN: «palabra que une otras

palabras o conjuntos de palabras. Desempeñan la función de enlaces las preposiciones y las conjunciones».

Per contra, la resta d'editorials analitzades utilitzen els termes de *preposició* i *conjunció*, que comentem a continuació. En la següent graella conceptual arrebpleguem les diferents definicions del terme *preposició* trobades en els manuals analitzats.

Quadre 104. Definicions de *preposició* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.7)	paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules amb un altre element de l'oració. Les preposicions funcionen en l'oració com a nexes
1VANA (U.D.1)	element d'enllaç que relaciona paraules dins de l'oració
2VBRO (U.D.5)	paraules invariables que serveixen per a relacionar paraules o grups de paraules. Funcionen en l'oració com a nexes

Com es pot veure, hi ha dos tipus d'actuacions: d'una banda, els manuals de Bromera consideren la *preposició* com una paraula invariable, i d'altra, Anaya la defineix com un element d'enllaç. Tot i això, en ambdós casos s'assenyala que la seua funció és relacionar paraules dins de l'oració. A més, tant en 1VBRO com en 2VBRO sorprén que s'afirme que les *preposicions* funcionen com a *nexe* en l'oració, perquè no s'ha explicat el significat del terme *nexe*.

D'altra banda, mentre que en 1VANA només trobem una breu definició de *preposició*, 1VBRO aporta una informació molt més completa. Segons el manual, les preposicions es poden classificar en simples, compostes i locucions preposicionals. Ara bé, no s'hi fa referència a les classes de preposicions: àtones (o febles) i tòniques (o fortes); i no s'explica la distinció establerta, només podem deduir que la *preposició composta* consta de dues paraules mentre que la *simple* només d'una.

Tampoc es justifica en cap moment l'existència d'aquesta classificació de les preposicions, ni tampoc el significat del terme nou que incorpora: *locució preposicional*¹⁸⁷. Abans els autors s'havien referit a aquest concepte com a *sintagma preposicional*, però ara utilitzen *locució preposicional*, per la qual cosa podem interpretar que es tracta de termes sinònims, encara que no s'especifica. A més, es fa referència a diversos conceptes que encara no han estat explicats i que no seran explicats en el llibre, com ara *nexe*, *locució*, *sintagma* i *sintagma preposicional*.

¹⁸⁷ La GNV usa els termes *sintagma* o *grup preposicional* i també *locució preposicional*.

Quant a la *conjunció*, hi trobem tres actuacions diferents per tal de definir-la: Bromera (1VBRO i 2VBRO) la tracta com una paraula invariable, mentre que 1VANA la considera un element d'enllaç i 1CANA, un nexa. En conjunt, un disbarat que fa impossible entendre res.

Segons sembla, la diferència entre la *preposició* i la *conjunció* és que la primer relaciona paraules dins de l'oració, mentre que la segona relaciona oracions. Però, tant 1VBRO com 2VBRO assenyalen que la *conjunció* també relaciona elements d'una mateixa oració. Aleshores, ja no s'entén res: si realitzen la mateixa funció, per què es diferencia entre *preposició* i *conjunció*? Si mirem la definició d'1CANA, potser ho entendrem: «las *conjunciones* son nexos que unen dos palabras de la misma clase: dos nombres, dos adjetivos, dos verbos... sin que una de ellas dependa de la otra (...)» (U.D.9, 1CANA). Així, doncs, una *conjunció* pot unir dues paraules dins d'una mateixa oració, sempre que una no depenga de l'altra, per exemple: «Biel menja fruita i verdura».

Quadre 105. Definicions de *conjunció* segons els manuals analitzats

1VBRO (U.D.7)	paraula invariable, és a dir, que no té gènere ni nombre, i relaciona elements d'una oració o oracions. Pot ser coordinant o subordinant
1VANA (U.D.1)	element d'enllaç que connecta oracions diverses
2VBRO (U.D.8)	paraula invariable que enllaça oracions o bé elements d'una mateixa oració
1CANA (U.D.9)	nexa que uneix dues paraules de la mateixa classe, sense que una d'elles depenga de l'altra, o dues oracions, entre les quals sí que pot haver dependència

Com ja passava en el cas de la *preposició*, 1VBRO aporta més informació que la resta de manuals. S'hi distingeix entre *conjunció coordinant*, que és aquella que relaciona sempre elements de la mateixa importància dins d'una oració o bé oracions diferents, que s'anomenen coordinades i donen lloc a una oració composta en què cadascuna de les oracions té la mateixa importància i pot funcionar de manera independent; i *conjunció subordinant*, que enllaça oracions d'importància diferent, és a dir, una (la subordinada) depèn de l'altra (la principal). Els autors utilitzen de nou conceptes com ara *oració composta*, *oració coordinada*, *oració subordinada* o *oració principal* que no han estat explicats anteriorment.

A més, en 1VBRO es classifiquen les conjuncions i locucions conjuntives coordinants en copulatives, disjuntives, adversatives, distributives i continuatives; i les conjuncions i locucions conjuntives subordinants en

substantives, temporals, de lloc, causals, finals, condicionals, modals, comparatives, de conseqüència i concessives. Però, sense raonar la classificació proposada, simplement s'indiquen les conjuncions i locucions conjuntives que s'empren en cada cas, sense tenir en compte que algunes es repeteixen (per exemple, la conjunció *que* pot ser subordinant substantiva o de conseqüència, a banda de formar part de múltiples locucions conjuntives).

Més encara, en la classificació s'introdueix el concepte de *locució conjuntiva* que no s'ha explicat mai. Aquest terme només el trobem definit en la U.D.9 d'1CANA, en què s'afirma que la *locució conjuntiva* és un grup de paraules que equival a una conjunció i desenvolupa la mateixa funció.

La classificació de les conjuncions tant coordinants com subordinants no es correspon, per exemple, amb la de la GNV, en la qual no existeixen les *conjuncions coordinants continuatives* ni tampoc les *conjuncions subordinants substantives* ni *de lloc*, però sí les *subordinants completives*. Analitzem-ho amb més detall.

En 1VBRO es consideren *conjuncions coordinants continuatives* les paraules: «doncs, de manera que, per tant...». En canvi, la GNV distingeix dos tipus de *conjuncions de subordinació consecutives*: les que introdueixen una subordinada, que són les *consecutives subordinades* o *consecutives* pròpiament dites, i les que presenten independència sintàctica i melòdica respecte a la primera oració amb la qual estableixen la relació consecutiva, que són les *consecutives coordinades*, també anomenades de vegades *il·latives* o *continuatives*. És a dir, que per a la GNV dins de les *conjuncions de subordinació consecutives* podem trobar *consecutives subordinades* i *consecutives coordinades* (també anomenades *il·latives* o *continuatives*). Una contradicció sorprenent ja que en el cas que ens ocupa estaríem parlant d'una *conjunció de subordinació consecutiva coordinada*, que seria subordinant i coordinant alhora. Sembla més lògica, doncs, la interpretació que fan els autors del manual d'incloure les *continuatives* dins de les *conjuncions coordinants*.

A més, la GNV només considera *conjunció de subordinació consecutiva coordinada* (també anomenada *il·lativa* o *continuativa*) la paraula «doncs» de les tres que exemplifiquen les *conjuncions coordinants continuatives* en el llibre de text, mentre que «de manera que» seria una *conjunció de subordinació consecutiva* i «per tant», tot i no estar arreplegada en la GNV, podríem

interpretar-la també com una *conjunció de subordinació consecutiva coordinada* pel seu valor consecutiu i coordinant. En definitiva, sembla més encertada la classificació del llibre de text, que considera «doncs, de manera que, per tant...» com a *conjuncions coordinants continuatives*, excepte en el cas de «de manera que» que seria una *conjunció subordinant consecutiva*. De fet, el mateix manual inclou dins de les *conjuncions subordinants de conseqüència* el cas de «de manera que». Per tant, podríem considerar que la inclusió d'aquesta expressió anteriorment en les *conjuncions coordinants continuatives* podria ser un error.

Pel que fa a les *conjuncions subordinants*, en la GNV no existeixen les *conjuncions subordinants substantives* ni *de lloc*, però sí les *subordinants completives*. De fet, les *conjuncions subordinants substantives* són considerades *conjuncions subordinants completives* per la GNV; per tant, es tracta d'un canvi de terminologia per referir-se al mateix concepte. Tot i això, no sabem què significa cap dels tipus de conjuncions, ja que el llibre només ofereix un llistat de paraules sense cap explicació. A més, les *conjuncions subordinants de lloc* no existeixen en la GNV, la paraula «on» és considerada un relatiu adverbial locatiu (ex. He deixat el cabàs *on* m'havies dit) i un interrogatiu (pronom adverbial, ex: *On* l'has trobat?).

Un tema tan complex com són les conjuncions presenta grans mancances en el seu tractament al manual 1VBRO: apareixen conceptes, com ara *locució conjuntiva*, que no han estat explicats anteriorment; no es justifica la classificació proposada, ni s'explica el significat de cada tipus de conjunció coordinant ni subordinant, ni tampoc s'exemplifica. Per tant, considerem que l'aprenentatge d'aquests conceptes per part de l'alumnat presentarà grans dificultats, ja que s'introdueixen molts termes nous sense cap explicació.

7.3.2. Enunciat, oració i frase

D'acord amb la informació recollida i segons es pot observar al quadre comparatiu que mostràvem a l'inici de la secció 7.3.¹⁸⁸, totes les editorials utilitzen el terme *oració*; en canvi, *enunciat* i *frase* sol usar-se més en

¹⁸⁸ Quadre 95 de la secció 7.3, situat a la pàgina 371 d'aquest treball, en què es compara la utilització d'alguns termes lingüístics als manuals analitzats.

l'assignatura de Castellà i sobretot a segon d'ESO (1VBRO, 2VSAN, 1CSAN, 2CANA i 2CSAN).

Ateses les dificultats que aquest fet comporta, en farem ara un breu apunt, tot i que no és objecte del nostre estudi i caldria dedicar-li un altre estudi específic a aquesta qüestió, que hauria de ser exhaustiu i assenyalar les línies de treball per a l'ensenyament de la llengua durant la formació no universitària.

D'entrada, en el quadre de la pàgina següent hem arreplegat totes les definicions dels termes *enunciat*, *oració* i *frase* que presenten els diferents manuals analitzats.

Quadre 106. Definicions d'*enunciat, oració i frase* segons els manuals analitzats

oració	1VBRO (U.D.1)	enunciat que porta verbs en forma personal, expressa una idea completa i té sentit
	1VANA (U.D.2)	expressa una idea completa i coherent, i està formada per un subjecte i un predicat
	2VANA (U.D.1)	unitat de comunicació que té un sentit complet i autosuficient, constituïda per un subjecte i un predicat. El subjecte de l'oració concorda amb el verb, és a dir, apareix en el mateix nombre i persona que aquest
	2VSAN (U.D.1)	grup de paraules que expressa una informació completa, i entre les quals sempre hi ha d'haver almenys un verb en forma personal
	1CANA (U.D.10)	unitat lingüística que transmet un contingut complet, que està delimitada per pauses i té una entonació determinada, i que, normalment, té com a elements essencials un subjecte i un predicat
	1CSAN (U.D.4)	enunciat que conté almenys un verb conjugat en forma personal
	2CANA (U.D.6)	enunciat que conté un verb, transmet un contingut complet, està separat d'altres enunciats mitjançant pauses i té una entonació determinada. Es caracteritza, a més, per tenir, com a elements essencials, un subjecte i un predicat
	2CSAN	(U.D.1) (U.D.2)
enunciat	1VBRO (U.D.1)	grup de paraules que expressa una idea i té sentit complet
	2VSAN (U.D.1)	conjunt de paraules que tenen sentit complet, com ara una pregunta, una afirmació, una ordre, etc.. Hi ha dos tipus d'enunciats: l'oració i la frase.
	1CSAN (U.D.4)	conjunt de paraules que expressa una idea amb sentit complet. Tot enunciat es pronuncia amb una melodia o entonació independent que ens permet diferenciar-lo d'altres enunciats. Aquesta melodia ens ajuda a saber si l'enunciat és una afirmació, una pregunta o una exclamació. En la llengua parlada, al final de l'enunciat hi ha una pausa llarga, que es correspon en la llengua escrita amb un punt o amb un signe de tancament d'interrogació o d'exclamació
	2CANA (U.D.6)	paraula o conjunt de paraules que ens permet transmetre informació. Es caracteritza per tenir sentit complet, aparèixer delimitat per pauses (que en l'escriptura es marquen mitjançant signes gràfics, com el punt, el tancament d'una interrogació o el d'una exclamació) i pronunciar-se amb una entonació determinada (que permet distingir, per exemple, si algú afirma, pregunta o exclama)
	2CSAN (U.D.1)	conjunt de paraules amb el qual expressem una idea o un sentiment en forma de pregunta, afirmació, exclamació... En la llengua parlada, al final de cada enunciat es produeix una pausa llarga, que es correspon en la llengua escrita amb un punt o amb un signe de tancament d'interrogació o d'exclamació. Hi ha dues classes d'enunciats: les <i>oracions</i> , que contenen un o més verbs conjugats en forma personal, i les <i>frases</i> , que no porten cap verb en forma personal
frase	1VBRO (U.D.1)	enunciat amb sentit complet que no porta cap forma verbal, però el verb se sobreentén pel context.
	2VSAN (U.D.1)	enunciat que no conté cap verb en forma personal. Pot estar formada per una paraula o un grup de paraules.
	1CSAN (U.D.4)	enunciat que no conté cap verb conjugat
	2CANA (U.D.6)	enunciat sense verb
	2CSAN (U.D.1)	enunciat que no porta cap verb en forma personal

A grans trets, podem dir que l'*enunciat* és definit com un conjunt de paraules que expressa una idea i té sentit complet. La definició d'*enunciat* es basa en el concepte lingüístic *paraula* que no ha estat definit prèviament, excepte en el cas d'1CSAN¹⁸⁹, si bé els alumnes en tenen un coneixement intuïtiu com a parlants. Es tracta, doncs, d'una anomalia metodològica: no podem usar conceptes que encara no hem definit.

Tots els manuals apunten que es tracta d'un conjunt o grup de paraules, però mai d'una sola paraula, una possibilitat que també inclou 2CANA. Sorprenentment aquest manual utilitza algunes paraules idèntiques per exemplificar l'*enunciat* i la *interjecció*, que tracta a continuació, com és el cas de «¡Cuidado!» i «Silencio».

La majoria de manuals consideren que els enunciats tenen sentit complet (1VBRO, 2VSAN i 2CANA), mentre que 1CSAN afirma que és la idea que expressen la que té sentit complet. Siga com siga, apareix l'expressió «sentit complet» que els autors no han explicat en cap cas. De què depèn que el sentit siga complet o incomplet?

Més encara, en 1CSAN observem una altra anomalia metodològica: s'utilitzen definicions diverses per a un mateix concepte. El manual defineix en la U.D.4 l'*enunciat* com el «conjunto de palabras que expresa una idea con sentido completo», però en el recordatori de la mateixa pàgina del llibre en què es defineix el concepte trobem una definició una mica diferent: «conjuntos de palabras con los que se expresa una idea». Per tant, sembla que no és rellevant que la idea expressada tinga sentit complet. De tota manera, les diferències en les definicions plantejades poden generar confusió en l'alumnat.

Les definicions d'1CSAN, 2CANA i 2CSAN afegixen que l'*enunciat* es caracteritza per aparéixer delimitat per pauses. Segons 1CSAN i 2CSAN, en la llengua parlada, al final de cada *enunciat* es produeix una pausa llarga, que es correspon en la llengua escrita amb un punt o amb un signe de tancament d'interrogació o d'exclamació. D'acord amb 2CANA, les pauses en l'escriptura es marquen mitjançant signes gràfics, com el punt, el tancament d'una interrogació o el d'una exclamació. Per tant, els manuals de Santillana parlen d'una pausa llarga, mentre que 2CANA diu simplement que és una pausa,

¹⁸⁹ En 1CSAN es tracta la paraula en la U.D.2 i l'enunciat en la U.D.4.

sense especificar de quin tipus. Com podem observar, en Santillana es fa referència a la llengua parlada i escrita, i 2CANA només a l'escrita.

A més, 1CSAN i 2CANA afirmen que l'*enunciat* es pronuncia amb una entonació determinada: per a 1CSAN, una entonació o melodia independent que ens permet diferenciar un enunciat d'altres, i per a 2CANA, una entonació que permet distingir, per exemple, si algú afirma, pregunta o exclama.

Cal afegir que sorprenentment 2CANA utilitza algunes paraules idèntiques per exemplificar l'*enunciat* i la *interjecció*, com és el cas de «¡Cuidado!» i «Silencio». De fet, els autors assenyalen que algunes classes de paraules poden funcionar com a *interjeccions*, sempre que s'usen aïlladament i amb entonació exclamativa¹⁹⁰. Per tant, la informació aportada és molt confusa: l'alumnat no pot entendre què és un *enunciat* ni tampoc una *interjecció*. «¡Cuidado!» i «Silencio» què són? Interjeccions? Enunciats? Totes dues coses alhora? I si és així, per a què necessitem dos termes diferents si expressen la mateixa cosa?

D'altra banda, en tots els manuals en què s'empra el terme *enunciat*, se'n diferencien dos tipus: *oració* i *frase*. Tot seguit, comentem les corresponents definicions extretes dels manuals analitzats.

Si comparem les diferents definicions d'*oració*, hi trobem bàsicament cinc trets fonamentals que la caracteritzen: contenir un verb en forma personal, expressar una idea completa, tenir subjecte i predicat, estar delimitada per pauses i tenir una entonació determinada. Però, és això cert?

Quadre 107. Comparació de la definició d'*oració* en els manuals analitzats

	Valencià				Castellà			
	1r ESO		2n ESO		1r ESO		2n ESO	
	1VBRO	1VANA	2VANA	2VSAN	1CANA	1CSAN	2CANA	2CSAN
verb en forma personal								
idea completa								
subjecte i predicat								
delimitada per pauses								
entonació determinada								

Des d'un punt de vista estructural, s'hi afirma que l'*oració* consta d'un subjecte i un predicat, però què passa amb oracions com: «Ahir va ploure molt

¹⁹⁰ Es tracta d'una informació complementària que trobem al manual, ja que els autors defineixen les *interjeccions* com a «palabras que constituyen, por sí solas, *enunciados* exclamativos».

a València» o «Hi havia molta gent al concert de Pau Alabajos»? Aquestes oracions no tenen subjecte. Arribats a aquest punt, convé explicar que en les llengües existeixen irregularitats. Per tant, aquesta estructura és la més habitual de l'oració, però no l'única possible.

Així mateix, caldria aclarir què significa que l'*oració* «expressa una idea completa» (1VBRO)¹⁹¹ o «té un sentit complet» (2VANA)¹⁹², i «té una entonació determinada». Perquè, de què depèn que la idea o el sentit de l'oració siguin complets o incomplets? Cal comentar que els manuals presenten diferents formes de referir-se a aquesta característica: 1CANA i 2CANA afirmen que l'oració transmet un «contingut complet» i 2VSAN que expressa una «informació completa», mentre que 2VANA diu que té un «sentit complet i autosuficient». Ja Dionisi de Tràcia (s. I) definia l'*oració* com «la unió de paraules amb sentit complet» i aquesta definició ha estat la més usada per la gramàtica tradicional i és habitual en els manuals d'ensenyament, com assenyala Brucart (200). A més, els manuals analitzats consideren que tant l'*oració* com la *frase* i l'*enunciat* expressen una idea amb sentit complet, de manera que no es tracta d'una característica restrictiva que ajude a distingir aquesta construcció d'altres.

Pel que fa a l'entonació, els manuals de Castellà d'Anaya (1CANA i 2CANA) apunten que l'*oració* té una «entonació determinada». Ara bé, una oració interrogativa i una oració exclamativa, com «Què et passa?» o «M'encanta la música!», tenen clarament entonacions diferenciades, però no per això deixen de ser considerades oracions.

Més encara, quan s'afirma que una oració «està delimitada per pauses» (1CANA i 2CANA), a quin tipus de pausa es fa referència? Una pausa breu (coma), una pausa forta (punt) o una pausa mitjana (punt i coma o dos punts)? Per exemple, en 2CANA els autors no especifiquen de quin tipus de pausa es tracta, ni què és una pausa, ni tampoc què passa en la llengua oral. Però, a més, cal tenir en compte que, segons els manuals, uns enunciats se separen d'altres mitjançant pauses; per tant, no es tracta d'una característica exclusiva de l'oració.

¹⁹¹ En 1VANA s'afegeix que la idea, a més de completa, és coherent.

¹⁹² Segons 2VANA, l'oració té un sentit complet i autosuficient.

L'únic tret que realment caracteritza tota *oració* és la presència d'un verb en forma personal, ja que la *frase* no té verb. No obstant això, 2CANA només remet al fet que l'*oració* ha de contenir un verb, sense especificar que és necessari que aquest estiga en forma personal. Es tracta d'un error que pot portar a confusió, ja que una expressió com «Nosaltres jugar a futbol» no seria una oració. A més, 2CSAN afirma que l'*oració* «conté un o més verbs conjugats en forma personal», la qual cosa desconcerta més encara. En canvi, en 1CSAN i 2VSAN s'especifica que «sempre hi ha d'haver almenys un verb en forma personal». Aquest aclariment és important ja que en una oració com «Estudiar i treballar alhora requereix molt d'esforç» trobem tres verbs, dos en forma no personal (els infinitius *estudiar* i *treballar*) i un en forma personal (*requereix*), però només un és el nucli del predicat: el verb en forma personal. De fet, l'únic element fonamental per constituir una oració és un verb en forma personal, com podem apreciar en les oracions «Ella *corre*» i «*Corre!*». Òbviament, en el cas de 2CSAN, si hi ha més d'un verb conjugat en l'*oració*, es tracta d'una oració composta; per tant, no pot utilitzar-se aquest fet com a definitori de l'*oració* en general.

Alguns manuals utilitzen per definir l'*oració* expressions sense explicar el seu significat, com ara «*unidad lingüística*» (1CANA) o «unitat de comunicació» (2VANA), de manera que difícilment l'alumnat podrà entendre alguna cosa.

També sorprén que en 1VBRO trobem dues definicions diferents d'*oració* i *frase*: en primer lloc, mitjançant l'ajuda d'uns casos exemplificadors, i en segon lloc, de forma més teòrica.

Cal afegir que en 1VANA els autors informen sobre el fet que l'ordre d'aparició dels components d'una oració és indiferent ($O = S + P$; $O = P + S$) i fan referència a la concordança existent entre subjecte i predicat (el subjecte apareix en el mateix nombre i persona que el verb). També adverteixen que en ocasions el subjecte o el verb de l'*oració* no apareixen perquè se sobreentenen o perquè ja es coneixen; en aquest cas es parla d'elisió o de subjecte o verb el·líptics; així com que existeixen verbs impersonals, com ara «*ploure, nevar, llampejar...*», i el verb haver-hi, que no admeten cap classe de subjecte.

En relació a la *frase*, els manuals coincideixen a definir-la com un enunciat que no conté cap verb en forma personal, excepte 2CANA que no especifica que cal que el verb estiga conjugat. En 2VSAN s'afegeix també que

pot estar formada per una paraula o per un grup de paraules. Es dóna a entendre, doncs, que les *frases* serien enunciats en què faltarien constituents, però això implicaria que els manuals haurien d'haver explicat com es formen els enunciats i, en acabant, haurien d'haver dit quines condicions s'han de donar per a elidir-ne constituents.

Segons 1CSAN i 2CSAN, la diferència entre *oració* i *frase* rau en què l'*oració* porta almenys un verb en forma personal, mentre que la *frase* no porta cap forma verbal conjugada. D'acord amb aquesta afirmació, podem considerar *frase* qualsevol enunciat que continga una forma verbal no personal, això és, un infinitiu, un participi o un gerundi, però també d'altres paraules que no siguin verbs.

Com es pot observar, les definicions no aporten massa informació, per la qual cosa no es pot acabar d'entendre la necessitat de mantenir-la i usar-la. A més, convé apuntar que 2VSAN considera la *interjecció* com a cas especial de *frase*: «és un cas especial de frase. Expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc.». Tot plegat un desgavell. Expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc. serien *interjeccions* segons els autors, però no aclareixen de quin cas especial de *frase* es tracta, ni quina diferència hi ha amb la resta de frases. Els autors assenyalen que les interjeccions són «un cas especial de frase», tot i que no raonen aquesta afirmació, de manera que aparentment no s'hi observa cap diferència entre *frase* i *interjecció*. A partir dels exemples proposats al llibre, potser podríem pensar que la *frase* pot estar formada per una paraula o un grup de paraules, mentre que la *interjecció* només està formada per una paraula; ara bé, aquesta possible interpretació es basa en el conjunt d'exemples proposats, encara que possiblement els autors en podrien haver triat uns altres que trencaren aquesta hipòtesi inicial. També podríem pensar que les interjeccions només s'hi utilitzen com a «expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc.», però l'etcètera fa que la restricció lèxica de l'ús d'aquesta forma desaparega completament.

A més, contínuament introdueixen termes nous com a equivalents a d'altres; és el cas de la *frase* i la *locució interjectiva* en 2VANA. Quina necessitat hi ha per actuar d'aquesta manera? La *frase* és definida com un *enunciat sense verb*, tot i que anteriorment s'havia definit la *frase* o *locució interjectiva* com un grup de dues o més paraules que es pronuncien amb

entonació exclamativa. Ens trobem, doncs, davant de definicions no exactament equivalents però que remetent a termes que són presentats pels autors com a sinònims. Els exemples aportats pel manual en cada cas tampoc no fan veure cap diferència: «¡Vaya día de calor!» (*locució interjectiva*) i «¡Bonito día de playa!» (*frase*). Aleshores, la impressió és que el manual introdueix una terminologia innecessària.

Però, això no és tot. A quants conceptes lingüístics recorren els autors que no han definit prèviament? Per tant, què poden comprendre els alumnes? Els manuals usen conceptes que encara no han estat definits, de manera que les preteses explicacions esdevenen un seguit de conceptes nous indefinits. El resultat és que l'alumnat no acaba d'entendre la diferència existent entre *oració* i *frase*, i encara menys què és un *enunciat*. I s'afegeix encara un dubte més: aleshores, una interjecció no és, com apunten alguns manuals, una *frase*?

Totes les editorials coincideixen en l'ús del terme *oració* i és que aquest concepte és bàsic dins la sintaxi. En canvi, no sembla ser tant necessari mantenir el trinomi *enunciat*, *oració* i *frase*. En els manuals analitzats observem que un concepte sintàctic com *oració* pot utilitzar les etiquetes *oració*, *frase* i *enunciat*, fins i tot de vegades trobem els termes *clàusula* i *proposició*.

Més encara, de vegades, hi ha alguns termes que representen conceptes diversos segons la llengua en què s'hi utilitzen, per exemple «davant d'allò que en anglés és anomenat *phrase*, resulta que en francés o en català no s'usa aquesta paraula, *frase* (etiqueta que serveix per a expressar el concepte «oració»), sinó *sintagma*» (Saragossà i Solà, 1995).

Una situació similar trobem en la classificació de les oracions, en què s'observa diversitat en els tipus d'oracions proposats, en els criteris per establir-los (l'estructura sintàctica, la modalitat, el subjecte, etc.) i en la terminologia utilitzada per referir-s'hi.

Davant aquesta gran profusió terminològica, resulta imprescindible recollir tots els termes que s'utilitzen com a sinònims per intentar fer una proposta terminològica única. Un estudi que s'haurà de fer en un futur.

7.4. Recapitulació

Des d'un punt de vista descriptiu, l'organització dels continguts dels manuals analitzats no segueix un plantejament globalitzat, ni tampoc existeix cap relació entre les distintes àrees. Els manuals es divideixen en unitats didàctiques, en les quals es treballen diversos continguts, alguns dels quals no es tornaran a treballar (o almenys no de forma preferent) i d'altres que s'hauran de treballar en unitats posteriors. En aquestes unitats els diferents components de l'aprenentatge lingüístic es distribueixen en compartiments estancs sense relació, apartats que es mantenen estables al llarg de totes les unitats. D'aquesta manera, cada lliçó es converteix en un picoteig, sense deixar l'espai ni el temps suficient per a desenvolupar una seqüència coherent de treball (Ferrer, 2000: 41).

Aquesta compartimentació dels continguts en apartats al llarg de les unitats en dificulta la consulta i el repàs posterior, sense que l'índex ens en facilite una recerca més ràpida (Ferrer, 2000). A més, els continguts gramaticals s'inclouen en la unitat didàctica en apartats inconnexos, que podrien fàcilment ser traslladats a una altra unitat didàctica sense que es notara el canvi.

Per tant, el disseny dels llibres no està al servei dels continguts didàctics, sinó que esdevé una cotilla que entrebanca el desenvolupament coherent d'una seqüència de treball. Però, a més, com assenyala Guasch (2010b), es detecta una manca de correspondència entre el currículum prescriptiu i els manuals analitzats, i no hi ha una veritable programació conjunta i congruent de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües.

D'una banda, els manuals no són fidels a les prescripcions curriculars establertes, per exemple en els de primer curs d'ESO no es tracten tots els continguts gramaticals que planteja el currículum, com hem mostrat a l'inici de la secció 7.3. Pel que fa a la relació entre l'ús lingüístic i la reflexió gramatical, coincidim amb Guasch (2010) que existeix una «divergència profunda entre lo que se prescribe en las orientaciones curriculares y lo que se propone en los libros de texto en cuanto a la interrelación entre el aprendizaje y mejora de los usos lingüísticos y la reflexión gramatical» (Guasch: 2010: 93).

D'altra banda, no hi ha cap indicati en els manuals d'una programació conjunta i congruent de l'ensenyament i l'aprenentatge de les dues llengües oficials. L'existència de manuals diferents (Valencià, Castellà, Anglès...) és ja

una primera premissa que mostra una separació entre les llengües objecte d'ensenyament, aprenentatge i reflexió. L'alumnat es troba amb una àrea del llenguatge fragmentada a partir de la llengua objecte d'ensenyament i aprenentatge, d'un horari assignat, d'un manual específic i de l'estil de cada docent (Milian, 2010). A l'educació secundària, un alumne o alumna aprèn tres o quatre llengües alhora, normalment a través de tres o quatre professors o professores diferents.

