

La enseñanza de la gramática en lengua gallega: problemas metodológicos e implicaciones prácticas

Estefanía Mosquera Castro | Universidade da Coruña (España)
e.mosquera@udc.es

La enseñanza de las lenguas minoritarias presenta ciertas particularidades didácticas que no deben ser ignoradas, pues son enormes sus repercusiones sociolingüísticas. En muchas ocasiones el contacto que tiene el alumnado con ellas se limita a las horas de docencia, razón por la que el uso exclusivo y/o prioritario de metodologías tradicionales debe ser cuestionado, ya que no garantiza que se adquiera una competencia lingüística significativa. Centrado en la lengua gallega, este trabajo reflexionará sobre la urgencia de adoptar enfoques metodológicos innovadores y atractivos y profundizará sobre el lugar de la gramática en estos contextos.

Palabras clave: lengua gallega, didáctica, metodología, gramática, segunda lengua.

Teaching grammar in Galician Language: Methodological Problems and Use Implications

The teaching of minority languages has certain educational characteristics that should not be ignored, for their sociolinguistic implications are enormous. Very often the contact that students have with them is limited, only to the teaching hours. This is the reason why the exclusive or priority use of traditional methodologies should be questioned, because it does not guarantee a significant communicative competence. Focusing on the Galician language, this paper reflects on the urgency of adopting innovative and attractive teaching methodologies, while simultaneously providing further insights into the role of grammar in these contexts.

Keywords: Galician language, didactics, methodology, grammar, second language.



1. La enseñanza de la lengua gallega: una aproximación sociolingüística

El Estado español constituye una realidad plurilingüe y pluricultural, con zonas en las que conviven dos o más lenguas. En estos contextos, y desde el ámbito educativo se debe garantizar que el alumnado adquiera una competencia similar en todas ellas. No obstante, la situación sociolingüística de estos territorios, especialmente en los entornos urbanos, provoca que en muchos casos el contacto que tiene el alumnado con las lenguas minoritarias se limite al horario escolar que se les dedica a estas materias, como ocurre con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Con todo, en muchos casos estas particularidades son ignoradas y en la mayoría de ellos los enfoques didácticos utilizados conceden todavía mucho peso a las metodologías tradicionales y de corte gramaticalista, más propias –que no apropiadas– de la enseñanza de primeras lenguas y cuyas implicaciones trascienden el ámbito educativo e inciden en los usos lingüísticos que se atestanan a nivel social (Cano Vela, 2017; Couce Rodríguez y Mosquera Castro, 2018).

De este modo y como apunta Queixas Zas (2014), al finalizar la enseñanza obligatoria –y por nuestra experiencia docente en muchos casos también la universitaria– no todo el alumnado alcanza un nivel apropiado de competencia en estas lenguas, sino que al contrario manifiesta numerosos problemas lingüísticos para expresarse con fluidez oralmente y por escrito. En el caso concreto de Galicia, la cuestión lingüística se ha convertido en los últimos años en uno de los temas

centrales del debate político. En el ámbito educativo, el punto de inflexión lo ha marcado la derogación del Decreto 124/2007 y la consecuente aprobación unilateral del Decreto 79/2010 –todavía vigente–, al constituir este último un claro retroceso para la lengua gallega (Mosquera Castro, 2015:12).

Como se analiza minuciosamente en Villares (2010), el problema principal es que no parte de la realidad sociolingüística de Galicia y, por tanto, el gallego en tanto que lengua minoritaria no es objeto de discriminación positiva, sino que su consideración es formalmente idéntica a la del español, lo que genera un tratamiento real o material desigual. En Educación Infantil el decreto no permite diseñar estrategias para que el alumnado domine las dos lenguas, tan solo la mayoritaria; en Primaria el número de horas impartidas en gallego se reduce, el alumnado puede escoger libremente que lengua utiliza en cada momento y los proyectos de innovación permiten que se utilice el inglés en las materias que el decreto establece en gallego. Y en Secundaria, no solo es menor el número de asignaturas en gallego que se reduce de 8 a 4, sino que este desaparece del ámbito científico-tecnológico.

