

El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria

Treatment of the direct object in secondary education textbooks

O tratamento do objeto direto nos livros didáticos do ensino médio



Mariona Casas-Deseures



Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, España

mariona.casas@uvic.cat

Rubén Reina Carrascosa



Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, España

rreina1@xtec.cat

Recibido: 25/07/2023

Aceito: 11/10/2023

Publicado: 15/10/2023

Resumen: Esta investigación, enmarcada en el ámbito de la didáctica de la gramática, analiza el tratamiento del complemento directo (CD) en los manuales de lengua castellana y literatura de una editorial usada en un centro educativo de educación secundaria durante el curso 2021/2022. En concreto, se explora la presencia de este contenido gramatical en los libros de texto de secundaria y bachillerato a partir de las siguientes variables: definición, ejemplos, terminología, ejercicios y ubicación dentro del libro de texto. Los resultados ponen de relieve que los manuales analizados presentan una definición del CD poco adecuada e incompleta, no reflejan una progresión de dicha función sintáctica, muestran contradicciones y usan la terminología con poca precisión. De este trabajo se puede concluir que el tratamiento del complemento directo en la editorial analizada ejemplifica los principales problemas que la investigación sobre la enseñanza de la gramática tiene identificados en la construcción del conocimiento gramatical en las aulas de secundaria.

Palabras claves: Complemento directo; Libros de texto; Educación Secundaria Obligatoria; Didáctica de la gramática.

Abstract: This research, framed within the field of grammar teaching, analyses the treatment of the direct complement (DC) in the Spanish language and literature textbooks of a publisher used in a secondary school during the 2021/2022 academic year. Specifically, the presence of this grammatical content in secondary school textbooks is explored on the basis of the following variables: definition, examples, terminology, exercises and location in the textbook. The results show that the textbooks analysed present an inadequate and incomplete definition of the DC, do not reflect a progression of this syntactic function, show contradictions and use terminology with low precision. It can be concluded from this work that the treatment of the direct

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

complement in the textbooks examined exemplifies the main problems that research on grammar teaching has identified in the construction of grammatical knowledge in secondary school classrooms.

Key words: Direct complement; Textbooks; Compulsory secondary education; Grammar teaching.

Resumo: Esta pesquisa, enquadrada no campo da didática da gramática, analisa o tratamento do complemento direto (CD) nos livros didáticos de língua e literatura espanhola de uma editora utilizados em uma escola secundária durante o ano letivo de 2021/2022. Especificamente, a presença deste conteúdo gramatical nos manuais do ensino secundário é explorada com base nas seguintes variáveis: definição, exemplos, terminologia, exercícios e localização no manual. Os resultados mostram que os manuais analisados apresentam uma definição inadequada e incompleta da CD, não reflectem uma progressão desta função sintáctica, apresentam contradições e utilizam uma terminologia pouco precisa. Conclui-se, assim, que o tratamento do objeto direto nos manuais analisados exemplifica os principais problemas que a investigação sobre o ensino da gramática tem identificado na construção do conhecimento gramatical nas salas de aula do ensino secundário.

Palavras-chave: Complemento direto; Livros de texto; Ensino secundário obrigatório; Didática da gramática.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria y bachillerato¹ es objeto de debate desde hace muchos años. Las respuestas en torno a esta controversia van de un extremo al otro: desde los que defienden a ultranza la enseñanza de la gramática hasta los que consideran que no es fundamental enseñarla, o al menos no tanta, en las aulas de educación secundaria.

El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la didáctica de la gramática y, concretamente, analiza el tratamiento del complemento directo² en los libros de texto de la materia de Lengua Castellana y Literatura de una editorial usada en un centro educativo de Cataluña durante el curso 2021/2022. Para ello, se va a tener en cuenta la situación en la que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en las aulas de educación secundaria; el papel que adoptan los libros de texto como principal recurso didáctico en dicho proceso; y lo que prescribe la documentación oficial en relación con este contenido lingüístico.

1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en secundaria

En este apartado se describe la situación de la gramática en la enseñanza secundaria para indagar sobre los aspectos que dificultan la construcción del conocimiento gramatical en las aulas. Los constituyentes de esta lista son numerosos, pero se han recogido solo los señalados más frecuentemente por parte de las investigaciones: el problema de la terminología, el reemplazo de una aplicación hipotético-deductiva de la teoría lingüística de la enseñanza por una más intuitiva e inductiva y la actitud que fomentan los profesores a sus alumnos.

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

En cuanto a la terminología, es el aspecto más señalado y sobre el que parece haber mayor acuerdo dentro de la comunidad lingüística acerca de si es un problema en la enseñanza de la gramática. Un ejemplo es el que aparece en múltiples artículos relacionados con la didáctica de la gramática: Bosque (2018), España y Gutiérrez (2018), Martí (2020), Gutiérrez (2018) o Paradís y Pineda (2020). Bosque y Gallego (2018) constatan este hecho cuando afirman que “el profesor de Lengua parece permanentemente obsesionado por las cuestiones terminológicas” (p. 163).

Al hablar del problema de la terminología estamos aludiendo a la profusión de términos que existen para hacer referencia a los fenómenos y a los contenidos gramaticales. Esta variedad terminológica representa un problema para los alumnos porque deben aprender ese abanico de posibilidades a la misma vez que están fijando los conceptos. Tal y como destacan España y Gutiérrez (2018), existen dos posibles soluciones a este problema: la reducción del número de términos gramaticales empleados y la unificación de la terminología. El *Glosario de términos gramaticales* (GTG) surge precisamente para intentar conseguir ambas soluciones: persigue instaurar un cierto orden en el uso de la terminología gramatical en las clases de secundaria para que tanto profesores como alumnos no sientan tan frecuentemente que se encuentran ante un fenómeno arbitrario.