No hi ha coordinació entre llengües primeres i/o ambientals ni tampoc cap plantejament contrastiu, la qual cosa té com a conseqüència la repetició de qüestions comunes, però amb plantejaments divergents, tot i ser de la mateixa editorial (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Ribas, 2010). La sensació de repetició de l'alumnat, com assenyala Milian (2010), pot influir en l'automatització d'estratègies per a resoldre el mateix tipus d'exercicis, contribuir a la pèrdua d'interés per descobrir i plantejar-se possibles similituds i diferències, i bloquejar també la comprensió de conceptes i funcions metalingüístiques. Per tant, els manuals no potencien l'observació ni la reflexió en paral·lel sobre les formes i sobre el funcionament dels sistemes lingüístics objecte d'ensenyament. El plantejament integrat de llengües constitueix encara un repte en els centres educatius i s'hauria de difondre als materials escolars.

Tampoc no s'ofereix cap informació sobre la filiació pedagògica o professional dels autors dels manuals, ni tampoc s'inclou una mínima fonamentació epistemològica, pedagògica o didàctica. No hi ha cap justificació teòrica respecte al model d'aprenentatge, els continguts seleccionats o la metodologia que s'empra. Tampoc no hi figura una referència respecte a les possibles finalitats o objectius generals que persegueix cada proposta.

En la majoria de manuals analitzats, cada unitat i cada apartat presenta sempre exactament la mateixa extensió, la qual cosa no és negativa en si mateixa, sempre que s'haja sabut compaginar amb una correcta seqüenciació dels continguts i de les activitats. Convé apuntar, però que el volum d'informació que trobem en els manuals és molt dispar segons la llengua: els llibres de text de Castellà acostumen a tenir unes explicacions més completes que no els de Valencià. En general, hi ha més teoria en els manuals de Castellà, però no en el camp social. Vol dir això que l'aspecte social de la

llengua sols té interès en l'assignatura de Valencià? Caldria fer un estudi seriós sobre aquest tema.

L'estructura de les unitats didàctiques és diferent en cada editorial, així com també la distribució dels continguts gramaticals, tot i que l'organització d'aquests depèn en gran mesura del curs acadèmic a què corresponen. Fins i tot una mateixa editorial pot seguir una estructuració en el manual de l'assignatura de Valencià i una altra en el de Castellà, com és el cas de l'editorial Santillana i, sobretot, d'Anaya.

Tot i això, en general els llibres de text analitzats presenten una organització dels continguts en les unitats molt similar: comencen amb el treball dels textos, continuen amb l'estudi de la llengua, i finalment hi trobem la literatura. Com assenyala Lomas (1999b), la majoria dels llibres de text opten per un aparent eclecticisme entre un *enfocament formal* de l'ensenyament de la llengua i de la literatura (conceptes lingüístics i fets literaris) i un *enfocament comunicatiu* de l'educació lingüística (amb continguts i activitats entorn dels diversos textos i contextos de l'ús lingüístic i comunicatiu).

Convé apuntar que els manuals de la matèria de Castellà tenen una organització una mica diferent, ja que l'estudi de la literatura i de part de la llengua són alternatius, i, a més, en el cas dels llibres de text de Castellà de l'editorial Anaya els continguts gramaticals es troben en el primer bloc de continguts, titulat «Nuestra lengua/literatura», mentre que en la resta de manuals figuren en un segon lloc, després dels gèneres textuais.

Cal tenir en compte que els canvis en l'organització dels continguts en una i altra assignatura, en lloc de reforçar la comparació entre ambdues llengües, allunyen aquesta possibilitat (Milian, 2010). Siga com siga, la distribució dels continguts en els manuals mai no es justifica i sempre s'hi observa que aquests dediquen més espai a l'estudi de la llengua que al de la literatura.

Els manuals de les assignatures de Valencià i Castellà acostumen a presentar un gran bloc dedicat a l'estudi de la llengua, que es divideix en tres apartats: la gramàtica (anomenada «Morfosintaxi» en 2VSAN), l'ortografia i el lèxic («Les paraules» en VANA i «Vocabulario» en CSAN). El treball gramatical en cada curs es limita, doncs, a l'ortografia, la morfosintaxi i el lèxic; per tant, es concep de manera independent del desenvolupament de la competència

comunicativa de l'alumnat. Ara bé, CANA presenta una estructuració diferent: hi ha un bloc titulat «*Nuestra lengua / literatura*» dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua, en què s'hi treballa la comunicació, la semàntica, la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la variació lingüística, i en d'altres al de la literatura; però, a més, abans de finalitzar cada unitat, hi trobem dos apartats gramaticals, «*Ortografía*» i «*Vocabulario*». Una separació de les diferents parts de la teoria lingüística que no es justifica i que no trobem en cap dels altres manuals analitzats.

L'actuació general és treballar les parts de la teoria lingüística, tot i que en els manuals no es fa referència a aquests termes quan s'estudien. La nostra anàlisi, però, s'ha centrat en la sintaxi, «part de la teoria lingüística que explica el funcionament de les categories sintàctiques (nom, adjectiu...) per a formar construccions, procés que culmina en l'oració» (Saragossà, 2005).

El bloc de cada unitat didàctica dedicat a la gramàtica segueix una estructura fixa amb una extensió també fixa, i podria fàcilment ser traslladat a una altra unitat sense que es notara el canvi ja que en tots els manuals hi ha una clara desconexió entre les parts: els diferents blocs que formen la unitat no es troben relacionats entre si i tampoc no hi ha continuïtat entre els blocs gramaticals de les diferents unitats, això és, no es reprenen els aprenentatges gramaticals treballats en unitats anteriors ni hi figura cap esquema conceptual que mostre les relacions entre els termes ja treballats i els nous.

Com assenyala Martínez (2010), els continguts gramaticals es presenten de forma parcel·lada dins d'unitats didàctiques heterogènies com si els conceptes gramaticals foren unitats tancades, sense connexió entre elles, la qual cosa dificulta l'establiment de relacions entre conceptes i la connexió entre els aprenentatges gramaticals, així com la visió de la llengua com un sistema organitzat d'unitats i relacions que permet la comunicació. Coronas (2010) també posa en evidència la segregació i dosificació dels apartats de gramàtica, indicadors d'una concepció de l'estudi gramatical com alguna cosa independent i a la vegada recursiva.

La selecció de continguts i la seua transposició didàctica, així com la forma d'organitzar-los i seqüenciar-los, és fonamental, especialment en els manuals de català i d'espanyol, que són les llengües que millor domina

l'alumnat i en les quals s'ha d'assegurar l'accés a un coneixement lingüístic general i a unes nocions abstractes (Ribas, 2010b).

En els llibres de text analitzats, els continguts gramaticals en les dues llengües es repeteixen quasi en la seua totalitat, amb tractaments específics per a qüestions puntuals, com ara els pronoms febles en català. En aquest sentit, Carbonell (2012) qualifica de despropòsit «la insistència en dues qüestions gramaticals que potser s'han acabat convertint en singularitats de la llengua catalana: els pronoms i les formes verbals» (Carbonell, 2012: 68). Fet i fet, com assenyala Ribas (2010b), el problema és que tenim dues llengües ambientals, primeres i segones per a la major part de l'alumnat, i en els manuals no s'observa cap coordinació entre elles, la qual cosa dóna lloc a repeticions no planificades i a algunes contradiccions en la presentació de les nocions.

També s'hi observa una presentació parcel·lada i aïllada dels continguts gramaticals, la utilització de definicions imprecises, massa breus, insuficients, descontextualitzades i molt artificials, que moltes vegades s'acompanyen d'un únic exemple, sovint descontextualitzat i molt artificial, i la barreja de termes i conceptes de diferents teories lingüístiques.

Els exemples, com sabem, exerceixen una funció essencial ja que l'alumnat els utilitza com a punt de referència per a desenvolupar procediments anàlegs, però tant Martínez (2010) com Coronas (2010) critiquen el fet que els exemples dels manuals estan descontextualitzats. Cal afegir que habitualment hi trobem pocs exemples i que resulten poc aclaridors; per tant, no faciliten la construcció del saber gramatical de l'alumnat.

A més, no hi existeixen introduccions ni organitzadors previs que faciliten la connexió dels nous continguts amb els aprenentatges previs de l'alumnat. No s'hi aprofiten els coneixements previs de l'alumnat per a abordar l'aprenentatge dels nous continguts, sinó tot el contrari: s'usen nocions noves no explicades per explicar-ne d'altres, la qual cosa contribueix a la construcció d'un coneixement confús, que difícilment es pot relacionar amb el coneixement ja adquirit però que, a més, pot acabar sent un obstacle i fomentar un coneixement sobre el qual és molt difícil poder establir noves relacions significatives, com assenyala Torralba (2012). També s'hi detecta un excés de nocions injustificades.

Si comparem la distribució dels continguts gramaticals en els diversos manuals a partir de l'índex de continguts que presenten, podem comprovar, per exemple, que el 1VBRO comença amb el treball de l'oració i després continua amb les diferents classes de paraules, mentre que 1CANA fa el camí invers, és a dir, comença amb l'estudi de les diverses categories gramaticals per acabar amb l'oració, com fa la gramàtica de Fabra (1956). A més, les formes d'actuar de les editorials també canvien d'un curs a l'altre sense cap tipus de justificació.

Cap manual raona l'organització dels continguts realitzada pels autors. Ni tan sols s'explica què vol dir *gramàtica* en els llibres de Valencià en què s'utilitza aquest terme per anomenar la secció dedicada al seu estudi (Bromera, Anaya i Santillana). Cal, doncs, esmenar aquest tipus d'actuacions¹⁹³ i també mirar d'ordenar els continguts gramaticals atenent a la relació existent entre ells.

La gramàtica que inclouen els manuals se centra en l'estudi de l'oració i de la paraula. D'acord amb Ferrer i Rodríguez Gonzalo (2010), els plantejaments gramaticals observats estan fermament ancorats en la descripció del concepte que anomenen «codi», des de les unitats més simples a les més complexes, però sense atendre a la funció que les unitats lingüístiques desenvolupen en la comunicació. Convindrem que, si el llenguatge és comunicació, definir qualsevol constituent lingüístic és explicar que aporta a la comunicació. I, si no complim aquest requisit, no sé si farem «codi» però no farem teoria lingüística ni serà aplicable a l'ensenyament.

A més, la no relació dels fenòmens oracionals amb l'àmbit textual i discursiu, la presentació breu de les nocions gramaticals en els manuals de les dues llengües oficials sense donar pas a la manipulació ni a la connexió amb el discurs, i la pretesa memorització d'unes definicions i d'unes regles per després aplicar-les a les activitats plantejades¹⁹⁴ constitueixen greus problemes per a l'aprenentatge de les llengües, atès que no permeten a l'alumnat reflexionar sobre la llengua en ús ni li faciliten establir un procés gradual d'abstracció a partir d'un coneixement acotat (Ribas, 2010b).

¹⁹³ Com ja s'ha dit, els manuals haurien de justificar l'ordre que segueixen per treballar els diferents continguts gramaticals.

¹⁹⁴ Convé recordar que el model didàctic que presenten els manuals analitzats es basa en l'exposició teòrica d'un tema seguida d'exercicis d'aplicació i avaluació.

Si ens centrem ara en la terminologia sintàctica utilitzada en l'ensenyament de les llengües oficials en els manuals analitzats, hi podem observar mancances de diferent tipus: des de la introducció de terminologia lingüística sense definir-la (*categoría gramatical, sintagma, complement...*), la qual cosa té com a efecte que «els nostres alumnes es veuen obligats a memoritzar termes que no saben què signifiquen ni per a què aprofiten» (Saragossà, 2007: 271-285); fins a la presència d'errors, passant per incoherències diverses, com ara la definició d'un terme de diferent manera en un mateix manual o bé la convivència de diversos termes per referir-se a un únic concepte, per exemple: *determinant / artículo y adjetivo (determinativo o calificativo), elements d'enllaç / preposició i conjunció*.

La presència d'errors o inexactituds i l'absència de claredat en l'explicació dels conceptes, així com la manca de coherència lògica en l'estructura i ordenació dels continguts de cada curs, comporta una pèrdua del valor científic dels manuals escolars.

El nostre estudi coincideix amb les consideracions que fan Eguren i Fernández Soriano (2006) en el seu treball. S'hi mostra un cert «caos terminològic» entre els diversos manuals: s'hi barregen termes i conceptes de diferents tendències lingüístiques. A més, s'hi destaca la imprecisió i la disparitat de criteris que es fan servir en les definicions d'algunes nocions i, fins i tot, la confusió entre conceptes. Coronas (2010) també destaca l'ús de definicions molt simplificadores, basades sobretot en criteris formals, que no atenen ni a l'ús, ni al context, ni al significat.

Tot seguit hi comentem alguns casos com a mostra de la divergència terminològica existent en els manuals analitzats i la falta de coordinació entre les diferents llengües oficials que ha d'aprendre l'alumnat. En 1VBRO (U.D. 2) es fa referència al concepte de *subjecte / grup del subjecte i predicat / grup del predicat* com a equivalents, per la qual cosa l'alumnat es podria plantejar la necessitat d'utilitzar dos termes diferents per referir-se a un mateix concepte. Però, no es tracta de conceptes sinònims, ja que *subjecte* i *predicat* serien funcions sintàctiques, mentre que *grup del subjecte* i *grup del predicat* serien categories, és a dir, «elements» o «parts de l'oració» segons les gramàtiques tradicionals. L'origen d'aquesta anomalia prové del fet que els llibres de text acostumen a no explicar els termes *categoría* i *funció*, a tot estirar esmenten els

diferents tipus i els exemplifiquen (2CANA, 2CSAN), com hem apuntat en l'apartat 7.3.1. d'aquest treball.

De vegades, fins i tot una mateixa editorial fa servir termes diferents per referir-se als mateixos conceptes segons l'assignatura, com ara Anaya utilitza el terme *determinant* en el llibre de text de Valencià per a primer curs d'ESO (U.D.1, 1VANA), mentre que en el de Castellà del mateix curs emprava *artículo y adjetivo (determinativo o calificativo)* (U.D.5, 1CANA). A més a més, hi trobem classificacions diferents en un mateix manual, i en una mateixa unitat didàctica. Per exemple, segons 1VANA, tres són les categories que «poden flexionar-se, és a dir, poden presentar formes diferents de gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural)»: *nom, adjectiu i determinant*. En canvi, no s'hi fa referència a la flexió del *verb* (encara que en la definició es diu que pot adoptar diferents formes) ni tampoc del *pronom*. Tot i això, en la secció «Recorda el que has après»¹⁹⁵ de la mateixa unitat didàctica, s'agrupen les categories gramaticals amb flexió (*nom, adjectiu, determinant, pronom i verb*) i sense flexió (*adverbi, preposició i conjunció*).

Pel que fa a la presència d'errors, per exemple, en la U.D.1 d'1VANA es parla de la flexió del *determinant*, és a dir, que aquest pot «presentar formes diferents de gènere (masculí i femení) i de nombre (singular i plural)»; però, aquesta capacitat de flexionar-se no sempre existeix, ja que, per exemple, si mirem els casos plantejats en el mateix llibre, en els determinants que indiquen quantitat trobem paraules que es poden flexionar, com ara *molt, molta, molts, moltes*, i d'altres en què no existeix aquesta possibilitat, *prou i cinc*.

Un altre error que hem pogut observar fa referència al fet que les preposicions uneixen dues paraules. En la U.D.9 d'1CANA s'afirma que «las preposiciones unen dos palabras», però en els exemples proposats trobem «*lba a la estación*» o «*la responsabilidad de ellos*», que uneixen més paraules, tot i que al llibre es diu que en un cas la primera paraula és «*la responsabilidad*», i en l'altre, la segona paraula és «*la estación*». A més, resulta que hi ha moltes paraules que les preposicions no poden unir, com ara els verbs amb els adjectius.

¹⁹⁵ Aquesta secció de repàs que trobem al final de cada unitat didàctica presenta dos apartats: «Repasa la unitat», en què s'hi arpleguen les respostes a les qüestions plantejades a l'inici de la unitat, que alhora formen part de l'esquema dels continguts de la unitat; i, «Aplica el que has après», que posa en pràctica aquests continguts.

D'altra banda, a les diferències terminològiques més habituals, com ara les alternances *sintagma/grup*, *determinant / adjectiu determinatiu* i *elements d'enllaç / preposició i conjunció*, s'uneix el fet que sovint els autors empren un terme o un altre indistintament, sense cap tipus de justificació. Un altre cas similar seria el del trinomi *enunciat/oració/frase*, i fins i tot, de vegades, també *interjecció*. Totes les editorials coincideixen en la utilització del terme *oració*, «la construcció sintàctica màxima» (Saragossà, 2003), i és que aquest concepte és bàsic dins de la sintaxi; en canvi, *enunciat* i *frase* solen ser usats en l'assignatura de Castellà i sobretot en el segon curs d'ESO.

Comptat i debatut, el nostre estudi mostra que l'organització dels manuals i de les unitats didàctiques comporta una gran dispersió de la informació i que no hi ha una correspondència entre les prescripcions curriculars i els manuals, ni tampoc un plantejament integrat de les llengües de l'ensenyament. De fet, no hi ha coordinació entre les llengües primeres ni cap plantejament contrastiu, fins i tot els manuals d'espanyol i de català de la mateixa editorial repeteixen qüestions comunes amb plantejaments divergents en algunes ocasions. Així, malgrat l'aparent diversitat de propostes editorials, s'hi observa una gran uniformitat.

L'anàlisi comparativa del material escolar posa també en relleu un bon grapat de discrepàncies i deficiències teòriques i, per tant, terminològiques. Davant d'això, com assenyala Macià (2000), sembla de lògica que limitem l'aportació de conceptes lingüístics a tot allò que siga raonablement clar; d'aquesta manera, reduïrem una part del problema. En aquest sentit, «els professors i els autors de material didàctic hauríem d'evitar les anàlisis minucioses, les casuístiques inacabables i, en general, la inclusió de tot allò que no aporte un profit clar» (Macià, 2000: 16). Resulta, doncs, imprescindible que, davant la gran profusió terminològica existent, apareguen propostes de transposició didàctica i terminològica que puguin difondre's entre els materials i els docents.

CONCLUSIONS FINALS

En aquest capítol es presenten a mode de síntesi les conclusions finals que es desprenen del treball desenvolupat. En la secció 7.4. hem mostrat unes conclusions parcials dels resultats de la nostra anàlisi. Ara mirem de donar resposta als objectius i les preguntes de la investigació que ens havíem plantejat en el tercer capítol (segona part), tenint presents els resultats obtinguts (tercera part) i relacionant-los amb el marc teòric del qual partíem (primera part).

A més, hi mostrem quines són les aportacions d'aquesta tesi doctoral en la recerca sobre la terminologia i l'ensenyament de llengües en l'educació secundària obligatòria. Hi apuntem algunes reflexions i consideracions en relació a l'ús de la terminologia sintàctica bàsica en l'ensenyament del català i l'espanyol. Finalment, hi assenyallem algunes de les futures vies de recerca per a continuar a partir de la conclusió d'aquesta tesi doctoral.

Com apuntàvem a la introducció d'aquest treball, la nostra investigació en didàctica de la llengua és fruit de les dificultats de l'alumnat en relació amb els conceptes gramaticals, observades en la nostra tasca diària com a docent de Secundària, i se centra en l'estudi de la terminologia utilitzada en els llibres de text per referir-se als conceptes sintàctics bàsics (les categories gramaticals).

Els objectius generals que ens havíem marcat eren els següents: analitzar els manuals escolars que s'usen a les aules valencianes (estructura, organització i continguts) per tal de saber com tracten l'ensenyament gramatical (selecció, organització i seqüenciació dels continguts gramaticals) i, sobretot, la terminologia lingüística utilitzada per a referir-se a les categories gramaticals. A continuació, hi exposem les conclusions agrupades en funció d'aquests tres objectius fonamentals i unes consideracions finals per a la millora de l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica.

8.1. Sobre l'estructura, organització i continguts dels llibres de text

Pel que fa als manuals escolars, convé recordar la gran dependència del llibre de text (Parcerisa, 1996; Ferrer i López, 1999; Cantarero, 2000) que no només afecta l'alumnat, sinó que també condiona el treball del professorat. De fet, un dels problemes d'aquests materials, que no incorporen cap consideració sobre el tipus d'alumnat o de context a què es dirigeixen o per als quals serien més adequats, és que l'elaboració externa al professorat el situa com un simple agent reproductor de paquets instructius (Martínez Bonafé, 1991). El llibre de text com a material didàctic és un element que pot ajudar el professorat però que no ha d'anul·lar ni substituir la seua capacitat per planificar i dirigir l'aprenentatge lingüístic. Més encara, com apunta Cantarero (2000): «Un bon professor pot treure profit fins i tot del pitjor llibre de text» (Cantarero, 2000: 330). Per tot això, no volem demonitzar els manuals escolars sinó apuntar possibles millores.

En la secció 3.2. ens plantejàvem diverses preguntes per a la investigació sobre els manuals escolars: si s'ajusten a les prescripcions curriculars, quina organització dels continguts segueixen i si hi ha diferències entre els llibres de l'assignatura de Valencià i els de la de Castellà. Tot seguit, mirem de contestar-les.

Els manuals escolars, malgrat comptar amb el vistiplau de l'administració educativa corresponent, desenvolupen un currículum i determinen una organització i una seqüenciació de continguts que no es correspon amb les disposicions oficials que estableix la normativa. Coincidim amb Guasch (2010b) que els manuals no són fidels a les prescripcions curriculars establertes, comentades en la secció 1.3., per exemple en els de primer curs d'ESO no es tracten tots els continguts gramaticals que planteja el currículum, com hem mostrat a l'inici de la secció 7.3. Mentre que en el segon curs d'ESO tots els manuals treballen l'oració simple, el subjecte i el predicat, els tipus de

complements i les classes d'oracions, en els de primer curs d'ESO no es treballen tots els continguts gramaticals establerts per la normativa vigent¹⁹⁶.

Quant a l'organització dels continguts dels manuals analitzats, no se segueix un plantejament globalitzat, ni tampoc existeix cap relació entre les distintes àrees. El disseny dels llibres no està al servei dels continguts didàctics: els diferents components de l'aprenentatge lingüístic es distribueixen en compartiments estancs sense relació dins de les unitats didàctiques, apartats que es mantenen estables al llarg de tot el llibre de text. El volum d'informació i el nombre d'unitats que trobem en els manuals és molt dispar segons la llengua: els llibres de text de Castellà acostumen a tenir unes explicacions més completes i un major nombre d'unitats que no els de Valencià. En general, hi ha més teoria en els manuals de Castellà, però no en l'aspecte social.

L'estructura de les unitats didàctiques és diferent en cada editorial, i també en cada llengua¹⁹⁷, però els llibres de text analitzats distribueixen els continguts de forma molt similar: gèneres textuais, estudi de la llengua i literatura¹⁹⁸. Hi opten per un aparent eclecticisme entre un *enfocament formal* de l'ensenyament de la llengua i de la literatura (conceptes lingüístics i fets literaris) i un *enfocament comunicatiu* de l'educació lingüística (amb continguts i activitats entorn dels diversos textos i contextos de l'ús lingüístic i comunicatiu) (Lomas, 1999b). Convé apuntar, però, que els manuals de la matèria de Castellà presenten una organització una mica diferent, ja que l'estudi de la literatura i de part de la llengua són alternatius, com hem comentat en la secció 7.2. d'aquesta investigació.

Siga com siga, els canvis en l'organització dels continguts en una i altra assignatura, en lloc de reforçar la comparació entre ambdues llengües,

¹⁹⁶ En el primer curs d'ESO se suposa que s'han de treballar els següents continguts gramaticals: les classes de paraules (substantiu, adjectiu, pronom, determinant, verb, adverbi, preposició, conjunció i interjecció) i l'estructura de l'oració simple. Ara bé, la *interjecció* no es tracta en cap manual de primer d'ESO de cap editorial, l'*adverbi* no es treballa en 1VANA, la *preposició* i la *conjunció* només s'estudien en 1VBRO i en 1CANA com a nexes, i 1VANA només tracta una classe de *pronoms* (els pronoms febles).

¹⁹⁷ Com hem comentat en la secció 7.2. d'aquest treball, els manuals de Valencià i de Castellà no tenen el mateix nombre d'unitats ni tampoc els mateixos apartats per unitat. La causa d'aquest fet podríem trobar-la en l'autoria diferent dels manuals; ara bé, siga com siga, es fa palesa la necessitat de coordinació entre les llengües ambientals i oficials del territori valencià.

¹⁹⁸ S'hi observa que els manuals dediquen més espai a l'estudi de la llengua que al de la literatura.

allunyen aquesta possibilitat (Milian, 2010). A més, cal afegir que la distribució dels continguts en els manuals mai no es justifica.

No hi ha coordinació entre llengües primeres i/o ambientals ni tampoc cap plantejament contrastiu, no hi ha cap indicatiu en els manuals d'una programació conjunta i congruent de l'ensenyament i l'aprenentatge de les dues llengües oficials. De fet, l'existència de manuals diferents (Valencià, Castellà, Anglès...) mostra ja una separació entre les llengües objecte d'ensenyament, aprenentatge i reflexió. Tot plegat té com a conseqüència la repetició de qüestions comunes, però amb plantejaments divergents, tot i ser de la mateixa editorial (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Ribas, 2010).

La nostra recerca mostra la inexistència d'un tractament integrat de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (Ferrer i López, 1999; Torralba, 2010; Ribas, 2010; Coronas, 2010). L'enfocament de l'ensenyament de les llengües oficials al nostre territori no té en compte la diversitat de llengües que hi conviuen en l'àmbit escolar. No contempla la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, mitjançant la comparació dels diferents fenòmens a partir de les llengües que coneix l'alumnat, com planteja Ruiz Bikandi (2006); tot i que la comparació interlingüística ha d'afavorir la capacitat d'assoliment del saber metalingüístic i, per tant, el domini de les diferents llengües.

8.2. Sobre l'ensenyament gramatical

D'altra banda, en la secció 3.2. ens plantejàvem també diverses qüestions sobre l'ensenyament gramatical, com ara l'organització dels continguts gramaticals en els manuals i el tractament de les categories gramaticals, entre d'altres.

En relació a l'organització dels continguts gramaticals en els llibres de text, podem dir que el treball gramatical es concep de manera independent del desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat. Els manuals de les assignatures de Valencià i Castellà acostumen a presentar un gran bloc dedicat a l'estudi de la llengua, que es divideix en tres apartats: la gramàtica, l'ortografia i el lèxic. Només els manuals de Castellà d'Anaya presenten una

estructuració diferent: hi ha un bloc titulat «Nuestra lengua / literatura» dedicat en unes unitats a l'estudi de la llengua, en què s'hi treballa la comunicació, la semàntica, la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la variació lingüística, i en d'altres al de la literatura; però, a més, abans de finalitzar cada unitat, hi trobem dos apartats gramaticals, «Ortografía» i «Vocabulario». S'hi observa, doncs, una separació de les diferents parts de la teoria lingüística que no es justifica i que no trobem en cap dels altres manuals analitzats.

En general, el bloc de continguts gramaticals es presenta de forma parcel·lada dins d'unitats didàctiques heterogènies (Coronas, 2010) i segueix una estructura fixa amb una extensió també fixa. La dispersió dels continguts gramaticals al llarg de les distintes unitats didàctiques provoca una atomització que dificulta la construcció de les diferents categories i la connexió entre aquestes (Durán, 2013), cosa que pot convertir-se en un obstacle (Camps, 2009) per a l'aprenentatge gramatical. A més, no hi ha continuïtat entre els blocs gramaticals de les diferents unitats, és a dir, no es reprenen els aprenentatges gramaticals treballats en unitats anteriors. Tot açò dificulta l'establiment de relacions entre conceptes i la connexió entre els aprenentatges gramaticals, així com la visió de la llengua com un sistema organitzat d'unitats i relacions que permet la comunicació (Martínez, 2010).

La selecció, organització i seqüenciació de continguts i la seua transposició didàctica és fonamental, especialment en els manuals de català i d'espanyol, que són les llengües ambientals, primeres i segones per a la major part de l'alumnat, i en les quals s'ha d'assegurar l'accés a un coneixement lingüístic general i a unes nocions abstractes (Ribas, 2010b). En canvi, en els llibres de text analitzats no s'hi observa progressió ni aprofundiment en els continguts gramaticals treballats, sinó que fins i tot es repeteixen les mateixes explicacions i apareixen els mateixos exemples d'un curs a un altre, i els continguts gramaticals en les dues llengües es repeteixen quasi en la seua totalitat, amb tractaments específics per a qüestions puntuals, com ara els pronoms febles en català, com hem mostrat en el seté capítol. En aquest sentit, Carbonell (2012) qualifica de despropòsit la insistència en dues qüestions gramaticals que potser s'han acabat convertint en singularitats de la llengua catalana: els pronoms i les formes verbals.

A més de la presentació parcel·lada i aïllada dels continguts gramaticals, les definicions utilitzades en els manuals són imprecises, massa breus, insuficients, descontextualitzades i molt artificials, i els exemples són escassos i estan descontextualitzats (Martínez, 2010; Coronas, 2010). Tampoc hi existeixen introduccions ni organitzadors previs que faciliten la connexió dels continguts nous amb els aprenentatges previs de l'alumnat, sinó tot el contrari: s'usen nocions noves encara no explicades per explicar-ne d'altres, la qual cosa contribueix a la construcció d'un coneixement confús, que difícilment es pot relacionar amb el coneixement ja adquirit (Torralba, 2012).

La distribució dels continguts gramaticals en els diversos manuals, és diferent segons l'editorial i la llengua, i també canvia d'un curs a l'altre¹⁹⁹. No s'hi segueix la coherència interna de la gramàtica. Ara bé, cap manual raona aquesta organització: l'ordre en què són tractats els diferents continguts gramaticals no s'explica enlloc i no sembla que obeïska a una planificació didàctica. Seria convenient ordenar els continguts gramaticals atenent a la relació existent entre ells, la qual cosa facilitaria en gran mesura la comprensió per part de l'alumnat.

La gramàtica que inclouen els llibres de text analitzats se centra en l'estudi de l'oració i de la paraula, sobretot les categories gramaticals en el primer curs d'ESO i l'oració en segon d'ESO, i està ancorada en la descripció del «codi», des de les unitats més simples a les més complexes, però sense atendre a la funció que les unitats lingüístiques desenvolupen en la comunicació (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010).

La presentació breu de les nocions gramaticals en els manuals de les dues llengües oficials i sense connexió amb el discurs, adopta criteris heterogenis, de procedència diversa i amb poca coherència interna en un mateix manual, la qual cosa constitueix un problema per a l'aprenentatge de les llengües, ja que no permet a l'alumnat reflexionar sobre la llengua en ús ni li facilita establir un procés gradual d'abstracció a partir d'un coneixement acotat (Ribas, 2010b).