Así, el número de horas que se imparten en gallego se reduce con el Decreto 79/2010 en un 37% mientras que el uso del español se incrementa en un 169% (Alonso Álvarez y Janeiro Espiñeira, 2013). Y esta situación se vuelve todavía más compleja cuando ni siquiera se cumplen los mínimos exigidos para el uso del gallego como lengua vehicular de otras materias o de la Educación Infantil, como se ha denunciado públicamente en diversas

ocasiones¹. Y en términos cuantitativos los resultados de la encuesta realizada por el Instituto Gallego de Estadística (IGE) a finales del 2014 sobre el conocimiento y el uso del gallego son también una evidencia del fracaso del sistema educativo como estandarte del proceso de normalización. Estos alertan de un descenso continuado y constante del número de gallegohablantes y de unos niveles de competencia en esta lengua preocupantes: el 75% de los menores de 15 años admiten que hablan siempre o casi siempre en español y el 22,7% reconoce que sabe hablar poco o nada en gallego.

Esta realidad nos sitúa en un contexto poco favorecedor no solo para la pervivencia de la propia lengua, sino también para abordar con normalidad su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en muchos casos el contacto que el alumnado tiene con el gallego, especialmente en aquellos contextos en que sería más necesaria su presencia desde esta perspectiva normalizadora –léase urbanos– se limita exclusivamente a la asignatura de lengua, lo que dificulta enormemente la adquisición del mismo grado de competencia comunicativa en gallego y en español, a pesar de ser este el objetivo principal en materia lingüística.

Por tanto, la situación sociopolítica de la lengua gallega obliga a reformular su proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, también los enfoques metodológicos con los que éste se aborda y el papel que en ellos se le otorga a la gramática. En este sentido, resulta imprescindible que al menos en esta materia se

realice un esfuerzo de inmersión lingüística que garantice que el alumnado consiga una competencia comunicativa suficiente en esta lengua y que, de acuerdo con Vila i Moreno (1994), “debe adquirirse de forma espontánea a través del uso, ya que el simple estudio académico no consigue la bilingüización” (p. 40), como ya se ha demostrado en la enseñanza de segundas lenguas (Day y Shapson, 1996) y de lenguas minoritarias, como el catalán (Arnau, 2002).

2. Repensando metodologías para la enseñanza del gallego

Constituye ya un lugar común hacer referencia a la crisis de la enseñanza tradicional de lenguas, eminentemente enfocada hacia la enseñanza de la gramática. De hecho, son muchas las controversias que aún en la actualidad genera esta cuestión. Como señala Martín Jiménez (2014) hay quienes abogan con ardor por la eliminación de la enseñanza de la gramática de las clases de lengua, al considerar que su estudio es totalmente inútil; otros, mientras, la defienden a ultranza en tanto que imprescindible para perfeccionar la lectura y la escritura y algunos se sitúan en posicionamientos intermedios, conscientes de que el debate se centra en el lugar de la gramática, sin cuestionar su importancia y, en consecuencia, su presencia en las aulas.

Así, en los últimos años –en algún caso ya décadas– el interés lo han centrado los enfoques de tipo comunicativo, en el que podemos encontrar un conjunto heterogéneo de propuestas

¹ Consultense, a modo de ejemplo, las siguientes noticias: <http://www.20minutos.es/noticia/330876/0/denuncian/clases/gallego/> y <http://praza.gal/economia/7840/os-incumprimentos-mais-alarmantes-do-plan-xeral-de-normalizacion/>.

didácticas para el aprendizaje de lenguas que comparten el objetivo principal de enseñar a usar la lengua a través de ejercicios prácticos que permitan al alumnado no solo aprender, sino también ejercitar la comunicación en el aula (Cassany, 1999). Se trata de un cambio en las expectativas que se quieren conseguir del proceso de enseñanza; así pasaríamos de una metodología que se centra únicamente en el conocimiento abstracto del código y de sus reglas a otras en que este es tan solo el medio a través del que se adquiere la lengua y todas las competencias comunicativas que a ella se asocian.

Pero en cualquier caso, en la actualidad es todavía muy frecuente en todas las etapas educativas que la enseñanza de lenguas maternas se fundamente en enfoques gramaticalistas, poco interesados en el uso y en la funcionalidad de estas en tanto que instrumento de comunicación. Así, una encuesta al alumnado que ha realizado prácticas en los centros de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2017/2018 –un total de 135 alumnos– sobre las metodologías predominantes en el aula ha confirmado la prevalencia de los enfoques centrados en la gramática en un 85,18% de los casos.