En cuanto a la aplicación del método hipotético-deductivo, cabe señalar que muchos autores defienden un cambio de paradigma y abogan por la aplicación de una metodología más inductiva e intuitiva. En la práctica esto supone abandonar la tendencia generalizada en las clases de lengua de empezar por la definición del concepto, observar una serie de ejemplos y hacer un listado de ejercicios y, en cambio, defender la “observación y registro de datos, clasificación y estudio, generalización y contrastación; partir del ejemplo para llegar a la norma” (Montolí, 2020, p. 141). Martí (2020, p. 104) señala la necesidad de “racionalizar la teoría lingüística en la enseñanza (reducirla al mínimo indispensable) y hacer una aplicación mucho más intuitiva e inductiva que no hipotético-deductiva.” No obstante, otros autores, como Bosque (2018), defienden también las estrategias más propias del método hipotético-deductivo, tales como establecer generalizaciones, (contra)argumentar o formular hipótesis. Por ello, se puede afirmar que la aplicación de ambos métodos es lo que hará más fructífera la clase de gramática. Será responsabilidad del profesor decidir qué estrategias de cada método son las más idóneas para explicar cada concepto gramatical.

Sobre la actitud de los profesores de lengua, el principal problema que se destaca es su insistencia para que sus alumnos sean capaces de etiquetar, identificar y reconocer fenómenos o categorías gramaticales, sin que este ejercicio de identificación vaya acompañado de un proceso reflexivo que dé sentido a esa asignación. Así pues, parece evidente que hace falta un cambio de actitud en las clases de lengua que permita promover otros mecanismos como la reflexión, la observación, la argumentación, la formulación de hipótesis o la experimentación (Bosque, 2018).

1.2. Los libros de texto como recurso en el aula

En este apartado se propone observar qué dice la investigación sobre la labor que realizan los manuales de lengua dentro de las aulas, prestando atención tanto al tipo de contenido que ofrecen como al protagonismo que adquieren durante las clases. El libro de texto ha ocupado siempre un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en secundaria. Es tal su importancia, que se afirma que “es un instrumento privilegiado para la explicación del sistema escolar” porque nos permite entender el concepto de educación que se defiende y cómo se organiza la enseñanza (Martí, 2020, p. 92).

En cuanto al contenido, siguiendo a España y Gutiérrez (2018), se destacan los cuatro problemas del tratamiento que se hace de los contenidos gramaticales en los libros de texto:

a) La definición de conceptos básicos no suele estar explicada con claridad y explicitud, incluso se obvian aspectos importantes. Este último punto se relaciona con uno de los problemas que señala Bosque (2018) en la enseñanza de la gramática y que cataloga como el problema de la complicidad. Ocurre cuando en una clase de gramática se presuponen contenidos que no se formulan porque se entiende que ya se conocen, algo que, sin embargo, se debería evitar.

b) La falta de progresión en los contenidos gramaticales, que va de la mano de la repetición de contenidos y que, en ningún caso, suele implicar más explicación o mayor profundidad del concepto cada año.

c) La presencia de contradicciones en las explicaciones de los contenidos. Dichas contradicciones también aparecen en las clasificaciones de unidades básicas, como pueden ser los diferentes tipos de sintagmas o complementos que existen, situación que dificulta en gran medida el aprendizaje de la gramática, ya que “crea en el alumno una sensación de arbitrariedad y conduce a la memorización de listas, en lugar de a la realización de generalizaciones” (España y Gutiérrez, 2018, p. 7).

d) La existencia de un afán de exhaustividad, en cuanto a que se pretende abarcar todo el sistema que supone la gramática de una lengua sin tener en cuenta la complejidad que ello representa. La solución pasa por hacer una buena selección de los contenidos y por establecer bien su progresión, que sean coherentes y que haya una relación lógica entre ellos.

Sobre el papel que adquieren los libros de texto en las clases de lengua, es evidente que en la educación española han adoptado un rol protagonista. Esta situación, *a priori* esperable hasta el desarrollo tecnológico del siglo XXI, se ha prolongado hasta nuestros días, algo que carece de sentido porque “los libros de texto no deben ser el único recurso didáctico y se tienen que subordinar al trabajo del aula y no al contrario” (Martí, 2020, p. 93).

Por último, es fundamental comprender que el aprendizaje de la gramática supone un proceso de abstracción muy complejo a nivel cognitivo y que es responsabilidad del docente, no del manual, realizar el acompañamiento necesario para ir detectando y solucionando los problemas que se planteen. En este sentido, como

destacan Gutiérrez y Romero (2022), es importante entender que “el libro de texto debe ser un aliado en ese proceso y favorecer metodologías que promuevan la reflexión lingüística y no la memorización de contenidos sin sentido” (p. 157).

1.3. La enseñanza de la gramática en secundaria y la documentación oficial

Este apartado analiza sucintamente la legislación estatal y la autonómica, en este caso relativa a Cataluña, donde se llevó a cabo el presente trabajo durante el curso 2021/2022. Se trata del Real Decreto 1631/2006, el Decret 187/2015 y el Decret 142/2008³ (no se ha tenido en cuenta el vigente Decret 175/2022). Respecto a los documentos curriculares españoles, cabe destacar que parten de la reflexión gramatical explícita desde una perspectiva comunicativa, pero la investigación detecta desajustes en su implementación en el aula (Rodríguez, 2023).