¹⁹⁹ Per exemple, 1VBRO comença amb el treball de l'oració i després continua amb les diferents classes de paraules, mentre que 1CANA fa el camí invers, és a dir, comença amb l'estudi de les diverses categories gramaticals per acabar amb l'oració.

Quant al tractament de les categories gramaticals, d'entrada, cal advertir que cap manual explica la distinció existent entre *categoría gramatical* i *funció sintàctica*. Es tracta de termes recurrents en els manuals però que mai no es defineixen, sinó que simplement es classifiquen (sense dir quines són les propietats que permeten elaborar la classificació) i s'exemplifiquen. Tampoc no hi ha unitat en els termes i conceptes seleccionats en els diferents llibres de text (Ferrer, 2000), com hem comentat en el capítol anterior.

La classificació de les categories gramaticals en els llibres de text de l'assignatura de Valencià i en els de Castellà no és coincident. Els manuals de Valencià (1VBRO, 1VANA i 2VBRO) distingeixen huit categories gramaticals: *nom, adjectiu, determinant, verb, pronom, adverb, preposició i conjunció*. Aquesta classificació coincideix amb les realitzades pel Ministeri en TG-EGB (1981) i en *Glosario* (1986), i per Rodríguez Marín en *Repertorio* (1990), comentades en la secció 2.4. d'aquest treball, així com també en la *Guia d'usos lingüístics* de l'IIFV (2002).

En canvi, els manuals de l'assignatura de Castellà presenten una classificació una mica diferent. En general, s'hi diferencien huit categories gramaticals: *nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición i conjunción* (U.D.5 d'1CANA). Però, hi fan servir *artículo* i no *determinant*; conseqüentment, distingeixen entre *adjetivo calificativo* i *adjetivo determinativo* (1CSAN, 1CANA, 2CSAN²⁰⁰ i 2CANA). Ara bé, s'hi observen algunes diferències: 1CSAN i 2CSAN usen el terme *elemento de enlace* per referir-se a les *conjuncions* i les *preposicions*, i en 2CANA i 2CSAN apareix el terme *interjección*. La classificació predominant en els manuals de Castellà, que distingeix huit categories gramaticals (*nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición i conjunción*), coincideix amb les presentades per la gramàtica de la RAE, la GCC (2002) i la GNV (2006) de l'AVL, excepte en el tractament de la *interjección*²⁰¹ ja que aquestes obres la consideren com una categoria gramatical, de la mateixa manera que actua 2CANA.

²⁰⁰ En la síntesi de l'apartat gramatical de 2CSAN s'especifica que l'adjectiu pot ser *calificativo* o *determinativo*, cosa que no s'havia explicat en cap moment.

²⁰¹ Sobre la *interjección*, convé 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), com hem apuntat a l'inici de l'apartat 7.3.1.

8.3. Sobre la terminologia lingüística

Pel que fa a la terminologia lingüística, hem estudiat la *variació terminològica denominativa* (Freixa, 2000) utilitzada en l'ensenyament de les llengües oficials durant els dos primers cursos de l'educació secundària obligatòria per referir-se als conceptes sintàctics bàsics (les categories gramaticals), perquè en moltes ocasions els termes constitueixen un obstacle en la construcció dels conceptes (Martin, 2000).

El nostre treball ha constatat la falta d'unificació terminològica, així com una conceptualització i estructuració inadequada dels continguts gramaticals en els llibres de text de Secundària. De fet, els manuals d'una mateixa llengua no coincideixen en la terminologia emprada però la diversitat és encara més gran en passar d'una llengua a una altra, per exemple Anaya utilitza el terme *determinant* en 1VANA mentre que en 1CANA fa servir *artículo y adjetivo (determinativo o calificativo)*. L'ús d'una terminologia diversa, i sovint confusa, per referir-se als mateixos fenòmens lingüístics, dificulta la identificació dels mateixos mecanismes lingüístics en les diferents llengües, i per tant el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat. No hi ha, doncs, coordinació entre llengües primeres ni cap plantejament contrastiu. Els llibres de català i d'espanyol de la mateixa editorial repeteixen qüestions comunes amb plantejaments parcialment divergents en moltes ocasions.

També s'hi ha observat un seguit d'anomalies metodològiques: els manuals solen començar per l'estudi de l'oració abans de tractar les categories sintàctiques i hi ha conceptes que els autors no expliquen mai (per exemple, *categoría* i *funció*) o bé ho fan després d'haver-los utilitzats; a més de la presència d'errors i de classificacions diferents en un mateix manual i en una mateixa unitat didàctica. Aquestes deficiències incideixen negativament en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, perquè sovint ha de memoritzar termes que no sap què signifiquen ni per a què serveixen.

Resta clar, doncs, que és convenient usar la mateixa teoria i la mateixa terminologia a fi de no entrebancar la comprensió dels fenòmens lingüístics i a fi d'estalviar molt de temps en l'ensenyament de llengües. Perquè, després de veure les diferències entre els manuals de les assignatures de Valencià i de

Castellà, i sabedors de les influències que tenen en l'aprenentatge, resulta necessari conèixer el funcionament de les diverses llengües implicades en l'ensenyament a l'hora de plantejar-se les estratègies didàctiques per ensenyar-les. Un tractament integrat de les llengües utilitzades en l'ensenyament facilitarà l'assoliment dels continguts gramaticals a partir de l'elaboració d'una única programació de les diferents llengües presents en el sistema educatiu a partir d'objectius i de metodologies comunes, criteris d'avaluació compartits i continguts d'aprenentatge repartits entre les llengües, de manera que l'alumnat rendibilitze els seus aprenentatges lingüístics i desenvolupe al màxim la seua competència comunicativa plurilingüe (Ruiz Pérez, 2008). En aquest sentit, cal també la unificació de criteris per a l'ús d'una terminologia comuna.

Així, doncs, els resultats d'aquesta anàlisi contrastiva ens permeten entendre millor les dificultats de l'alumnat a l'hora d'aprendre la gramàtica de la llengua i posen de manifest la necessitat d'utilitzar una terminologia única per a l'ensenyament de les llengües oficials en el territori i limitada als conceptes imprescindibles, així com de seguir un determinat ordre en l'estudi dels conceptes sintàctics. Macià (2000) proposa limitar l'ús als termes clars i estrictament necessaris, és a dir, que seria convenient utilitzar els conceptes indispensables per a explicar els constituents lingüístics que tractem a classe.

Cal tendir cap a un marc teòric i terminològic més d'acord amb les exigències de la tasca docent, que ajude a elaborar materials didàctics més adequats i a plantejar les estratègies d'ensenyament més adients en cada cas, dins de la necessària coordinació entre el professorat i els autors dels llibres de text. Perquè la gran densitat d'informació, la manera d'explicar la teoria sintàctica dels manuals, la profusió de terminologia lingüística en l'ensenyament i la confusió que aquesta genera, no resulten satisfactòries en la pràctica docent. Necessitem una gramàtica pedagògica interlingüística bàsica, com demana Ruiz Bikandi (2006). Una obra de divulgació que oriente la transposició didàctica des de les disciplines de referència fins a la pràctica de l'aula, que recontextualitze i seqüencie els continguts (Camps i Ruiz Bikandi, 2011), i que pose a l'abast del professorat la terminologia més adequada. No és el nostre propòsit proposar camins gramaticals concrets, però considerem que aquesta tasca no hauria de posposar-se més temps.

La teoria gramatical ha de tenir un caràcter instrumental en l'ensenyament, no ser una finalitat en ella mateixa. Per tant, cal reduir-la al mínim indispensable quantitativament: cal reduir els continguts gramaticals i, per tant, la terminologia, en l'ensenyament secundari. Convé simplificar i unificar la terminologia, minimitzar els termes conflictius i no innovar innecessàriament.

La polisèmia és un fenomen d'economia lingüística i la sinonímia, en canvi, té a veure amb la redundància lingüística; però, ambdós haurien de ser prescindibles en l'àmbit de la terminologia lingüística. Els termes utilitzats han de ser unívocs, és a dir, han d'evitar tant com siga possible la polisèmia. Així, quan hi haja diverses opcions és preferible el terme més descriptiu o que almenys no induïska a error. Convé també defugir la sinonímia²⁰², considerada, en el marc de la Teoria General de la Terminologia, la més perillosa de les ambigüitats lingüístiques pels problemes que pot comportar en la comunicació: pèrdua de claredat i transparència, càrrega de la memòria, però bàsicament confusió pel fet d'insinuar diferents continguts conceptuals (Freixa, 2002). Ens cal, doncs, consens terminològic en el món docent, establir un metallenguatge comú, bàsic però precís i coherent.

8.4. Consideracions finals

Comptat i debatut, la nostra recerca ha ratificat les hipòtesis concretes de les quals partíem: els manuals presenten una gran incoherència, amb continguts desconnectats i amb una desvinculació entre la gramàtica i l'ús de la llengua, i la terminologia lingüística es caracteritza, en general, per una manca de coherència i una excessiva sinonímia i polisèmia.

Som conscients de la necessitat que la investigació didàctica desemboque en propostes de millora de l'ensenyament-aprenentatge, i sabedors que la programació ha de ser el resultat d'un procés conscient i reflexiu de presa de decisions sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura en l'educació secundària.

²⁰² La sinonímia és habitualment tractada com un dels principals mecanismes de cohesió lèxica que permet evitar un bon nombre de repeticions, mentre que en els discursos especialitzats se sol considerar problemàtica per a la comunicació perquè dóna la falsa impressió que existeix més d'un concepte (Wüster, 1979/1998; Fedor de Diego, 1995).

En aquest sentit, considerem que les editorials han de prestar més atenció a la investigació i a la innovació en didàctica de la llengua (Ferrer; Rodríguez Gonzalo, 2010): cal integrar l'estudi de la llengua amb la reflexió sobre els usos lingüístics i comunicatius, fomentar el desenvolupament de les capacitats comunicatives de l'alumnat de l'educació secundària obligatòria i dur a terme un tractament integrat de les llengües presents en el sistema educatiu (Guasch, 1999, 2001, 2008 i 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 i 2008; Pascual Granell, 2006), per tal d'aconseguir una adequada educació lingüística de l'alumnat. Així mateix, resulta necessari elaborar una gramàtica pedagògica interlingüística (Ruiz Bikandi, 2006) que hauria d'aprofitar les coincidències, afavorir les complementarietats i evitar les repeticions (Guasch, 2006) i establir una terminologia lingüística adequada i aplicable a l'ensenyament.

Més encara, atès que no hi ha renovació pedagògica mitjançant els materials escolars sense un programa paral·lel d'investigació i formació del professorat, apuntem la necessitat que les universitats i les administracions desenvolupen programes de formació inicial i contínua del professorat en les línies apuntades anteriorment.

BIBLIOGRAFIA

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2004). *Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc de referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià*. València: AVL.
- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: AVL.
- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2014). *Diccionari normatiu valencià*. València: AVL. Disponible en: <<http://www.avl.gva.es/dnv>>
- ADELL, P.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2011a). El currículum de llengües: descripció i anàlisi per pensar la programació. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i la literatura. Complements de formació disciplinària*. Barcelona: Graó.
- ADELL, P.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2011b). El nou currículum: mancances i oportunitats. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó.
- AGOST, R; MONZÓ, E. (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general. Espanyol-català*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- AGUT, F.; BERNAD, M.; SIFRE, M.A. (2001). Una experiència de programació integrada de literatura (català, castellà i història). *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 25, p. 63-73.
- ALONSO MARCOS, A. (1986). *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Magisterio Español.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1984). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de educación*, núm. 275, p. 43-62. Disponible en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70039/00820073003339.pdf?sequence=1>>
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, núm. 301, p. 109-126. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010700489.pdf?documentId=0901e72b81272cd3>>
- ÁREA, M. (1999). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- ARGIBAY, M. (et alii) (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Universitat del País Basc.
- ARTHUR, J. [et al.] (2012). *Research methods and methodologies in education*. Londres: SAGE.
- ATIENZA, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿para qué?. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 11. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=630>
- BADIA, J. [et al.] (1997). *El llibre de la llengua catalana per a escriure correctament el català*. Barcelona: Castellnou.
- BADIA AMAT, R.M. (2006). *Estudi integrat de les llengües catalana i castellana a partir de l'enfocament comunicatiu d'aprenentatge de llengües*. Disponible en: <http://www.xtec.cat/fadults/recursos/didactics/catala/Estudi%20integrat%20de%20lleng%FCes%20i%20enfocament%20comunicatiu.pdf>>
- BARTH, B.M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.
- BATALLER, A. (2011). *Lenguas primeras y segundas en el contexto lingüístico valenciano. El uso de conceptos y concepciones lingüísticas por parte de estudiantes de Magisterio, a partir de sus autobiografías lingüísticas*. Valladolid: *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*.
- BÉGUELIN, M.J.; DE PIETRO, J.F.; NÄF, A. (ed.) (1999). *La terminologie grammaticale á l'école: perspectives interlinguistiques*. Neuchâtel: Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.

- 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>>
- BERNAL, G.E. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, p. 509-534. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/66/24> [Consulta: juny 2014]
- BERNÁRDEZ, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2, p. 6-14.
- BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. París: Hatier-Crédif.
- BESSON, M.J.; GENOUD, M.R.; LIPP, B.; NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BINI, G. *et alii* (1977). *Los libros de texto en América Latina*. Mèxic: Nueva Imagen.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.; GARDES-TAMINE, J. (1989). *Propositions pour une terminologie grammaticale de base*. Document intern del Département de Linguistique française per als estudiants (26-6-89). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- BLOCK, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edimburg: Edinburgh University Press.
- BOSQUE, I. (1989). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- BOSQUE, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional*. Madrid: Arco libros.
- BRANCA, S.; PIQUER, A.; WILLEMS, D. (ed.) (1995). Vers une terminologie grammaticales européenne? Nécessité et obstacles. *Travaux de linguistique (Lovaine-la-Neuve)*, 31.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana: UNESCO.
- BRONCKART, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires – Madrid: Miño y Dávila.

- BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, núm. 97-98, p. 35-58. (Trad. cat.: La transposició didàctica. Història i perspectives d'un problema fundacional. En CAMPS, A.; FERRER, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, p. 39-63.) (Trad. cast.: La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundacional. En BRONCKART, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires – Madrid: Miño y Dávila, p. 101-132).
- BRUCART, J.M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- BRUCART, J.M. (2011). La presència de la sintaxi en el currículum de llengua. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i la literatura. Complementos de formació disciplinària*. Barcelona: Graó.
- BRUCART, J.M.; RIGAU, G. (1997). Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 12, p. 81-100.
- BRUGUERA, J. (2000). *Diccionari de dubtes i dificultats del català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- CABALLERO, D. (1991). *Gramática, gramáticas y gramáticos. Algunas reflexiones teóricas sobre la experiencia docente. Comunicación, Lenguaje y educación*, núm. 9, p. 33-43.
- CABRÉ, M.T. (1992). *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Empúries.
- CABRÉ, M.T. (1994). Lingüística, gramàtica i llengua: prejudicis i rutines. En *Llengua i ensenyament. Actes de les jornades. Barcelona, del 7 al 10 de setembre de 1992*. Vic: Eumo, p. 38-39.
- CABRÉ, M.T.; LORENTE, M. (1996). La terminologia, avui: termes, textos i màquines. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 9, p. 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. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. 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, p. 105-126.
- CAMPS, A. (1999a). Llibres de text a l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19, p. 5-8.
- CAMPS, A. (1999b). El professorat, agent de la investigació en didàctica de la llengua. En GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODRÍGUEZ, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- CAMPS, A. (2000). *Aprendre gramàtica*. En CAMPS, A.; FERRER, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, p. 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. (2006). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó, p. 31-36.
- CAMPS, A. (2009). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración, en *I Congrés Internacional d'Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*, 18-21 de setembre de 2008. Universitat de València.
- CAMPS, A. (2010a). 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, p. 13-32.
- CAMPS, A. (2010b). Llengües de l'escola, llengües dels infants, llengües dels professors. En INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ JOSEP PALLACH (ed.)

- (2010). *Multilingüisme i pràctica educativa. VI Simposi: llengua, educació i immigració*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <<http://devel.udg.edu/Portals/9/Users/118/90/3190/diversitas%2069.pdf>>
- CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*, vol. III. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (coord.) (1997). Reflexionar sobre la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 11, p. 5-12.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB – Horsori.
- CAMPS, A.; FERRER, M. (1999). *Els llibres de text a l'educació secundària*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. (coord.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; FERRER, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; GUASCH, O.; PÉREZ, F.; RIBAS, T.; CASTELLÓ, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 161-180.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (coord.) (2008). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; RUIZ BIKANDI, U. (2010). La didàctica de la llengua (les llengües) i la literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 52, p. 81-90.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y vida*, v. 31, núm. 4, p. 4-18. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf>

- CAMPS, A.; RUIZ BIKANDI, U. (2011). La didàctica de la Llengua i la Literatura. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En RICHARDS, J.; SMITH, R. (ed.) (1983). *Language and Communication*. Londres: Longman. Traduït en LLOBERA, M. (et al.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Edelsa.
- CANTARERO, J.E. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix. Elements d'acció educativa*, núm. 189-190, p. 27-33.
- CANTARERO, J.E. (2000a). Els llibres de text de Primària: motor del canvi o fre a la innovació?. *Temps d'Educació*, 23, p. 317-332.
- CANTARERO, J.E. (2000b). *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Tesi doctoral. Universitat de València.
- CALATAYUD, R. [et al.] (1992). *Guia gramatical per a l'ús de la llengua. Exercicis autocorrectius*. València: Tabarca.
- CARBONELL, A. (2012). Ensenyar llengua i literatura a l'aula. En CASALS, D.; FOGUET, F. (ed.) (2012). *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona: IEC-UAB, *Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura*, 6. Disponible en:
<<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000183/00000041.pdf>>
- CARMEN, L.M. (1992). *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula*. Barcelona: Graó - ICE UB.
- CARMEN, L.M.; JIMÉNEZ, M.P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique*, núm. 11, p. 7-14.
- 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:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98339/mcd1de1.pdf?sequence=1>>

- CASSANY, D. [et al.] (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D.; LORENTE, M. (1996). *Terminologia i ensenyament. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 9, p. 5-7.
- 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*, núm. 2, p. 15-23.
- CASTELLÀ, J.M. (2005). Les ulleres del professor de llengua: la visió del llenguatge, abans i ara. *Llengua i ús. Revista tècnica de política lingüística*, núm. 33, p. 42-46.
- CASTRO, A. (1922). *La enseñanza del español en España*. En ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal, p. 118-146.
- 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)
- CHOPPIN, A. (1980). La historia de los manuales escolares. Una aproximación global. *Revista Historia de la Educación*, núm. 9, p. 1-25.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París: Hachette.
- CHOPPIN, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 107-165.
- COBA FEMENIA, J. (2003). Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO. En MARTINES, V. (coord.) (2003). *Llengua, societat i ensenyament*, Vol. 1. Disponible en: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84608001568886684.pdf>>
- COMET, M.C. (1996). Selecció i transmissió terminològica a l'ensenyament primari. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 9, p. 49-59.
- COMISSIÓ EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburg: Oficina de

Publicacions Oficials de les Comunitats Europees. Disponible en:
<<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>>

- CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M.J.; LLUCH, G. (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- COLÓN, G. (1989). *El español y el catalán, juntos y en contraste*. Barcelona: Ariel.
- 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, p. 117-134.
- CRESPO, I.; LÓPEZ, F.J. (1999). Els llibres de text, material «polític»? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19, p. 91-95.
- CUENCA, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- CUENCA, M.J. (1994). Bases lingüístiques y didàcticas para una enseñanza integrada de varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2, p. 25-34.
- CUENCA, M.J. (ed.) (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.
- CUENCA, M.J. (2011). Sintaxi. En CLIMENT ROCA, S.; MATEU FONTANALS, J. (coord.) (2011). *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística*. Barcelona: Editorial UOC, p. 97-131.
- CUENCA, M.J.; HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CUENCA, M.J.; PÉREZ SALDANYA, M. (2006). *Guia d'usos lingüístics. Aspectes gramaticals*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Disponible en: <<http://web.ua.es/iifv/Guiausos.pdf>>
- CUMMINS, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251. (Trad. cast.: *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, p. 37-61).

CUMMINS, J. (1986). *Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education*. En CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. Londres: Longman, 1987², p. 80-95.

Decret 47/1992, de 30 de març, del Consell, pel qual estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (06/04/1992), núm. 1.759. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=0773/1992>

Decret 187/1994, de 13 de setembre, del Govern Valencià, pel qual es regula la supervisió de materials didàctics curriculars, per als ensenyaments de règim general, i el seu ús en els centres docents de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (22/09/1994), núm. 2.351. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=null&sig=2026/1994&url_lista=>

Decret 39/2002, de 5 de març, del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (08/03/2002), núm. 4.206. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1009/2002>

Decret 112/2007, de 20 de juliol del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (24/07/2007), núm. 5.562, p. 30.402-30.587. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/portal/portal/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf>

Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf>

Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat*

- Valenciana* (10/06/2015), núm. 7.544, p. 17.437-18.582. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf>
- DE MANUEL, J.; GRAU, R. (2000). Concepciones y dificultades comunes en la construcción del pensamiento biológico. En PARCERISA, A. (dir.) (2000). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo i Editorial Graó, 2003³, p. 143-155.
- DE MIGUEL, J. (2008). Algunos problemas de la terminología gramatical en la enseñanza media. *RILCE: Revista de filología hispánica*, Vol. 5, núm. 2, 1989, p. 199-271. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10171/4183>>
- 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 Màster. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf> >
- DURÁN, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 391, p. 67-71.
- DURÁN, C. (2010a). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 51, p. 36-50.
- DURÁN, C. (2010b). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 52, p. 91-111.
- DURÁN, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54, p. 86-92.
- DURÁN, C. (2012). El tractament del mode en els llibres de text. Bellaterra: *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5 (2), 25-42.
- 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.; MANRESA, M. (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.

- ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981.
- EGUREN, L.; FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- ENCICLOPÈDIA CATALANA (1998). *Gran diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Disponible en: <http://www.diccionari.cat/>
- ESCANDELL, M.V.; LEONETTI, M. (2010). El estudio de la lengua: comunicación y gramática. En RUIZ, U. (ed.). *Lengua y Literatura. Complementos de Formación*. Barcelona: Graó-Ministerio de Educación, vol. I, p. 61-79.
- ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, núm. 29-30, p. 13-24. Medellín: Facultad de Educación. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/7503/6906>
- ESCOLANO BENITO, A. (2006). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. En ESCOLANO, A. (ed.) (2006). *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. València: Tirant lo Blanch, p. 13-34.
- ESTEVE, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. En LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (coord.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE - Horsori (*Cuadernos de Educación*, núm. 44).
- ESTEVE, O. (2011). Desenvolupant la mirada investigadora a l'aula. La pràctica reflexiva: eina per al desenvolupament professional com a docent. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*, vol. III. Barcelona: Graó, p. 27-46.

- EQUIP DE TREBALL LOGOS (coord. i red. M.P. Hernández Agelet de Saracíbar) (1983). *Terminología lingüística básica*. Lleida: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (1990⁴).
- FABRA, P. (1956/1993). *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide.
- FABRA, P. (1995/2000). *Gramàtica catalana*. Barcelona: IEC.
- FARRÀS, N.; GARCIA, C. (1993). *Morfosintaxi comparada del català i el castellà*. Barcelona: Empúries.
- FEDOR DE DIEGO, A. (1995). *Terminología: teoría y práctica*. Caracas: Equinoccio.
- FERNÁNDEZ, S. (1987). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S. (2014). El poder retórico de la variación terminológica. *Debate terminológico*, núm. 12, p. 55-59. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/52538>
- FERRER, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 13, p. 57-65.
- FERRER, M. (1998). La integración de las lenguas en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 70, p. 14-16.
- 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, p. 35-44.
- FERRER, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 209-223.
- FERRER, M. (2002). Els continguts lingüístics al batxillerat. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 31-46.
- FERRER, M. (2007). Llibres de text: trets lingüístics que en condicionen la comprensió. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41, p. 43-58.
- FERRER, M. (2012). L'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 57, p. 87-95.

- FERRER, M.; LÓPEZ, F.J. (1999). Llibres de text i concreció del currículum de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19, p. 9-23.
- FERRER, M.; ZAYAS, F. (2004). *Ensenyar gramàtica: sintaxi*. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 33. Barcelona: Graó.
- FERRER, M.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2010). La lingüística del texto en los manuales de la ESO. En RIBAS, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, p. 97-116.
- FISHER, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. En CHARTRAND, S.: *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire*. Montreal (Quebec). Logiques, p. 315-340.
- FONTICH, X. (2006). Enseñar y escribir para aprender gramática, *Cuadernos de educación*, 50. Barcelona: ICE UAB - Horsori.
- FONTICH, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, núm. 18 (1), p. 50-57. Disponible en: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2065/1292>>
- FONTICH, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas, *Da Investigação às Práticas (CIED-Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação de Lisboa)*, núm. 1 (2), 39-58. Disponible en: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n2/39_58_v.pdf>
- FONTICH, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. Bellaterra: *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (3), 1-19. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2013m8-9v6n3/jtl3_a2013m8-9v6n3p1.pdf>.
- FONTICH, X.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (coord.) (2014). Ensenyar gramàtica a l'educació obligatòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 64.
- FREINET, C. (1980). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIXA, J. (1998). Reflexions a l'entorn de les causes de la variació denominativa en terminologia. Comunicació presentada a *Actes del IV*

Congrés Internacional sobre Traducció. Universitat Autònoma de Barcelona (treball no publicat).

FREIXA, J. (2002). *La variació terminològica. Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient.* Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41609/1/TesiJF.pdf>

GARCÍA, M. *et alii* (2010) (ed). *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües.* València: Publicacions de la Universitat de València.

GARCIA CASTANYER, M.T. (2000). Una terminologia gramatical bàsica en la llengua francesa. En MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques.* Barcelona: Graó.

GARCIA-DEBANC, C.; CONFAIS, J.P.; GRANDATY, M. (2001). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* Tolosa: Delagrave / CDR Midi-Pyrénées, p. 117-141.

GARCIA VIDAL, P.; MARTÍ CLIMENT, A. (2015). Aproximación a las representaciones sociales sobre las lenguas en el alumnado de cuarto de ESO. En CANCELAS Y OUVIÑA, L.P.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (ed.) (2015). *Tendencias en Educación Lingüística.* Cadis: Grupo Editorial Universitario (GEU).

GIL, I.; GUTIÉRREZ, E. (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>

GILI Y GAYA, S. (1964). Sobre la nomenclatura y enseñanza de la Gramática. *Boletín de la Real Academia Española*, Volum XLIV, Quadern 173, p. 449-453.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, p. 10-15.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). Los materiales: Cultura, pedagogía y control. *Contradicciones de la democracia cultural.* Ponencia presentada en las IV

Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GINEBRA, J.; MONTSERRAT, A. (1999). *Diccionari d'ús dels verbs catalans*. Barcelona: Edicions 62.
- GÓMEZ VILASÓ, J.; QUIRÓS, J. (1996). *Los materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura*. Gijón: Centro de Profesores de Gijón, Colección *Materiales para el Aula*, p. 18-19.
- GONZÁLEZ NIETO, L.; ZAYAS, F. (2008). El currículo de Lengua y Literatura de la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 48, p. 16-35.
- GRÀCIA, LL. (2006). Lingüística contrastiva. *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 38, p. 39-50.
- GRINBERG, S. (1997). Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa. *Propuesta Educativa*, núm. 17, p. 74-82.
- GRUP ELEUTERIO QUINTANILLA (2003). A fabricación do consentimento: Libros de texto e diversidade cultural. En RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. (coord.) *Materiais curriculares e diversidades sociocultura*. Santiago de Compostela: Universitat de Santiago de Compostela.
- GUASCH, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 6, p. 117-124.
- GUASCH, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 19, núm. 2, 135-147.
- 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, p. 77-95.
- GUASCH, O. (2011a). Les llengües en l'ensenyament. En CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i la literatura. Complementos de formació disciplinària*. Barcelona: Graó, p. 25-45.