En este contexto, la materia de lengua es la responsable de facilitar al alumnado los conocimientos lingüísticos de carácter general y los procedimientos propios de la organización de ese sistema de signos (Mosquera Castro, 2015). Estamos, en definitiva, ante una metodología que entiende

la lengua como un producto estático y homogéneo que, parafraseando a Fernández Rial (2014), en ningún caso permite que el idioma nos sorprenda. En consecuencia, en las clases de primeras lenguas es habitual constatar el predominio abrumador de ejercicios de estímulo-respuesta-refuerzo con el objetivo de que se interioricen los mecanismos de funcionamiento de la lengua mediante repetición, siguiendo los postulados de la psicología conductista (Richards y Rodgers, 2003). Los comentarios del alumnado en prácticas reflejan también en parte esta realidad y aluden a la presencia –abusiva en muchos casos– de ejercicios mecánicos para la formación del plural y el femenino de las palabras, para colocar el pronombre en el lugar adecuado o bien para seleccionar la opción ortográfica correcta que corresponde a una determinada palabra, además de la constante práctica de análisis sintáctico, entre otros ejemplos².

Con todo, los posibles beneficios de este tipo de aprendizaje son fácilmente contrarrestados si el alumnado no tiene oportunidad de observarlo, comprenderlo y (re)producirlo en situaciones de uso real, contextualizadas y sometidas a los condicionantes propios de la interacción lingüística. Esta falta de retroalimentación se produce fundamentalmente en los contextos en que se adquiere un segundo idioma, pues las oportunidades de acceder a situaciones comunicativas reales fuera del aula de lengua son ciertamente limitadas. Y una situación similar se produce en determinados territorios del Estado español en los

² A continuación citamos uno de los comentarios que mejor sintetiza esta realidad: *“en concreto, as actividades más frecuentes que realizaban nos centros de prácticas eran escritas, e nin sequera fomentaban en exceso esta competencia xa que eran utilizadas para traballar contidos fundamentalmente gramaticais: listaxes de palabras para cambiar xénero e número, ditados, redaccións, exercicios de completar etc.”*

que existe contacto lingüístico, como ocurre en Galicia. Como es obvio, no en todos los contextos la asociación con la L1 corresponderá al español; no obstante, la realidad esbozada para el gallego en 1 y los datos aportados por el IGE³ parecen remitir para la consolidación de la lengua propia –que ya ha dejado de ser mayoritaria– como L2, sobre todo en las zonas urbanas y entre la gente joven.

Así, y a pesar de entender que las metodologías tradicionales y gramaticalistas no son el enfoque ideal –ni siquiera en el aprendizaje de primeras lenguas en situaciones de monolingüismo–, el monopolio de estas en la enseñanza del gallego nos parece más alarmante, ya que la prevalencia extraescolar del español garantiza, en cualquiera de los supuestos anteriores –bien como L1 o L2–, que se domine de forma satisfactoria también desde una perspectiva funcional y comunicativa (Silva Valdivia, 2010). Al contrario, la situación sociolingüística en que se encuentra la lengua gallega exige con urgencia un cambio de enfoque que priorice el uso real del idioma en las aulas y que capacite al alumnado para que pueda desenvolverse fuera de ellas tanto oralmente como por escrito con fluidez y corrección (Callón, 2012).

En este sentido, la adopción de enfoques de corte comunicativo nos permitiría superar la consideración de hablantes/oyentes ideales instaurada desde los postulados generativistas, en la medida en que su interés lo centran hablantes particulares en contextos específicos. Esta

perspectiva favorece, por tanto, que en su estudio puedan tener también cabida aspectos reiteradamente obviados por los enfoques tradicionales, como son las circunstancias sociolingüísticas (Fernández Rial, 2014), de enorme transcendencia sobre todo en casos de contacto lingüístico como el señalado para el gallego. Y en esta dirección caminan también los nuevos enfoques sociodiscursivos cuyo objetivo fundamental es mostrar al alumnado que en la codificación y en los usos lingüísticos se reflejan también prejuicios y desigualdades propias de la organización social y de las relaciones de poder, importantes en cualquier contexto didáctico pero especialmente en situaciones de contacto lingüístico (Basanta, 2015). En consecuencia, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua gallega, además de estar fundamentalmente dirigido a potenciar las habilidades comunicativas, debe también incorporar factores de tipo pragmático que permitan al alumnado entender el modo en que este idioma se utiliza en base al contexto sociolingüístico en el que se encuentra.