Si nos fijamos concretamente en el documento estatal, engloba el contenido relativo al estudio de la lengua en lo que se cataloga como Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) que, a su vez, está dentro de las competencias básicas de la ESO. En este caso, las competencias básicas son entendidas como los saberes imprescindibles y que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria. La CCL, además, está formada por los siguientes componentes: a) lingüístico; b) pragmático-discursivo; c) sociocultural; d) estratégico; y e) personal. Llama la atención que, salvo el a) y el b), no son componentes exclusivos de la dimensión lingüística, es decir, que también pueden serlo de otro tipo de competencias. Por lo tanto, se detectan vaguedades en la legislación vigente en el tratamiento del estudio de la lengua porque “varias de las competencias que propugnan los textos oficiales no son propiamente lingüísticas, aunque se presenten como tales” (Bosque y Gallego, 2018, p. 152).

También cabe destacar que en el Anexo 3 del Decret 187/2015, documento en el que se hace la secuenciación de los contenidos que deben aparecer en cada curso de ESO, el CD aparece explícitamente en 1.º, 2.º y 3.º, mientras que lo hace implícitamente en 4.º, ya que se habla en general de “Funcions sintàctiques” (p. 41). Así pues, el problema de la repetición de contenidos y su falta de progresión mencionado anteriormente también se evidencia en la documentación oficial.

Por último, hay que observar lo que dice el Currículum de Batxillerat, el documento de referencia para la enseñanza preuniversitaria en Cataluña. Si bien es cierto que las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) marcan los contenidos de estos dos cursos, es la documentación oficial la que propone la manera en que se deben de trabajar. Además, es importante destacar que, a diferencia de la ESO, en este nivel educativo no se trabaja por competencias: se plantean unos objetivos, se secuencian los contenidos clasificándolos en dimensiones y se proponen unos criterios de evaluación. Teniendo esto en cuenta, el primer curso se destina únicamente al estudio de la literatura, mientras que el segundo estudia lo relacionado más directamente con la lengua. En ningún momento se hace referencia directa al estudio de funciones sintácticas. Sin embargo, aparecen dos apartados en los que se habla de la “aplicació de la reflexió metalingüística” y del “ús de les normes gramaticals” (p. 59074).

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

2.METODOLOGÍA

Como se ha mencionado, en este artículo se presenta el análisis del tratamiento de la función sintáctica del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria de una editorial. Si bien es cierto que analizar un corpus de libros de texto más amplio conduciría a unos resultados más amplios y representativos, para este trabajo, que es un estudio de caso, se ha escogido una sola editorial, McGraw Hill, por dos razones: su reputación en los manuales de ciencias de secundaria y el uso concreto en el ámbito lingüístico en el centro educativo en el que en el momento de la investigación trabajaba uno de los autores del artículo. Cabe señalar que esta editorial también incluye las guías docentes para el profesorado, pero en este análisis no se han tenido en cuenta. Tampoco se ha tenido en cuenta el libro de texto de 1.º de Bachillerato, puesto que no trata el CD. El análisis del CD se enmarca en los dos siguientes bloques: qué propuesta de secuenciación hace la editorial y cómo presenta el contenido gramatical relativo al CD.

En cuanto a la propuesta de secuenciación, se examina si sigue las directrices que propone la documentación oficial. En concreto, se han tenido en cuenta las siguientes variables: 1) referencia al CD; 2) definición; 3) ejemplos; 4) terminología; 5) tipo de ejercicios; y 6) lugar que ocupa en el organigrama de fenómenos gramaticales.

En primer lugar, se ha tenido en cuenta la referencia o no del CD dentro del Decret 187/2015. Por *referencia directa* se entiende que aparezca de manera explícita la función sintáctica CD; mientras que por *referencia indirecta* se ha considerado si se trabajan las funciones sintácticas dentro de los contenidos que hay en cada competencia básica.

En segundo lugar, se valora el contenido gramatical que aporta la definición del CD. El análisis se ha basado en:

a) Establecer si la definición es completa/incompleta, catalogando como *incompleta* toda aquella que no indique que se trata de una función sintáctica y que es un argumento verbal, ambas nociones consideradas fundamentales para el correcto entendimiento de su funcionamiento.

b) Observar las diferencias existentes respecto al libro de texto del curso anterior, teniendo en cuenta cambios en la propia definición y la forma de presentar las características del CD.

c) Determinar si ha habido expansión de contenido respecto al libro de texto del curso anterior, prestando atención a si se amplía el contenido gramatical.

d) Analizar la posible existencia de contradicciones, entendiendo como *contradicción* todo aquello que sea ilógico e incoherente, tanto en la información que se presenta en el libro como en la comparación con la información de los libros de los otros cursos.

En tercer lugar, se valoran los ejemplos que se ofrecen. En un primer momento del análisis se consideró como una de las variables el hecho de si aparecían o no. En el análisis final esta variable no se ha considerado, puesto que siempre aparecen ejemplos

y no aporta resultados interesantes para nuestro análisis. Por lo tanto, se ha tenido en cuenta:

a) El nivel de adecuación del ejemplo en relación con el curso que corresponde y con la explicación que se propone.

b) La (in)existencia de un aumento de la complejidad respecto al curso anterior, en base a si dichos ejemplos reflejan casos más complejos y excepcionales.

c) Si dan lugar a reflexión metalingüística en el aula, es decir, si propician que el alumnado pueda establecer relaciones, hacer generalizaciones o ver diferencias con otros fenómenos gramaticales.

En cuarto lugar, se analiza el uso de la terminología en el tratamiento y en la explicación que se hace del CD. En este sentido, se va a examinar:

a) La precisión terminológica, distinguiendo entre “poca” y “mayor” según si los términos utilizados son los adecuados o no para describir la función sintáctica.

b) Las diferencias existentes en el uso de los términos respecto al curso anterior, estableciendo si las hay o no.

c) La existencia de contradicciones, entendiendo como contradicción aquellos términos que sean incoherentes entre sí, tanto en los términos utilizados en el mismo libro como en la comparación entre los términos de los diferentes libros de texto.