- GUASCH, O. (2011b). El tractament integrat de les àrees de llengua. En CESIRE-CIREL (ed.) (2011). *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Col·lecció Innovació i Formació, 1, p. 5-12.
- GUASCH, O. (2014). La reflexió interlingüística a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 64, p. 26-34.
- GUASCH, O.; CAMPS, A.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (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, LLERA.
- GUASCH, O.; MILIAN, M. (2010). *L'educació lingüística i literària en entorns plurilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, LLERA.
- GÜEMES ARTILES, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tesi doctoral. Santa Cruz de Tenerife: Universitat de La Laguna. Disponible en: <ftp://veda.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>
- GUERRERO, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- HAWKINS, E.W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
- HERNANZ CARBÓ, M.L. (1997). Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 11, p. 39-59.
- HYMES, D.H. (1972). On communicative competence. En PRIDE, J.B.; HOMES, Y.J. (ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: Acerca de la competencia comunicativa. En LLOBERA, M. (coord.) (1995/2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27-46.)
- HUTCHINSON, T.; TORRES, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 8/4, p. 315-328.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007²). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: IEC. Disponible en: <http://dlc.iec.cat/>

- INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE FILOLOGIA VALENCIANA (2002). *Guia d'usos lingüístics. Aspectes gramaticals*. València: IIFV.
- JOVER, G. (2008). ¿Qué currículo? Currículo y práctica docente. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 48, p. 49-60.
- JOHNSEN BØRRE, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JUAN-MOMPÓ ROVIRA, J. (2010). *Anàlisi i contrast de la Gramàtica normativa valenciana (AVL, 2006)* (treball no publicat).
- LACREU, J. (1990). *Manual d'ús de l'estàndard oral*. València: IFV, Universitat de València (2008⁸).
- LAPESA, R.; LÁZARO CARRETER, F.; SECO, M.; GARCÍA POSADA, M.; RIVERA, M. (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÁZARO CARRETER, F. (1964). *Problemas de terminología lingüística*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- LENZ, R. (1912). *¿Para qué estudiamos gramática?*, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal, p. 92-117.
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), núm. 238, p. 28.927-28.942. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), núm. 106, p. 17.158-17.207. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (10/12/2013), núm. 295, p. 97.858-97.921. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- 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. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volums. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1999b). Els llibres de text i l'educació lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 19, p. 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*, núm. 36, p. 15-32.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (1996). Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE UB - Horsori.
- LÓPEZ, Á. [et al.] (1990). *Lingüística general y aplicada*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- LÓPEZ, M.V. (1990). La terminología lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. En MONTESA PEYDRÓ, S.; GARRIDO MORAGA, A.M. (coord.) (1994) *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, p. 425-438. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0423.pdf
- LLOBERA, M. (coord.) (1995/2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- 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>>

- MACIÀ, J. (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 45, p. 61-79.
- MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- MAILLARD, M. (ed.) (1993). Vers une rénovation de la grammaire et sa terminologie. LIDIL, 8. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MAILLARD, M.; DABENE, L. (ed.) (1997). Vers une métalangue sans frontières. LIDIL, 14. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MANRESA, M.; DURAN, C.; RAMADA, L. (2012). *Projectes de treball per ensenyar i aprendre llengua i literatura*, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 36-48.
- MANTECÓN, B.; ZARAGOZA, F. (ed.). *La gramática y su didáctica*. Màlaga: Miguel Gómez ediciones / Universidad de Málaga / SEDLL.
- Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. (2003). València: Conselleria d'Educació. Disponible en: <http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/docs/MECR.pdf>>
- MARÍ, I. (2010). La nova gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans. *Llengua i ús*. *Revista tècnica de política lingüística*, núm. 49, p. 18-26.
- MARTIN, D. (1999). *La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite du verbe"*. En BEGUELIN, M.J.; PIETRO, J.F. DE; NÄF, A. (ed.). *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques*. Neuchâtel: Institut de Lingüística de la Universitat de Neuchâtel.
- 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, p. 135-154.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). *El cambio profesional mediante los materiales*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189, p. 61-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a). *Siete cuestiones y una propuesta*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, p. 8-13.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b). *¿Cómo analizar los materiales?. Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, p. 14-18.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). *Interrogando al material curricular (guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)*. En MÍNGUEZ, J.G.; M. BEAS (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, p. 221-245.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, p. 62-73.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.; ADELL, J. (2003). Viejas pedagogías. Nuevas tecnologías. Materiales curriculares escritos y recursos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326, p. 99-105.
- MARTOS NUÑEZ, E.; GARCÍA RIVERA, G. (1998). Sobre materiales didácticos. En MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE-UB / Horsori, p. 331-345.
- MASCARÓ, J. (2002). Morfologia: aspectes generals. En SOLÀ, J. [et al.] (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, p. 465-482.
- MASSERON, C. (2010). *Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire: objets et méthodes pour la classe, la formation des maîtres et la recherche. Colloque International «Grammaire en francophonie»*. Université Toulouse II - Le Mirail.
- MAURI, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En COLL, C. [et al.] (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 2007¹⁸, p. 65-100.
- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. (2001). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación (2005⁵).
- MCCULLOCH, G. (2012). Documentary methods. En ARTHUR, J. [et al.] (2012). *Research methods and methodologies in education*. Londres: SAGE.
- MÉNDEZ, J.M. (2001). El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa. *Revista de Educación*, núm. 3, p. 221-229.

- MÉNDEZ GARRIDO, J.M. (2010). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. Huelva: Universidad de Huelva. Disponible en: <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3451/b15760480.pdf?sequence=1>>
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE-UB / Horsori.
- MILIAN, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 37.
- MILIAN, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En RIBAS, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, p. 155-172.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (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.
- MINISTERE BELGE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1949). *Code de Terminologie grammaticale*.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1975). Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré. *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale* (París), 30.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). *Terminologie grammaticale*. París: CNDP.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE BELGE (1991). *Terminologie grammaticale*. Gent: Université Gent.
- MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1910). Nomenclature grammaticale. *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* (París), núm. 1.948 (1-10-1910), p. 559.
- MIRET, I.; RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (1994). Gramática y enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2.
- MORELL, J. (1996). L'adquisició de la terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 9, p. 35-47.
- MOYA PARDO, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, p. 133-152.

- NEGRIN, M. (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. I, núm. 1, p. 307-312. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a19negrin.pdf>
- NEGRIN, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, núm. 6, p. 187-208. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- 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, p. 37-57.
- NOGUEROL, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE-UB / Horsori, p. 61-74.
- NOTARIO, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 181-193.
- Orden de 2 de junio de 1992 por la que se desarrolla el Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, sobre supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los Centros docentes. Boletín Oficial del Estado (11/06/1992), p. 19.802-19.803. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1992/06/11/pdfs/A19802-19803.pdf>
- Ordre de 16 de desembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es desenrotlla el Decret 187/1994, de 13 de setembre, del Govern Valencià, pel qual es regula la supervisió de materials didàctics curriculars, per als ensenyaments de règim general, i el seu ús en els centres docents de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (03/02/1995), núm. 2.442. Disponible en: http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=null&sig=0243/1995&url_lista
- Ordre de 10 de maig de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència per la qual es crea la Comissió de Revisió de Projectes Editorials i Llibres de Text per

als ensenyaments de règim general establerts en la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu a l'àmbit territorial de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (02/06/1995), núm. 2.521. Disponible en: <http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=null&sig=1321/1995&url_lista>

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado* (01/05/2014), núm. 33.827-34.369. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>>

OLIVA, E. (2010). Els conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament mitjà: alternativa. En GARCÍA, M. *et alii* (ed). *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València, p. 525-532.

OSORO, A. (2008). Del currículo a los currículos, de la teoría a las prácticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 48, p. 36-48.

OSSENBACH SAUTER, G.; RODRÍGUEZ SOMOZA, M. (2000). *Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*. Madrid: UNED.

PARCERISA, A. (1996a). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, 2007⁷.

PARCERISA, A. (1996b). *Els materials curriculars a l'ensenyament primari*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesi doctoral.

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/ocd/sedev/val/vp_tl.htm>

PAYRATÓ, LL. (1985). *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial - Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- PELLICER, J.E. (2006). *Història d'un desig insatisfet. L'ensenyament del valencià fins a 1939*. Catarroja: Perifèric edicions.
- PELLICER, J.E. (2007). *Guia essencial de la llengua*. València: Adonay llibres.
- PÉREZ SALDANYA, M. (2000). Del *perfet* a l'*indefinit* (i viceversa). El nom dels temps verbals i altres problemes terminològics relacionats amb les categories gramaticals del verb. En MACIÀ GUILÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ SALDANYA, M.; MESTRE, R.; SANMARTÍN, O. (1998). *Diccionari de lingüística*. Oliva: Colomar editors.
- PETRUS ROTGER, A. (1997). Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas. En ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 101-122.
- PEYTARD, J.; GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. París: Larousse.
- PUELLES, M. (1997). Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939). En VILLALAÍN, J. M. (1997). *Manuales escolares en España*. Madrid: UNED, Volum I, p. 17-70.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAMÍREZ, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia universitaria*, vol. III, núm. 1, p. 101-124. Disponible en: <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_v ol3_n1_2002/8_art_Tulio_Ramirez.pdf>
- RAMÍREZ, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, vol. 24, núm. 70, p. 273-292. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200003&script=sci_arttext>
- Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los Centros docentes. *Boletín Oficial del Estado* (23/04/1992), p. 13.726-13.728. Disponible en: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-8857>

- Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General. *Boletín Oficial del Estado* (04/09/1998), p. 30.005-30.007. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/1998/09/04/pdfs/A30005-30007.pdf>>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (03/01/2015), p. 169-546. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>>
- Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, d'ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria. *Boletín Oficial del Estado* (05/01/2007), p. 328-419. Disponible en: <http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/01/11/pdfs/A00328-00419.pdf>
- RIBAS SEIX, T. (coord.) (2010a). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RIBAS SEIX, T. (2010b). *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, p. 55-75.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En CAMPS, A.; FERRER, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011a). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 58, p. 60-73.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011b). *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 GONZALO, C. (2011c). Programar en Lengua y Literatura. En RUIZ BIKANDI, U. (coord.) *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó-Ministerio de Educación, vol. II, p. 35-59.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, p. 87-118. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf>>
- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1990). Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia. En GARCÍA HOZ, V. (dir.). *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: RIALP, p. 317-352.
- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1992). Terminología gramatical para la enseñanza secundaria. En SERRANO PEDROCHE, L. (dir.). *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Madrid: RIALP, p. 337-384.
- RUIZ, F.; SANZ, R. (1999). El llibre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19, p. 57-76.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüística de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 13, p. 9-24.
- 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*, núm. 38, p. 51-66.
- RUIZ BIKANDI, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 47, p. 33-45.
- RUIZ BIKANDI, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. En RIBAS, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, p. 33-54.

- RUIZ BIKANDI, U.; VERA, M. (2004). La reflexió sobre la llengua. *Textos de didàctica de la llengua y la literatura*, núm. 37, p. 9-15.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011a). *Llengua castellana y literatura. Complementos de formació disciplinària*. Barcelona: Graó.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011b). *Didàctica de la llengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- RUIZ PÉREZ, T. (2008). El tractament integrat de llengües. Construir una programació conjunta. *Textos de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, núm. 47, p. 46-58.
- SANCHIS GUARNER, M. (1979). La terminologia gramatical per als textos didàctics del Català. *Revista de Bachillerato* (Madrid) 11, p. 79-80.
- SARAGOSSÀ, A. (1994a). *El predicatiu i les categories sintàctiques*. València: Publicacions de la Universitat de València, Col·lecció Biblioteca Lingüística Catalana.
- SARAGOSSÀ, A. (1994b). Ensenyament i teoria sintàctica a través del tractament del concepte «pronomen» en un manual d'EGB i BUP, a *Segon simposi del professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria. Comunicacions i ponències*. València: Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, p. 99-112.
- SARAGOSSÀ, A. (2002). Les construccions comparatives i les oracions consecutives. En SOLÀ, J. [et al.] (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, p. 3097-3171.
- SARAGOSSÀ, A. (2003). *Gramàtica valenciana raonada i popular. Els fonaments*. Gandia: CEIC Alfons el Vell.
- SARAGOSSÀ, A. (2005): *Gramàtica valenciana raonada i popular: els fonaments*. València: Tabarca.
- SARAGOSSÀ, A. (2007). Reflexions sobre l'assignatura de valencià. En SARAGOSSÀ, A. (2007). *Reivindicació del valencià. Una contribució*. València: Tabarca, p. 271-285.
- SARAGOSSÀ, A. (2010). Els conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament mitjà: tractaments habituals. En GARCÍA, M. et alii (ed). *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València, p. 565-572.

- SARAGOSSÀ, A. (en premsa). *¿Com convé ensenyar el valencià? Una contribució lingüística*. Gandia: Alfons el Vell.
- SELANDER, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de educación*, núm. 293, p. 345-354. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre293/re2931600479.pdf?documentId=0901e72b8137732d>>
- SELANDER, S. (1995). Pedagogic Texts-Educational Media. *Internationale Schulbuchforschung*, núm. 17, vol. 1, p. 9-23.
- SEMPERE BROCH, J.V. (1997). Llegir, escriure i aprendre gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 11, p. 73-80.
- SHULMAN, L.S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-specific Conceptions of Teaching. En MONTERO, L.; VEZ JEREMÍAS, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- SOLÀ, J.; SARAGOSSÀ, A. (1995). Introducció a una revisió de la terminologia de la teoria lingüística. Ponència presentada al *Col·loqui Internacional sobre Terminologia gramatical en les llengües europees*, Barcelona, 1995.
- SOLÀ, J. [et al.] (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.
- STEPV (2007). Les *competències bàsiques* o la trama oculta del neoliberalisme educatiu. *Allioli*, núm. 207, p. 17.
- STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- STRAY, C. (1991). Paradigms lost: Towards a historical sociology of the textbook. En JOHNSEN BØRRE, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Suplement educatiu de la revista de lletres *L'illa*, núm. 18: «El llibre de text com a eina educativa». Alzira: Bromera, 2014.
- 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).

- TERMCAT (Centre de Terminologia) (1992). *Diccionari de lingüística*. Barcelona: TERMCAT, Institut d'Estudis Universitaris Josep Trueta.
- TIANA FERRER, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 4, p. 101-119. Disponible en: <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/ArtTiana.htm>>
- TIANA FERRER, A. (2000). Investigando la historia de los manuales. En TIANA FERRER, A. (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 17-44.
- TITONE, R. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TOLCHINSKY, L. (1997). Saber gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 11, p. 29-38.
- 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*, núm. 50, p. 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>>
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES CABALLERO, J.V. (1994). Reflexiones sobre la terminología lingüístico-gramatical. *CAUCE*, núm. 17, p. 83-105. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce17/cauce17_06.pdf>
- TOSI, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39 (2).
- TUSÓN, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.
- VARGAS, C. (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. París: Armand Colin.
- VARGAS, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. En VARGAS, C. (dir.) (2004) *Langue et*

études de la langue. Approches linguistiques et didactique. Actes du colloque International de Marseille 4-6 juin 2003 (p. 35-57). Aix-en-Marseille: Publications de l'Université de Provence.

- VARGAS, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères*, 39, p. 17-39.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 vols. Paris: Librairie Honoré Champion.
- VILÀ, M. (2004). Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 33, p. 40-56.
- VILÀ, M.; DURÁN, C. (2010). Competències lingüístiques. Competències en didàctica de la llengua. Competències i didàctica de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 51, p. 5-8.
- VILLALBA, X. (2000). La terminologia lingüística en català. *Revista de Catalunya* (Barcelona) 147, p. 104-118.
- WEAVER, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH. Bouynton / Cook. Publ.
- WILLEMS, D. (1995). La terminologie grammaticale: de l'hétérogénéité à l'harmonisation?. En BRANCA, S.; PIQUER, A.; WILLEMS, D. (ed.) (1995). Vers une terminologie grammaticales européenne? Nécessité et obstacles. *Travaux de linguistique* (Louvain-la-Neuve) 31, p. 13-23.
- 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, p. 129-142.
- WÜSTER, E. (1979). *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Viena: Springer. (Trad. Cast.: CABRÉ, M.T. (ed.) (1998). *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüístic Aplicada, Universitat Pompeu Fabra).
- ZABALA, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, p. 22-27.

- ZABALA, A. (1990). Materials curriculars. En MAURI, T. *et alii* (1990) *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE UB - Horsori, p. 125-167.
- ZABALA, A. (1995). Els materials curriculars i altres recursos didàctics. En ZABALA, A. (1995) *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó, 2007², p. 167-194.
- ZAHORIK, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 2, p. 185-196.
- ZAYAS, F. (1999). *Más allá de una didáctica de la gramática*. En GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODRÍGUEZ, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- ZAYAS, F. (2002). Ensenyar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 47-63.
- ZAYAS, F. (2004). Cap a una gramàtica pedagògica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 33, p. 9-26.
- ZAYAS, F. (2006). Hacia una gramàtica pedagògica. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, p. 17-30.
- ZAYAS, F. (2009, 22 d'abril). Diez razones (por lo menos) para rechazar los libros de texto [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/diez-razones-por-lo-menos-para-rechazar-los-libros-de-texto/>
- ZAYAS, F. (2011, 30 d'octubre). ¿El libro de texto es el currículum? [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/el-libro-de-texto-es-el-curriculum/>
- ZAYAS, F. (2013, 7 de juliol). El libro de texto como síntoma y como problema [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/el-libro-de-texto-como-sintoma-y-como-problema/>
- ZAYAS, F. (2013, 5 d'octubre). El libro de texto: entre la realidad y el deseo (I) [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/el-libro-de-texto-entre-la-realidad-y-el-deseo-i/>

- ZAYAS, F. (2013, 11 d'octubre). El libro de texto: entre la realidad y el deseo (II) [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/el-libro-de-texto-entre-la-realidad-y-el-deseo-ii/>
- ZAYAS, F. (2013, 20 d'octubre). El libro de texto: entre la realidad y el deseo (III) [Entrada de blog]. Disponible des de: <http://www.fzayas.com/el-libro-de-texto-entre-la-realidad-y-el-deseo-y-3/>
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1994). Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2.
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330, p. 25-30.

Relació de llibres de text analitzats

Ed. ANAYA (2007), *Valencià: llengua i literatura 1*, Madrid.

Ed. ANAYA (2008), *Valencià: llengua i literatura 2*, Madrid.

Ed. ANAYA (2007), *Lengua y literatura 1*, Madrid.

Ed. ANAYA (2008), *Lengua y literatura 2*, Madrid.

Ed. BROMERA (2009), *Valencià: llengua i literatura 1r ESO*, Projecte Ona, Alzira.

Ed. BROMERA (2009), *Valencià: llengua i literatura 2n ESO*, Projecte Ona, Alzira.

Ed. SANTILLANA (2010), *Lengua y literatura 1 ESO*, *Proyecto La Casa del Saber, Serie Debate*, 3 vols., Madrid.

Ed. SANTILLANA (2007), *Lengua y literatura 2 ESO*, *Proyecto La Casa del Saber*, Madrid.

Ed. SANTILLANA-VORAMAR (2008), *Llengua i literatura 2 ESO*, Projecte La Casa del Saber, Picanya.

ÍNDEXS COMPLEMENTARIS

Índex de figures

Figura 1. Recull de termes utilitzats per definir el nostre objecte d'estudi	22
Figura 2. Últimes lleis educatives	55
Figura 3. Nivells de concreció curricular	57
Figura 4. Eixos en què s'estructura el bloc de continguts «Coneixement de la llengua» d'acord amb el Reial Decret 1105/2014 (BOE 3-1-2015)	90
Figura 5. Procés que segueixen els sabers per arribar a l'aula (Álvarez Angulo, 2013)	107
Figura 6. Propostes d'unificació terminològica en espanyol, francès i català	134
Figura 7. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)	182
Figura 8. L'enunciat, l'oració i la frase (1VBRO)	183
Figura 9. Els constituents de l'oració (U.D.2, 1VBRO)	186
Figura 10. Substantius que tenen diferent gènere segons la llengua (U.D.2, 1VBRO)	187
Figura 11. Definició dels determinants i classes (U.D.3, 1VBRO)	187
Figura 12. Definició de l'adjectiu (U.D.4, 1VBRO)	189
Figura 13. Classificació dels pronoms febles (U.D.5, 1VBRO)	190
Figura 14. Adverbis i locucions adverbials de dubte (U.D.6, 1VBRO)	193
Figura 15. Adverbis i locucions adverbials de quantitat (U.D.6, 1VBRO)	193
Figura 16. Definició de preposició i sintagma preposicional (U.D.7, 1VBRO)	194
Figura 17. Definició de conjunció i tipus (U.D.7, 1VBRO)	195
Figura 18. Definició i classificació de les conjuncions coordinants (U.D.7, 1VBRO)	196
Figura 19. Estructura de l'oració i definició del grup del predicat (U.D.8, 1VBRO)	197

Figura 20. Definició de verb i complements (U.D.8, 1VBRO)	199
Figura 21. Definició de predicat nominal i predicat verbal (U.D.9, 1VBRO)	200
Figura 22. Definició de complement circumstancial (U.D.9, 1VBRO)	201
Figura 23. Tipus de perífrasis d'obligació (U.D.9, 1VBRO)	202
Figura 24. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)	207
Figura 25. Definició de nom, adjectiu i determinant (U.D.1, 1VANA)	208
Figura 26. Definició de sintagma nominal (U.D.2, 1VANA)	211
Figura 27. Definició de nom i adjectiu (U.D.3, 1VANA)	211
Figura 28. Classificació dels determinants (U.D.4, 1VANA)	212
Figura 29. Informació sobre els determinants (U.D.4, 1VANA)	213
Figura 30. Classificació dels pronoms personals (U.D.4, 1VANA)	214
Figura 31. Substitució dels complements indirecte, circumstancial i atribut per pronoms febles (U.D.6, 1VANA)	216
Figura 32. Imperatiu del verb riure (U.D.8, 1VANA)	218
Figura 33. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)	225
Figura 34. Les categories gramaticals (U.D.1, 2VBRO)	227
Figura 35. El verb (U.D.1, 2VBRO)	228
Figura 36. Definició de demostratiu (U.D.2, 2VBRO)	230
Figura 37. Definició d'indefinit i classes (U.D.2, 2VBRO)	230
Figura 38. Forma dels pronoms febles (U.D.2, 2VBRO)	231
Figura 39. Oracions actives i passives (U.D.5, 2VBRO)	233
Figura 40. Els pronoms interrogatius (U.D.6, 2VBRO)	234
Figura 41. Les oracions juxtaposades (U.D.6, 2VBRO)	235
Figura 42. Tipus d'adverbis i locucions adverbials (U.D.7, 2VBRO)	235
Figura 43. Tipus de complements circumstancials (U.D.7, 2VBRO)	236
Figura 44. Les classes d'oracions coordinades (U.D.7, 2VBRO)	237
Figura 45. Oracions simples i compostes (U.D.8, 2VBRO)	237
Figura 46. Les oracions impersonals (U.D.9, 2VBRO)	238

Figura 47. Índex de continguts de l'apartat de «Gramàtica» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)	243
Figura 48. Els complements verbals (U.D.1, 2VANA)	246
Figura 49. Les formes no personals del verb (U.D.3, 2VANA)	248
Figura 50. Les perífrasis verbals (U.D.3, 2VANA)	249
Figura 51. Índex de continguts sobre el funcionament de la llengua (2VSAN)	254
Figura 52. Índex de continguts gramaticals (2VSAN)	257
Figura 53. El subjecte i el predicat (U.D.1, 2VSAN)	262
Figura 54. Procediments per a identificar el SN subjecte d'una oració (U.D.2, 2VSAN)	263
Figura 55. Els verbs predicatius (U.D.3, 2VSAN)	265
Figura 56. Tipus de predicats (U.D.3, 2VSAN)	266
Figura 57. Proves per a identificar el CD d'una oració (U.D.4, 2VSAN)	267
Figura 58. L'actitud en les oracions (U.D.7, 2VSAN)	271
Figura 59. Les oracions optatives (U.D.7, 2VSAN)	273
Figura 60. Tipus d'oracions compostes (U.D.8, 2VSAN)	274
Figura 61. Índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua / literatura» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)	279
Figura 62. Classes de paraules segons la seua forma (U.D.5, 1CANA)	281
Figura 63. Noms comuns i noms propis (U.D.5, 1CANA)	282
Figura 64. Classes d' <i>adjectius</i> (U.D.6, 1CANA)	283
Figura 65. La nominalització (U.D.6, 1CANA)	284
Figura 66. Les perífrasis verbals (U.D.7, 1CANA)	286
Figura 67. Els adjectius determinatius: definició i classes (U.D.8, 1CANA)	287
Figura 68. Els adjectius determinatius possessius (U.D.8, 1CANA)	287
Figura 69. Els pronoms personals (U.D.8, 1CANA)	288
Figura 70. Les preposicions (U.D.9, 1CANA)	289
Figura 71. Definició d' <i>oració</i> en els llibres de Valencià analitzats	290
Figura 72. Tipus de complements circumstancials (U.D.10, 1CANA)	292

Figura 73. Índex de continguts de l'apartat de «Gramática» del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)	298
Figura 74. Classes de paraules (U.D.2, 1CSAN)	299
Figura 75. Classes de substantius (U.D.9, 1CSAN)	302
Figura 76. Definicions d'adjectiu qualificatiu (U.D.10, 1CSAN)	304
Figura 77. Els adjectius determinatius indefinits (U.D.11, 1CSAN)	306
Figura 78. Índex de continguts de l'apartat de «Nuestra lengua / literatura» del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)	312
Figura 79. L'enunciat (U.D.6, 2CANA)	313
Figura 80. Les interjeccions (U.D.6, 2CANA)	314
Figura 81. Les locucions interjectives (U.D.6, 2CANA)	315
Figura 82. Les categories gramaticals (U.D.6, 2CANA)	317
Figura 83. Definició d' <i>oració</i> (U.D.6, 2CANA)	318
Figura 84. Tipus d'oracions impersonals (U.D.6, 2CANA)	319
Figura 85. Tipus d'oracions (U.D.10, 2CANA)	323
Figura 86. Les oracions reflexives i recíproques (U.D.10, 2CANA)	325
Figura 87. Índex de continguts de l'apartat de «Gramática» del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)	331
Figura 88. Classes d'oracions segons la modalitat (U.D.1, 2CSAN)	333
Figura 89. Les interjeccions (U.D.2, 2CSAN)	335
Figura 90. Sinopsi dels complements (U.D.12, 2CSAN)	346
Figura 91. Sinopsi de l'oració simple (U.D.12, 2CSAN)	347
Figura 92. Adverbis de quantitat i d'afirmació (U.D.7, 2VBRO)	409

Índex de quadres de dades

Quadre 1. Competències bàsiques que l'alumnat ha d'haver adquirit al final de l'ESO (Annex I del RD1631/2006)	61
Quadre 2. Objectius de l'ESO (RD1631/2006)	62
Quadre 3. Finalitat de l'educació lingüística en l'àrea de Llengua castellana i la literatura a l'ESO (RD1631/2006)	63
Quadre 4. Objectius de la matèria de Llengua castellana i la literatura a l'ESO (RD1631/2006)	64
Quadre 5. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el RD 1631/2006 d'ensenyaments mínims	65
Quadre 6. Continguts del bloc de Coneixement de la llengua de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006)	66
Quadre 7. Resum dels continguts sobre terminologia lingüística a l'ESO	69
Quadre 8. Criteris d'avaluació de la matèria Llengua castellana i literatura referits a la terminologia lingüística (RD1631/2006)	70
Quadre 9. Resum de la terminologia lingüística que s'ha d'avaluar a l'ESO	71
Quadre 10. Terminologia lingüística que s'ha de treballar i avaluar a l'ESO (RD 1631/2006)	73
Quadre 11. Organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO	78
Quadre 12. Evolució de l'organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO des de la LOGSE fins a la LOE	79
Quadre 13. Criteris d'avaluació de les matèries de Valencià i Castellà d'ESO referits a la terminologia gramatical (Decret 112/2007)	82
Quadre 14. Relació d'un objectiu general d'etapa amb els continguts i criteris d'avaluació de primer curs d'ESO	84
Quadre 15. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el Reial Decret 1105/2014	90
Quadre 16. Continguts, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable del primer cicle d'ESO en relació a la terminologia gramatical utilitzada per referir-se a les categories gramaticals segons el RD 1105/2014	91
Quadre 17. Competències clau per a l'aprenentatge permanent	92

Quadre 18. Competències del currículum (RD 1105/2014)	93
Quadre 19. Continguts i criteris d'avaluació del D 87/2015 per a primer curs d'ESO	94
Quadre 20. Continguts i criteris d'avaluació del D 87/2015 per a segon curs d'ESO	95
Quadre 21. Criteris d'avaluació del primer cicle d'ESO en relació a les diferents categories gramaticals (D 87/2015)	96
Quadre 22. Evolució de l'organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO des de la LOGSE fins a l'actualitat	97
Quadre 23. Organització dels continguts de Llengua castellana i literatura a l'ESO d'acord amb el Reial Decret 1631/2006 d'ensenyaments mínims i organització dels continguts de l'àrea de llengües a l'ESO segons el Decret 112/2007 que estableix el currículum d'ESO al PV	98
Quadre 24. Resum dels continguts sobre terminologia lingüística a l'ESO	103
Quadre 25. Taula comparativa de les diverses denominacions utilitzades per a referir-se a una mateixa forma verbal, elaborada a partir de l'estudi de Badia Amat (2006)	132
Quadre 26. Taula de les diferents parts de l'oració o categories gramaticals d'acord amb algunes propostes d'unificació terminològica en espanyol	137
Quadre 27. Taula dels termes referits a les categories gramaticals proposats per Desclot (1977) per al seu ús a l'escola amb alguns exemples extrets del mateix llibre	138
Quadre 28. Taula de la terminologia bàsica referida a les categories gramaticals proposada per Camps (1986) per al cicle mitjà (8-10 anys)	140
Quadre 29. Proposta d'unificació terminològica sobre les categories gramaticals elaborada per Joan Tebé (2004)	141
Quadre 30. Taula comparativa de les diverses denominacions utilitzades en espanyol i en català per a referir-se a les categories gramaticals	146

Quadre 31. Taula dels diversos llibres de text analitzats	169
Quadre 32. Taula de codis dels diversos manuals analitzats	170
Quadre 33. Pautes per a l'anàlisi de manuals curriculars, a partir de Martínez Bonafé (1992b), Lomas (1999b) i Parcerisa (1996a)	173
Quadre 34. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO de l'editorial Bromera (1VBRO)	178
Quadre 35. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)	179
Quadre 36. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)	180
Quadre 37. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VBRO)	181
Quadre 38. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1VBRO)	181
Quadre 39. Extracte de la informació relativa als tipus d'oracions segons l'actitud del parlant, extreta de la U.D. 1 de 1VBRO	185
Quadre 40. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO de l'editorial Anaya (1VANA)	203
Quadre 41. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)	203
Quadre 42. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)	205
Quadre 43. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO (1VANA)	205
Quadre 44. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de primer curs d'ESO,	206

organitzats per unitats didàctiques (1VANA)	
Quadre 45. Definició de verb en alguns diccionaris (DNV, DIEC2 i GDLC)	216
Quadre 46. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Bromera (2VBRO)	220
Quadre 47. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)	222
Quadre 48. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)	223
Quadre 49. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VBRO)	224
Quadre 50. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Bromera per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2VBRO)	224
Quadre 51. Definició de determinant i classes en els llibres de text de Valencià de primer i segon curs d'ESO de l'editorial Bromera	229
Quadre 52. Els interrogatius (GNV, 2006: 191)	234
Quadre 53. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Anaya (2VANA)	239
Quadre 54. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)	240
Quadre 55. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)	241
Quadre 56. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VANA)	242
Quadre 57. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO,	242

organitzats per unitats didàctiques (2VANA)	
Quadre 58. Classes de paraules treballades en els manuals de Valencià de primer i segon d'ESO de l'editorial Anaya	244
Quadre 59. Definicions de les diferents classes d'oracions segons l'estructura del predicat (U.D.1, 2VANA)	246
Quadre 60. Definicions de les diferents classes d'oracions segons la intenció del parlant (U.D.1, 2VANA)	247
Quadre 61. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO de l'editorial Voramar-Santillana (2VSAN)	253
Quadre 62. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de l'editorial Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO	254
Quadre 63. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VSAN)	256
Quadre 64. Nombre de pàgines de cada unitat del manual de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO (2VSAN) dedicades a l'estudi de la llengua	256
Quadre 65. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Voramar-Santillana per a l'assignatura de Valencià de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2VSAN)	256
Quadre 66. Funcions del llenguatge (U.D.1, 2VSAN)	260
Quadre 67. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO de l'editorial Anaya (1CANA)	276
Quadre 68. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)	277
Quadre 69. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)	278
Quadre 70. Nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la gramàtica en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CANA)	280