No obstante, no debemos interpretar lo apuntado anteriormente como un alegato al activismo no planificado y a la renuncia rotunda a trabajar con el código (Silvia Valdivia, 2010). El cambio de enfoque no constituye un rechazo acrítico a este tipo de saberes gramaticales, sino una redistribución de los mismos. En este punto, nos situamos en la posición intermedia a la que aluden Bosque y Gallego (2016): así,

³ De acuerdo con los datos del IGE, entre los chicos y chicas de 5 a 14 años el 13,20% habla habitualmente en gallego, el 11,91% más en gallego que en español y el 74,88% restante utiliza siempre o más el español que el gallego. Y lo mismo ocurre en cuanto a la procedencia, ya que en áreas urbanas como la de A Coruña (10,81%) o Vigo (7,48%) el número de hogares gallegohablantes se ha reducido considerablemente.

lo que se discute es que sean el centro del aprendizaje, no su pertinencia en la programación de estas materias. Por tanto, el debate didáctico que se formula es “qué” gramática enseñar y “cómo” ejercitarla”.

3. El lugar de la gramática en las clases de gallego

3.1. La enseñanza de la gramática en contexto

Las críticas señaladas al uso de los enfoques tradicionales en la enseñanza del gallego deben ser entendidas en un contexto sociolingüístico adverso. Así, las vicisitudes sociales y políticas que sufrió el gallego provocaron que la mayor parte de los estudios gramaticales sobre esta lengua aparecieran a partir de la década de los setenta, momento en el que se consigue la cooficialidad y en el que se abren espacios para su proyección educativa (Freixeiro Mato, 2009). Este desarrollo tardío motivó que en muchos casos los trabajos estuviesen destinados a cubrir las numerosas lagunas existentes en relación a las lenguas de su entorno, especialmente el español, y que se dedicase menos atención a las nuevas orientaciones epistemológicas que estaban ya en auge tanto en el ámbito lingüístico como en el educativo. Es necesario tener también en cuenta que, simultáneamente, se estaba produciendo un proceso de fijación normativa del idioma, para nada exento de polémicas y que en algunos casos perduran todavía en la actualidad.

Esta inseguridad lingüística inicial con respecto al código y la presión social del español en tanto que idioma mayoritario explican en cierto modo que la didáctica de la lengua gallega se escudase en la norma, en tanto que esta es explícita y controlable, sin

encarar la enseñanza-aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación. Para Fernández Rial (2014), la metodología tradicional permite al profesorado acometer este proceso de un modo más fácil, es decir, mediante la organización conceptual de la lengua y su descripción en tanto que sistema de signos a través de actividades mecánicas y repetitivas. Pero los condicionantes de tipo social que hemos señalado no solo han provocado que la gramática ocupe el papel central en la enseñanza del gallego, sino que también han tenido implicaciones en la planificación didáctica de estos contenidos y en la fijación de las necesidades básicas del gallego en tanto que lengua minoritaria.

3.2. La didáctica de la gramática: problemas de método

En el sistema educativo gallego existen desde la Educación Primaria tres materias lingüísticas –gallego, español y un idioma extranjero– con opción en Educación Secundaria a una cuarta. El alumnado es el mismo y el tipo de aprendizaje es en gran parte común a todas ellas. No obstante, las clases de cada idioma suelen constituir un espacio estanco, como si se tratase de la única lengua presente en el currículo (Silva Valdivia, 2010). En este sentido, la convivencia desigual entre el gallego y el español y la necesidad de reafirmación de la primera reforzó este aislamiento, al menos inicialmente. En el plano gramatical y fundamentalmente a través de una metodología tradicional el foco de atención se centraba en cuestiones terminológicas, en la medida en que muchas de ellas diferían de las utilizadas en español. En este punto son enormemente productivas las formas verbales y las nomenclaturas del análisis sintáctico: así, lo

que en español es *pluscuamperfecto*, *imperfecto* y *condicional* en gallego se denomina *antepretérito*, *copretérito* y *pospretérito*; y lo que en gallego llamamos *cláusula*, *frase* y *relator* en español es *oración*, *sintagma* y *enlace*. La ineficacia de este enfoque desde una perspectiva didáctica es obvia, dado que dificulta de forma innecesaria el proceso de aprendizaje y, además, no garantiza el dominio práctico de las estructuras gramaticales (Fontich, 2013). Al contrario, afianza determinados prejuicios ya latentes como el de "el gallego es difícil".