En quinto lugar, se estudia la tipología de ejercicios que ofrecen los manuales seleccionados. Se ha partido de las variables que propone Zayas (2011) en su tipología de actividades gramaticales. No obstante, se ha hecho alguna adaptación, puesto que dichas variables no recogen el parámetro de la identificación. Teniendo esto en cuenta, se ha analizado si son actividades de:

a) Identificar, que a su vez incluye las que son de subrayar, reconocer e indicar, ya que suponen formas de identificar.

b) Clasificar, donde se consideran las basadas en distinguir.

c) Interpretar, que refieren a las que exigen que haya un proceso inferencial mediante el cual se llega a la solución.

d) Manipular, en las que se recogen aquellas que tengan que ver con procesos de sustitución, ya que es una forma concreta de manipular.

Las variables *comparar*, *ejemplificar*, *juzgar*, *completar*, *reescribir*, *integrar* y *componer un texto*, propuestas por Zayas (2011) en la tabla original, han sido tenidas en cuenta durante el proceso de categorización, pero no aparecen en el análisis, puesto que no se registra ningún ejercicio de este tipo.

En sexto lugar, se observa la ubicación del CD dentro de cada uno de los libros de texto. Se han tenido en cuenta tres variables consideradas fundamentales a la hora de asegurar un adecuado proceso de aprendizaje del CD:

a) Si se ubica antes o después de la explicación de qué es un sintagma y los posibles tipos que hay, ya que el CD siempre va a ser un sintagma (o una oración subordinada) y es una información que se relaciona directamente con el estudio de la función sintáctica.

b) Si se ubica antes o después de la explicación de los tipos de verbos, ya que el CD siempre será el argumento de un verbo transitivo y, por tanto, es una información necesaria.

c) Si se ubica antes o después de la explicación de los tipos de oraciones según la cantidad de verbos que hay, es decir, si se explica antes de la distinción oración simple y oración compuesta, puesto que una oración subordinada sustantiva puede desarrollar la función de CD.

3.RESULTADOS

3.1. Secuenciación del complemento directo en los libros de texto

Tal y como se ha comentado, el Decret 187/2015 y el Decret 142/2008 prevén cuándo debe trabajarse el CD. Si bien es cierto que en Bachillerato se hace de una forma más laxa, en ESO se indica explícitamente. Por esta razón, únicamente se prestará atención a las indicaciones del Decret 187/2015, para ver si esa secuenciación antes mencionada se refleja en el trabajo competencial. Más concretamente, se observa qué competencias hacen referencia al CD, distinguiendo si se refieren a él de manera explícita o implícita, y qué competencias no hacen referencia al CD (Tabla 1).

Tabla 1

Competencias del Decreto 187/2015 que hacen referencia al CD

Competencia	Referencia directa al CD	Referencia indirecta al CD	No hace referencia al CD
1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos para comprenderlos.			X
2. Reconocer géneros de texto e interpretar sus rasgos léxicos y morfosintácticos.		X	
3. Desarrollar estrategias de búsqueda de la información para adquirir conocimiento.			X
4. Planificar el escrito de acuerdo a la situación comunicativa y a partir de la generación de ideas y su organización.			X
5. Escribir textos de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.		X	
6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo.		X	
7. Obtener información, interpretar y valorar textos orales.		X	
8. Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.		X	
9. Utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso.		X	

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

10. Leer obras y conocer a los autores y los períodos más significativos de la literatura castellana.	X
11. Expresar opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros e interpretando los recursos literarios de los textos.	X
12. Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.	X

Fuente: Decreto 187/2015

Los datos de la Tabla 1 son evidentes: la referencia al CD es notoria en muchas competencias correspondientes al ámbito de lengua castellana, aunque en ningún caso se hace de manera explícita, sino que queda enmarcado dentro del contenido “funcions sintàctiques”. Por lo tanto, hay una clara relación entre su presencia dentro de las competencias y la propuesta de secuenciación, que propone estudiar dicha función sintáctica en toda la ESO.

En consecuencia, los libros de texto seleccionados siguen rigurosamente esta línea y cada uno de ellos, salvo el de 1.º de Bachillerato, ofrece un apartado para el CD. De esta forma, se evidencia uno de los problemas de los libros de texto mencionados anteriormente: la repetición de contenidos gramaticales.

3.2. Tratamiento del complemento directo en los libros de texto

Una vez vista la secuenciación, se procede al análisis del contenido. Al tratarse de los libros de texto de toda la educación secundaria, se propone una tabla de datos para cada variable en la que se reflejen las diferencias y las similitudes de cada uno de ellos. En primer lugar, se muestran los resultados de la Tabla 2, correspondiente a la definición:

Tabla 2

Sobre la definición del CD

Definición	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	2.º Bachillerato
¿Cómo es?	Incompleta	Incompleta	Incompleta	Incompleta	Incompleta
Diferencias		Sí	Sí	Sí	Sí
Expansión de contenido		Sí	No	No	Sí
Contradicciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 2 muestran que en ningún caso se presenta una definición completa; existen contradicciones y diferencias en todos los libros de texto; y solo hay expansión de contenido en 2.º de ESO y en 2.º de Bachillerato. Desde 1.º de ESO la definición que se toma como base es que “el complemento directo designa a la persona u objeto en que recae directamente la acción del verbo” (p. 197). En los cursos posteriores, se sigue prácticamente con esta misma definición hasta llegar a 2.º de

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

Bachillerato, momento en el que ya cambia sustancialmente, al indicarse que “es el complemento que llevan los verbos transitivos para precisar su significado [...]” (p. 147). Sin embargo, en ningún curso se menciona que es una función sintáctica y que es un argumento verbal, dos aspectos que se han considerado fundamentales para poder catalogar a la definición como completa.