Quadre 71. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1CANA)	281
Quadre 72. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO de l'editorial Santillana (1CSAN)	294
Quadre 73. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)	295
Quadre 74. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)	296
Quadre 75. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO (1CSAN)	296
Quadre 76. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de primer curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (1CSAN)	297
Quadre 77. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO de l'editorial Anaya (2CANA)	308
Quadre 78. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)	309
Quadre 79. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)	310
Quadre 80. Nombre de pàgines dedicades a l'estudi de la gramàtica en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CANA)	311
Quadre 81. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text d'Anaya per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2CANA)	311
Quadre 82. Estructuració del llibre de text de l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO de l'editorial Santillana (2CSAN)	327

Quadre 83. Estructuració de les unitats didàctiques del llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)	329
Quadre 84. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)	329
Quadre 85. Nombre de pàgines de cada unitat segons l'apartat en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO (2CSAN)	330
Quadre 86. Continguts gramaticals treballats en el llibre de text de Santillana per a l'assignatura de Castellà de segon curs d'ESO, organitzats per unitats didàctiques (2CSAN)	330
Quadre 87. Nombre d'unitats dels manuals analitzats	350
Quadre 88. Estructuració de les unitats didàctiques dels diferents manuals escolars analitzats per cursos	352
Quadre 89. Terminologia utilitzada pels manuals analitzats per referir-se als diferents continguts de llengua	355
Quadre 90. Estructuració de les unitats didàctiques en els manuals d'Anaya	360
Quadre 91. Estructuració de les unitats didàctiques en els manuals de Santillana	361
Quadre 92. Índexs de continguts dels manuals de primer curs d'ESO	364
Quadre 93. Índexs de continguts dels manuals de Valencià de segon curs d'ESO	365
Quadre 94. Índexs de continguts dels manuals de Castellà de segon curs d'ESO	367
Quadre 95. Comparació de la utilització d'alguns termes lingüístics als llibres de text analitzats	374
Quadre 96. Categories gramaticals segons els manuals analitzats	376
Quadre 97. Definicions de <i>substantiu</i> o <i>nom</i> segons els manuals analitzats	381
Quadre 98. Definicions d' <i>adjectiu</i> segons els manuals analitzats	383
Quadre 99. Definicions d' <i>adjectiu determinatiu</i> segons els manuals	386

analitzats	
Quadre 100. Definicions de <i>determinant</i> segons els manuals analitzats	389
Quadre 101. Definicions de <i>verb</i> segons els manuals analitzats	401
Quadre 102. Definició de <i>verb</i> en alguns diccionaris (DNV, DIEC2 i GDLC)	402
Quadre 103. Definicions d' <i>adverbi</i> segons els manuals analitzats	407
Quadre 104. Definicions de <i>preposició</i> segons els manuals analitzats	411
Quadre 105. Definicions de <i>conjunció</i> segons els manuals analitzats	412
Quadre 106. Definicions d'enunciat, <i>oració</i> i <i>frase</i> segons els manuals analitzats	416
Quadre 107. Comparació de la definició d' <i>oració</i> en els manuals analitzats	418

ANNEXOS

Annex I. Continguts del bloc de «Coneixement de la llengua» de la matèria Llengua castellana i literatura d'ESO, detallats per cursos, extrets del RD1631/2006 (BOE 5-1-2007)

Continguts del bloc de Coneixement de la llengua per al primer curs d'ESO de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- Observació de diferències rellevants, contextuals i formals, entre comunicació oral i escrita i entre els usos col·loquials i formals, especialment els propis de l'àmbit escolar.
- Coneixement general de la diversitat lingüística i de la distribució geogràfica de les llengües d'Espanya, valorant-la com a font d'enriquiment personal i col·lectiu.
- Coneixement de les modalitats de l'oració i dels modes del verb com a formes d'expressar les intencions dels parlants.
- Identificació i ús de les formes lingüístiques de la dixi personal (pronoms personals, possessius i terminacions verbals) en textos orals i escrits com ara cartes i normes.
- Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, amb especial atenció als temporals, explicatius i d'ordre, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (pronoms personals, possessius i demostratius), com lèxics (repeticions, sinònims i el·lipsi).
- Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als temps de pretèrit en la narració.
- Reconeixement del funcionament sintàctic de verbs d'ús freqüent a partir del seu significat, identificant el subjecte i els complements del verb, constatant l'existència de complements necessaris o argumentals davant dels no necessaris o circumstancials; comprensió d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements.
- Ús de procediments per compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció en l'oració d'expressions amb valor explicatiu, com l'aposició, l'adjectiu i l'oració de relatiu.
- Distinció entre paraules flexives i no flexives, i reconeixement de les diferents categories gramaticals i dels mecanismes de formació de paraules (composició i derivació).
- Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris escolars i altres obres de consulta, especialment sobre classes de paraules, relacions semàntiques del lèxic (sinonímia, antonímia...) i normativa.
- Iniciació a l'ús de diccionaris i correctors ortogràfics dels processadors de textos.
- Coneixement i ús reflexiu de les normes ortogràfiques, apreciament el seu valor social i la necessitat de cenyir-se a la norma lingüística en els escrits.

Continguts del bloc de Coneixement de la llengua per al segon curs d'ESO de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- Reconeixement de les diferències contextuals i formals rellevants entre comunicació oral i escrita i entre els usos col·loquials i formals en els discursos aliens i en l'elaboració dels propis.
- Reconeixement d'alguns significats contextuals que poden adquirir les modalitats de l'oració.
- Identificació i ús de les formes de dixi personal, temporal i espacial (demostratius, adverbis de temps i lloc) en textos orals i escrits.

- Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, com els d'ordre, explicatius i de contrast, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (substitucions pronominals) com lèxics, especialment l'el·lipsi, i l'ús d'hiperònims de significat concret.
- Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als diferents valors del present d'indicatiu.
- Reconeixement del funcionament sintàctic del verb a partir del seu significat, identificant el subjecte i els complements del verb, distingint entre argumentals i no argumentals, transformant oracions per observar diferents papers semàntics del subjecte (agent, causa, pacient). Utilització d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient.
- Ús de procediments per compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció d'expressions explicatives i l'ús de construccions de participi i de gerundi.
- Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris escolars i altres obres de consulta, especialment sobre classes de paraules, relacions semàntiques del lèxic i normativa.
- Familiarització amb l'ús del diccionari de sinònims i del corrector ortogràfic dels processadors de textos.
- Coneixement i ús reflexiu de les normes ortogràfiques, apreciament el seu valor social i la necessitat de cenyir-se a la norma lingüística.

Continguts del bloc de Coneixement de la llengua per al tercer curs d'ESO de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- Coneixement de les diferències entre usos orals informals i formals de la llengua i consciència de les situacions comunicatives en què resulten adequats.
- Reconeixement i ús dels significats contextuals que poden adquirir les modalitats de l'oració i les perífrasis verbals de caràcter modal.
- Identificació i ús de les variacions (fórmules de confiança i de cortesia) que adopten les formes deíctiques en relació amb la situació.
- Identificació i ús reflexiu de connectors textuais, amb especial atenció als distributius, d'ordre, contrast, explicació i causa, i dels mecanismes de referència interna, tant gramaticals com lèxics, especialment les nominalitzacions i els hiperònims de significat abstracte com a fenomen, element o característica.
- Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als valors aspectuals de perífrasis verbals.
- Comparació dels diferents comportaments sintàctics d'un mateix verb en algunes de les seues accepcions, identificant el subjecte i dels diferents complements verbals, incloent entre aquestes funcions les que tenen forma oracional (subordinades substantives, adjectives i adverbials) i ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats: enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstantial, agent i atribut; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials.
- Ús de procediments per compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment mitjançant la transformació d'oracions independents, coordinades o juxtaposades en subordinades adverbials o en oracions subordinades mitjançant les quals s'expressen diferents relacions lògiques: causals, consecutives, condicionals i concessives.
- Coneixement de les funcions sintàctiques característiques de les classes de paraules i anàlisi de la seua forma (flexió, afixos...), especialment pel que fa als aspectes relacionats amb la normativa.
- Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris escolars i altres obres de consulta, especialment sobre el comportament

sintàctic dels verbs (transitius i intransitius) i les relacionades amb el registre i amb la normativa.

- Ús progressivament autònom de diccionaris i de correctors ortogràfics dels processadors de textos.
- Coneixement i ús reflexiu de les normes ortogràfiques, apreciament-ne el valor social i la necessitat de cenyir-se a la norma lingüística.

Continguts del bloc de Coneixement de la llengua per al quart curs d'ESO de la matèria Llengua castellana i literatura (RD1631/2006, BOE 5-1-2007)

- Coneixement dels diferents registres i dels factors que incideixen en l'ús de la llengua en diferents àmbits socials i valoració de la importància de fer servir el registre adequat segons les circumstàncies de la situació comunicativa.
- Coneixement de la diversitat lingüística d'Espanya (llengües i dialectes) i de la situació actual de l'espanyol en el món.
- Reconeixement i utilització d'algunes formes d'expressió de la subjectivitat en textos de caràcter expositiu i argumentatiu, i identificació i ús de les variacions que adopten les formes deíctiques en relació amb les situacions de comunicació.
- Identificació i ús reflexiu de diferents procediments de connexió en els textos, amb especial atenció a connectors de causa, conseqüència, condició i hipòtesi, i dels mecanismes gramaticals i lèxics de referència interna, afavorint l'autonomia en la revisió dels textos propis.
- Reconeixement i ús coherent de la correlació temporal en la coordinació i la subordinació d'oracions i en el discurs relatat (pas d'estil directe a indirecte).
- Reconeixement dels esquemes semàntic i sintàctic de l'oració, construcció i transformació d'enunciats d'acord amb aquests esquemes i ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats: enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient; oració impersonal; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials.
- Ús de procediments per compondre els enunciats amb un estil cohesionat i ús dels termes següents: aposició; adjectiu i oració de relatiu explicatiu; construcció de participi i de gerundi; oració coordinada (copulativa, disjuntiva, adversativa i consecutiva); subordinada causal, consecutiva, condicional i concessiva.
- Distinció entre la forma (categoria gramatical) i la funció de les paraules, així com coneixement dels procediments lèxics (afixos) i sintàctics per al canvi de categoria.
- Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris de la llengua (gramaticals, semàntiques, registre i normativa).
- Ús amb certa autonomia de diccionaris i correctors ortogràfics dels processadors de textos.
- Coneixement i ús reflexiu de les normes ortogràfiques, utilitzant els termes apropiats en l'explicació sobre l'ús (sí·l·laba tònica, titlla diacrítica, etc.) i apreciament-ne el valor social i la necessitat de cenyir-se a la norma lingüística.

Annex II. Continguts de l'apartat de Gramàtica del bloc de «Coneixement de la llengua» de les matèries de «Valencià: llengua i literatura» i «Castellà: llengua i literatura» a l'ESO, detallats per cursos, extrets del D112/2007 (DOGV 24-07-2007)

Continguts específics de l'apartat de Gramàtica del bloc de Coneixement de la llengua de les matèries de Valencià i Castellà a l'ESO (Decret 112/2007, DOGV 24-07-2007)

Continguts específics de l'apartat de Gramàtica del bloc de Coneixement de la llengua de les matèries de Valencià i Castellà a l'ESO	
1r d'ESO	Classes de paraules. El substantiu i l'adjectiu (característiques). El pronom (classificació). El determinant (classificació). El verb: la conjugació. L'adverbi. La preposició. La conjunció. La interjecció.
	Estructura de l'oració simple. La concordança.
	Reconeixement del funcionament sintàctic de verbs d'ús freqüent a partir del seu significat, identificació del subjecte i dels complements del verb, i constatació de l'existència de complements necessaris o argumentals i dels no necessaris o circumstancials; comprensió d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte, verb i complements; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal.
	Coneixement de les modalitats de l'oració i dels modes del verb com a formes d'expressar les intencions dels parlants.
	Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, amb especial atenció als temporals, explicatius i d'orde, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (pronoms personals, possessius i demostratius) com lèxics (repeticions, sinònims i el·lipsis).
	Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als temps de pretèrit en la narració. La distinció entre el passat simple i el passat perifràstic*.
	Ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció en l'oració d'expressions amb valor explicatiu, com l'apòsició, l'adjectiu i l'oració de relatiu.
	Distinció entre paraules flexives i no flexives; i reconeixement de les diferents categories gramaticals.
	Identificació i ús de les formes lingüístiques de la dixi personal (pronoms personals, possessius i terminacions verbals) en textos orals i escrits com cartes i normes.
2n d'ESO	L'oració simple. Subjecte i predicat. Tipus de complements. Classes d'oracions.
	Reconeixement del funcionament sintàctic del verb a partir del seu significat; identificació del subjecte i dels complements del verb, distingint entre argumentals i no argumentals; transformació d'oracions per a observar diferents papers semàntics del subjecte (agent, causa, pacient); utilització d'una terminologia sintàctica bàsica: oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient.
	Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, com els d'orde, explicatius i de contrast, i d'alguns mecanismes de referència interna, tant gramaticals (substitucions pronominals) com lèxics, especialment l'el·lipsi i l'ús d'hiperònims de significat concret.
	Coneixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial

	<p>atenció als distints valors del present d'indicatiu.</p> <p>Ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment la inserció d'expressions explicatives i la utilització de construccions de participi i de gerundi.</p> <p>Identificació i ús de les formes de dixi personal, temporal i espacial (demostratiu, adverbis de temps i lloc) en textos orals i escrits.</p>
3r d'ESO	<p>Categories i funcions. Distinció entre la forma (categoria gramatical) i la funció de les paraules, així com coneixement dels procediments lèxics (afixos) i sintàctics per al canvi de categoria.</p> <p>Reconeixement i ús coherent de les formes verbals en els textos, amb especial atenció als valors aspectuals de les perífrasis verbals.</p> <p>Interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris escolars i altres obres de consulta, especialment sobre el comportament sintàctic dels verbs (transitius i intransitius) i les relacionades amb el registre i amb la normativa.</p> <p>Reconeixement i ús dels significats contextuals que poden adquirir les modalitats de l'oració i la perífrasi verbal de caràcter modal.</p> <p>Identificació i ús de les variacions (fórmules de confiança i de cortesia) que adopten les formes díctiques en relació amb la situació.</p> <p>Identificació i ús reflexiu de connectors textuais, amb especial atenció als distributius, d'orde, de contrast, d'explicació i de causa, i dels mecanismes de referència interna, tant gramaticals com lèxics, especialment les nominalitzacions i els hiperònims de significat abstracte com fenomen, element o característica.</p> <p>Comparació dels diferents comportaments sintàctics d'un mateix verb en algunes de les seues accepcions; identificació del subjecte i dels diferents complements verbals, incloent en estes funcions les que tenen forma oracional (subordinades substantives, adjectives i adverbials), i ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats: enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials.</p> <p>L'oració composta: coordinació i subordinació.</p> <p>Ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat, especialment per mitjà de la transformació d'oracions independents, coordinades o juxtaposades, en subordinades adverbials o en oracions subordinades per mitjà de les quals s'expressen diferents relacions lògiques: causals, consecutives, condicionals i concessives.</p> <p>Coneixement de les funcions sintàctiques característiques de les classes de paraules i anàlisi de la seua forma (flexió, afixos...), especialment pel que fa als aspectes relacionats amb la normativa.</p>
4t d'ESO	<p>Text i discurs. Ús dels principals marcadors.</p> <p>Reconeixement dels esquemes semàntic i sintàctic de l'oració, construcció i transformació d'enunciats d'acord amb estos esquemes; ús de la terminologia sintàctica necessària en les activitats: enunciat, frase i oració; subjecte i predicat; predicat nominal i predicat verbal; subjecte, verb i complements; agent, causa i pacient; oració impersonal; oració activa i oració passiva; oració transitiva i intransitiva; complement directe, indirecte, de règim, circumstancial, agent i atribut; oracions subordinades substantives, adjectives i adverbials.</p> <p>Identificació i ús reflexiu de distints procediments de connexió en els textos, amb</p>

	<p>especial atenció a connectors de causa, conseqüència, condició i hipòtesi, i dels mecanismes gramaticals i lèxics de referència interna, afavorint l'autonomia en la revisió dels mateixos textos.</p>
	<p>Reconeixement i ús coherent de la correlació temporal en la coordinació i subordinació d'oracions, i en el discurs relatat (pas d'estil directe a indirecte).</p>
	<p>Ús de procediments per a compondre els enunciats amb un estil cohesionat i ús dels termes següents: aposició; adjectiu i oració de relatiu explicatiu; construcció de participi i de gerundi; oració coordinada copulativa, disjuntiva, adversativa i consecutiva; oració subordinada causal, consecutiva, condicional i concessiva.</p>

*La distinció entre el passat simple i el passat perifràstic només apareix en els continguts específics del primer curs d'ESO de l'assignatura de Valencià i no en Castellà, ja que en aquesta llengua no existeix tal distinció.

Annex III. Recull terminològic utilitzable a l'escola elaborat per Desclot (1977)¹

1	comunicació			
	emissor			
	receptor			
2 i 3	significat			
	significant			
	possibilitats combinatòries			
	signe lingüístic			
4	mot			
	lexema			
	grafema			
5	morfema		morfema lexical morfema gramatical	
	gènere		singular plural	
	nombre		masculí femení	
6	sintagma nominal			
	nucli			
	complements			
	concordança			
7	mot lexical		mot lexical independent mot lexical dependent	
	mot gramatical			
8	funció nominal			
	funció adjectiva			
	funció determinativa			
	nom			
	adjectiu			
	determinant			
9	sintagma nominal complex			
	partícula		partícula coordinant partícula subordinant	
	sintagma adjectival			
	locució nominal			
10	regla generativa			
	arbre generatiu			
	grup nominal			
	complement del nom			
11	persona gramatical			
12		relacionats amb la persona	demonstratiu possessiu	
		determinants	quantificadors	quantitatiu
	numeral			col·lectiu partitiu
	ordinal			
	indefinit			
	article			
		interrogatiu		
13	substitut	substitut nominal o pronom	personal feble possessiu	

¹ Hem reproduït el recull que proposa l'autor organitzat seguint l'ordre dels capítols del llibre en què es treballa cada terme.

			demonstratiu	
			interrogatiu	
			relatiu	
			indefinit	
14	sintagma verbal			
	verb			
	frase			
	lexema verbal			
	auxiliaritat	nombre	singular	
			plural	
		persona	primera	
			segona	
			tercera	
		temps	passat	
			present	
			futur	
			condicional	
		aspecte	perfectiu	
imperfectiu				
indicatiu				
mode	subjuntiu			
	imperatiu			
	infinitiu			
formes nominals del verb		gerundi		
		participi		
verb modal				
verb pronominal				
15	subjecte			
	nom col·lectiu			
16	funcions verbals		funció intransitiva	
			funció transitiva	
			funció atributiva	
17	verb atributiu			
	atribut			
18	SN complementadors		objecte directe	
			objecte indirecte	
	verb preposicional			
		objecte preposicional		
19	adverbi		de manera	
			de quantitat	
			de temps	
			de lloc	
sintagma adverbial				
locució adverbial				
21	modalitat			
	asseveració			
	interrogació			
	exhortació			
	negació			
	intensitat			
	passivitat			
22	transformació		de substitució per pronoms	
			de coordinació	
			d'inserció	
	frase matriu			
frase inserida				
frase resultant				

	inserció	inserció adjectiva	inserció adjectiva de participi
		inserció nominal	inserció nominal d'infinitiu
		inserció adverbial	inserció adverbial de gerundi
	frase inserida	adjectiva	adjectiva de participi
		nominal	nominal d'infinitiu
		adverbial	adverbial de gerundi
	partícula adverbial		
	frase inserida adverbial	de temps	
		de lloc	
		de manera	
		de quantitat	de quantitat comparativa
	inserció adverbial		de causa
			de condició
			de finalitat
de concessió			
frase inserida adverbial		causal	
		condicional	
		final	
		concessiva	
26	transformació de passivització		
	frase passiva		
27	transformació d'interrogació		
	frase interrogativa		
28	transformació d'intensitat		
	mots intensius		
	frase intensiva		
	transformació de negació		
	mots negatius		
	frase negativa		
29	sintagma adverbial de relació		

Annex IV. Terminologia bàsica proposada per al cicle mitjà (8-10 anys) per Camps (1986: 103-104)

Terminologia bàsica per al cicle mitjà (8-10 anys) (Camps, 1986)	
Frase.	Tipus de frase: interrogatives, exclamatives, imperatives.
Nexe: la conjunció; la preposició.	
Grup de paraules: nucli i complements.	
Complements.	
El nom: nom comú, nom propi.	
El nombre: singular i plural.	
El gènere: masculí i femení.	
L'adjectiu.	
Els determinants: l'article, els quantificadors.	
El verb:	Temps: present, passat (el pretèrit perfet, el pretèrit imperfet).
	Persona (1a, 2a i 3a).
	L'imperatiu.
	L'infinitiu.
	Els temps compostos: el pretèrit indefinit.
El subjecte i el predicat. Complementes del nom i complementes del verb.	

Annex V. Proposta d'unificació terminològica sobre les categories gramaticals elaborada per Joan Tebé (2004)

Morfologia		
Categoria dels mots	N nom	Substantius* Gènere / nombre Comuns / propis Concrets / abstractes Col·lectius Comptables / no comptables Animats / inanimats “eventivo” / “no eventivo”
	A adjectiu	Gènere: variables o invariables Nombre Grau: positiu / superlatiu Classes Classificatiu / Qualitatiu / Modal
	V verb	La persona El temps: Present / Passat /Futur El mode: Indicatiu / Subjuntiu / Imperatiu Classes de verbs Transitius Intransitius Preposicionals Pronominals Reflexius Les perífrasis verbals: obligació i necessitat probabilitat imminència possibilitat repetició inici duració continuïtat resultat
	Adv adverbi	
	Int intensificador**	
	P preposició	Temporals Modals
	Nx conjunció o nexa	Temporals Modals Locatives Condicionals Concessives Causals Finals Consecutives Comparatives
	Pr pronom	Pronoms personals / Pronoms febles Demostratius Possessius Indefinits Interrogatius
	Art article**	
		Interjecció***
dt determinant o adjacent****	Articles: determinats / indeterminats Demostratius Possessius	

		Numerals: ordinals / cardinals Indefinits Expressions partitives o nombres fraccionaris Múltiples Interrogatius Exclamatius Relatius Quantitatius
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*En el llistat de categories dels mots no apareix el terme *substantiu*; en canvi, quan es detallen les característiques i la tipologia dels noms sí que s'introdueix aquesta paraula. Per tant, es pot deduir que ambdós termes són intercanviables.

***Intensificador* i *article* apareixen a la llista inicial de tipus de mots, però no al llistat de categories gramaticals que proposa Tebé (2004). A més, posteriorment es presenta l'*article* com una classe de determinant.

***La *interjecció* no presenta cap abreviatura.

****El terme *determinant* no figura dins de les categories dels mots, però possiblement es tracte d'un error ja que més endavant es detallen els tipus que n'existeixen i també es recull l'abreviatura que cal utilitzar per referir-s'hi.

Annex VI. Fitxes dels diferents llibres de text analitzats

Dades del manual	Curs: primer curs d'ESO	
	Títol: <i>Valencià: llengua i literatura</i>	
	Autors/autores: Alfred Aranda i Conxa Rovira	
	Editorial: Bromera	
	Nom de la col·lecció: Projecte ONA	
	Any i ciutat de la publicació: 2007, Alzira	
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	La veu de l'auca
	2.	Sóc qui sóc
	3.	Parles pels colzes!
	4.	Un fum de rondalles
	5.	Així són les coses
	6.	La tira de còmics
	7.	Viure del conte
	8.	Un viatge inoblidable!
9.	Anem al teatre	
Parts de cada unitat		Nom
	A	Model textual
	B	Gramàtica
	C	Ortografia
	D	Lèxic
	E	Jocs de llengua
	F	La llengua i els parlants
G	Literatura	

Dades del manual	Curs: primer curs d'ESO	
	Títol: <i>Valencià: llengua i literatura</i>	
	Autors/autores: F. Ferrandis, M.L. Hurtado, R. Ortiz, J. Sánchez	
	Coordinadora: Gemma Lluch	
	Editorial: Anaya	
	Nom de la col·lecció: ---	
Any i ciutat de la publicació: 2007, Madrid		
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	Posa't en contacte
	2.	Digues-ho com vulgues
	3.	Viu aventures
	4.	Sóc qui sóc
	5.	Actualitat
	6.	Amb pèls i senyals
	7.	Cada cosa al seu lloc
	8.	Converses
9.	Fes preguntes	
Parts de cada unitat		Nom
	A	Ens expressem
	B	Les paraules
	C	Gramàtica
	D	Ortografia
	E	Llegim
F	Desenvolupa competències	

Dades del manual	Curs: primer curs d'ESO	
	Títol: <i>Lengua y literatura</i>	
	Autors/autores: C. Bello, F. Domingo, A. Gómez, A. Medina-Bocos,	

	E. Ortega, P. Zaragoza	
	Editorial: Anaya	
	Nom de la col·lecció: ---	
	Any i ciutat de la publicació: 2007, Madrid	
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	La comunicació. La exposició oral y escrita
	2.	El léxico y el diccionario. El resumen
	3.	La estructura de las palabras. Las anécdotas
	4.	Los sonidos, las letras y las sílabas. El cuento popular
	5.	El nombre y el artículo. El mito y la leyenda
	6.	El adjetivo. El cuento de autor
	7.	El verbo y el adverbio. El diario
	8.	Los adjetivos determinativos y los pronombres. La noticia
	9.	Los nexos. La descripción
	10.	La oración. La entrevista
	11.	Las variedades del español. La carta
	12.	Las lenguas de España. Los textos instructivos
	13.	La lengua literaria. El poema
14.	Los géneros literarios. La escena teatral	
Parts de cada unitat		Nom
	A	Nuestra lengua / literatura
	B	Lectura y comentario
	C	Expresión escrita
	D	Ortografía
	E	Vocabulario
	F	Desarrolla tus competencias

Dades del manual	Curs: primer curs d'ESO			
	Títol: <i>Lengua y literatura</i>			
	Autors/autores: J. Belmonte, L. Bustamante, L. Cicuéndez, R. Díaz, E. Ferro, A. Honrado, P. López, F. López, M. Martínez, P. Rojo, C. Romero, M. Rubio, I. Toscano.			
	Editorial: Santillana			
	Nom de la col·lecció: Proyecto Los Caminos del Saber, Serie Debate			
	Any i ciutat de la publicació: 2010, Madrid			
Unitats didàctiques	Núm.	Nom		
	1.	La comunicació. El lenguaje y su organización		
	2.	Tipos de textos. La palabra. Clases y constituyentes		
	3.	La narración. El significado de las palabras		
	4.	Tipos de textos narrativos. El enunciado		
	5.	La descripción. El verbo: raíz y desinencias		
	6.	El diálogo y sus formas. La conjugación verbal		
	7.	La literatura y sus formas. Uso de los tiempos verbales		
	8.	El lenguaje literario. El adverbio		
	9.	Los géneros literarios. El sustantivo y sus clases. El artículo		
	10.	La poesía popular. El adjetivo calificativo		
	11.	Las narraciones populares. Los adjetivos determinativos		
12.	El teatro popular. Los pronombres			
Parts de cada unitat		Nom		
		Unitats 1-6		Unitats 7-12
	A	Comunicación	Leer	Literatura
	B		Aprender	
	C		Leer	
	D		Escribir	
E	Estudio de la lengua	Gramática	Estudio de la lengua	Gramática
F		Vocabulario		Vocabulario

	G		Ortografia		Ortografia
--	----------	--	------------	--	------------

Dades del manual	Curs: segon curs d'ESO	
	Títol: <i>Valencià: llengua i literatura</i>	
	Autors/autores: Alfred Aranda i Conxa Rovira	
	Editorial: Bromera	
	Nom de la col·lecció: Projecte ONA	
Any i ciutat de la publicació: 2007, Alzira		
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	I tu, què lliges?
	2.	Compta amb mi
	3.	Ha arribat el correu?
	4.	Jo et conec!
	5.	Terra a la vista!
	6.	Parlant s'entén la gent
	7.	Seguim les normes
	8.	Amb raó!
9.	Si l'encerte, l'endevine	
Parts de cada unitat		Nom
	A	Model textual
	B	Gramàtica
	C	Ortografia
	D	Lèxic
	E	Jocs de llengua
	F	La llengua i els parlants
G	Literatura	

Dades del manual	Curs: segon curs d'ESO	
	Títol: <i>Valencià: llengua i literatura</i>	
	Autors/autores: F. Ferrandis, M.L. Hurtado, R. Ortiz, J. Sánchez	
	Coordinadora: Gemma Lluch	
	Editorial: Anaya	
	Nom de la col·lecció: ---	
Any i ciutat de la publicació: 2008, Madrid		
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	Parlar per no callar
	2.	Moltes maneres de dir-ho
	3.	Clar i precís
	4.	Com un llibre obert
	5.	Al meu parer
	6.	Calle vosté i parle vosté
	7.	Amb bona lletra
	8.	Com serà el demà
9.	Els set peus del gat	
Parts de cada unitat		Nom
	A	Ens expressem
	B	Les paraules
	C	Gramàtica
	D	Ortografia
	E	Llegim
F	Desenvolupa competències	

Dades del manual	Curs: segon curs d'ESO	
	Títol: <i>Llengua i literatura</i>	

	Autors/autores: R. Guilabert, F. Signes		
	Editorial: Voramar-Santillana		
	Nom de la col·lecció: Projecte La Casa del Saber		
	Any i ciutat de la publicació: 2008, Picanya		
Unitats didàctiques	Núm.	Nom	
	1.	L'exposició. L'oració simple	
	2.	L'argumentació. El subjecte	
	3.	Els textos personals. El predicat	
	4.	La informació en la premsa. Els complements verbals (I)	
	5.	L'opinió en la premsa. Els complements verbals (II)	
	6.	La publicitat. Tipus d'oracions (I)	
	7.	El còmic i l'auca. Tipus d'oracions (II)	
	8.	Les prediccions. L'oració composta	
Parts de cada unitat		Nom	
	A	Llegim i Lectura	
	B	escrivim Tipologia textual	
	C	Coneixem la llengua	Ortografia
	D		Morfosintaxi
	E		Lèxic
	F	Parlem Expressió oral	
	G	Aprenem més	Llengua i societat
	H		Literatura
	I	Treballem la tècnica	