Así, desde las instancias oficiales, tanto en el Decreto 105/2014 para la Educación Primaria como en el Decreto 86/2015 para la Educación Secundaria, se abogó por un cambio metodológico que permitiese la superación de esta concepción del plurilingüismo como suma de monolingüismos para, de este modo, rentabilizar tiempo y esfuerzo y también evitar posibles solapamientos y repeticiones innecesarias; es lo que se conoce como tratamiento integrado de lenguas (TIL) (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruiz Pérez, 2012). No obstante, en el caso de las áreas de Lengua española y literatura y de Lengua gallega y literatura estas premisas fueron en muchos casos entendidas de forma restrictiva y de modo desfavorable para la lengua minoritaria: como los currículos presentan ciertos contenidos comunes y una distribución similar en todos los cursos, en muchas ocasiones estos solo son abordados y practicados en el área de lengua española, ignorando las características propias de la otra lengua. La sintaxis era y es con frecuencia uno de los contenidos que con más facilidad se elude en la enseñanza del gallego por considerarse redundante al aparecer también en el currículo del español. En consecuencia, se obviaban y se

obviaban también ciertas particularidades, como ocurre con el complemento directo, que en gallego va generalmente introducido sin la preposición *a*. En consecuencia y como apunta Callón (2012), se trata de un error bastante frecuente cuando se utiliza el gallego y que tiene como base un tratamiento didáctico deficiente o en algunos casos inexistente y una concepción muy sesgada de la metodología TIL.

En esta línea, en las clases de lengua gallega el interés se dirigió fundamentalmente a contenidos de carácter sociolingüístico y a algunos de corte gramatical –como la colocación del pronombre átono o la distinción entre *te* y *che*, por diferir en mayor medida de sus equivalentes en la programación de la lengua dominante. Se trata en cualquiera de los dos casos apuntados de un aprendizaje por comparación basado en las diferencias, pero que tan solo se produce desde la lengua minoritaria. Así, incluso en la enseñanza universitaria de esta lengua es habitual que las respuestas del alumnado visibilicen estas relaciones de poder; por nuestra experiencia docente, cuando se le pregunta en español qué significa una determinada palabra este trata de describirlo de la mejor manera posible, en tanto que cuando esa misma práctica se solicita para el gallego, lo abrumadoramente habitual es que su respuesta no adquiera la forma de una definición, sino que simplemente se indique su correlato en español.

Conviene pues, adoptar un sistema de planificación igualitario, en el que no se supedite continuamente la lengua minoritaria a aprendizajes propios de lenguas plenamente normalizadas (Silva Valdivia, 2010). Así, es necesario que la forma en la que se organizan los contenidos gramaticales de

las materias y el modo de vehicularlos no constituya un obstáculo más en la adquisición de competencia comunicativa real en la lengua minoritaria.

3.3. La didáctica de la gramática: una propuesta metodológica

Uno de los peligros que amenaza la supervivencia de la lengua gallega –además de la acelerada pérdida de hablantes– es el avance del proceso de interferencia lingüística, que tiene como consecuencia la progresiva descomposición de las estructuras internas del idioma y que conduce a su disolución paulatina en la lengua de interferencia (Freixeiro Mato, 2009). Así, la correcta colocación del pronombre átono o las diferencias en la formación del género entre el gallego y el español son contenidos que presentan en muchos casos enormes dificultades para el alumnado, en parte como consecuencia del tipo de prácticas que se utilizan para ejercitarlos. Este sabe que memorizando aquellas reglas que difieren de las que ya conoce para el español será capaz de completar los huecos para colocar el pronombre antes o después del verbo o para formar el femenino de la lista de palabras correspondiente de una forma más o menos satisfactoria y en muchos casos fortuita. Sin embargo, cuando solicitamos al alumnado que ejercite su expresión escrita u oral observamos que esta competencia gramatical, que en teoría había sido demostrada, no se ha adquirido correctamente.