Sobre las contradicciones, la más llamativa es la localizada en 2.º de Bachillerato. En este caso, se opta por introducir la oración subordinada sustantiva y el infinitivo como formas del sintagma nominal que puede adoptar el CD. Esto es incoherente, ya que una oración subordinada sustantiva es una categoría independiente que, efectivamente, puede desarrollar las funciones de un sintagma nominal, pero no es una forma propia del mismo. Igualmente, un verbo en infinitivo no es una forma del sintagma nominal, sino que es un sintagma verbal que, en este caso, constituye una oración subordinada que tiene como núcleo predicativo un infinitivo.

En segundo lugar, se presenta la Tabla 3, que muestra los resultados de los ejemplos:

Tabla 3
Sobre los ejemplos de CD

Ejemplos	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	2.º Bachillerato
Son adecuados	No	Sí	Sí	No	Sí
Aumento de complejidad		No	No	No	Sí
Dan lugar a reflexión metalingüística	No	No	No	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 3, se puede observar que, salvo en 2.º de Bachillerato, en ningún caso los ejemplos aumentan la complejidad ni dan lugar a reflexión metalingüística. Además, los ejemplos de 1.º y 4.º de ESO no son adecuados.

Si se presta atención a los ejemplos de 1.º de ESO, se observa que “Joaquín vio a Lucía” (p. 197), donde *a Lucía* es el CD, no es adecuado en relación con la explicación que se hace de la función sintáctica, puesto que no se especifica que puede estar introducido por la preposición *a*. En los ejemplos de 4.º de ESO ocurre algo similar, ya que la definición que se propone habla del “objeto en el que recae directamente la acción del verbo” (p. 21), pero se utiliza como uno de los ejemplos “Encontraron a unos niños” (p. 21), donde *unos niños* es el CD y se refiere a personas. Sin embargo, se ha considerado que tanto en 2.º como en 3.º sí que se proponen ejemplos adecuados porque ambos son coherentes con la característica del CD que quieren reflejar.

En cuanto a 2.º de Bachillerato, se nota también un aumento de la complejidad y una predisposición a la reflexión metalingüística. Por una parte, se advierte cierta complejidad cuando se indica que el CD se refiere a personas y se propone el ejemplo “busco representante” (p. 147), donde *representante* es el CD, para dar cuenta que la preposición *a* no se utiliza cuando queremos expresar indeterminación. Por otra parte,

se contempla la predisposición a la reflexión metalingüística al dar ejemplos de: alusiones a seres personificados, que no son personas ni animales, como en “algunos pueblos adoran al sol” (p. 147), donde *al sol* es el CD; oraciones subordinadas sustantivas, como en “te pido que reflexiones” (p. 147), donde *que reflexiones* es el CD; oraciones subordinadas de infinitivo, como en “no sé cantar” (p. 147), donde *cantar* es el CD; cuando hay un proceso de sustantivación, como en “quiero el grande” (p. 147), donde *el grande* es el CD. En ninguno de los cursos de ESO se proponen ejemplos de este tipo. Estos ejemplos se consideran adecuados para promover la reflexión metalingüística porque sus características gramaticales facilitan el debate sobre aspectos lingüísticos. Sin embargo, será tarea del docente fomentar y guiar este debate, ya que el manual no manifiesta una actitud inquisidora al no proponer preguntas relacionadas con el tema.

En tercer lugar, se ha estudiado la terminología utilizada en el tratamiento del CD —Tabla 4—:

Tabla 4

Sobre la terminología

Terminología	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	2.º Bachillerato
Precisión	Poca	Poca	Poca	Poca	Mayor
Diferencias		No	No	Sí	Sí
Contradicciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 4 son concluyentes: existen contradicciones en todos los manuales y, salvo en 2.º de Bachillerato, la precisión terminológica es poca. Además, se han observado diferencias en 4.º de ESO y en 2.º de Bachillerato.

Mientras que en 1.º, 2.º y 3.º de ESO no se explicita qué es el CD, simplemente se limitan a explicar las entidades a las que designa, en 4.º de ESO se afirma que es un *sintagma* y en 2.º de Bachillerato se dice que es un *complemento*. Por este motivo se ha considerado que existen diferencias en ambos libros de texto en cuanto al uso de la terminología. No obstante, aunque la opción del manual de Bachillerato es más adecuada, de ahí que se haya considerado que tiene una mayor precisión terminológica respecto al resto, en ninguno de los dos casos es la correcta. El CD es una función sintáctica, por lo que los términos utilizados no presentan rigor gramatical.

Sobre las contradicciones encontradas, las más interesantes son las de los tres primeros cursos de ESO. En 1.º se habla de la sustitución pronominal del CD como “una de las formas más fiables de reconocer el complemento directo” (p. 197), pero en 2.º se considera como una de sus características. En esta misma línea se menciona la posibilidad de que funcione como sujeto paciente dentro de las oraciones pasivas, pero en 3.º se presenta como “otra forma de identificar el CD” (p. 183). Aparte de las contradicciones que reflejan estas evidencias, llama la atención el hecho que en ningún caso se presenten como posibilidades que ofrece el CD, algo que sin duda facilitaría el

proceso de aprendizaje del alumnado, ya que verían estos procesos como una posibilidad más a la hora de tratarlo.