Dades del manual	Curs: segon curs d'ESO	
	Títol: <i>Lengua y literatura</i>	
	Autors/autores: C. Bello, A. Gómez, A. Medina-Bocos, E. Ortega, P. Zaragoza	
	Editorial: Anaya	
	Nom de la col·lecció: ---	
	Any i ciutat de la publicació: 2008, Madrid	
Unitats didàctiques	Núm.	Nom
	1.	La comunicación y el texto. Hacer un esquema
	2.	Los tipos de textos. Tomar apuntes
	3.	Contexto y significado. Hacer una descripción literaria
	4.	Las variedades de la lengua. Describir una imagen
	5.	La realidad plurilingüe de España. Comparar noticias
	6.	El enunciado y la oración. Hablar de una película
	7.	El predicado verbal y el nominal. Hacer un periódico
	8.	Los complementos del verbo. Expresar opiniones
	9.	Los otros complementos. Escribir diálogos
	10.	Clases de oraciones. Hacer un trabajo
	11.	Los géneros literarios. Comentar un texto literario
	12.	La narrativa. Comentar una novela
	13.	La poesía. Escribir poemas siguiendo un modelo
	14.	El teatro. Transformar un relato en un texto teatral
Parts de cada unitat		Nom
	A	Nuestra lengua / literatura
	B	Lectura y comentario
	C	Expresión oral y escrita
	D	Ortografía
	E	Vocabulario
	F	Desarrolla tus competencias

Dades del manual	Curs: segon curs d'ESO
-------------------------	-------------------------------

	Títol: <i>Lengua y literatura</i>				
	Autors/autores: L . Bustamante, L. Cicuéndez, P. López, F. López, P. Rojo, E. Ferro				
	Editorial: Santillana				
	Nom de la col·lecció: Proyecto La Casa del Saber				
	Any i ciutat de la publicació: 2007, Madrid				
Unitats didàctiques	Núm.	Nom			
	1.	Funciones del lenguaje. Modalidad del enunciado			
	2.	Narración, descripción, diálogo. La oración			
	3.	La exposición. El sujeto. Oraciones impersonales			
	4.	La argumentación. El predicado			
	5.	El proceso argumentativo. Los complementos y sus clases			
	6.	La prescripción. El objeto directo y el complemento preposicional			
	7.	Los géneros literarios. El objeto indirecto y el complemento circunstancial			
	8.	El verso y su medida. Complementos del verbo y del sustantivo			
	9.	Combinaciones de versos. Oraciones copulativas y predicativas			
	10.	La lírica. Oraciones transitivas e intransitivas			
	11.	La narrativa de ficción. Oraciones con verbo pronominal			
	12.	El teatro. Análisis de la oración simple			
Parts de cada unitat	Nom				
		Unitats 1-6		Unitats 7-12	
	A	Comunicación	Leer	Literatura	Leer
	B		Aprender		Formas y géneros
	C		Leer		Leer
	D		Escribir		Escribir
	E	Estudio de la lengua	Gramática	Estudio de la lengua	Gramática
	F		Vocabulario		Vocabulario
G	Ortografía		Ortografía		

Annex VII. Resum gramatical del llibre de text de Valencià de segon d'ESO de l'editorial Voramar-Santillana (2VSAN)

<h1>Gramàtica</h1>	
L'enunciat	<p>SIGNIFICAT. Conjunt de paraules que tenen sentit complet.</p> <p>CLASSES</p> <ul style="list-style-type: none">• Oració: grup de paraules que expressen una informació completa i entre les quals sempre hi ha d'haver almenys un verb en forma personal. Pot ser simple (amb un sol verb conjugat) o composta (amb més d'un verb).• Fraser: enunciat que no conté cap verb en forma personal.• Interjecció: tipus de frase que serveix per a expressar sorpresa, dolor, admiració, etc.
L'oració	<p>ESTRUCTURA. L'oració s'organitza en grups de paraules anomenats sintagmes. Els principals són el sintagma nominal (SN) i el sintagma verbal (SV).</p> <p>SINTAGMA NOMINAL. Té com a nucli un substantiu. La funció més important que fa és la de subjecte.</p> <p>SINTAGMA VERBAL. Té com a nucli un verb. La funció més important que fa és la de predicat.</p>
El subjecte	<p>SIGNIFICAT. Sintagma nominal que designa la persona, l'animal o la cosa de què es parla en l'oració.</p> <p>ESTRUCTURA. El subjecte té sempre com a nucli un substantiu o un pronom personal.</p> <p>CONCORDANÇA. El nucli del subjecte ha de concordar sempre en nombre i persona amb el verb.</p>
El predicat	<p>SIGNIFICAT. Sintagma verbal que expressa accions, processos, estats o sentiments referits al subjecte de l'oració.</p> <p>ESTRUCTURA. El predicat té sempre com a nucli un verb en forma personal, que pot anar acompanyat de diferents complements: atribut, complement directe, complement indirecte, complement de règim verbal, complement predicatiu i complement circumstancial.</p> <p>CLASSES</p> <ul style="list-style-type: none">• Predicat nominal: predicat que té com a nucli un verb atributiu. El significat del predicat nominal es troba en l'atribut.• Predicat verbal: predicat que té com a nucli un verb predicatiu. El significat del predicat verbal es troba en el verb.
L'atribut	<p>SIGNIFICAT. Complement dels verbs atributius (<i>ser, estar, semblar...</i>). Expressa una qualitat o un estat del subjecte.</p> <p>FORMA. Pot fer d'atribut un adjectiu, un sintagma nominal precedit o no d'una preposició, un pronom, un participi o un adverbi.</p>
El complement directe	<p>SIGNIFICAT. Complement que designa l'objecte o la persona sobre la qual recau l'acció del verb. És necessari en oracions de verb transitiu. No sol portar mai preposició davant.</p> <p>IDENTIFICACIÓ. Per a identificar el complement directe hi ha diversos recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Substituir pel pronom feble corresponent i comprovar que és de CD.• Preguntar <i>què</i> al verb i al subjecte alhora.• Transformar l'oració de veu activa a veu passiva: el CD sempre fa la funció de subjecte pacient en les oracions passives.

<p>El complement indirecte</p>	<p>SIGNIFICAT. Complement que indica el destinatari de l'acció expressada pel verb i el complement directe. Sempre va introduït per les preposicions <i>a</i> o <i>per a</i>.</p> <p>IDENTIFICACIÓ. Per a identificar el complement indirecte cal preguntar <i>a qui</i> o <i>per a qui</i> al verb o provar si es pot substituir pels pronoms <i>li</i> o <i>els</i>.</p>
<p>El complement de règim verbal</p>	<p>SIGNIFICAT. Complement introduït per una preposició i obligat pel verb.</p> <p>IDENTIFICACIÓ. Per a identificar el complement de règim cal observar que la seua presència és essencial i que porta davant una preposició.</p>
<p>El complement predicatiu</p>	<p>SIGNIFICAT. Complement format normalment per un adjectiu que expressa una qualitat del subjecte (o del complement directe), amb el qual concorda.</p> <p>IDENTIFICACIÓ. Per no confondre'l amb l'atribut, cal observar si complementa un verb atributiu o un verb predicatiu.</p>
<p>Els complements circumstancials</p>	<p>SIGNIFICAT. Complementos no obligatoris que aporten una informació addicional sobre circumstàncies diverses.</p> <p>IDENTIFICACIÓ. A banda que no són essencials en l'oració, solen ser sintagmes adverbials o preposicionals.</p> <p>CLASSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complement circumstancial de lloc: indica el lloc on es desenvolupa l'acció o el fet que expressa el verb. • Complement circumstancial de temps: indica el moment en què ocorre l'acció verbal. • Complement circumstancial de manera: expressa la forma com té lloc l'acció del verb. • Complement circumstancial de quantitat: informa sobre la quantitat en què s'esdevé l'acció expressada pel verb. • Complement circumstancial d'instrument: indica l'utensili que es fa servir per a dur a terme l'acció verbal. • Complement circumstancial de companyia: es refereix a la persona o l'animal que acompanya el subjecte en el desenvolupament de l'acció del verb.
<p>Tipus d'oracions</p>	<p>SEGONS EL TIPUS DE PREDICAT. Depenent de com és el verb, i per tant el predicat, les oracions poden ser atributives, predicatives o impersonals.</p> <p>SEGONS L'ACTITUD DEL PARLANT. En funció de l'actitud o intenció amb què s'expressen les oracions, aquestes poden ser enunciatives, interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives o optatives. A més del tipus d'oracions, hi ha altres formes d'expressar l'actitud en els missatges: l'entonació (que permet distingir les oracions enunciatives, interrogatives i exclamatives), el mode verbal, l'ordre de les paraules (que ajuda a donar èmfasi a un contingut o un altre de l'oració) i l'ús d'unes paraules o d'altres.</p> <p>SEGONS L'ESTRUCTURA. Segons que l'oració tinga un o més verbs en forma conjugada, diem que hi ha oracions simples o compostes.</p>
<p>Les oracions atributives</p>	<p>SIGNIFICAT. Oracions que tenen un predicat nominal, que com hem vist està format per un verb atributiu (<i>ser</i>, <i>estar</i>, <i>semblar</i> o <i>parèixer</i>) més un atribut.</p>

Les oracions predicatives

SIGNIFICAT. Oracions que tenen un predicat verbal, que ja hem vist que està format per un verb predicatiu més altres complements.

CLASSES

- **Oracions transitives:** són aquelles oracions construïdes amb un verb transitiu, que necessita sempre un complement directe.
- **Oracions intransitives:** són aquelles oracions construïdes amb un verb intransitiu, que no requereix la presència d'un complement directe.
- **Oracions reflexives:** són aquelles oracions en què el subjecte fa i rep alhora l'acció verbal.
- **Oracions recíproques:** són aquelles oracions en què el subjecte està compost per diverses persones, que executen i reben mútuament l'acció verbal.

Les oracions impersonals

SIGNIFICAT. Oracions construïdes en tercera persona i que no tenen cap subjecte, ni explícit ni el·líptic.

Les oracions enunciatives

SIGNIFICAT. Oracions que expressen una afirmació o una negació sobre un fet o un pensament. Porten el verb sempre en indicatiu.

Les oracions interrogatives

SIGNIFICAT. Oracions que serveixen per a formular preguntes; per tant, acaben sempre amb un signe d'interrogació.

CLASSES

- **Oracions interrogatives totals.** Es poden respondre amb «sí» o amb «no».
- **Oracions interrogatives parcials.** Van introduïdes per partícules interrogatives.

Les oracions exclamatives

SIGNIFICAT. Oracions que serveixen per a expressar emocions, penes, sentiments... Acaben sempre amb un signe d'admiració.

Les oracions imperatives

SIGNIFICAT. Oracions que serveixen per a donar ordres. Quan són afirmatives es formulen amb el verb conjugat en imperatiu; quan són negatives, el verb està en subjuntiu.

Les oracions dubitatives

SIGNIFICAT. Oracions que presenten el fet que expressa el verb com una probabilitat o una hipòtesi.

Les oracions optatives

SIGNIFICAT. Oracions que serveixen per a expressar un desig. Es construeixen sempre amb el verb conjugat en subjuntiu.

Les oracions compostes

SIGNIFICAT. Oracions formades per la unió de dues o més oracions simples.

CLASSES

- **Oracions sintàcticament independents.** Les oracions simples que formen la composta són independents i tenen cada una sentit complet sense l'altra.
- **Oracions sintàcticament dependents.** Una de les oracions és la principal, la qual en conté una altra que hi està subordinada sintàcticament i semàntica.

Annex VIII. Relació de nomenclatures i definicions de les diferents classes de mots utilitzades en els llibres de text analitzats, organitzada per editorials i unitats didàctiques

Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Projecte Ona, editorial Bromera.			
U.D. 1	Enunciat		grup de paraules que expressa una idea completa.
	Oració		enunciat que porta verbs en forma personal, expressa una idea completa i té sentit.
	TIPUS D'ORACIÓ segons l'actitud del parlant	enunciativa	informa sobre un fet. Pot ser: afirmativa o negativa (fa servir adverbis i locucions de negació).
		interrogativa	pregunta alguna cosa. S'escriu amb un signe d'interrogació al final. Pot ser total (si la contestació és un <i>sí</i> o un <i>no</i>) o parcial (quan va introduïda per un interrogatiu).
		exclamativa	expressa sentiments i emocions diverses.
		imperativa	expressa una ordre o prec.
		desiderativa	expressa un desig.
		dubitativa	expressa un dubte. Fa servir adverbis de possibilitat o de dubte.
Fraser		enunciat amb sentit complet que no porta cap forma verbal, però el verb se sobreentén pel context.	
U.D. 2	Subjecte		persona, animal o objecte de què parlem o diem una cosa. El nucli del subjecte és, generalment, un nom, però també pot ser un pronom.
	Predicat		allò que diem de les persones, animals o objectes. El nucli del predicat és el verb.
	Substantiu o nom		paraula variable que designa persones, animals, objectes i idees, i té gènere i nombre.
U.D. 3	Determinant		paraula que acompanya el nom i en concreta el significat, és a dir, el fa més precís. Concorda amb el substantiu, al qual precedeix, en gènere i nombre.
	DETERMINANT	Article	determinant que va davant del substantiu, el presenta i informa sobre el seu gènere i nombre.
		Demostratiu	paraula que marca la distància entre la persona que parla i l'objecte o l'ésser a què fa referència. Hi ha tres tipus: de proximitat, de distància intermèdia i de llunyania.
		Possessiu	determinant que indica de qui és allò que expressa el nom; per tant, indica propietat o pertinença. Pot ser tònic o àton.
		Numeral	determinant que indica la quantitat exacta o l'ordre dels substantius que acompanya. Pot ser cardinal (indica una quantitat exacta referida al substantiu que determina) o ordinal (indica el lloc o l'ordre que ocupa el

			substantiu determinat).		
		Indefinit	determinant que indica una quantitat de manera imprecisa.		
U.D. 4	Adjectiu		paraula variable (té gènere i nombre) que concreta les qualitats o els estats dels substantius. Concorde en gènere i en nombre amb el substantiu. Segons el grau, pot ser: positiu, comparatiu (d'igualtat, d'inferioritat o de superioritat) o superlatiu.		
U.D. 5	Pronom personal		paraula que substitueix els substantius i evita així la repetició. Fa la mateixa funció que el nom que està substituint i fa referència a les tres persones gramaticals. Pot ser fort (o tònic) i feble (o àton).		
	PRONOM PERSONAL	fort o tònic	es pronuncia independent del verb i fa la funció de subjecte. Si va darrere del verb, va acompanyat d'una preposició.		
		feble o àton	es pronuncia juntament amb el verb i fa funcions de complements del verb. No porta mai cap preposició.		
		feble o àton	proclític	reforçada	quan el verb comença per consonant.
			proclític	elidida	quan el verb comença per vocal o h. El pronom s'apostrofa.
	feble o àton	enclític	plena	quan el verb acaba en consonant o diftong.	
enclític		reduïda	quan el verb acaba en vocal. El pronom s'apostrofa.		
U.D. 6	Adverbi		paraula invariable (no té gènere ni nombre) que pot complementar un adjectiu, un altre adverbi i, sobretot, un verb. Segons la circumstància que indica, pot ser de lloc, de temps, de manera i de quantitat; també pot expressar afirmació, negació o dubte.		
	Locució adverbial		grup de paraules que fan la mateixa funció que un adverbi i indiquen circumstàncies semblants. Segons la circumstància que indica, pot ser de lloc, de temps, de manera i de quantitat; també pot expressar afirmació, negació o dubte.		
U.D. 7	Preposició		paraula invariable que serveix per a relacionar paraules o grups de paraules amb un altre element de l'oració. Funciona en l'oració com a nexa.		
	Conjunció		paraula invariable (no té gènere ni nombre) que relaciona elements d'una oració. Pot ser coordinant o subordinant.		
	CONJUNCIÓ	Coordinant		relaciona sempre elements de la mateixa importància dins d'una oració o bé oracions diferents, que s'anomenen coordinades i donen lloc a una oració composta en què cadascuna de les oracions té la mateixa importància i pot funcionar de manera independent. Pot ser: copulatives, disjuntives, adversatives, distributives i continuatives.	
		Subordinant		enllaça oracions d'importància diferent, és a dir, una (la subordinada) depèn de l'altra (la principal). Pot ser: substantives, temporals, de lloc, causals, finals, condicionals, modals, comparatives, de conseqüència i concessives.	

U.D. 8	Grup del predicat	part de l'oració que diu alguna cosa sobre el subjecte.
	Predicat nominal	està format per un verb copulatiu o atributiu (ser, estar, semblar, paréixer). Expressa com és o com està el subjecte mitjançant un complement anomenat atribut.
	Predicat verbal	està format pels verbs que indiquen allò que volem assenyalar del subjecte. Són verbs que expressen una acció o un procés. Pot estar format per un verb només o per un verb i altres complements.
	Verb	expressa estats, accions, processos i pensaments, i aporta informació sobre el subjecte de l'oració. Té dos components: l'arrel o lexema verbal, que és la part fixa i invariable i expressa el significat, i el morfema, que és la part variable i dóna informació gramatical sobre la persona (1a, 2a o 3a persona del singular o del plural), el nombre (singular o plural), el temps (present, passat o pretèrit i futur), l'aspecte (perfectiu o imperfectiu) i el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu).
	Flexió o conjugació verbal	conjunt de formes verbals que integren un verb.
	Temps simples	formats per un sol element.
	Temps compostos	formats per dos elements: una forma simple del verb que s'anomena auxiliar (<i>haver, anar</i>), més l'infinitiu o el participi del verb que es conjuga.
U.D. 9	Complement directe	complement que s'uneix directament al verb i en completa el significat. No porta cap preposició. Només en alguns casos va encapçalat per la preposició <i>a</i> . Pot estar format per un sintagma nominal o un pronom.
	Complement indirecte	introduït per les preposicions <i>a</i> i <i>en</i> , indica el destinatari de l'acció expressada pel verb. Pot estar format per un sintagma preposicional o un pronom.
	Complement circumstancial	indica les diferents circumstàncies de lloc, temps, manera i quantitat en què es pot produir l'acció del verb. Pot estar format per un adverbi, un sintagma nominal, un sintagma preposicional o un pronom.

Valencià: llengua i literatura 1. Editorial Anaya.

U.D. 1	CLASSES DE PARAULES	amb flexió	Nom	designa persones, animals, objectes, sentiments, idees, etc.
			Adjectiu	indica les qualitats i característiques dels noms.
			Determinant	complementa el nom i en dóna informació de possessió, localització, quantitat, etc.
			Verb	expressa existència, accions, estats, processos o modificacions d'un subjecte. Adopta formes diferents segons el nombre, la persona (1a, 2a i 3a) i el temps (present, passat i futur).
			Pronom	substitueix el nom, i fins i tot oracions, per tal d'evitar repeticions.
		sense flexió	Adverbi	indica circumstàncies de lloc, temps, mode o quantitat dels mots que modifica.
			Preposició	element d'enllaç que relaciona paraules dins de l'oració.
			Conjunció	element d'enllaç que connecta oracions diverses.
		U.D. 2	Oració	
Subjecte			representat per un sintagma nominal (SN) és la part de l'oració de la qual es diu alguna cosa. Apareix en el mateix nombre i persona que el verb (aquest fenomen s'anomena concordança).	
Sintagma nominal (SN)			s'anomena així perquè l'element més important o nucli sol ser un nom o pronom. La seua estructura és: SN = (Det.) + N + (CN). El nucli és sempre un nom o un pronom. El poden acompanyar determinants, que en concreten el significat, i complements del nom, que n'expliquen les qualitats i poden estar formats per un adjectiu, un sintagma preposicional o una oració. A més, el determinant i el complement del nom estableixen una relació de concordança amb el nom: apareixen en el mateix gènere i nombre.	
Complement del nom			explica les qualitats del nom i pot estar format per un adjectiu, un sintagma preposicional o una oració.	
Predicat			representat per un sintagma verbal (SV), és allò que es diu del subjecte.	
Sintagma verbal (SV)			rep aquest nom perquè el seu nucli és un verb.	
Verb impersonal			no admet cap classe de subjecte i per això es conjuga només en 3a persona del singular. Ex. <i>ploure, nevar, llampejar...</i> El	

		verb <i>haver-hi</i> també és impersonal.		
	Sintagma preposicional (S. Prep.)	és un sintagma nominal introduït per una preposició.		
U.D. 3	Adjectiu	indica com és el nom o com està. Concorda en gènere i nombre amb el nom que qualifica.		
	ADJECTIU	una terminació	tenen una terminació per als dos gèneres.	
		dues terminacions	tenen una terminació per al masculí i una altra per al femení.	
U.D. 4	Determinant	classe de paraula que acompanya el nom i en dóna informació de diferent tipus: propietat, situació, quantitat... Concorda en gènere i nombre amb el nom.		
	DETERMINANT	Article	indica un nom concret, ja conegut.	
		Demostratiu	indica la situació del nom en l'espai i en el temps.	
		Possessiu	indica la pertinença del nom a una de les persones gramaticals.	
		Numeral	indica una quantitat exacta.	
		numeral	cardinal	expressa una quantitat precisa.
			ordinal	expressa un ordre dins d'una sèrie.
		Quantitatiu	indica una quantitat inexacta.	
		Indefinit	identifica el nom de manera vaga, imprecisa.	
	Interrogatiu	pregunta sobre la identitat del nom.		
	Pronom	substitueix noms i, fins i tot, oracions per a evitar repeticions.		
	PRONOM	Pronom personal	es referix a les persones que intervenen en l'acte de comunicació, tant del singular com del plural.	
		pronom personal	Tònic o fort	<i>jo, nós, tu, vós, vosté, ell, ella, nosaltres, vosaltres, vostés, ells i elles.</i>
Àton o feble			presenta nombroses formes i apareix davant o darrere del verb.	
Pronom relatiu	relaciona el nom que substitueix amb l'oració que introduïx.			
U.D. 5	Complement verbal	element que completa el que expressa el verb (què es fa, per a qui, on, quan, com...).		
	COMPLEMENTES VERBALS	Complement directe (CD)	complement verbal que rep directament l'acció expressada pel verb, no va introduït per la preposició <i>a</i> .	
		Complement indirecte (CI)	complement verbal que indica a qui es dirigix l'acció verbal o per a qui es realitza.	
		Complement circumstancial	complement verbal que indica les circumstàncies de temps, de lloc, de mode, de quantitat, etc., en què es produïx l'acció	

			verbal.
		Atribut	complement verbal que expressa una qualitat o un estat del subjecte a través dels verbs atributius o copulatius (<i>ser, estar, paréixer, semblar...</i>).
	VERB	transitiu	verb que exigix un CD perquè el significat de l'oració quede complet.
		intransitiu	verb que no necessita la presència d'un CD perquè el significat de l'oració quede complet.
U.D. 6	Pronom		substitueix paraules o expressions esmentades per a evitar repetir-les, també pot fer referència a les persones del discurs.
	Pronom feble		sempre apareix davant o darrere del verb. Substitueix els complements verbals (CD, CI, CC i Atribut).
	PRONOM FEBLE	elidida	el pronom va davant del verb i s'apostrofa quan el verb comença per vocal o <i>h</i> .
		reforçada	el pronom va davant del verb i no apostrofa, perquè el verb comença per consonant.
		plena	el pronom va darrere del verb, al qual s'uneix amb guionet quan el verb acaba en consonant o diftong.
reduïda		el pronom va darrere del verb i s'apostrofa quan el verb acaba en vocal.	
U.D. 7	Conjugació		segons les formes que presenta
	CONJUGACIÓ	1a	inclou els verbs amb l'infinitiu acabat en <i>-ar</i>
		2a	els verbs que tenen l'infinitiu acabat en <i>-er</i> o <i>-re</i>
		3a	l'infinitiu acabat en <i>-ir</i>
	Formes no personals del verb		són l'infinitiu, el gerundi i el participi. No es conjuguen, és a dir, que no tenen ni temps, ni nombre, ni persona. El participi es flexiona.
	Lexema		es repetix en totes les formes d'un mateix verb i n'expressa el significat bàsic.
	Morfema		indica la persona (1a, 2a, 3a), el nombre (singular, plural), el temps (passat, present, futur) i el mode (indicatiu, subjuntiu, imperatiu) en què apareix una forma verbal.
	Temps verbal		indica en quin moment ocorren els fets.
	TEMPS VERBAL	Present	expressa fets que ocorren ara.
		Passat	expressa fets que ja s'han produït.
Futur		expressa fets que encara no han tingut lloc.	

		Temps simple	són els que estan formats per un sol element.	
		Temps compost	estan constituïts per dos elements: el verb auxiliar <i>haver</i> conjugat més el participi del verb que es conjuga. Hi ha dues formes verbals compostes més: el pretèrit perfet perifràstic (es forma amb el verb <i>anar</i> conjugat però modificat més l'infinitiu del verb conjugat) i la veu passiva (es forma amb el verb <i>ser</i> conjugat més el participi del verb conjugat).	
	VERB	Verb regular	es conjuga sense modificacions en el lexema o en els morfemes de la conjugació a què pertanyen.	
		Verb irregular	presenta variació en el lexema o en el morfema.	
U.D. 8	Present d'indicatiu		expressa fets que ocorren en el moment de ser enunciat. També pot fer referència a fets que sempre són iguals o a fets que ocorren habitualment.	
	Present de subjuntiu		s'utilitza per a expressar desitjos o situacions possibles. També s'utilitza per a expressar prohibicions.	
	Imperatiu		servix per a donar ordres, consells, instruccions.	
U.D. 9	TEMPS DE PASSAT	simples	Pretèrit perfet simple	expressa fets totalment acabats.
			Pretèrit imperfet	expressa fets en passat mentre que es produïxen; servix també per a descriure.
		compostos	Pretèrit indefinit	fa referència a fets passats recents.
			Pretèrit plusquamperfet	fa referència a fets anteriors als que s'estan narrant en passat.
			Pretèrit perfet perifràstic	expressa fets totalment acabats. Es forma amb el verb <i>anar</i> conjugat però modificat més l'infinitiu del verb conjugat i és totalment equivalent al pretèrit perfet simple.
	Futur		servix per a expressar accions que encara no s'han produït.	
	Condicional		s'utilitza per fer referència a accions probables, la realització de les quals depèn del fet que s'acomplisquen unes condicions.	

Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Projecte Ona, editorial Bromera.

U.D. 1	CATEGORIES GRAMATICALS	variables	Substantiu o nom	designa éssers, objectes, conceptes, etc. Pot presentar morfemes de gènere i nombre.
			Determinant	presenta i aporta informació del substantiu. Presenta morfemes de gènere i nombre.
			Pronom	substitueix un substantiu. Presenta morfemes de gènere, nombre i persona.
			Adjectiu	descriu i completa un substantiu. Presenta morfemes de gènere, nombre i grau.
			Verb	expressa existència, estats, accions, processos o modificacions d'un subjecte. És el nucli del sintagma verbal i ha de concordar en nombre i persona amb el subjecte. Presenta morfemes de persona, nombre, temps, mode, veu i aspecte.
		invariables	Preposició	relaciona elements. No té morfemes.
			Adverbi	modifica la significació de l'adjectiu, del verb o d'un altre adverbi, ampliant, precisant o matisant-ne el significat. No té morfemes.
			Conjunció	enllaça paraules o oracions. No té morfemes.
		Lexema		part invariable de la paraula que n'expressa el significat.
	Morfema		part variable de la paraula	
	Temps d'indicatiu	Present		
		Perfet		
		Imperfet		
		Passat simple		
		Passat perifràstic		
U.D. 2	Determinant		paraula que va davant del nom i en concreta el significat. Té el mateix gènere i nombre que el nom que acompanya.	
	DETERMINANT	Article	presenta el nom que acompanya i informa sobre el gènere i nombre d'aquest.	
		Demostratiu	paraula que marca la distància entre la persona que parla i l'objecte o la persona a qui es refereix.	
		Possessiu	indica de qui és allò que expressa el nom. Indica propietat o pertinença.	
		possessiu	àton	s'utilitza davant de noms que indiquen parentiu i de les paraules <i>casa</i> i <i>vida</i> .

		Numeral	indica d'una manera precisa la quantitat o l'ordre dels substantius que acompanya. Pot ser cardinal o ordinal.	
		Indefinit	indica una quantitat d'una manera imprecisa.	
	Temps d'indicatiu	Futur		
		Futur perfet		
		Condicional		
		Condicional perfet		
	U.D. 3	Pronom feble o àton		pronom personal que s'utilitza per a substituir sintagmes i així evitar-ne la repetició. Fa la funció de complement del verb, no porta preposició, es pronuncia juntament amb el verb i pot anar davant o darrere d'aquest.
PRONOMS FEBLES		Reforçada	no s'apostrofa quan el verb comença per consonant.	
		Elidida	s'apostrofa quan el verb comença per vocal o <i>h</i> .	
		Plena	s'escriu unit al verb amb un guionet quan el verb acaba en consonant o diftong.	
		Reduïda	s'apostrofa quan el verb acaba en vocal.	
Complement directe		part de l'oració que rep directament el resultat de l'acció expressada pel verb. No porta preposició, excepte la <i>a</i> en alguns casos.		
Complement indirecte		part de l'oració que indica qui és el destinatari de l'acció expressada pel verb. Porta les preposicions <i>a</i> o <i>per a</i> .		
Imperatiu		forma verbal que s'utilitza per a donar ordres i instruccions. S'usa només en frases afirmatives. No té primera persona del singular, perquè no és possible donar-se instruccions a un mateix.		
U.D. 4	Adjectiu		paraula variable (amb morfemes de gènere, nombre i grau) que concreta les qualitats o els estats del substantiu. Concorda en gènere i en nombre amb el substantiu.	
	ADJECTIU	D'una terminació	té la mateixa forma per al masculí i per al femení.	
		De dues terminacions	presenta una forma per al masculí i una altra per al femení.	
	graus de l'adjectiu	Grau de l'adjectiu		expressa la intensitat amb què es qualifica un nom.
			Positiu	l'adjectiu està usat en la forma ordinària.
			Comparatiu	l'adjectiu s'usa per a contrastar dos substantius. La comparació pot ser: d'igualtat, de superioritat o d'inferioritat.
			Superlatiu	l'adjectiu expressa el punt màxim en què es pot posseir una qualitat. Pot ser: superlatiu relatiu (referit a un grup) o superlatiu absolut.