Se trata, en todos los casos citados, de contenidos que pueden ser perfectamente abordados y trabajados desde enfoques comunicativos o sociodiscursivos; es difícil imaginar una práctica de tipo comunicativo en la que no necesitemos

utilizar los pronombres átonos o nuestros conocimientos sobre la flexión de género. Por tanto, el trabajo en clase no debería ser exclusivamente tradicional, sino que el docente deberá tratar de crear contextos en los que estas estructuras puedan ser practicadas, tanto a través de la comprensión como posteriormente de la producción. De hecho, en muchos casos ha sido el aprendizaje descontextualizado de estos elementos el que los ha dotado de cara al alumnado de una falsa artificialidad, inducida por la propia mecánica de los ejercicios y con notables repercusiones en las actitudes del alumnado (Iglesias Álvarez, 2012).

En este sentido, estamos de acuerdo con Moreira (2014) en que para que la metodología sea eficaz es necesario que el profesorado cree un vínculo afectivo con la lengua y diseñe actividades atractivas para el alumnado, ya que como señala Vila (2012), resulta complejo aprender aquello que no nos interesa o aquello a lo que no le encontramos sentido. Por esta razón, el aprendizaje lúdico constituye una opción metodológica apropiada en la medida en que “todo lo lúdico supone un material idóneo para desarrollar no sólo las actividades comunicativas (destrezas) de expresión oral, escrita, comprensión lectora y auditiva, sino también las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa” (Lorente y Pizarro, 2012). Y en particular sería interesante potenciar la enseñanza de la lengua y también de la gramática a través de una metodología basada en la expresión dramática, dado que las actividades teatrales permiten la presentación contextualizada de los usos lingüísticos y el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación que además facilitan la desinhibición del alumnado para expresarse

en un idioma diferente a aquel que utiliza como L1 (Fernández Rial, 2016).

Esta diversidad metodológica acabará por crear en el alumnado un interés intrínseco por la materia y en concreto por la lengua gallega, lo que simultáneamente repercutirá de forma positiva en sus conocimientos sobre esta y en su competencia lingüística, como ya hemos podido verificar en Educación Primaria. Así, en Couce Rodríguez y Mosquera Castro (2018), observamos que tras aplicar en un aula de tipo tradicional una propuesta didáctica fundamentada en el uso de diversas metodologías innovadoras se produce un cambio positivo en el alumnado tanto en relación a su actitud y a su implicación como en lo que respecta a su competencia, como se deduce de sus propios comentarios: *"grazas por facer esos xogos tan divertidos e ensinarnos a importancia do galego"*, *"agora cando falo síntome mais cómodo"* o *"aprendín a colocar mellor os pronomes (que son o meu punto débil)"*.

Así mismo, una de las actividades de evaluación de la propuesta sirvió para que el alumnado manifestase sus impresiones sobre aspectos metodológicos que en muchos casos exteriorizaban su desagrado con el enfoque tradicional: *"a min gustoume moito o metodo que ten para que podamos aprender e divertirmos a vez"*, *"as clases eran moi aburridas ao estudar o libro e facer os exercicios no caderno"*, *"as clases de galego antes non me gustaban pero [agora] todos queríamos que empezasen as clases de lingua galega"*.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos comprobado cómo la situación sociolingüística particular que envuelve el proceso de

enseñanza-aprendizaje del gallego demanda desde una perspectiva educativa un cambio de enfoque que permita acometer esta labor con las mejores garantías de éxito y a pesar de una legislación de partida adversa. No se trata de una propuesta innovadora en sentido estricto, sino más adecuada para el aprendizaje de una lengua que ya no es el idioma vehicular de la mayoría de los gallegos y que, por tanto, se sitúa cada vez más en la posición de L2. En este punto, las metodologías de tipo comunicativo y sociodiscursivo se vuelven fundamentales no solo para minimizar la escasa o a veces nula presencia de esta lengua fuera del ámbito escolar y para que el alumnado adquiera una competencia activa en esta lengua, sino también para que los factores extralingüísticos no constituyan un elemento más en contra de su aprendizaje y de su posterior puesta en práctica.

Además, la condición particular del gallego en tanto que segunda lengua presenta ciertas ventajas que deben ser aprovechadas en su beneficio. Así, el hecho de que se trate de una lengua cooficial y con cierta presencia en el territorio, hace menos complejo centrar la enseñanza en el uso real de la lengua en situaciones de comunicación auténtica, a diferencia de lo que ocurre cuando se aprende una lengua extranjera. Y será este cambio de enfoque el que permita al alumnado no solo ejercitar las estructuras gramaticales de forma contextualizada, sino observar la importancia de éstas en tanto que medio necesario para el uso de la lengua.