En cuarto lugar, se ha analizado la tipología de ejercicios. Los resultados se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5.

Sobre la tipología de ejercicios del CD

Ejercicios	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	2.º Bachillerato
Identificar	Sí (Ej. 1.)	Sí (Ej. 1, Ej. 3, Ej. 4 final)	Sí (Ej. 2, Ej. 4, Ej. 2 final)	Sí (Ej. 4, Ej. 5, Ej. 3 final, Ej. 5 final)	Sí (Ej. 21, Ej. 26, Ej. 33)
Clasificar	Sí (Ej. 2)	No	No	No	No
Interpretar	Sí (Ej. 9, Ej. 2 final)	Sí (Ej. 3 final)	Sí (Ej. 3 final)	Sí (Ej. 4 final)	Sí (Ej. 22, Ej. 5 final, Ej. 6 final, Ej. 7 final)
Manipular	Sí (Ej. 5)	No	No	No	No

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5 apuntan en una dirección muy clara: la mayoría de los ejercicios son de identificación y de interpretación. De un total de 26 ejercicios, 14 se basan en la identificación. Esta situación se relaciona con uno de los problemas que se señalaban en el marco teórico: la insistencia para que los alumnos sean capaces de reconocer fenómenos gramaticales diversos sin que dicho reconocimiento vaya acompañado de un proceso reflexivo. A continuación, se muestra un ejemplo de 3.º de ESO:

“2. Indica el complemento directo de las siguientes oraciones.

a) Cocinamos unas sardinas a la brasa el día de mi cumpleaños. / b) Cocinamos unas sardinas en la barbacoa. / c) Escribió el poema a mano. / d) Celebró su despedida de soltero en mayo. / e) Al acusado lo reconocieron los testigos.” (p. 185)

Hay que tener en cuenta que, siguiendo a Zayas (2011), este tipo de actividades son las que implican una menor actividad cognitiva, por lo que sería conveniente ir desprendiéndose de ellas. De esta forma, el objetivo debería ser ir introduciendo nuevas actividades que impliquen procesos cognitivos más complejos como en las de manipulación y de producción.

En este sentido, cabe señalar la presencia de 9 ejercicios de interpretación, porque implican una mayor actividad cognitiva que los de identificación, pese a que no sea tanta como en los de manipulación y de producción. Por esta razón, se destaca negativamente la presencia de únicamente 1 ejercicio de manipulación, en 1.º de ESO. A continuación, se propone un ejemplo de una de las actividades de interpretación de 2.º de Bachillerato, en la que deben elegir las opciones correctas en un ejercicio de respuesta múltiple:

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- “6. Dos buenos métodos para reconocer el complemento directo son:
- Preguntar al verbo y convertir la oración en pasiva.
 - Sustituir por lo, las, los, las y convertir la oración en pasiva.
 - Comparar con el complemento indirecto y eliminar el sujeto.
 - Sustituir por un verbo pasivo y cambiar el sujeto por un pronombre.”
- (p. 160)

Como se puede apreciar, este tipo de ejercicios hacen que el estudiante tenga que recurrir a los conocimientos previos que posee sobre el concepto gramatical que se esté tratando y que haga una serie de inferencias que le lleven a dar con la solución correcta. De esta manera, se practican estrategias que implican procesos cognitivos más complejos.

En quinto lugar, se ha observado la ubicación dentro del organigrama de contenidos gramaticales. Los resultados se muestran en la Tabla 6:

Tabla 6
Sobre la ubicación del CD

Ubicación	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	2.º Bachillerato
Tipos de sintagmas	Después	Después	Después	No tratan los tipos de sintagmas	Después
Tipos de verbos	Después	Después	Después	No tratan los tipos de verbos	Después
Tipos de oraciones	No tratan los tipos de oraciones	Después	Antes	Dentro del apartado de oración simple	Después

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en la Tabla 6, el CD siempre se trata después de la explicación de los tipos de sintagmas y de los tipos de verbos, salvo en el caso de 4.º de ESO, ya que no se tratan estas cuestiones. Es en la explicación de los tipos de oraciones, según si son simples o compuestas, donde se observan las diferencias. Mientras que en 2.º de ESO y en 2.º de Bachillerato se opta por proponer esa explicación después de haber tratado el CD; en 3.º de ESO se hace antes; y en 4.º de ESO se hace dentro del subapartado correspondiente a la oración simple.

Llama especialmente la atención el caso de 2.º de Bachillerato porque, si tenemos en cuenta lo comentado en la Tabla 2, se puede notar una incongruencia en este sentido, ya habla de oración subordinada sustantiva como una de las formas que puede adoptar el CD sin haberla tratado todavía. El caso de 2.º de ESO, pese a no ser tan llamativo, sigue también esta línea.

Únicamente en 3.º de ESO se propone la solución que se cree más adecuada en este análisis: ubicar la explicación del CD después de la de los tipos de sintagmas y de la de los tipos de verbos; y antes de la de los tipos de oraciones. De esta forma, el alumnado puede establecer un aprendizaje gramatical coherente y se combatiría el

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

problema de la sensación de falta de progresión porque se estaría siguiendo un orden lógico, ya que habría un hilo conductor entre conceptos gramaticales.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En este apartado se discuten los resultados del análisis en relación con lo expuesto anteriormente en el marco teórico y se presentan algunas conclusiones.

Por una parte, se ha visto que el tratamiento del CD se lleva a cabo en 8 de las 12 competencias básicas que propone el Decreto 187/2015. Este hecho está directamente relacionado con la secuenciación que se propone en el Anexo 3 de dicho decreto, en la que se indica que se trabaje el CD en toda la ESO. Pese a que esta situación muestra coherencia entre la documentación oficial y los manuales a la hora de estudiar la función sintáctica, evidencia lo que se considera uno de los mayores problemas de la didáctica de la gramática: la repetición y falta de progresión de los contenidos.