	Oració copulativa o atributiva	oració que té un predicat nominal. El nucli del predicat és un verb copulatiu (<i>ser, estar, semblar o paréixer</i>), que va acompanyat d'un complement anomenat atribut i concorda en nombre i persona amb el subjecte.	
	Atribut	Aquesta funció la pot fer un adjectiu, un adverbi, un sintagma nominal, un sintagma preposicional o un participi.	
U.D. 5	Preposició	paraula invariable que serveix per a relacionar paraules o grups de paraules. Funciona com a nexa en l'oració. Es classifica en: simple, composta i locució prepositiva.	
	Tipus d'oracions	activa	oració en què el subjecte (subjecte agent) és qui fa l'acció que expressa el verb en forma verbal activa.
		subjecte agent	és qui fa l'acció que expressa el verb en forma verbal activa.
		passiva	oració en què el subjecte (subjecte pacient) rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb <i>ser</i> + participi del verb conjugat). L'acció del verb, la fa un complement (complement agent) introduït per la preposició <i>per</i> .
		subjecte pacient	rep l'acció expressada pel verb en forma verbal passiva (verb <i>ser</i> + participi del verb conjugat).
		complement agent	complement introduït per la preposició <i>per</i> , que fa l'acció del verb en l'oració passiva.
		Mode subjuntiu	mode verbal que s'utilitza per a expressar fets possibles, dubtes i desitjos.
	Present de subjuntiu	mode verbal que s'utilitza per a expressar fets possibles, dubtes i desitjos; també s'utilitza en les oracions imperatives negatives.	
U.D. 6	Pronom interrogatiu	s'utilitza per a formular preguntes directes i indirectes.	
	Oració juxtaposada	està formada per dues o més oracions simples unides per coma o per punt i coma; per tant, no porta cap tipus de conjunció.	
U.D. 7	Adverbi	paraula invariable que acompanya i modifica el verb, l'adjectiu o un altre adverbi. Indica: afirmació, negació, dubte, temps, manera, quantitat i lloc.	
	Locució adverbial	grup de paraules que fa la mateixa funció que l'adverbi.	
	Complement circumstancial (CC)	expressa les circumstàncies en què té lloc l'acció indica pel verb o per tota l'oració. Pot ser: de manera, de quantitat, de temps, de lloc, de companyia, de finalitat, de causa i d'instrument. La funció de CC la pot fer: un adverbi, una locució adverbial, un sintagma nominal, un sintagma preposicional i una oració subordinada.	
	Oració coordinada	les oracions coordinades es lliguen mitjançant conjuncions. Entre aquestes oracions no hi ha cap jerarquia, de manera que	

			mantenen entre si el mateix nivell sintàctic.
	Tipus d'oracions coordinades	copulativa	unió o suma de dues proposicions.
		disjuntiva	exclusió, opció entre possibilitats.
		adversativa	contrarietat, oposició entre proposicions.
		distributiva	distribució, marquen una alternança entre les dues proposicions.
		explicativa	equivalència.
		continuativa	suma, indiquen la successió d'accions.
U.D. 8	Conjunció		paraula invariable que enllaça oracions o bé elements d'una mateixa oració.
	Oració simple		aquella que només té un verb en forma personal.
	Oració composta		quan dues oracions simples s'uneixen mitjançant una conjunció.
	Tipus d'oracions compostes	coordinada	està formada per dues o més oracions simples que expressen un pensament independent i que conserven el seu significat.
		subordinada	està formada per dues oracions, una de les quals expressa un pensament que complementa el significat de l'altra oració, que s'anomena principal.
	Conjunció coordinant		enllaça oracions diferents però amb la mateixa importància, és a dir, que poden funcionar independentment. Pot ser: copulativa, disjuntiva, adversativa, distributiva i continuativa.
	Conjunció subordinant		enllaça oracions d'una importància diferent, perquè hi ha una oració principal i una oració subordinada que no pot funcionar independentment, sinó que completa el significat de la principal. Pot ser: completiva, temporal, locativa, causal, final, condicional, modal, comparativa, consecutiva i concessiva.
	Tipus d'oracions subordinades	causal	expressa la causa o el motiu pel qual es fa l'acció indicada en l'oració principal. L'acció de la subordinada causal ocorre abans que l'acció de l'oració principal.
		final	expressa la finalitat, la intenció o el propòsit pel qual es fa l'acció indicada en l'oració principal. L'acció de la subordinada final és posterior a l'acció de l'oració principal.
U.D. 9	Oració impersonal		aquella que no pot tenir subjecte. Està formada per un verb que, pel significat que té, no designa cap subjecte que pugui fer l'acció que expressa. Es pot construir amb verbs que indiquen fenòmens naturals, especialment meteorològics, i els verbs <i>haver-hi</i> , <i>fer</i> i <i>ser</i> en tercera persona.
	Tipus d'oracions	adverbials circumstancials	

		Adverbials circumstancials	de lloc	expressa el lloc on es fa l'acció indicada en l'oració principal. Fa la mateixa funció que un CC de lloc.
			de temps	expressa el temps en què es fa l'acció. Pot significar anterioritat, simultaneïtat i posterioritat respecte de la principal. Fa la mateixa funció que un CC de temps. Pot ser d'anterioritat, de simultaneïtat i de posterioritat.
			de manera	expressa la manera com es fa l'acció indicada en l'oració principal. Fa la mateixa funció que un CC de manera.

Valencià: llengua i literatura 2. Editorial Anaya.

U.D. 1	Oració simple		unitat de comunicació que té un sentit complet i autosuficient. Està constituïda per un subjecte i un predicat. Conté un sol verb.	
	Complements	Subjecte	és la part de l'oració de la qual es parla. De vegades no està present en l'oració (està elidit) i es dedueix gràcies als morfemes de nombre i persona del verb.	
		Predicat	és allò que es diu del subjecte. Pot incloure diversos complements.	
		Atribut (Atr)	complement que expressa una qualitat o un estat del subjecte. Acompanya els anomenats verbs atributius: <i>ser, estar, paréixer</i> o <i>semblar</i> .	
	Tipus d'oracions	Segons l'estructura del predicat	Atributiva	té predicat nominal, és a dir, el nucli del predicat és un verb atributiu (<i>ser, estar, paréixer</i> o <i>semblar</i>) i porta un atribut (mai un CD ni un CC de mode).
			Predicativa	porta predicat verbal, això és, el verb no és atributiu.
			Activa	el subjecte (anomenat subjecte agent) realitza l'acció verbal.
			Passiva	el subjecte (anomenat subjecte pacient) rep l'acció expressada pel verb, que apareix en veu passiva (verb <i>ser</i> + participi del verb conjugat). L'acció la realitza l'anomenat complement agent, que va introduït per la preposició <i>per</i> .
			Transitiva	porta CD.
			Intransitiva	no porta CD, tot i que pot dur altres complements.
			Impersonal	no admet cap tipus de subjecte. Es pot formar amb els anomenats verbs meteorològics (<i>nevar, llampejar, ploure, etc.</i>) o amb el verb <i>haver-hi</i> . També els verbs <i>fer</i> i <i>ser</i> usats en tercera persona són, de vegades, impersonals.
		Segons la intenció del parlant	enunciativa	informa d'alguna cosa. Pot ser afirmativa o negativa.
			interrogativa	formula una pregunta.
			exclamativa	expressa una emoció, un sentiment...
			dubitativa	manifesta un dubte.
imperativa			expressa un manament, una prohibició.	
desiderativa	manifesta un desig.			
U.D. 2	Verb	Verb regular	no experimenta cap variació ni en el lexema ni en els morfemes corresponents a cada temps. Segueix els models de conjugació, tot i que pot presentar variacions ortogràfiques.	

		Verb irregular	presenta alteracions en l'arrel o es conjuga amb morfemes diferents als que presenten els models regulars. També pot ocórrer que les variacions apareguen tant en el lexema com en els morfemes.
		Verbs amb irregularitats pròpies	grup reduït de verbs, d'ús molt freqüent, que presenten irregularitats tant en el lexema com en els morfemes, és a dir, tenen un model de conjugació propi.
U.D. 3	Formes no personals del verb		són aquelles que no es poden conjugar, és a dir, no admeten morfemes de persona, nombre, temps i mode. Són l'infinitiu, el participi i el gerundi.
		Infinitiu	
		Participi	
		Gerundi	
	Perífrasi verbal		està formada per un verb conjugat (auxiliar) i un altre en forma no personal (infinitiu, gerundi o participi). La unió dels dos verbs forma una unitat de sentit complet.
	Tipus de perífrasis	D'obligació	es forma amb <i>haver de</i> + infinitiu. També es pot expressar amb el verb <i>caldre</i> o amb les construccions <i>ser necessari</i> o <i>fer falta</i> .
De probabilitat		es forma amb <i>deure</i> + infinitiu.	
U.D. 6	Pronom feble o àton		partícula que substituïx sintagmes per tal d'evitar repetir-los (té una funció anafòrica). Rep el qualificatiu de feble o àton perquè per si mateix no té entitat: apareix sempre davant o darrere del verb i es pronuncia junt amb aquest formant una unitat. A més de tindre una funció anafòrica, també pot referir-se a les persones que intervenen en l'acte de la comunicació; en aquest cas, es diu que té una funció dística (indicadora, assenyaladora). Adopta diverses formes: reforçada, elidida, plena i reduïda.
U.D. 7	Complement circumstancial (CC)		indica les circumstàncies en què té lloc l'acció.
	Complement de règim verbal (CRV)		completa el sentit de certs verbs que es construeixen amb una preposició.
	Atribut (Atr)		apareix amb els verbs <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>paréixer</i> i <i>semblar</i> .
U.D. 8	Adverbi		classe de paraula invariable (no canvia de forma) que modifica especialment el significat del verb, però també el de l'adjectiu o el d'un altre adverbi dins de l'oració. També hi ha adverbis que modifiquen tota una oració: són els d'afirmació, els de negació i els de dubte. Els adverbis poden ser: de temps, de lloc, de mode, de quantitat, d'afirmació, de negació i de dubte.
	Locució adverbial		un grup de paraules o una expressió que realitzen la mateixa funció que un adverbi.

U.D. 9	Connector		element que estableix relacions entre les idees que apareixen en el text i també entre les parts que el formen (servix per a expressar ordre, explicació, causa, conseqüència...). Aquesta funció la realitza la conjunció i també nombroses expressions que servixen per a organitzar el text.
	Tipus de connectors	textual o supraoracional	relaciona oracions i paràgrafs. Segons la funció que realitza, pot ser: d'ordre, d'addició, de causa, de conseqüència, de contrast, de finalitat, d'exemplificació, de reformulació i d'introducció d'un tema.
		oracional	relaciona els constituents de l'oració composta.

Llengua i literatura 2n ESO. Projecte La Casa del Saber, editorial Voramar.

U.D. 1	Enunciat		conjunt de paraules que tenen sentit complet. Hi ha dos tipus d'enunciats: l'oració i la frase.	
	Tipus d'enunciats	Oració		grup de paraules que expressa una informació completa, i entre les quals sempre hi ha d'haver almenys un verb en forma personal.
		Classes d'oracions	simple	oració que conté només un verb en forma personal, és a dir, un verb conjugat amb persona i nombre. Sol estar composta d'un subjecte i un predicat.
			composta	oració que conté més d'un verb.
		Frase		enunciat que no conté cap verb en forma personal. Pot estar formada per una paraula o un grup de paraules.
	Classes de frases	Interjecció	és un cas especial de frase. Expressions de sorpresa, dolor, admiració, etc.	
	Sintagma		grup de paraules estructurades entorn d'una paraula que actua com a nucli. Segons la categoria gramatical a què pertanga el nucli, el sintagma pot ser de diversos tipus.	
	Tipus de sintagmes	nominal	si el nucli del sintagma és un substantiu o nom.	
		verbal	si el nucli del sintagma és un verb.	
	Subjecte		persona, animal o cosa de què es parla en l'oració.	
	Predicat		allò que es diu del subjecte; és a dir, el conjunt de paraules que expressen una acció, un procés, un estat o un pensament que té a veure amb el subjecte.	
U.D. 2	Subjecte		sintagma nominal que designa la persona, animal o cosa de què es parla en l'oració. En general, sol aparèixer davant del verb i al començament de l'oració; però, no sempre és així, perquè a vegades el subjecte pot anar darrere del verb. El sintagma nominal que fa la funció de subjecte generalment té com a nucli un substantiu (tot i que també pot ser un pronom personal), que, ben sovint, va precedit d'un determinant (Det.) o pot estar complementat per un complement del nom (CN), que pot ser un adjectiu o un altre sintagma nominal precedit de preposició.	
		el·líptic	el subjecte no està expressat explícitament, però podem suposar-lo, representant-lo, per exemple, amb un pronom personal fort. En aquest cas, el verb de l'oració indica la persona i el nombre del subjecte.	
	Oració impersonal		oració que no té subjecte perquè no en necessita. No hi ha cap subjecte ni explícit ni el·líptic. Fonamentalment és aquella en què hi ha un verb relacionat amb algun fenomen meteorològic o que conté el verb <i>haver-hi</i> .	

U.D. 3	Predicat		sintagma verbal que expressa accions, processos, estats o sentiments relacionats amb el subjecte; és a dir, és tot allò que es diu del subjecte. Està format per un nucli, el verb, que pot anar tot sol en l'oració o bé pot dur altres paraules que el complementen (complements).
	Tipus de predicat	nominal	té un verb atributiu (<i>ser, estar, semblar, paréixer</i>) i el seu significat es troba en l'atribut i no en el verb, ja que el verb atributiu només fa d'enllaç.
		verbal	té com a nucli un verb predicatiu i el significat del predicat recau en el verb.
	Verb		nucli del sintagma verbal (SV). És l'element més important del predicat i de l'oració. Ha de concordar amb el subjecte de l'oració en persona i nombre.
		atributiu o copulatiu	atribueix al subjecte una qualitat o un estat. Fa d'enllaç entre el subjecte i el predicat. Necessita obligatòriament un complement, anomenat atribut, que concorda en gènere i nombre amb el subjecte. Solen considerar-se atributius els verbs <i>ser, estar, paréixer</i> i <i>semblar</i> .
		predicatiu	expressa una acció o un procés del subjecte.
		transitiu	verb predicatiu que ha d'anar acompanyat d'un complement directe per a tindre sentit complet.
		intransitiu	verb predicatiu que té sentit complet sense necessitat de cap complement.
U.D. 4	Complement del verb		sintagma que completa el significat del verb. Segons la funció que fa dins de l'oració, pot ser: atribut, complement directe, complement indirecte, complement de règim verbal, complement predicatiu o complement circumstancial.
	En oracions atributives	Atribut (Atr.)	complement dels verbs atributius (<i>ser, estar, paréixer</i> o <i>semblar</i>), que expressa una qualitat o característica del subjecte. L'atribut pot ser un adjectiu, un sintagma nominal, un sintagma preposicional, un pronom, un participi o fins i tot un adverbi. Quan l'atribut és un nom o un adjectiu concorda en gènere i nombre amb el subjecte.
		En oracions predicatives	Complement directe (CD)
	Complement indirecte (CI)		sintagma que indica el destinatari de l'acció expressada pel verb i el complement directe. Sempre va introduït per la preposició <i>a</i> o a vegades per la preposició composta <i>per a</i> .
	Tipus de subject	agent	és el que realitza l'acció del verb i és present en les oracions actives.

		pacient	és qui rep l'acció del verb i és present en les oracions passives.
U.D. 5	En oracions predicatives	Complement de règim verbal (CRV)	complement introduït per una preposició, que pot ser <i>a</i> , <i>amb</i> , <i>de</i> o <i>en</i> segons el verb que continga l'oració.
		Complement predicatiu (CPred.)	és generalment un adjectiu o un participi que acompanya un verb predicatiu i expressa una qualitat o un estat d'un nom (subjecte o CD) amb el qual concorda en gènere i nombre.
		Complement circumstancial (CC)	tipus de complement no obligatori que aporta una informació addicional sobre circumstàncies de lloc, temps, manera, quantitat, instrument, companyia, etc., referent a allò que expressa el predicat. Pot ser un sintagma adverbial, un sintagma preposicional o un sintagma nominal.
		CC de lloc	indica el lloc on es desenvolupa el fet o l'acció que expressa el predicat.
		CC de temps	indica quan es realitza l'acció expressada pel verb.
		CC de manera	expressa la manera com té lloc l'acció verbal.
		CC de quantitat	informa sobre la quantitat en què s'esdevé l'acció expressada pel verb.
		CC d'instrument	designa l'objecte que es fa servir per a dur a terme l'acció expressada pel verb.
		CC de companyia	es refereix a la persona o l'animal que acompanya el subjecte en l'acció que expressa el verb.
U.D. 6	Tipus d'oracions	atributiva	té un predicat nominal, és a dir, un predicat format per un verb atributiu (<i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>semblar</i> , <i>paréixer</i>) seguit d'un atribut.
		predicativa	oració formada amb un verb prediactiu i, si en té, un o més complements.
		transitiva	conté un complement directe.
		intransitiva	es construeix amb un verb que no necessita complement directe.
		reflexiva	oració en què el subjecte fa i rep alhora l'acció verbal.
		recíproca	oració en què el subjecte està compost per més d'una persona o cosa, que executen i reben mútuament l'acció expressada pel verb.
		impersonal	oració construïda amb un verb en tercera persona que no admet subjecte explícit ni el·líptic. Fa servir els verbs <i>haver-hi</i> , <i>semblar + que</i> , <i>paréixer + que...</i> , o verbs que designen fenòmens meteorològics, o bé es tracta d'expressions de temps construïdes amb els verbs <i>fer</i> i <i>ser</i> .
U.D. 7	Tipus d'oracions	enunciativa	expressa una afirmació sobre un fet, un pensament, etc. Pot ser afirmativa o negativa, i normalment porta el verb en indicatiu.

		interrogativa	planteja una pregunta que tanca amb un signe d'interrogació. Sol portar el verb en mode indicatiu.
		total	es pot respondre amb un sí o un no.
		parcial	va introduïda per una partícula interrogativa seguida, en general, del verb de l'oració.
		exclamativa	expressa emocions, sorpreses, alegries, penes, etc. Normalment es pronuncia amb una entonació emfàtica i va introduïda per una partícula exclamativa (<i>que, quin, com...</i>). Porta el verb en mode indicatiu i es tanca amb un signe d'exclamació.
		imperativa	serveix per a donar una ordre, indicar una prohibició, expressar un prec, etc. No hi ha un subjecte explícit, però a vegades s'hi fa servir un vocatiu, que és un nom propi o una altra paraula que s'usa per a adreçar-se al destinatari.
		afirmativa	porta el verb en mode imperatiu.
		negativa	es construeix amb el verb en mode subjuntiu.
		dubitativa	presenta l'acció verbal com un fet probable o hipotètic. Sol portar perífrasis verbals o adverbis que indiquen probabilitat o dubte (<i>potser, possiblement, tal vegada...</i>).
		optativa	expressa un desig del parlant i porta el verb en subjuntiu. Sovint porta una paraula (<i>que, així</i>) o locució adverbial (<i>tant de bo</i>) al començament per a introduir la noció de desig. Es tanca amb un signe d'admiració.
U.D. 8	Tipus d'oracions segons l'estructura	simple	només conté un verb en forma personal i, per tant, un subjecte i un predicat.
		composta	conté dos o més verbs, un dels quals ha d'estar en forma personal.
		sintàcticament independents	les oracions que formen l'oració composta són equivalents i cada una té sentit complet sense l'altra. Solen anar unides per un nexa (conjunció), però a vegades apareixen col·locades l'una darrere de l'altra separades per un signe de puntuació.
		sintàcticament dependents	quan una de les oracions simples, anomenada subordinada, és part de l'altra, que rep el nom de principal. L'oració subordinada s'uneix a la principal mitjançant un nexa i fa una funció sintàctica dins d'aquesta.

Lengua y literatura 1. Editorial Anaya.

U.D. 3	Palabra		unidad lingüística separada de otra, en la escritura, por un por espacio en blanco.			
	Monema		unidad lingüística mínima dotada de significación.			
	Clases de monemas	Lexema o raíz		monema que aporta el significado léxico de la palabra.		
		Morfema		monema que únicamente poseen significado gramatical.		
		Clases de morfemas	Independiente		no va unido a un lexema.	
			Dependiente		necesita unirse a un lexema.	
			dependiente	flexivo		indica accidentes gramaticales, como el género, el número, la persona, el tiempo...
				derivativo		se utiliza para crear nuevas palabras a partir de un lexema.
				der ivat	prefijo	se sitúa delante del lexema y aporta diversos significados.
	sufijo	se sitúa detrás del lexema y aporta diversos significados.				
	Familia léxica		conjunto de palabras con un mismo lexema.			
	Clases de palabras según su estructura	simple		formada por un solo lexema, un lexema y morfemas flexivos o un solo morfema.		
		derivada		formada por un lexema y uno o más morfemas derivativos. También puede llevar morfemas flexivos.		
		compuesta		formada a partir de la unión de dos o más palabras o lexemas.		
sigla		término que se ha formado con la letra o las letras iniciales de varias palabras. Se pronuncia deletreando.				
acrónimo		sigla que se pronuncia silabeando. También vocablo formado por el principio de una palabra y el final de otra.				
U.D. 5	Clases de palabras según su forma	Nombre		designa personas, animales o cosas. Tiene género y número. Puede ir acompañado por un artículo o por adjetivos con los que concuerda en género y en número.		
		Clases de nombres según su significado		común	designa realidades de la misma clase.	
				propio	identifica a una persona, un animal, un lugar y lo distinguen de otros.	
				concreto	designa realidades que percibimos por los sentidos.	
				abstracto	nombra realidades que pensamos.	
				contable	puede cuantificarse con números.	
				no contable	no puede cuantificarse con números.	
				individual	se refiere en singular a una sola persona, animal o cosa.	
	colectivo			se refiere, en singular, a un conjunto de cosas.		
	Artículo		va siempre delante del nombre y concuerda con él en género y número.			
U.D. 6	Clases de palabras según su forma	Adjetivo		palabra que determina al nombre al que acompaña o expresa alguna de sus cualidades. Concuerda con él en género y número y puede precederlo o aparecer a continuación.		
		Clases de adjetivos	determinativo		concreta el significado del nombre al que acompaña. Suele ir delante de él. Puede ser de diversos tipos: posesivo, demostrativo, numeral, indefinido, interrogativo o exclamativo.	
			calificativo		expresa cualidades del nombre al que acompañan. Puede aparecer antes o después de él. También puede unirse al nombre mediante un verbo.	

			según la cualidad que atribuyen al nombre	especificativo	señala una cualidad del nombre para distinguirlo de otros nombres.	
				explicativo	destaca una cualidad simplemente informativa del nombre. Si eliminamos los adjetivos explicativos, el texto no pierde su significado fundamental. Suele ir delante del nombre, pero también puede ir detrás.	
			según la forma	variable	tiene la misma terminación tanto para el género masculino como para el género femenino.	
				invariable	tiene una terminación para el género femenino y otra para el género masculino.	
			grados del adjetivo	positivo	expresa una cualidad sin ningún tipo de gradación.	
				comparativo	relaciona la cualidad de un nombre con la de otro o relaciona dos cualidades. Puede ser: de igualdad, de superioridad y de inferioridad.	
				superlativo	expresa la cualidad en su grado máximo.	
				superlativo	absoluto	expresa la cualidad en el más alto grado.
			relativo		expresa una cualidad en el más alto grado, pero en relación con un grupo.	
U.D. 7			Verbo		clase de palabra que expresa acción, estado o situación. Funciona como núcleo del sintagma verbal y concuerda en número y en persona con el sujeto de la oración. Se compone de un lexema, que aporta el significado léxico, y un morfema flexivo o desinencia, que indica la persona, el número, el tiempo y el modo.	
		morfema flexivo o desinencia verbal		Persona	señala si la acción del verbo la realiza el emisor del mensaje (primera persona), el receptor (segunda persona) o alguien que no es ni el emisor ni el receptor (tercera persona).	
				Número	indica si la acción la realiza uno (singular) o más de uno (plural).	
				Tiempo	indica el momento en el que se sitúa la acción del verbo con respecto a la persona que habla. Puede ser: presente, pasado y futuro.	
				Modo	informa de la actitud del hablante ante la acción verbal.	
				modo	indicativo	la acción se presenta objetivamente; es decir, el hablante la presenta como real.
					subjuntivo	la acción se presenta de forma subjetiva; es decir, el hablante la expresa como posible, deseada o dudosa.
					imperativo	la acción se presenta como una orden, un consejo o un ruego; con ella el hablante pretende influir en el receptor.
				Voz		
				voz	activa	si el sujeto realiza la acción.
					pasiva	si el sujeto recibe la acción. Se forma con el verbo <i>ser</i> más el participio del verbo que se está conjugando.
			Formas no personales del verbo		carecen de desinencias de persona, número, tiempo y modo. Pueden ser simples y compuestas.	
				infinitivo	<i>-ar, -er, -ir</i>	
				gerundio	<i>-ando, -iendo</i>	
				participio	<i>-ado, -ido</i>	
			Conjugación verbal		está formada por el conjunto ordenado de todas las formas de un verbo.	

			Primera	si el infinitivo acaba en –ar.	
			Segunda	si el infinitivo acaba en –er.	
			Tercera	si el infinitivo acaba en –ir.	
			Tiempos verbales		
			simples	constan de una sola palabra formada por el lexema y la desinencia.	
			compuestos	están formados por el verbo <i>haber</i> y el participio del verbo conjugado.	
	clases de verbos		regulares	son los que mantienen el mismo lexema que el infinitivo en todas sus formas y tienen las mismas desinencias que las del verbo modelo de su conjugación: <i>amar</i> para la primera conjugación, <i>temer</i> para la segunda y <i>vivir</i> para la tercera.	
			irregulares	son los que en su conjugación presentan alguna modificación en el lexema o en las desinencias.	
			Perífrasis verbales	son construcciones formadas por dos o más verbos que forman un solo núcleo del predicado. Están formadas por un verbo auxiliar en forma personal y un verbo principal en infinitivo, gerundio o participio.	
		Adverbio		clase de palabra invariable que puede complementar a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio. No admite morfemas de género ni de número, aunque algunos sí admiten diminutivos o el sufijo <i>–ísimo</i> del superlativo. Según su significado, pueden ser de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de afirmación, de negación, de duda, interrogativos y exclamativos.	
		Locución adverbial		conjunto de palabras que funciona como un adverbio.	
U.D. 8	Clases de adjetivos	determinativos		acompañan al nombre, precisan su significado y concuerdan con él en género y número.	
		numeral	Posesivo		indica si el objeto designado por el nombre al que acompañan pertenece a quien habla, a quien escucha o a aquel de quien se habla. Tienen diferentes formas dependiendo de si lo designado por el nombre pertenece a un solo poseedor o a varios, o de si va antepuesto o pospuesto al nombre.
			Demostrativo		sitúa al nombre en el espacio indicando su lejanía o proximidad con respecto al hablante.
			Indefinido		indica una cantidad de manera imprecisa. Algunos presentan una única forma y otros admiten variación de género y número.
			Numeral		indica una cantidad de manera precisa.
			Cardinal		expresa la cantidad exacta de lo designado por el nombre.
Ordinal		indica el lugar que ocupa el nombre dentro de una			

					serie.
				Interrogativo	pregunta algo sobre el nombre al que acompaña.
				Exclamativo	valora y destaca la calidad o la cantidad de lo designado por el nombre.
		Pronombre			palabra que sustituye a un nombre o a un conjunto de palabras equivalente a un nombre. No tiene significado propio: adopta el del nombre al que sustituye.
	clases de pronombres	personal			se corresponde con las tres personas que intervienen en la conversación: la primera persona es la que habla, la segunda persona es la que escucha y la tercera es la persona o cosa de la que se habla.
		posesivo			
		demostrativo			
		indefinido			
		numeral			
		interrogativo			
		exclamativo			
U.D. 9		Preposición			palabra invariable que une dos palabras, la primera palabra es la principal y la segunda depende de ella. Algunas preposiciones tienen un significado propio, pero es más frecuente que una misma preposición pueda tener significados distintos.
		Locución prepositiva			está formada por dos o más palabras que equivalen a una preposición y funcionan conjuntamente.
		Conjunción			nexo que une dos palabras de la misma clase, sin que una de ellas dependa de la otra, o dos oraciones, entre las que sí puede haber dependencia.
		Locución conjuntiva			grupo de palabras que equivale a una conjunción y desempeña su misma función.
U.D. 10	Sintagma				unidad lingüística formada por una o varias palabras que desempeñan conjuntamente la misma función sintáctica en una oración. También llamado <i>grupo</i> . Siempre tiene un núcleo al que pueden complementar distintas clases de palabras. Según la categoría gramatical de la palabra que funciona como núcleo, puede ser nominal (SN), verbal (SV), adjetival (SAdj.) y adverbial (SAdv.).
	Oración				unidad lingüística que transmite un contenido completo, está delimitada por pausas y tiene una entonación determinada, y, normalmente, tiene como elementos esenciales un sujeto y un predicado.
	oración sin sujeto	sujeto omitido			cuando el sujeto de una oración no aparece en ella. Las desinencias verbales contienen información suficiente para que el sujeto se sobrentienda.
		impersonal			oración que no tiene sujeto. Se trata de las oraciones que tienen el verbo haber conjugado en tercera persona del singular y de las oraciones cuyo verbo indica algún fenómeno atmosférico (el verbo

			se conjuga solo en tercera persona del singular).	
	Sujeto		es siempre un sintagma nominal. Su núcleo es un nombre o un pronombre. Concuere con el verbo en número y persona.	
	Predicado		es siempre un sintagma verbal, es decir, una palabra o grupo de palabras que en la oración dicen algo del sujeto.. Su núcleo es un verbo.	
	Predicado nominal		está formado por un verbo copulativo, que funciona como elemento de enlace entre el sujeto y lo que se dice de él, y un complemento llamado atributo, que siempre se refiere al sujeto y concuerda con él en género y número.	
		Atributo	complemento verbal que siempre se refiere al sujeto y concuerda con él en género y número. Las palabras que pueden realizar la función de atributo son el nombre con o sin preposición, el pronombre, el adjetivo y el adverbio. Puede sustituirse por el pronombre <i>lo</i> .	
	Predicado verbal		está formado por cualquier verbo que no sea copulativo. Estos verbos pueden ser transitivos e intransitivos y pueden llevar diferentes tipos de complementos: directo, indirecto, circunstancial, de régimen, predicativo, agente...	
	clases de verbos	transitivo		tiene un significado tan amplio que necesita concretarlo con un complemento, llamado complemento directo.
		intransitivo		no necesita ir acompañado de ningún complemento.
	clases de complementos verbales	complemento directo (CD)		es siempre un sintagma nominal. Se construye sin preposición si se refiere a una cosa y con la preposición <i>a</i> si se refiere a una persona. Generalmente, puede sustituirse por los pronombres <i>lo, la, los, las</i> .
		complemento indirecto (CI)		indica la persona o cosa que recibe el daño o el provecho de la acción verbal. Es siempre un sintagma nominal introducido por la preposición <i>a</i> . Puede sustituirse por los pronombres <i>le</i> o <i>les</i> .
		Complemento circunstancial (CC)		informa acerca de las circunstancias de todo tipo en que se produce la acción verbal. Puede ser de tiempo, de lugar, de modo, de compañía, de instrumento, de cantidad, de finalidad y de causa.
	clases de oraciones	enunciativa		el emisor informa acerca de algo, afirmándolo o negándolo.
		interrogativa		el emisor plantea una pregunta.
interrogativa		directa		si la entonación final es ascendente y, al escribirla, se pone entre signos de interrogación.
		indirecta		si la entonación final es descendente y no se escribe entre signos de interrogación.
exclamativa		el emisor expresa algo con especial intensidad o sentimiento.		
exhortativa o imperativa		el emisor transmite una orden, un mandato o un ruego.		
dubitativa		el emisor expresa una duda.		

		desiderativa	el emisor expresa un deseo.
--	--	--------------	-----------------------------

Lengua y literatura 1. Editorial Santillana. Proyecto Los Caminos del Saber, sèrie Debate

U.D. 2	Palabra		conjunto de sonidos dotado de significado.
	Clases de palabras	Sustantivo	palabra variable que nombra personas, animales, cosas, sentimientos o ideas.
		Adjetivo calificativo	palabra variable que nombra cualidades o estados propios de los sustantivos.
		Verbo	palabra variable que designa acciones, procesos o estados que tienen lugar en un tiempo determinado.
		Adverbio	palabra invariable que expresan circunstancias de lugar, tiempo, modo o cantidad, o indican afirmación, negación o duda.
		Pronombre personal	palabra variable que nos permite nombrarnos a nosotros mismos, a las personas con las que hablamos o a los seres y las entidades sobre los que tratamos, sin emplear un sustantivo.
		Elemento de enlace	palabra invariable que sirve para relacionar entre sí otras palabras.
		conjunción	
		preposición	
U.D. 4	Enunciado		conjunto de palabras que expresa una idea con sentido completo. Todo enunciado se pronuncia con una melodía o entonación independiente que nos permite diferenciarlo de otros enunciados. Esa melodía nos ayuda a saber si el enunciado es una afirmación, una pregunta o una exclamación. En la lengua hablada, al final del enunciado hay una pausa larga, que se corresponde en la lengua escrita con un punto o con un signo de cierre de interrogación o de exclamación.
		Oración	contiene al menos un verbo conjugado en forma personal.
		Frase	no contiene ningún verbo conjugado.
	Sintagma o grupo		conjunto pequeño y homogéneo en que se agrupan las palabras dentro de un enunciado. En cada sintagma hay una palabra que funciona como núcleo (N) y puede haber otras palabras que funcionan como complementos (Compl.).