En definitiva, consideramos que la reflexión sobre los fenómenos gramaticales y su práctica en el aula deberá ir acompañada de una verdadera innovación metodológica, pues tan solo así existirán opciones

de futuro para este idioma, si logra superar la falta de competencia del alumnado y liberarse de los prejuicios y las actitudes negativas generadas por un método de

enseñanza obsoleto y descontextualizado de la realidad sociolingüística de la lengua objeto de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ALONSO ÁLVAREZ, A., Y JANEIRO ESPÍNEIRA, X. L. (2013). O decreto 79/2010: Penélope e a lexislación lingüística. *A letra Miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 4.
- APRAIZ JAIÓ, M.V., PÉREZ GÓMEZ, M., y RUIZ PÉREZ, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- ARNAU, J. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas minorizadas: el caso catalán. En M. X. Bugarín Lopez, X. Cajide Val, A. Dosil Maceira, G. Ferreiro Fente, M. González González y M. A. Santos Rego (eds.), *Actas da VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias* (pp. 177-185). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- BASANTA, N. (2015). Igualdade de xénero e didáctica das linguas. Aproximación ás tarefas comunicativas desde a lingüística sociodiscursiva. *Revista Galega de Filoloxía*, 16, 11-42. <https://doi.org/10.17979/rgf.2015.16.0.1377>
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- CALLÓN, C. (2012). *Como falar e escribir en galego con corrección e fluidez*. Vigo: Xerais.
- CANO VELA, A. G. (2017). Enseñar a aprender gramática: la gradación de los adjetivos desde un enfoque comunicativo. *Lenguaje y Textos*, 45, 43-54. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7168>
- CASSANY, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33.
- COUCE RODRÍGUEZ, I. y MOSQUERA CASTRO, E. (2018). A lingua galega na Educación Primaria: un estudo cualitativo sobre a metodoloxía e as actitudes. *Revista Galega do Ensino*, 75 [en prensa].
- DAY, E. M. y SHAPSON, S. M. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ RIAL, R. (2014). Aproveitamento do teatro na aprendizaxe da lingua. En C.C. Biscainho Fernandes, y X. R. Freixeiro Mato (eds.), *Lingua e Teatro. X Xornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 71-87). A Coruña: Servizo de publicacións da Universidade da Coruña.
- FERNÁNDEZ RIAL, R. (2016). *Aulas sen paredes*. Santiago de Compostela: Ediciones Positivas.
- FONTICH, V. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literatura*, 6(3), 1-19.
- FREIXEIRO MATO, X. R. (2009). *Lingua de calidade*. Vigo: Xerais.
- IGLESIAS ÁLVAREZ, A. (2012). Actitudes e prexuízos lingüísticos en Galicia. A súa influencia nos usos. *A letra miúda. Revista de Sociolingüística*, 1.
- LORENTE, P. y PIZARRO, M. (2012). El juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 23.
- MARTÍN JIMÉNEZ, M^a A. (2014). Planteando problemas de gramática a los alumnos de filología. *Tejuelo (Monográfico)*, 10, 143-162.
- MOREIRA, M. (2014). *Contra a morte das linguas: O caso do galego*. Vigo: Xerais.

- MOSQUERA CASTRO, E. (2015). A formación do profesorado de Educación Primaria en lingua galega: perspectivas pedagóxicas e modelo de lingua. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extr. 6*, 12-16. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.98>
- QUEIXAS ZAS, M. (2014). A planificación lingüística no ensino. O equilibrio lingüístico necesario. *A Letra Miúda. Revista de Sociolingüística para o Ensino*, 5.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SILVA VALDIVIA, B. (2010). As linguas no sistema escolar de Galicia. en B. Silva Valdivia, (ed.), *Educación e Linguas en Galicia* (pp. 39-63). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- VILA I MORENO, F. X. (1994). La enseñanza de las lenguas minoritarias en Europa. Ensayo de revisión histórica y sociolingüística. *Lletres asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 51, 35-46.
- VILA, I. (2012). Algunhas reflexións sobre a educación bilingüe. *A letra miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 1.