En este sentido, se considera lógico que la editorial seleccionada trate el CD en los manuales de ESO. No obstante, la forma de llevar a cabo dicho tratamiento no es la más adecuada, puesto que solo se aprecia progresión de contenido en el paso de 1.º a 2.º de ESO y una vez se llega a 2.º de Bachillerato. Una de las posibles opciones sería eliminar la presencia del CD en los libros de 3.º y 4.º de ESO para combatir esa repetición de contenidos o suprimir la presencia del CD en los libros de 1.º y 2.º de ESO y ubicarla en la explicación de los manuales de 3.º y 4.º de ESO. De esta manera, teniendo en cuenta que en 2.º de Bachillerato sí que se considera adecuado que aparezca, se crearía una proximidad de contenidos que iría acompañada de una progresión más coherente.

Por otra parte, se ha observado que muchos de los problemas que se señalan desde la didáctica de la gramática sobre el papel que desarrollan los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, están presentes en los resultados obtenidos de esta investigación.

Tal y como se ha visto en la Tabla 2, en ningún caso se presenta una definición completa, teniendo en cuenta las nociones básicas de argumento y función sintáctica. Por lo tanto, se evidencia lo que señala Bosque (2018) como el problema de la complicidad, que básicamente consiste en obviar aspectos importantes en la explicación de un fenómeno gramatical. En este sentido, la propuesta es sencilla: todos los libros que traten el CD deberían especificar que es una función sintáctica y que es un argumento verbal.

Según lo expuesto en la Tabla 3, solo se aprecia un aumento de la complejidad y una propensión a la reflexión metalingüística en los ejemplos de 2.º de Bachillerato y, además, se han considerado inadecuados los de 1.º y 4.º de ESO. Estos datos evidencian la falta de progresión en los contenidos de gramática, puesto que vemos que no se aportan ejemplos que impliquen mayor actividad cognitiva. Además, no propician la reflexión metalingüística, algo que dificulta ese cambio en la actitud de los profesores de lengua, también reflejada en los libros de texto, tal como señalan Bosque y Gallego (2018).

Teniendo en cuenta la Tabla 4, la terminología es contradictoria en todos los cursos y la precisión es poca, a excepción de 2.º de Bachillerato. Estos resultados evidencian el tercer problema apuntado sobre el tratamiento de los contenidos gramaticales en los manuales: la presencia de contradicciones en sus explicaciones. Esta situación acarrea que el alumnado tenga una sensación de arbitrariedad en cuanto al uso de un término u otro y, además, indirectamente se justifica que la gramática es el estudio de algo memorístico. Las soluciones más claras y directas son las que destacan España y Gutiérrez (2018): la reducción del número de términos gramaticales empleados y la unificación de la terminología gramatical. Así pues, en este caso en concreto, la solución pasaría por denominar al CD como una función sintáctica, explicar que las posibilidades que ofrece son la pronominalización por *lo*, *la*, *los* y *las*, el paso a sujeto paciente en las oraciones pasivas y la introducción mediante la preposición *a* en el caso que se refiera personas o a seres personificados. En este sentido, un espejo en el que mirarse es el *Glosario de Términos Gramaticales*, que surge para intentar conseguir ambas soluciones.

En cuanto a la Tabla 5, se ha mostrado que la mayoría de los ejercicios son de identificación, seguidos de los de interpretación. Si bien es cierto que los segundos implican mayor actividad cognitiva y complejidad, los primeros no lo hacen, ya que el único objetivo es saber reconocer el CD. La existencia mayoritaria de este tipo de ejercicios está relacionada con esa actitud de los profesores de lengua que destacan Bosque y Gallego (2018), que está especialmente dirigida a que sus alumnos sean capaces de reconocer categorías gramaticales diversas sin que haya un proceso de reflexión que aporte significación. Para combatir esta situación, se deberían dejar relegados a un segundo plano este tipo de ejercicios y dar prioridad a los que impliquen procesos de manipulación y de producción, ya que, según Zayas (2011), son los que conllevan procesos cognitivos más complejos. En este sentido, utilizar ejercicios de pares mínimos y de análisis inverso supondría trabajar los contenidos gramaticales mediante procesos de manipulación y de producción, respectivamente.

Además, los datos de la Tabla 5 son reveladores, ya que reflejan un cambio de tendencia: hay una progresión de contenidos en el paso de los ejercicios de ESO a los ejercicios de Bachillerato. Mientras que en ESO la mayoría son de identificación, en Bachillerato la mayoría son de interpretación. Por tanto, parece que el problema de la falta de progresión de contenidos gramaticales solo se evidencia en ESO, ya que en Bachillerato hay un aumento de la complejidad. No obstante, es destacable el hecho de que los enunciados son poco precisos e incongruentes porque aluden a un conocimiento que no se ha explicado y, además, piden que los estudiantes atiendan demasiados aspectos del CD a la vez. El ejemplo más reseñable es que tratan al CD como una función sintáctica, pero en ningún punto de su explicación teórica lo catalogan como tal. Esto se puede entender como otra muestra más del anteriormente mencionado problema de la complicidad.

Sobre los resultados de la Tabla 6, se ha visto que siempre se ubica el CD después de la explicación de los tipos de sintagmas, los tipos de verbos y los tipos de oraciones,

salvo en 3.º de ESO, donde la explicación está antes de la de los tipos de oraciones. Una posible solución a este problema es la que refleja el libro de 3.º, ubicar la explicación de los tipos de oraciones después de haber tratado qué es el CD. De esta forma, el alumnado podrá desarrollar un proceso de aprendizaje coherente, en tanto que podrá ver que, en las oraciones subordinadas sustantivas, una de las posibles funciones sintácticas que realizan es la de CD.