		Sintagma nominal	cuando el núcleo es un sustantivo.	
		Sintagma verbal	cuando el núcleo es un verbo.	
	Sujeto		sintagma nominal que nombra a la persona, animal o cosa de quien se dice algo en la oración. Puede ocurrir que una oración no tenga sujeto o que el sujeto esté sobrentendido.	
	Predicado		sintagma verbal que expresa lo que en la oración se dice del sujeto. La palabra más importante del predicado es el verbo, que constituye el núcleo del sintagma verbal. El núcleo verbal puede ir acompañado de algún complemento.	
U.D. 5	Verbo		palabra variable que expresa acciones, estados o procesos situados en un tiempo pasado, presente o futuro. Constituye el núcleo del predicado.	
		Formas verbales no personales	no expresan número ni persona. Son el infinitivo, el gerundio y el participio.	
		Modo del verbo	indica si el hablante considera la acción como algo real, como algo posible o como una orden.	
		indicativo	el hablante concibe la acción como si fuera real, aunque aún no se haya producido.	
		subjuntivo	el hablante siente la acción como algo posible, deseable o dudoso, o formula una orden negativa.	
		imperativo	el hablante concibe su mensaje como una orden afirmativa.	
U.D. 6	Conjugación		conjunto de todas las formas verbales de un mismo verbo. Hay tres conjugaciones, según la terminación del infinitivo: primera (-ar), segunda (-er) y tercera (-ir).	
	Tiempo verbal		conjunto de todas las formas verbales que sitúan la acción en un mismo tiempo.	
		Simple	consta de una sola palabra.	
		Compuesto	consta de dos palabras: una forma del verbo auxiliar <i>haber</i> y el participio del verbo que se conjuga.	
		Imperfecto	presenta la acción en su transcurso, como una acción sin acabar.	
		Perfecto	presenta la acción como una acción ya acabada.	
	Verbo		regular	mantiene la raíz igual en todas sus formas y toma las desinencias del verbo que les sirve de modelo. Los verbos que no presentan más cambios que alguna variación ortográfica en su raíz son también regulares.

			irregular	varía la raíz o tienen desinencias diferentes a las del verbo modelo.
			defectivo	carece de algunas formas en su conjugación. Algunos verbos son defectivos porque necesitan por su significado un sujeto de cosa y, por tanto, solo tienen formas de tercera persona (ej. <i>ocurrir</i> o <i>suced</i>). Otros verbos son defectivos porque nombran fenómenos propios de la naturaleza y normalmente no llevan sujeto (ej. <i>llover</i> , <i>nevar</i> ...).
U.D. 8	Adverbio			palabra invariable que nombra circunstancias de lugar, tiempo, modo o cantidad, o expresan negación, afirmación o duda. Suele funcionar como complemento de un verbo o como modificador de un verbo, de un adjetivo o de un adverbio. Según su significado, se clasifican en adverbios de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de afirmación, de negación y de duda.
U.D. 9	Sustantivo			palabra variable que nombra entidades (personas, animales, cosas, ideas) y constituye el núcleo del sintagma nominal. Típicamente desempeña la función de núcleo del sujeto.
	Clases de sustantivos		Común	nombra a cualquier ser u objeto de una clase sin diferenciarlo de otros de su misma clase.
			Propio	nombra a un ser o a un objeto diferenciándolo de los demás seres de su clase.
			Individual	nombra en singular a un solo ser.
			Colectivo	nombra en singular a un conjunto de seres.
			Concreto	nombra a seres que podemos ver, oír, oler...
			Abstracto	nombra ideas o sentimientos.
	Artículo			palabra variable, que tiene género y número, carente de significado que anuncia la presencia de un sustantivo y nos informa de su género y de su número. Funciona como determinante en el sintagma.
U.D. 10	Adjetivo			palabra variable que acompaña o se refiere a un sustantivo destacando una cualidad o una propiedad suya o limitando su extensión.
	Clases de adjetivos	Adjetivo calificativo		adjetivo que informa de las características del ser nombrado por el sustantivo. Funciona generalmente como complemento del sustantivo.
			De una terminación	tiene la misma forma para el masculino y para el femenino.
			De dos terminaciones	tiene una forma para el masculino y otra para el femenino.

		Explicativo	destaca una cualidad típica del objeto o del ser al que se refiere. Suele ir delante del sustantivo.	
		Especificativo	señala un rasgo que distingue al ser o al objeto del que se habla. Suele ir detrás del sustantivo.	
		Adjetivo determinativo	adjetivo que presenta al sustantivo y limita su extensión. Puede funcionar como determinante o como complemento.	
	Grados del adjetivo	positivo	cuando el adjetivo no lleva ningún elemento (sufijos, prefijos, adverbios...) que indique intensidad.	
		comparativo	cuando se contrasta la intensidad con que dos seres poseen una misma cualidad. Puede ser de superioridad, de igualdad, de inferioridad y de excelencia.	
		superlativo	cuando expresa la cualidad del ser al que se refiere en su grado máximo. Se puede construir añadiendo al adjetivo los sufijos <i>-ísimo/a</i> o <i>-érrimo/a</i> , o un prefijo intensitivo como <i>super-</i> , <i>requete-</i> , <i>ultra-...</i> ; o bien, anteponiendo al adjetivo un adverbio como <i>muy</i> o <i>sumamente</i> .	
U.D. 11	Adjetivo determinativo		palabra que acompaña al sustantivo común concretándolo y marcando su género y su número. Puede expresar nociones de posesión, de distancia, de cantidad imprecisa o precisa, o introducir preguntas y exclamaciones. Si va delante del sustantivo funciona como determinante, igual que los artículos, y si va detrás funciona como complemento, como los adjetivos calificativos.	
		Posesivo	palabra variable que expresa la pertenencia de algo a una o varias personas, llamadas poseedores, o la pertenencia de un ser a un grupo.	
		Demostrativo	palabra que empleamos para señalar, expresando la distancia que media entre el hablante y lo señalado. Los demostrativos se agrupan en tres series según expresen cercanía, distancia media o lejanía.	
		Indefinido	palabra que expresa cantidad, identidad o existencia de una forma vaga o imprecisa.	
		Numeral	palabra que indica cantidad u orden de modo preciso.	
			Cardinal	expresa una cantidad exacta.
			Ordinal	expresa orden.
		Interrogativo	palabra que sirve para introducir una pregunta.	
	Exclamativo	palabra que sirve para introducir una exclamación.		

U.D. 12	Pronombre		palabra variable que empleamos en una oración en lugar de un sustantivo para designar a las personas, a los animales, a las cosas, a las ideas... En la oración, los pronombres se comportan igual que los sustantivos y pueden formar por sí mismos un sintagma nominal. Pueden ser personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales, interrogativos y exclamativos.
		Personal	palabra que utilizamos para nombrarnos a nosotros mismos (primera persona), a la persona con la que hablamos (segunda persona) o a los demás seres (tercera persona) sin emplear un sustantivo. Se distribuyen en dos series: tónicos y átonos.
		Otros	
		posesivo	
		demostrativo	
		indefinido	
		numeral	
		interrogativo	
exclamativo			

Lengua y literatura 2. Editorial Anaya.

U.D. 6	Enunciado		palabra o conjunto de palabras que nos permite transmitir información. Presenta las siguientes características: tiene sentido completo, aparece delimitado por pausas y se pronuncia con una entonación determinada.	
	Oración		enunciado que contiene un verbo. También se llaman <i>enunciados oracionales</i> . Transmite un contenido completo, está separada de otros enunciados por medio de pausas y tiene una entonación determinada. Tiene como elementos esenciales un sujeto y un predicado.	
	Elementos de la oración	Sujeto	es siempre un sintagma nominal, es decir, un nombre o un pronombre que funciona como núcleo y que puede ir acompañado de otras palabras con las que forma una unidad. Es el único sintagma nominal cuyo núcleo concuerda con el verbo en número y en persona.	
		Predicado	es siempre un sintagma verbal, es decir, un verbo que funciona como núcleo y que puede ir acompañado de otras palabras o complementos con los que forma una unidad.	
	Oración impersonal		no tiene sujeto, ni explícito ni elíptico.	
	Clases	Unipersonal	el verbo indica algún fenómeno atmosférico y solo se conjugan en tercera persona del singular.	
		Gramaticalizada	construida con el verbo <i>ser</i> , <i>hacer</i> o <i>haber</i> en tercera persona del singular.	
		Aparentemente impersonal	formada con un verbo en tercera persona del plural, cuyo sujeto no se conoce o no interesa nombrarlo.	
		Construida con <i>se</i>	aparece siempre la palabra <i>se</i> y el verbo en tercera persona del singular.	
	Frase		enunciados sin verbo.	
	Interjección		palabra que constituye, por sí sola, enunciado exclamativo. Sirve para expresar los sentimientos del hablante (dolor, sorpresa, desprecio...), imitar ruidos de la realidad, llamar la atención del receptor o actuar como fórmulas de saludo, despedida, cortesía...	
	Sintagma		palabra o grupo de palabras que puede desempeñar distintas funciones sintácticas en la oración. El núcleo del sintagma es la palabra más importante y puede ir o no acompañada de otras que la determinan o complementan. Según la categoría gramatical a la que pertenece el núcleo, el sintagma puede ser nominal, verbal, adjetivo o adverbial.	
		nominal (SN)		está formado por una palabra o un grupo de palabras cuyo núcleo es un sustantivo o un pronombre. Si el núcleo va acompañado por otras palabras, estas realizan las funciones de determinante (si se trata de un artículo o de un adjetivo determinativo que introduce o actualiza al sustantivo) o complemento del nombre (si es un sintagma adjetivo o un sintagma nominal que modifica al núcleo del sintagma nominal).
		verbal (SV)		el núcleo es un verbo.
		adjetivo (SAdj.)		el núcleo es un adjetivo calificativo.
		adverbial (SAdv.)		el núcleo es un adverbio.

U.D. 7	Sintagma verbal predicado		expresa lo que en la oración se dice del sujeto. Sin el sintagma verbal predicado no puede haber oración. El núcleo del predicado es el verbo, que puede ser una forma verbal simple o compuesta, pero también puede ser una perífrasis verbal.
	Perífrasis verbal		funciona como un solo verbo pero está formada por dos verbos; uno de ellos está en forma personal y el otro, en infinitivo, gerundio o participio. Si la perífrasis es de infinitivo, entre los dos verbos puede haber un nexo.
	Clases de predicad	nominal (PN)	se construye con los verbos copulativos <i>ser</i> , <i>estar</i> o <i>parecer</i> y un atributo.
		verbal (PV)	se construye con los verbos predicativos, junto a los que pueden aparecer distintos complementos.
	Oración copulativa o atributiva		se construye con un predicado nominal.
		Verbo copulativo	apenas tiene significado. Fundamentalmente, sirve de cópula o unión entre el sujeto y el atributo. Se trata de <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>parecer</i> .
		Atributo (Atrib.)	complemento que acompaña a los verbos copulativos (<i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>parecer</i>) e indica una cualidad o un estado del sujeto. La función de atributo puede ser desempeñada por distintos tipos de sintagma: adjetivo, nominal, nominal precedido de preposición o adverbial. El atributo concuerda en género y en número con el sujeto, y en número con el verbo. Se puede sustituir por el pronombre <i>lo</i> .
Oración predicativa		se construye con un predicado verbal.	
U.D. 8	Complemento directo (CD)		sintagma nominal, precedido o no de la preposición <i>a</i> , que aparece necesariamente junto a determinados verbos predicativos para que la oración tenga sentido completo.
	Clases de verbos	transitivo	verbo predicativo que necesita la presencia de un complemento directo para construir el predicado.
		intransitivo	verbo predicativo que no necesita del complemento directo para construir la oración, pero que sí puede llevar otros complementos.
	Tipos de oraciones	activa	cuando el sujeto es el agente de la acción verbal.
		pasiva	cuando el sujeto no realiza la acción verbal, sino que la recibe. La oración activa presenta el siguiente esquema: sujeto paciente + verbo en voz pasiva + (complemento agente).
		Complemento agente (CAg.)	indica quién realiza la acción del verbo.
	Complemento indirecto (CI)		sintagma nominal, precedido de la preposición <i>a</i> que expresa qué o quién recibe el beneficio o el daño de la acción del verbo.
	Complemento circunstancial (CC)		aporta información sobre las circunstancias (lugar, tiempo, modo, instrumento, causa, compañía, etc.) en las que se desarrolla la acción del verbo. La función de complemento circunstancial puede ser desempeñada por un sintagma adverbial o un sintagma nominal, precedido o no de preposición.
Complemento de régimen (CR)		sintagma nominal precedido de preposición que aparece, de forma imprescindible, junto a algunos verbos predicativos	

			para que la oración tenga sentido completo.	
		Complemento predicativo (Pred.)	sintagma, generalmente adjetivo, que modifica a la vez al verbo, que es el núcleo del predicado (NP), y a un sintagma nominal.	
		Complemento agente (CAg.)	sintagma nominal precedido, normalmente, por la preposición <i>por</i> que indica quién realiza la acción en una oración pasiva.	
U.D. 9	Complemento del nombre		puede ser desempeñado por un sintagma adjetivo, un sintagma nominal precedido de preposición o un sintagma nominal sin preposición.	
		Aposición (Ap.)	sintagma nominal sin preposición que funciona como complemento del nombre. Es un nombre que complementa a otro nombre. Puede ser de dos tipos: especificativa o explicativa.	
		especificativa	limita y concreta el significado del sustantivo al que acompaña.	
		explicativa	expresa una cualidad propia del sustantivo al que complementa. Se escribe entre comas.	
	Complemento del adjetivo		puede ser un sintagma adverbial, un sintagma nominal precedido de preposición o un sintagma adjetivo.	
	Complemento del adverbio		puede ser un sintagma adverbial precedido o no de una preposición o un sintagma nominal precedido de preposición.	
	Complemento extraoracional		palabra o grupo de palabras que complementa a la oración en su conjunto y no forma parte ni del sujeto ni del predicado. Puede ir al principio, en medio o al final de la oración. También pueden ser complementos extraoracionales algunas fórmulas de cortesía.	
		Vocativo	complemento extraoracional que designa al receptor, es decir, al oyente o al lector del mensaje.	
U.D. 10	Oraciones según la existencia o no de	personal	tiene sujeto, explícito u omitido.	
		impersonal	no tiene sujeto, ni siquiera omitido, y tampoco puede sobrentenderse. Puede ser unipersonal, gramaticalizada, aparentemente impersonal o construida con <i>se</i> .	
	Oraciones según la naturaleza del predicado	copulativa o de predicado nominal		está construida con un verbo atributivo o copulativo (<i>ser, estar o parecer</i>) y un atributo.
		predicativa o de predicado verbal		se construye con un verbo predicativo. Puede ser activa o pasiva.
			activa	se construye con un verbo en voz activa.
			transitiva	lleva complemento directo.
			reflexiva	oración transitiva que tiene en el predicado un pronombre personal (<i>me, te, se, nos, os, se</i>) que se refiere al sujeto y que funciona como complemento directo o indirecto.
			recíproca	se construye con un sintagma nominal sujeto cuyo núcleo es plural o múltiple, más un pronombre plural (<i>nos, os, se</i>) en el predicado, que indica que los sujetos se intercambian la acción expresada por el verbo. Dentro del predicado, estos pronombres funcionan como complemento directo o indirecto.
			intransitiva	no lleva complemento directo.
			pasiva	se construye con un sujeto paciente, un verbo en voz pasiva y un complemento agente introducido por la preposición <i>por</i> .

Oraciones según la intención del hablante	enunciativa	informa de manera objetiva sobre algo. Se caracteriza por el uso del modo indicativo. No se marca con signos ortográficos específicos, ni tiene una entonación especial.	
	interrogativa	plantea una pregunta al receptor y espera de él una respuesta verbal.	
		directa	su entonación final es ascendente.
		indirecta	su entonación final es descendente. No se escriben entre signos de interrogación.
		total	cuando la pregunta admite como respuesta posible un sí o un no.
		parcial	si la pregunta admite cualquier respuesta, excepto sí o no.
	exclamativa	expresa las emociones o los sentimientos del emisor. En la entonación se distingue del resto de las oraciones por la intensidad con que se pronuncia. En la escritura se marca mediante signos de exclamación.	
	exhortativa o imperativa	es la que el hablante dirige al receptor para darle una orden, un consejo o señalarle una prohibición. No tiene marcas especiales ni en la entonación ni en la puntuación; sin embargo, a veces puede superponerse la actitud exclamativa y, en ese caso, sí llevan los signos de exclamación propios de esta modalidad.	
	dubitativa	expresa duda, probabilidad o posibilidad.	
	desiderativa	expresa el deseo del hablante de que se realice o no lo enunciado. No tiene marcas especiales ni en la entonación ni en la puntuación, aunque en ocasiones puede superponerse la actitud exclamativa y, en ese caso, sí llevan los signos de exclamación propios de esta modalidad oracional.	

Lengua y literatura 2. Editorial Santillana. Proyecto La Casa del Saber.

U.D. 1	Enunciado		Conjunto de palabras con el que expresamos una idea o un sentimiento en forma de pregunta, afirmación, exclamación... En la lengua hablada, al final de cada enunciado se produce una pausa larga, que se corresponde en la lengua escrita con un punto o con un signo de cierre de interrogación o de exclamación. Hay dos clases de enunciados: las oraciones y las frases.	
	Clases de enunciados	Oración	Enunciado que contiene uno o más verbos conjugados en forma personal.	
		Clases de oraciones según la modalidad	enunciativa	Presenta un hecho o un pensamiento como si fuera real. Puede ser afirmativa o negativa.
			interrogativa	Expresa una pregunta.
			exclamativa	Se pronuncia en forma de exclamación. Suele expresar sentimientos de alegría, dolor, sorpresa, admiración...
			dubitativa	Expresa duda. Suele llevar un adverbio de duda: <i>quizá, quizás, tal vez, acaso...</i>
			optativa	Expresa un deseo. A veces se pronuncia en forma exclamativa.
			exhortativa	Expresa consejo, ruego, mandato o prohibición. Lleva el verbo en imperativo o en subjuntivo.
			de posibilidad	Expresa suposición o probabilidad. Lleva el verbo en futuro de indicativo o en condicional.
	Frase	Enunciado que no lleva ningún verbo en forma personal.		
U.D. 2	Oración	Sujeto	Grupo de palabras que nombra a la persona, el animal o la cosa de quien decimos algo en la oración. Es un sintagma cuyo núcleo suele ser un sustantivo o un pronombre.	
		Predicado	Grupo de palabras que expresa lo que en la oración se dice del sujeto. Es un sintagma cuyo núcleo es un verbo.	
	Categorías gramaticales	Sustantivo	Palabra variable que nombra a personas, animales, cosas, sentimientos o ideas. Funciona como núcleo del sintagma nominal.	
		Artículo	Palabra variable sin significado propio que se anteponen a los sustantivos para indicar su género y su número. Funciona como determinante.	
		Adjetivo	Palabra variable que se refiere a un sustantivo destacando una propiedad suya o limitando su extensión. Funciona generalmente como complemento o como determinante.	

		Verbo	Palabra variable que expresa acciones, estados o procesos situados en un tiempo determinado. Funciona como núcleo del sintagma verbal.
		Adverbio	Palabra invariable que nombra circunstancias de lugar, modo, tiempo o cantidad, o expresa afirmación, negación o duda. Funciona generalmente como complemento de un verbo, de un adjetivo o de otro adverbio.
		Pronombre	Palabra de significado personal, posesivo, demostrativo, numeral, indefinido, interrogativo o exclamativo que se refiere a las mismas entidades que los sustantivos. Funciona como núcleo del sintagma nominal.
		Elementos de enlace	Palabra que une otras palabras o conjuntos de palabras. Desempeñan la función de enlaces las preposiciones y las conjunciones.
		Interjección	Tipo especial de palabra que sirve para expresar sentimientos de alegría, dolor, sorpresa, pesar, admiración... de manera repentina. Generalmente constituye por sí misma un enunciado.
		Interjección impropia	Algunos sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios pueden usarse con el mismo valor que una interjección.
U.D. 3		Sujeto	Sintagma nominal cuyo núcleo concierta por lo general con el verbo en número y persona. Está formado por un núcleo (N) de carácter sustantivo que puede ir acompañado por un determinante (Det.) y por uno o varios complementos (Compl.).
	Estructura del sujeto	Núcleo	Suele ser un sustantivo o una palabra equivalente, como un pronombre o un infinitivo.
		Determinante	Es un artículo o un adjetivo determinativo. Precede al núcleo del sintagma cuando este es un sustantivo común.
		Complemento	Suele ser un adjetivo calificativo o un sintagma preposicional.
		Sujeto léxico	Palabra o conjunto de palabras que en una oración desempeña la función de sujeto.
		Sujeto gramatical	Desinencias de número y persona que lleva la forma verbal de una oración. Son esas desinencias las que nos permiten saber a quién se refiere la forma verbal.
		Sujeto elíptico	Cuando se omite el sujeto.
		Oración impersonal	Lleva un verbo en tercera persona del singular y no admite ningún sujeto léxico.
	Ti po s		Oraciones con verbos que se refieren a fenómenos de la

			naturaleza.
			Oraciones que llevan el verbo <i>hacer</i> y se refieren al tiempo.
			Oraciones que llevan el verbo <i>haber</i> como verbo independiente.
			Oraciones que se construyen con <i>se</i> .
U.D. 4	Predicado		Sintagma verbal que expresa lo que en la oración se dice del sujeto. Todo predicado consta al menos de un núcleo (N) verbal, que puede ir acompañado por un modificador (Mod.) y por uno o varios complementos (Compl.).
	Estructura del predicado	Núcleo	Es siempre una forma verbal.
		Modificador	Es un adverbio de afirmación, negación o duda.
		Complemento	Puede ser un adjetivo, un adverbio, un sintagma nominal...
	Clases de predicados	Predicado nominal	Expresa una acción o un proceso que afecta al sujeto. El significado recae fundamentalmente sobre el verbo que funciona como núcleo del predicado. Está constituido básicamente por un verbo predicativo, que puede ir acompañado de uno o varios complementos.
		Predicado verbal	Expresa una cualidad o un estado que se dice del sujeto. El significado recae fundamentalmente sobre un complemento al que llamamos atributo (Atrib.). está formado básicamente por dos elementos: un verbo copulativo y un atributo.
		Verbo predicativo	Expresa una acción o un proceso. Son todos los verbos menos <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>parecer</i> .
		Verbo copulativo	Sirve de enlace entre el sujeto y la cualidad o el estado que se dice de ese sujeto. Son los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>parecer</i> .
		Atributo	Complemento verbal que en las oraciones con verbo copulativo nombra una cualidad o un estado del sujeto.
		Complemento	Grupo de palabras –adverbios, adjetivos, sintagmas nominales...- que completan el significado del verbo.
	Perífrasis verbal	Grupo de formas verbales que funciona como si fuera un solo verbo. Consta de dos elementos: una forma verbal simple o compuesta, que funciona como un verbo auxiliar, y una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio), que aporta el significado al conjunto; entre una y otra forma puede haber algún enlace.	
U.D. 5	Complemento		Una palabra o un conjunto de palabras que dependen del núcleo de un sintagma.
	Clases de complementos	Complementos oracionales	Se refieren a la oración en su conjunto, no a una parte de la oración.

		Complementos de un núcleo no verbal		
		Complementos de un verbo		
		Complementos	Se refieren a la vez a un verbo y a un sustantivo.	
		Preposición	Enlace que relaciona un núcleo con otro sintagma, generalmente nominal, que funciona como su complemento.	
		Sintagma preposicional	Conjunto formado por la preposición y el sintagma que introduce.	
U.D. 6		Complemento verbal	Grupo de palabras que completa, especifica o restringe el significado de la forma verbal.	
		Objeto directo (OD)	Complemento que nombra el ser o el objeto sobre el que recae la acción del verbo. Puede funcionar como OD un sintagma nominal sin preposición, un sintagma nominal con la preposición <i>a</i> o un pronombre personal átono.	
		Complemento preposicional (C.Prepos.)	Sintagma nominal encabezado por una preposición impuesta por el propio significado del verbo. También recibe el nombre de <i>complemento de régimen y suplemento</i> .	
U.D. 7		Objeto indirecto (OI)	Complemento que designa al destinatario de la acción nombrada conjuntamente por el verbo y el objeto directo. Puede realizar esta función un sintagma nominal introducido por la preposición <i>a</i> y los pronombres personales átonos <i>me, te, le, nos, os, les, se</i> .	
		Complemento circunstancial	Complemento que expresa las circunstancias de lugar, tiempo, modo, cantidad, causa, fin, instrumento... de la acción verbal. Puede desempeñar esta función un adverbio, un sintagma nominal con preposición o un sintagma nominal sin preposición.	
U.D. 8		Atributo (Atrib.)	Complemento verbal que nombra una cualidad o un estado del sujeto en las oraciones de predicado nominal. Pueden desempeñar esta función el adjetivo, el sintagma nominal con preposición o sin ella y el adverbio.	
		Complemento predicativo (C.Predic.)	Complemento que en las oraciones de predicado verbal acompaña al verbo expresando una cualidad o un estado del sustantivo al que se refiere. Puede desempeñar esta función el adjetivo, el sintagma nominal con preposición o sin ella y el adverbio.	
U.D. 9	Clases de oraciones	Según el número de verbos	simple	Tiene un solo verbo en forma personal.
compuesta			Tiene más de un verbo.	
Según la naturaleza		copulativa	Tiene un predicado nominal, es decir, que se construye con	

				los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> o <i>parecer</i> y atributo.
			predicativa	Tiene un predicado verbal, es decir, un predicado cuyo núcleo es un verbo que expresa una acción o un proceso que afecta al sujeto.
			activa	Oración predicativa que lleva un sujeto agente y un verbo en voz activa.
			pasiva	Oración predicativa que lleva un sujeto paciente y un verbo en voz pasiva.
		pasiva refleja		Oración predicativa que lleva un sujeto paciente y un verbo en voz pasiva con <i>se</i> .
	Complemento agente (C.Agente)			Complemento que en las oraciones pasivas nombra a quien ejecuta la acción del verbo.
U.D. 10	Clases de oraciones	transitiva		Oración predicativa que lleva un verbo en voz activa y un objeto directo.
		intransitiva		Oración predicativa que lleva un verbo en voz activa y no tiene objeto directo.
U.D. 11	Verbo pronominal			Se conjuga con la ayuda de un pronombre personal átono que representa al mismo ser que realiza la acción verbal.
	Clases de oraciones con verbo pronominal	Oración reflexiva		Oración con verbo pronominal en la que la acción verbal recae sobre el mismo ser que la realiza.
		reflexiv	directa	El pronombre átono desempeña la función de objeto directo.
			indirecta	El pronombre átono desempeña la función de objeto indirecto.
		Oración recíproca		Oración con verbo pronominal en la que la acción es ejecutada y recibida mutuamente por dos o más seres que se presentan como sujeto de la oración.
		recípro	directa	El pronombre átono desempeña la función de objeto directo.
			indirecta	El pronombre átono desempeña la función de objeto indirecto.
Oración seudorefleja		Oración con verbo pronominal que carece de valor reflexivo o recíproco.		
U.D. 12				