Para concluir, en este trabajo se pone de relieve que los problemas relacionados con la didáctica de la gramática, atendiendo al papel que desarrollan los libros de texto como recurso didáctico, están presentes en la manera de tratar el CD que propone la editorial elegida. Se ha podido observar que sus manuales no hacen una definición del CD adecuada, debido a que no señalan que es una función sintáctica y un argumento verbal; no reflejan una progresión en cuanto a los contenidos que se presentan, salvo en la explicación del CD de 1.º a 2.º de ESO y en los ejercicios de ESO a Bachillerato; presentan contradicciones en el tratamiento de dicha función sintáctica; y el uso de la terminología no es del todo preciso.

Desde la perspectiva de la dimensión comunicativa de la lengua, la intención final de esta investigación es provocar que haya un mejor conocimiento y uso de la lengua: presentar los contenidos gramaticales de forma lógica, ordenada y coherente, y trabajarlos desde la reflexión, persigue promover que los alumnos sean capaces de entender mejor las características del sistema lingüístico y, en consecuencia, que mejoren sus habilidades comunicativas. Sin embargo, y siguiendo a Pérez (2022), hay que ser conscientes que la función sintáctica analizada en esta investigación presenta dificultades tales como: el complemento directo preposicional; particularidades relacionadas con la sustitución pronominal; el uso absoluto de verbos transitivos; o los contextos en los que se da un falso leísmo. Si bien no se pretende que todas estas cuestiones sean tratadas en el aula de secundaria, se cree que “llevar al aula actividades que permitan a los alumnos reflexionar nos permitirá enseñar mejor la gramática” (Pérez, 2022, p. 60).

Esta investigación abre puertas a futuros trabajos que se desarrollen dentro del ámbito de la didáctica de la gramática, tales como: a) llevar a cabo un análisis en el que se tengan en cuenta las guías docentes que ofrecen las editoriales para observar las indicaciones que se hacen a los profesores; b) observar cómo el docente utiliza el libro de texto como recurso didáctico dentro del aula, es decir, ver qué adaptaciones realiza, qué aspectos corrige o qué elementos suprime; c) realizar el análisis del tratamiento del resto de funciones sintácticas de los manuales de la misma editorial; d) hacer un estudio del CD comparando el tratamiento que realizan diferentes editoriales (para disponer de un corpus de investigación más amplio y concreto); y e) llevar a cabo una propuesta de trasposición didáctica del CD, o de cualquier otro contenido gramatical, en busca de esa gramática pedagógica que señala la investigación. Dicha propuesta debería realizarse basándose en la comparación del tratamiento del contenido gramatical que ofrecen los manuales de educación secundaria y los manuales especializados, como pueden ser la *Nueva Gramática de la Lengua Española* o el *Glosario de Términos Gramaticales*. Todas

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

estas posibles investigaciones deberían realizarse en el marco de la nueva legislación educativa.

NOTAS:

1. A partir de este momento, se utilizará el término *educación secundaria* o *secundaria* para hacer referencia a ambas etapas educativas. En el caso que se quisiera puntualizar, se hablará de *ESO* o de *Bachillerato*.
2. A partir de este momento, se hablará de CD cuando se haga referencia a la función sintáctica y se utilizará *complemento directo* en su uso metalingüístico.
3. Los currículos analizados en este trabajo son los vigentes en el momento de la investigación (curso 2021/2022), aunque la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ya ha desplegado los nuevos a partir del curso 2022/23.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Mariona Casas-Deseures (Conceptualización, investigación, redacción) y Rubén Reina Carrascosa (Conceptualización, validación, supervisión, revisión y edición).

FINANCIACIÓN: Esta investigación forma parte del proyecto de investigación *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, M., y Martín, S. (2007). *Lengua castellana y literatura 1*. (1ª ed.). McGraw Hill.
- Amor, M., Manrique, S., y Martín, S. (2008). *Lengua castellana y literatura 2*. (1ª ed.). McGraw Hill.
- Amor, M., Arenas, D., y Martín, S. (2007). *Lengua castellana y literatura 3*. (1ª ed.). McGraw Hill.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. y Gallego, A. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 142-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015).
- Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, DOGC núm. 5183 (2008).

Casas-Deseures, M., y Reina- Carrascosa, R. (2023). El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18.

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1103>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 2-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Estil·les, A., y Torres, M.ª I. (2008). *Lengua castellana y literatura 4*. (1ª ed.). McGraw Hill.
- Gutiérrez, A. y Romero, M. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Gutiérrez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 204-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Martí, A. (2020). El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 2, 89-116. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.44>
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3, 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Paradís, A. y Pineda, A. (2020). Qüestions terminològiques en l'ensenyament de la gramàtica catalana: els verbs transitius i la distinció argument/adjunt. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3, 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.49>
- Pérez Ocón, P. (2022). Algunas claves para enseñar el complemento directo en la educación secundaria. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3, 40-61. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.60>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 5 § 238 (2007).
- Rodríguez, C. (2023). Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras. *Linha D'Água*, 2, 73-89. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p73-89>
- Vilaplana, J. (Coord.). (2008). *Lengua castellana y literatura 1 Bachillerato*. (1ª ed.). McGraw Hill.
- Vilaplana, J. (Coord.). (2009). *Lengua castellana y literatura 2 Bachillerato*. (2ª ed.). McGraw Hill.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Graó.